



KÁTIA BATISTA MARTINS

**A VIDA COMO OBRA DE ARTE?!... PROCESSOS
EDUCATIVOS COM FOCO NOS BRINCARES,
NAS SEXUALIDADES E NAS RELAÇÕES DE
GÊNERO EM UMA BRINQUEDOTECA NO SUL
DE MINAS GERAIS**

LAVRAS - MG

2015

KÁTIA BATISTA MARTINS

**A VIDA COMO OBRA DE ARTE?!... PROCESSOS EDUCATIVOS COM
FOCO NOS BRINCARES, NAS SEXUALIDADES E NAS RELAÇÕES DE
GÊNERO EM UMA BRINQUEDOTECA NO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de professores/as, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Cláudia Maria Ribeiro

LAVRAS - MG

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Martins, Kátia Batista.

A vida como obra de arte?!... Processos educativos com foco nos
brincades, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma
brinquedoteca no sul de Minas Gerais / Kátia Batista Martins. –
Lavras : UFLA, 2015.
201 p. : il.

Dissertação(mestrado profissional)–Universidade Federal de
Lavras, 2015.

Orientadora: Cláudia Maria Ribeiro.

Bibliografia.

1. Lúdico. 2. Estética da existência. 3. Brinquedoteca. I.
Universidade Federal de Lavras. II. Título.

KÁTIA BATISTA MARTINS

**A VIDA COMO OBRA DE ARTE?!... PROCESSOS EDUCATIVOS COM
FOCO NOS BRINCARES, NAS SEXUALIDADES E NAS RELAÇÕES DE
GÊNERO EM UMA BRINQUEDOTECA NO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de professores/as, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 19 de novembro de 2015.

Dra. Dalva de Souza Lobo UFLA

Dra. Daniela Finco UNIFESP

Dra. Cláudia Maria Ribeiro
Orientadora

LAVRAS - MG

2015

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Cláudia Maria Ribeiro, mulher admirável, inspiradora deste estudo, por bailar comigo nas linhas desta pesquisa! Pela acolhida nos diversos espaços: no Ded, no mestrado, no Fesex, no GDE e no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. Pela sua luta e energia investida para a concretização do Consórcio Pró-Formar, projeto pelo qual foi possível minha formação inicial. Pelos direcionamentos, pela confiança, pelas vivências e experiências, proporcionadas ao longo desses anos, pelas descobertas e pelas conquistas! Pela (des)construção de saberes e pela vigilância epistemológica! Pelos compartilhamentos, pela generosidade e pela *arte da amizade*¹, pautados no respeito mútuo e na *coragem da verdade*²!

Às professoras Daniela Finco e Dalva Lobo pelo apoio, pelo carinho, pela receptividade e participação na banca de qualificação e de defesa, pela flexibilidade, pela leitura atenciosa e pelas contribuições que geraram outras reflexões e inquietações.

À professora Carolina Faria Alvarenga e ao professor Celso Vallin, pelos aprendizados, pela acolhida no Ded e no GDE, pela parceria na troca de saberes, pelas contribuições em vários momentos formativos que geraram novos questionamentos, reflexões e novas práticas. Pela ternura e reconhecimento. Meu respeito e admiração!

¹ Em seu livro *Amizade e estética da existência em Foucault*, Francisco Ortega cartografa os caminhos de Foucault, que leva esse a pensar o cuidado consigo e com o outro, não individualmente, mas de forma política. “A amizade é um conceito-chave na obra de Foucault, sendo também um elemento de ligação entre a elaboração individual e a subjetivação coletiva. [...] um apelo à experimentação de novos estilos de vida e comunidade” (ORTEGA, 1999, p. 25-26).

² Cf. FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II curso no Collège France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

À Andresa, companheira de mestrado, amiga para a vida, pelas trocas, aprendizados, paciência e respeito, pelo ombro amigo, pelas descobertas e conquistas conjuntas!

Ao Marlyson, Leandro, Alex, Ailton, Alê, à Lívia, Luciene, Marina, Dani e Gislaine, colegas e egressos/as de mestrado, que contribuíram na construção desta pesquisa e do conhecimento.

A todas e todos integrantes do Fesex, grupo de pesquisa CNPq, coordenado pela professora Cláudia, pelo apoio, parceria, trocas, amizade e pelas inspirações filosóficas! Grupo que, definitivamente, ancorou e respaldou os conceitos aqui apresentados e as problematizações e questionamentos que surgiram.

Aos professores Fábio, Vanderlei, Carlos, Ronei e às professoras Jaqueline, Rosana e Luciana, pelos aprendizados, pelas trocas, pela contribuição na (des)construção de conhecimentos no decorrer das disciplinas.

A todas e todos os profissionais da família Caic, da creche aos anos finais do ensino fundamental, espaços pelos quais circulei, na pessoa da professora e ex-diretora Joane Rezende, pelos aprendizados, incentivos, confiança, companheirismo e flexibilidade.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, crianças e professoras, pelo apoio, disposição e pelo aprendizado. Gratidão e reconhecimento!

À minha família, em especial o meu marido Flávio e aos meus filhos Eberth e Douglas, meu alicerce, pela compreensão e paciência nos infindáveis momentos de ausência, pelo incentivo e apoio incondicional! Vocês adoçam minha vida, encham de cores a minha aquarela!

Às pessoas que trabalharam/trabalham comigo nessas idas e vindas, da Educação Infantil ao Ensino Superior, as quais fazem parte da minha trajetória e formação. Somos todas artistas!

Às crianças com as quais trabalhei, durante os doze anos de educação pública, às crianças do Brasil e de todos os lugares, sujeitos pelos quais essa pesquisa foi realizada. Pelo enigma que carregam consigo, por não se deixarem capturar. Pelos movimentos e borbulhas que provocam!

Aos/às amigos/as de perto e de longe, e a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com meu processo de formação e com a realização dessa pesquisa, pelo incentivo, pelo apoio e pelo acolhimento.

Enfim... a todos e todas vocês que fazem parte da minha história. Gratidão e reconhecimento!

À Badia Abdo Batista (*in memoriam*), vó querida.

DEDICO

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Na estrada da vida,
Artista me tornei.
Num emaranhado de brinquedos,
Uma tela encontrei.
Revisitando a literatura,
Em uma intencionalidade debrucei.
Entrelaçando gênero
E sexualidades nas brincadeiras
Uma trilha elaborei.
Contextualizando uma brinquedoteca,
Na roda de brincares entrei.

RESUMO

Nesta pesquisa buscou-se investigar os processos educativos desencadeados em uma brinquedoteca com foco nas relações de gênero e sexualidades imbricadas nos brincareis. Pautada na pesquisa qualitativa em educação e na análise da empiria, construí as ferramentas investigativas ancoradas nos estudos feministas e estudos culturais que abarcam os referenciais pós-estruturalistas. Desse modo, investigo a realidade de uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais, que atende crianças de dois a sete anos. Para efeito de estudos, foram realizadas observações, aplicação de questionário para as educadoras e, intencionalmente, algumas atividades para suscitar a fala das crianças sobre gênero e sexualidades. Sexualidade e gênero são questões sociais e políticas que devem ser discutidas nos espaços educativos, enfatizando os brincareis como espaço de diálogo e de novas possibilidades de ser. A vida como potência, somada à arte como atividade criadora, impulsiona a refletir e analisar os processos educativos e as (im)possibilidades nos brincareis desencadeados na brinquedoteca. De acordo com Gilles Deleuze, a ciência produz funções e a arte percepções. Assim, reflito, à luz do conceito de estética da existência, cunhado por Michel Foucault, sobre como as crianças têm se posicionado diante do que lhes é proposto. A criança é artista ou tornou-se a obra de arte?

Palavras-chave: Lúdico. Estética da existência. Vida artista. Brinquedoteca. Educação para as sexualidades.

ABSTRACT

This research sought to investigate the educative processes initiated in a toy library, focusing on the relations of gender and sexuality enmeshed in play. Guided by a qualitative research in education, and by empirical analysis, we constructed the investigative tools anchored on feminist and cultural studies that embrace the post-structuralism references. Thus, we investigate the reality of a toy library in southern Minas Gerais, Brazil, which services children of two to seven years of age. For this study, we conducted observations and applied questionnaires to the educators, as well as a few activities to raise speech from the children regarding gender and sexuality. Sexuality and gender are social and political issues that must be discussed within educating areas, emphasizing play as dialog space and new possibilities of being. Life as potency added to art as creative activity propels the reflection and analysis of educative processes and the (im)possibilities of the plays initiated in the toy library. According to Gilles Deleuze, science produces functions, and art, perceptions. Therefore, we reflect, in light of aesthetic concept of existence, coined by Michel Foucault, on how children have positioned themselves in light of what is proposed to them. Is the child the artist or the artwork?

Keywords: Ludic. Aesthetic of existence. Artist life. Toy library. Education for the sexualities.

NOTA EXPLICATIVA EM RELAÇÃO AO ESTILO DA ESCRITA

O texto desta dissertação teve como orientações para a escrita o Manual de Normatização da Ufla e as normas da Associação Brasileira de Normatização Técnica (ABNT). Entretanto, embasada nos estudos feministas e nos estudos culturais, assim como outras autoras, construo intencional e politicamente um jeito feminista de escrever, opondo-me a fazer o uso de uma linguagem sexista que traga o masculino como regra geral. Logo: **a)** explicitarei o masculino e o feminino com linguagem inclusiva (meninos e meninas, professores e professoras) quando possível. Para outros casos utilizarei o artigo “a”, “e” ou “o” utilizando barras. Ex: autoras/es, educador/a. **b)** Nas citações bibliográficas incluídas na sentença, utilizarei prenome e sobrenome da/o autora/o em sua primeira aparição. Quando a/o autora/o estiver fora da sentença será necessário consultar a lista de referências para uma melhor identificação. **c)** Nas referências bibliográficas após o texto, grafo autores/as por seus respectivos sobrenomes e prenomes, dando visibilidade à participação das mulheres na construção do conhecimento. **d)** Refletindo sobre o conceito de experiência cunhado pelo professor e pesquisador Jorge Larrosa (2002, p. 21), no qual “*experiência* é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca”, construo a escrita deste texto na primeira pessoa, por considerar que os temas aqui tratados e, principalmente, a escrita impressa por mim, entrelaçam-se e se engalfinham rizomaticamente em minha prática e minhas vivências como mulher, nos vários espaços que circulo e ocupo, fazendo da minha vida, a experiência.

KÁTIA MARTINS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	África do Sul.....	50
Figura 2	Gana	50
Figura 3	Etiópia	51
Figura 4	Indonésia	51
Figura 5	Indonésia	52
Figura 6	Tajiquistão	52
Figura 7	Vietnã	53
Figura 8	Rússia.....	53
Figura 9	Indonésia	54
Figura 10	Brasil	54
Figura 11	Antiga sede da Ong	60
Figura 12	Brinquedoteca	61
Figura 13	Sala Central	63
Figura 14	Estante de bonecas na sala central	64
Figura 15	Estante de carrinhos na sala central	64
Figura 16	Cantinho da fantasia na sala central	65
Figura 17	Cantinho da leitura.....	66
Figura 18	Cantinho quebra-a-cuca.....	67
Figura 19	Cantinho Pintando o sete	68
Figura 20	Área Externa gramada	69
Figura 21	Área externa com areia.....	70
Figura 22	Crianças ouvindo histórias.....	86
Figura 23	Crianças brincando no Cantinho Quebra-a-cuca.....	87
Figura 24	Crianças de 5 anos colorindo coelhos.....	87
Figura 25	Meninos de três anos brincam de passar roupa com ferro de brinquedo.....	90

Figura 26	Chapinha de brinquedo.....	93
Figura 27	Menina de três anos alisando o cabelo de uma boneca com chapinha de brinquedo	93
Figura 28	Menino de quatro anos manipula e observa os corpos de bonecas.....	98
Figura 29	Menino de quatro anos manipula e observa os corpos de bonecas	98
Figura 30	Exposição de obras 1.....	133
Figura 31	Exposição de obras 2.....	133
Figura 32	Exposição de obras 3.....	134
Figura 33	Explorando as histórias infantis na temática de gênero e sexualidade	134
Figura 34	Menina vestida de princesa conta a história <i>Ceci quer um bebê</i>	135
Figura 35	Tecidos espalhados pelo tatame.....	136
Figura 36	Menina com tecido amarrado no corpo como se fosse um vestido, desenhando após o conto da história <i>Ceci tem Pipi</i>	136
Figura 37	Conto da história <i>Ceci tem pipi</i>	139
Figura 38	Expressão das crianças durante o conto da história	139
Figura 39	Ilustração espontânea da personagem Ceci, feita por um menino.....	143

ANEXO D

Figura 1	Obra “Várias Brincadeiras II” 1.30 x 1.10 m. Técnica A.S.T.	175
Figura 2	Obra: “Futebol em Brodósqui” óleo sobre tela 97x130 cm.....	176
Figura 3	Obra “Cambalhota” óleo sobre tela, 59.5 x 72.5 cm.....	177
Figura 4	Obra “Brincadeiras” ou “Brincadeiras de Rapazes” óleo sobre tela, 118x 161 cm. Kunsthistorisches. Museun.....	178
Figura 5	Obra: “O casal Arnolfini”, ou, “Retrato dos Arnolfini”, óleo sobre madeira, 82 x 60 cm.....	179

Figura 6	Obra: “O Nascimento de Vênus” têmpera sobre tela, 172.5 x 278.5 cm. Galleria Degli, Florença – Itália	180
Figura 7	Obra: “Príncipe James Stuart e Princesa Louisa Maria Theresa Stuart” (filhos de James II) óleo sobre tela, 192.8 x 145.7 cm; National Portrait Gallery, Londres – Reino Unido	181
Figura 8	Obra: “Lansing Commision” óleo sobre tela de linho	182
Figura 9	Obra: “A virgem amamentando o menino e São João Batista em adoração”	183
Figura 10	Obra: Retrato de Léopold Clément de Lorraine, filho do Príncipe Lorraine (1710-1723)	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atuação na brinquedoteca	109
Quadro 2	Formação continuada	110
Quadro 3	Gênero e sexualidade no cotidiano das crianças	113
Quadro 4	Educação para as sexualidades	115
Quadro 5	Concepção de gênero	117
Quadro 6	Concepção de brincadeira	120
Quadro 7	A brincadeira na formação das crianças	121
Quadro 8	Organizando os processos educativos	123
Quadro 9	Formação em gênero e sexualidades	126
Quadro 10	A importância da formação em gênero e sexualidades	127
Quadro 11	Discutindo sobre gênero e sexualidade com crianças	129
Quadro 12	Obras expostas na brinquedoteca	132
Quadro 13	Sinopse da história: <i>Ceci tem Pipi?</i>	138
Quadro 14	Sinopse da história: <i>Ceci quer um bebê</i>	138

APÊNDICE B

Quadro 1	Dimensão I: Identificação – Transcrição das Questões 1 e 2	164
Quadro 2	Dimensão I: Identificação – Transcrição das Questões 3 e 4	164
Quadro 3	Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 1	165
Quadro 4	Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 2	165
Quadro 5	Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 3	166
Quadro 6	Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 4	166

Quadro 7	Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 5	167
Quadro 8	Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 6	167
Quadro 9	Dimensão II – Demanda específica a pesquisa – Transcrição da Questão 7	168
Quadro 10	Dimensão II – Demanda específica a pesquisa – Transcrição da Questão 8	168
Quadro 11	Dimensão II – Demanda específica a pesquisa – Transcrição da Questão 9	169

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
SEED	Secretaria de Educação a Distância
Ufla	Universidade Federal de Lavras
Mec	Ministério da Educação e Cultura
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
Ufop	Universidade Federal de Ouro Preto
UFMS	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unemat	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Usp Leste	Universidade de São Paulo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Ded	Departamento de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Fesex	Grupo de Pesquisa: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
FSMEI	Fórum Sul-Mineiro de Educação Infantil
ProExt	Programa de Extensão Universitária
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

Cope	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
PRP	Pró-Reitoria de Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PPP	Projeto Político Pedagógico
Cras	Centro de Referência à Assistência Social
Ong	Organização Não Governamental
CDC	Comitê de Desenvolvimento Comunitário
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Eca	Estatuto da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1	NA ESTRADA DA VIDA: IDAS E VINDAS	22
2	UM EMARANHADO DE BRINQUEDOS: CAMINHOS METODOLÓGICOS	29
3	A INTENCIONALIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS PARA DIALOGAR COM AS CRIANÇAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA	34
3.1	Entrelaçando gênero	36
3.2	Gênero e Sexualidades nas brincadeiras	38
3.3	Na trilha do faz de conta	43
4	A VIDA COMO OBRA DE ARTE	46
4.1	A estética da existência e as infâncias: cartografias do brincar	48
5	CONTEXTUALIZANDO UMA BRINQUEDOTECA	59
6	O LÚDICO E OS BRINCARES	71
6.1	A ludicidade e os brincares nos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil	77
7	CRIANÇAS EM CENA	81
7.1	Cena 1: O primeiro contato com o lócus da pesquisa	82
7.2	Cena 2: A rotina dos brincares	84
7.3	Cena 3: Os brincares em faixas etárias	88
7.4	Cena 4: O brincar e a educação dos corpos	91
7.5	Cena 5: Mamãe botou um ovo: Educação para as sexualidades .	94
7.5.1	Diário de bordo: 26 de março de 2015. Atendimento ao Maternal II. 15 crianças	95
7.5.2	Diário de bordo: 06 de abril de 2015. Atendimento ao 2º Período. 18 crianças	97
7.5.3	Diário de bordo: 10 de abril de 2015. Reunião com as educadoras	100
7.6	Cena 6: “As mulheres não pediram por igualdade? Agora têm que aguentar!”: A percepção de gênero nos labirintos dos processos educativos	106
7.6.1	Diário de bordo: 27 de março de 2015	106
7.6.2	Diário de bordo: 06 de abril de 2015. Atendimento ao 2º Período. 18 crianças	119
7.7	Cena 7: Adentrando a roda dos brincares	120
7.8	Cena 8: As (im)possibilidades nos labirintos dos processos educativos	130
7.8.1	Diário de bordo: 13 de abril de 2015	131
7.9	Pensando as (im)possibilidades	140

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	149
	LISTA DE LIVROS INFANTIS	161
	APÊNDICES	162
	ANEXOS.....	170

1 NA ESTRADA DA VIDA: IDAS E VINDAS

Ao relembrar os caminhos trilhados, as pedras no caminho, as conquistas e os inusitados que permearam a realização deste estudo, remeto-me às palavras de Jorge Larrosa (2002, p. 21) sobre o saber e a experiência, que, de acordo com o autor, “não é o que se passa, o que acontece, mas o que nos passa, o que nos toca, o que nos acontece”. Assim, comparo a vida à uma grande obra de arte, na qual somos os/as artistas e tecelãs. Mas o que pintar nessa grande tela? O que impulsiona o/a artista? O que o/a toca?

Durante o percurso trilhado e a rede que foi se tecendo, na qual fui sendo impulsionada pela vivência de 12 anos na Educação Infantil da rede pública municipal, deparei-me com um emaranhado de saberes e incertezas. Instigada pela dúvida, iniciei minha viagem em busca por respostas. Comparando-me à Maria³, na descrição de Luciene Silva e Kátia Martins (2014), uma professora de Educação Infantil, em busca de conhecimento, com desejo de saber, convido leitores e leitoras a se deixarem levar pela magia das palavras.

Minha primeira parada foi no Curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – modalidade a distância do Consórcio Pró-Formar, composto por seis universidades públicas brasileiras, no qual fui levada e tocada no sentido de Larrosa (2002), a pintar minha tela. De acordo com Cláudia Ribeiro (2010), o curso em questão foi concebido para atender um edital público em 2004, advindo da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação (Mec). A aprovação do Projeto Político Pedagógico do curso gerou o Consórcio Pró-Formar firmado entre as seguintes universidades: Universidade Federal de Lavras (Ufla), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS),

³ Nome fictício de uma professora entrevistada em 2014.

Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Esse consórcio, no sul de Minas, foi representado pelo Departamento de Educação da Ufla, em parceria com as Prefeituras Municipais e suas respectivas Secretarias de Educação que assinaram o convênio: Lavras, Aguanil, Cambuquira, Carmo da Cachoeira, Itutinga, Paraguaçu, Perdões, Santana do Jacaré e São Francisco de Paula. Chamo atenção para a importância das políticas públicas e compromisso ético e social dos governos e universidades públicas brasileiras na e para a formação de professoras e professores da educação básica. Essas/es profissionais puderam vivenciar o ensino/pesquisa/extensão com vistas a alargar as fronteiras do conhecimento e oferecer uma educação básica cidadã formando sujeitos questionadores e pensantes.

Iniciei minha pesquisa na Educação Infantil, com a ludicidade e com as relações de gênero e educação para as sexualidades ainda na licenciatura, na qual desenvolvi um estudo com crianças de quatro e cinco anos de uma escola pública municipal. Apresentei um relatório em forma de resumo expandido intitulado: ‘Educação Infantil: os desafios da formação para o exercício profissional’ como parte das exigências para obtenção de título de Licenciatura.

Envolvida com o Departamento de Educação da Ufla, por meio do ensino/pesquisa/extensão como estudante e como profissional da educação pública municipal em Lavras, iniciei, em 2010, no projeto ‘Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil⁴’, que teve como objetivo principal qualificar técnica e politicamente 500 professoras e professores que atuam na Educação Infantil com vistas a implementar a Educação para a Sexualidade e Gênero, para crianças de zero até seis anos, intencional e sistematicamente, nas Instituições de Educação Infantil. O projeto foi

⁴ Projeto aprovado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC em 2009/2010, coordenado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG.

coordenado pela Ufla e contou com a parceria entre as seguintes universidades: Universidade Federal de Lavras – Ufla, Universidade de São Paulo – Usp Leste, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Em cada instituição foi realizada a formação de 100 professoras e professores da Educação Infantil (RIBEIRO, 2012a).

O projeto a partir de agora nomeado: Tecendo... gerou um livro que traz seu nome: ‘Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil’ (RIBEIRO, 2012a). Um livro escrito a muitas mãos, norteando e sistematizando as experiências vividas no projeto e dialogando com a teoria e a prática. Assim, tive oportunidade de dar continuidade na tessitura da escrita acadêmica e na formação de professoras e professores. Sistematizando as vivências do Tecendo... e com as crianças pequenas, compus o artigo: ‘História de vida de crianças: identidades de gênero’ (MARTINS, 2012).

O projeto Tecendo..., por meio do Ded/Ufla, atualmente, realiza a formação de professoras e professores da Educação Infantil de Minas Gerais e pelo Brasil afora, a partir da distribuição e estudos do livro e realização de seminários organizados e ministrados pelo grupo de pesquisa CNPq: ‘Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente’ (Fesex), do qual sou integrante desde 2012. Construindo pontes e amizades no percurso dessa tessitura e no envolvimento com as temáticas que abordam gênero, sexualidades e educação, em 2011, iniciei a Pós-Graduação Lato -Sensu em Gênero e Diversidade na Escola – GDE/Ded/Ufla na qual foi possível dar continuidade à formação iniciada no Tecendo... e, também, à pesquisa com crianças nas temáticas de gênero e sexualidades, a qual gerou o artigo ‘Sexualidade e Gênero na construção das subjetividades: um olhar sobre a Educação Infantil’ (MARTINS; LIMA; SILVA, 2013).

Ressalto que entre idas e vindas busquei, nos vieses da Educação Infantil, os saberes que me propiciassem articulação entre a teoria e a prática. Participei/participo desde 2002 de vários projetos/cursos/eventos promovidos pelo Ded/Ufla: Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil⁵; Psicomotricidade Relacional na Educação Infantil; Brinquedista, Arte e educação no cotidiano das crianças e na escola; A percepção do Sentimento de Infância entre moradores/as que integram o polo de Lavras; Filosofia e Educação para as sexualidades e Gênero: Tecendo cotidiano; Mostra de animação Tina Xavier; III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, VI Seminário Corpo Gênero e Sexualidade, II Encontro Gênero e Diversidade na Escola⁶; Mulheres nas artes; Oficina de Poesia, entre outros.

Destaco que iniciamos em 2015 o projeto ‘Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais’, aprovado pelo MEC/PROEXT/2015. O projeto realiza formação técnica e política na temática das violências sexuais, de profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil e conselheiros/conselheiras tutelares dos respectivos municípios.

A cada experiência uma nova tecelagem. Novos desafios surgiram e me levaram à atuação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade

⁵ O FSMEI é coordenado pelo Ded/Ufla e iniciou sua trajetória em 1999. Os encontros são itinerantes e atualmente são mensais. “[...]integrando o Mieib – Movimento Interforuns de Educação Infantil no Brasil (...) A história dessas articulações possibilitou a efetivação de projetos tais como: 2004, 2005 e 2006 - Proext/MEC: Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual; 2007, 2008 (Secad/MEC): Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção e, em 2009, para execução em 2010 (Secad/MEC): Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil (RIBEIRO, 2012a, p. 34-35).

⁶ Projeto desenvolvido em parceria pelo Ded/Ufla e pela Faced/UFJF/2014, no qual participei como organizadora, avaliadora de pôsteres, apresentei o trabalho ‘A intencionalidade das brincadeiras como espaço para desencadear a fala das crianças sobre gênero e sexualidade’ (MARTINS, 2014) e ministrei a oficina ‘Tecendo gênero, sexualidade(s) e relações étnico-raciais nos aparatos culturais’.

a distância Ded/Ufla e atualmente na Coordenação Docente do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gênero e Diversidade na Escola – GDE/Ded/Ufla/2014-15 e, também, na versão Aperfeiçoamento em 2013 e 2014. Ainda, em 2014, fui levada à Supervisão Local do curso profissionalizante de ‘Cuidador/a Infantil’, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), no qual por meio do Fesex levei o projeto Tecendo... como componente curricular complementar ao curso.

Sou muitas. Sou mulher, mãe, esposa, filha, amiga, professora, supervisora, coordenadora, pesquisadora... Sou uma e tantas ao mesmo tempo, em busca de respostas, de desafios e novas descobertas, aventuras, múltiplos tecidos, novas formas e novas cores. E foi nessa busca que cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ded/Ufla, colocando-me diante do desafio que o Mestrado propõe: refletir, ir e vir e, nesse percurso, perceber e (re)criar, (re)construir outras possibilidades de Educação. Nessas idas e vindas, tessituras e tecelagens fui compondo minha tela, algumas vezes solitária, outras com artistas guiando meus caminhos com delicadeza e amizade, na coragem da verdade proposta pelo filósofo francês Michel Foucault (2011), na qual intelectual é a pessoa que está junto, não fazendo por, mas acompanhando e dando apoio e direcionando seus passos. A figura desse/a artista intelectual aqui retratado/a simbolicamente representa as amigas constituídas ao longo desses anos, na militância por uma Educação Infantil de qualidade, que permeie com simplicidade as questões de gênero e sexualidades. Professores e professoras, colegas do mestrado e de trabalho, da universidade e da educação básica, que estiveram comigo nesse processo de construção da pesquisa, em especial, minha orientadora, que desde o princípio foi minha fonte de inspiração, exemplo no qual percebi que as lutas são possíveis, que resistir cotidianamente é possível na educação menor proposta por Sílvia Gallo (2002).

Tendo em vista o percurso trilhado e as redes que foram sendo rizomaticamente⁷ tecidas nesse emaranhado de experiências, saberes e inquietações que emergem desse campo, dialogando gênero e sexualidades na Educação Infantil, foi se desenhando e delimitando o tema da pesquisa. Um tema que vem emergindo nas políticas públicas educacionais, por meio de lutas travadas pelos movimentos sociais e pela academia em busca da efetivação dos direitos humanos, mais especificamente ao direito de brincar, à identidade sexual, equidade de gênero e no combate às violências sexuais, ao sexismo e à homofobia.

Por meio da pesquisa qualitativa em educação, assumo nesse trabalho os estudos pós-críticos que, para Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012), têm como premissas o entrelaçamento de saberes; a (des)construção proposta por Derrida, na qual desconstruir remete o romper com binarismo; os estudos culturais⁸; as mudanças de nosso tempo na educação; a diferença; as relações de poder de diferentes tipos, a análise do discurso e os regimes de verdade que orientam a sociedade na perspectiva de Foucault. Passamos a dialogar agora como esse tema vem se tecendo no campo da educação.

⁷ Tomando de empréstimo da Botânica a descrição do rizoma como um caule horizontal, geralmente subterrâneo, cujas raízes se espalham de forma aparentemente desordenada e caótica, Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro *Mil platôs*, utilizam o termo para descrever uma forma não-hierárquica, não-estrutural, não-centrada e não-linear de organização, pensamento ou escrita, em contraste com a forma hierárquica, estrutural, centrada e linear dos modelos baseados na figura da árvore (SILVA, 2000, p. 98).

⁸ Os Estudos Culturais abarcam questões culturais como identidade, diferença, discurso e representação. E também “[...] a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 56).

Pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia, antropologia, educação e outras ciências humanas, apontam que a atividade lúdica impulsiona o desenvolvimento da criança, seja ele cognitivo, motor, social ou afetivo e acrescento sexual – singularmente; enigmaticamente. A criança, ao brincar, interage com outras crianças e são estimuladas para o desenvolvimento, criatividade, a autoconfiança, a autonomia e a curiosidade, em razão do desafio que certos jogos e brincadeiras propõem, o que garante a construção de novos conhecimentos e saberes.

Mas, que saberes são esses? Verificamos que é na infância que o sujeito inicia seu processo de subjetivação⁹, iniciando a aquisição de hábitos e costumes, de acordo com o meio no qual está inserido. E é por meio dos brinquedos e brincadeiras que a criança cria, torna possível tudo aquilo que imagina; com base nos elementos existentes ela recria um novo mundo para si e reproduz seu mundo, e as práticas sociais que vivencia. Práticas essas que podem ou não gerar exclusão, seja de gênero, de orientação sexual, nas relações étnico raciais, sociais, entre outras. Refletindo sobre essas questões, surgiu a seguinte problemática: Os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca interferem na constituição do sujeito? Neste estudo, o foco está na temática de gênero e sexualidades entrelaçadas com a brincadeira, tendo os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca como objeto de estudo e, também, busco analisar por meio de obras de arte – pinturas e fotografias – como a criança interage com o lúdico.

E como lócus da pesquisa, contextualizei a implementação e o funcionamento de uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais, investigando o lúdico e as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade.

⁹ “[...] Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito (CASTRO, 2009, p. 408).

2 UM EMARANHADO DE BRINQUEDOS: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para realização desta pesquisa, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa em educação. De acordo com Roberto Bogdan e Sari Bilklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação, produzindo resultados minuciosos e descritivos em relação “às pessoas, lugares, conversas”, destacando a compreensão dos comportamentos com base nas análises realizadas. Desse modo, a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor compreensão dos fenômenos sociais educativos.

O objetivo principal dessa pesquisa é investigar os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca com foco na relação de gênero e sexualidades de crianças pequenas. Assim, o primeiro passo para a pesquisa foi a revisão de literatura dos conhecimentos construídos nos últimos anos em relação à educação para as sexualidades e equidade de gênero.

Para realização da pesquisa, o projeto foi submetido, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Cope), da Pró-Reitoria de Pesquisa (PRP) da Ufla. O caminho percorrido pelo projeto de pesquisa, da submissão (22/08/14) à aprovação do Cope (20/03/15), foi um caminho longo com idas e vindas, encontros e desencontros, que, em alguns momentos, gerou-me certo desgaste emocional como pesquisadora. Além do Cope se reunir mensalmente para avaliação de projetos, foi possível perceber, por meio das trocas com colegas mestrandos/as e egressos/as do PPGE da Ufla, que projetos baseados em metodologias ancoradas em referenciais pós-críticos despertam dúvidas e insegurança na comissão avaliadora do Cope, que é formada, em grande parte, por pessoas advindas da área da saúde, sendo apenas duas pessoas vinculadas às Ciências Humanas, entretanto, nenhuma da Educação.

Cabe registrar que os referenciais pós-críticos contemplam outras possibilidades de se fazer pesquisa, como será apontado mais adiante. Por enquanto continuemos no campo de pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma brinquedoteca pública, que funciona em prédio próprio, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Cabe ressaltar que a brinquedoteca pesquisada funciona como extensão da instituição de Educação Infantil do município, visto que a maior parte das crianças que a frequentam o fazem durante seu período de estadia na instituição. A pesquisa de campo aconteceu no início do outono de 2015 e durou, aproximadamente 30 dias; nas duas primeiras semanas foram dedicadas 40h para observação, em período integral. Na terceira semana, foram propostas atividades intencionalmente preparadas, para desencadear as falas das crianças sobre as relações de gênero e as sexualidades. Para concretização da proposta, na terceira semana, foi realizada uma reunião com as famílias das crianças, as quais seriam submetidas às atividades de intervenção e recolhida assinatura de cada família no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na brinquedoteca, circulam semanalmente um total de 227 crianças, sendo 89 no período matutino e 138 no período vespertino, com horários alternados (anexo A).

O público da brinquedoteca é composto por crianças que frequentam a Educação Infantil, em período de atividades, da rede pública e, também, crianças da comunidade, que ainda não estão matriculadas na rede de educação, bem como crianças egressas da Educação Infantil, matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. A brinquedoteca atende, aproximadamente, 22 crianças a cada 60 minutos, em horários pré-agendados. Tendo a brinquedoteca como cenário da pesquisa, foi realizada uma análise documental, na qual foram levantadas informações sobre seu processo de implementação, Projeto Político Pedagógico (PPP), normas de funcionamento, regimento interno, histórico e

informações que dizem respeito ao atendimento das crianças e aos processos educativos. Nas primeiras semanas, a proposta foi observar o ambiente investigado, as crianças que transitam por ele, a organização do espaço e dos processos educativos.

Considerando os referenciais pós-críticos em educação, utilizou-se, também, a metodologia da pesquisa-experiência, a qual se pode dizer que se apropria do conceito de cartografia em educação:

No traçado de um mapa, como em toda geografia, uma cartografia precisa dar conta da constituição de paisagem; dar, pois, conta da *longitude* e da *latitude* (Deleuze; Guattari, 1997c). Do lado da longitude, um território já é um composto de partes, de espaços desconexos, que cabe à cartografia desenhar – do que é composto um território de investigação? Que linhas compõem um currículo, uma prática docente, uma metodologia de ensino, uma sala de aula, uma escola? Do lado da latitude, um território é somente medido em termos de potência e grau de afecção (Deleuze; Guattari, 1997c). Do que é capaz um território de investigação? O que pode um currículo, uma aula, uma escola, uma prática escolar? Que potência pode ser aí gerada? Seu pensamento pode levar uma vida? Pode uma pesquisa em educação transbordar? Crescer e inundar a vida de sentidos outros? Fazer com que as coisas percam sua fisionomia e adquiram a consistência de uma vida ou de uma obra? Ou, mesmo, de quem simplesmente solta os pés da terra e dança? A potência da cartografia não é apenas fazer da pesquisa partitura das linhas, dança e coreografia dos movimentos. Ela é coreógrafa do movimento das linhas e dos traços, como *uma pesquisa-bailarina*, que transforma a estética do movimento da vida em educação em pura intensidade (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 168).

Desse modo, ousou chamar de cartografia o percurso trilhado na construção dessa pesquisa; seu contexto multifacetado considera também as várias formas de olhar para a cultura, as (im)possibilidades e os inusitados, os estudos culturais e a (des)construção de saberes emaranhados que entrelaçam e se engalfinham. Não busco apenas por respostas, mas também por

questionamentos. Então, como se constitui uma brinquedoteca? Que saberes perpassam os processos educativos nesse ambiente teoricamente lúdico?

Mas que passos seguir? Há passos a seguir? Como proceder? Que movimentos traçar? Não há, em nenhum dos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, uma lista de “procedimentos metodológicos”. Se há uma coisa que eles se negam a dar são *receitas-de-como-fazer*, seja lá o que for. A cartografia sofre de “um desamparo radical dos princípios imutáveis, [...], de referenciais de como se orientar na pesquisa, de critérios a priori, [...] de diretrizes que forneçam a sua ação algum norte garantido” (Corazza, 2004, p. 69). Uma cartografia não adota a lógica do princípio e do fim; nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses; nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese; ou tem a pretensão de ter esgotado o objeto ou tema de pesquisa. Uma cartografia se situa de entrada, no meio, no complexo, no jogo das linhas (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 168-169).

Partindo da premissa de que nada é fixo, tudo é desmontável ou (re)construído, tentei fugir da linha cartesiana, a qual sugere um modo de fazer. A pesquisa em educação envolve aspectos que fogem à vontade e/ou ao controle do/a pesquisador/a. Embora tenha um planejamento a ser seguido, ela se tece de acordo com seu tempo. Assim, ela é tecida por saberes diversos que não têm a pretensão de seguir uma linha reta, mas de permitir o bailar do pincel que se conduza de acordo com seu tempo e ritmo.

Desse modo, foram propostas algumas atividades intencionalmente elaboradas para desencadear as falas das crianças, bem como propiciar contato com outras possibilidades de materiais naquele espaço. O que chamo de intervenção é, também, conhecido como “observação participante e é utilizada com frequência na pesquisa qualitativa combinando diversas estratégias para coleta do material empírico” (VIANNA, 2003, p. 51).

Para obtenção do material empírico, inicialmente, foram planejadas entrevistas semiestruturadas e individuais com as professoras que atendem as

crianças. Entretanto, considerando a redução do período em campo e do curto prazo, em virtude do longo processo percorrido no Cope, as entrevistas foram substituídas por questionário. O questionário foi planejado de acordo com objetivo a ser alcançado. Foram considerados itens como formação inicial e continuada, tempo de trabalho na educação, concepções de gênero e sexualidade, entre outros relacionados ao problema de pesquisa (apêndice A). Também foram observadas as educadoras que atendem as crianças, em relação a suas atitudes nas relações com as crianças e vice-versa. Além do questionário, intervenção e observação, para obtenção do material empírico, também, foram utilizadas anotações em caderno de bordo¹⁰, registro fotográfico e fílmico. Considerando, então, os elementos/aspectos relevantes para esse exercício da pesquisa, vejamos o que os referenciais teóricos produzidos sobre as relações de gênero, sexualidades e educação têm a nos dizer.

¹⁰ As observações geraram 60 páginas de anotações em caderno de bordo, realizadas durante e após o período de observação.

3 A INTENCIONALIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS PARA DIALOGAR COM AS CRIANÇAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Propiciar o contato com o próprio corpo, por meio das brincadeiras e do encantamento na Educação Infantil, pode ser uma tarefa fácil ou não. Porém, requer um preparo prévio de quem fará essa mediação. Para Foucault, que dedicou parte de sua vida aos estudos da sexualidade humana, a sexualidade é um “dispositivo histórico”¹¹. Foucault cunhou a teoria de que a sexualidade é uma “invenção social”, algo que a sociedade criou cultural e historicamente por meio de discursos dos mais diversos possíveis sobre o sexo. Em diálogo com o autor, para Guacira Louro (2010, p. 9), são esses “discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem verdades”. Isso significa dizer que a sexualidade é resultado de uma invenção cultural, social, histórica, e que sexualidade não é só uma questão pessoal, mas é também social e política (FOUCAULT, 1998).

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1998, p. 116-117).

Tendo em vista a invenção da sexualidade, o controle dos corpos, a medicalização, o matrimônio como dispositivo da aliança, ou seja, a sexualidade

¹¹ O conceito de dispositivo é utilizado pelo filósofo francês do século XX, Michel Foucault, para se referir aos diversos espaços de relações sociais, como a família, a igreja, leis, a escola, a mídia, entre outros discursos histórico sociais e culturais que foram sendo construídos, modificados e multiplicados e interferindo na formação da identidade do sujeito.

que a sociedade fracassa na tentativa de dominá-la, Foucault (1998) elenca quatro grupos estratégicos desse domínio: Histerização do corpo da mulher; Pedagogização do sexo da criança; Socialização das condutas de procriação; e psiquiatrização do prazer perverso. Logo, assim como outras/os autoras/es¹², questiono: E a criança, que lugar tem ocupado nos discursos sobre a sexualidade? Qual a invenção em relação à sexualidade da criança pequena?

As crianças têm curiosidade em relação à temática da sexualidade humana, logo, é importante que suas questões tenham espaço para serem colocadas e respondidas, com clareza e simplicidade, à medida que essa curiosidade vai se dando. Muitas vezes, elas não têm oportunidade de falar sobre esse assunto e também acontece de suas questões não terem espaços para serem respondidas (RIBEIRO, 2009a).

Assim, torna-se necessário (re)construir a forma de dialogar com as questões de gênero e sexualidade que perpassam pelos diversos ambientes educativos e sociais. A estrutura da sociedade capitalista vem favorecendo, cada vez mais rápido e mais cedo, o acesso à informação pelos meios de comunicação, mais especificamente a televisão, revistas e, principalmente, a internet. A sexualidade está presente nessas mídias de forma “fragmentada e deturpada” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999). A forma de exibição da ‘sexualidade’ que a mídia exerce, muitas vezes, banaliza a imagem mulher, colocando-a como objeto de satisfação do sexo masculino e em situações de desigualdade. Esse comportamento, na maioria das vezes, é reproduzido e naturalizado. As crianças pequenas vivenciam essas sexualidades pelos espaços nos quais circulam e as reproduzem nas brincadeiras individuais e coletivas.

¹² Cf: Alvarenga e Barbosa (2014); Britzman (2010); Camargo e Ribeiro (1999); Cezar (2010); Furlani (2011); Louro (2010); Ribeiro (1996, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2014a); Sabat (2001); Xavier Filha (2009a, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d). Todas/o autor/as aqui citadas/o, em outras palavras, assim como eu, tecem questionamentos, problematizações e reflexões acerca dessa inventabilidade em relação a sexualidade da criança e seu enigma.

3.1 Entrelaçando gênero

A construção da investigação e da historicidade das relações entre homens e mulheres, que envolve a segregação e discriminação da mulher, ganha força com o movimento denominado sufrágismo¹³. A partir de 1968, feministas militantes que circulavam no mundo acadêmico se dedicaram ao estudo dessas relações, tendo como objeto de estudo a invisibilidade das mulheres na sociedade. Nascem então os estudos da mulher (LOURO, 2010).

Embora os Movimentos Feministas tenham alcançado muitas conquistas desde seu surgimento, durante a Revolução Francesa, ainda, presenciamos na sociedade contemporânea desigualdades e exclusão social oriundas das diferenças de gênero. Esse foi cunhado em meados da década de 1970 por feministas americanas/os, como argumenta Joan Scott (1989, p. 3), que acreditavam ser necessário pesquisar a “história tanto dos homens quanto das mulheres, não fixando o olhar apenas sobre o sexo oprimido”.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. [...] É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 2010, p. 24-5).

¹³ Movimento dedicado em estender o voto à mulher. Cf. Louro (2010).

Para Scott (1989), falar em gênero requer um olhar para a história de como ele se constituiu, desde os primórdios dos movimentos feministas e que forma ele foi tomando, de acordo com cada época, com cada momento da história e com cada cultura em que o sujeito está inserido. Ou seja, falar sobre gênero cabe rever seus conceitos e suas origens, pois é no âmbito das relações sociais que se constroem as relações de gênero. Logo, o gênero, considerado pela biologia uma forma de diferenciar os sexos, para Louro (2010), estudiosa de Scott, nada mais é que as diversas formas dos sujeitos vivenciarem suas feminilidades e suas masculinidades. E que formas são essas?

Meninas e meninos são desde pequenos/as estimulados pela sociedade a vivenciarem o modelo hegemônico machista, no qual meninos são estimulados a desenvolverem habilidades relativas ao movimento, liberdade e cognição, como correr, jogar bola, praticar esportes, ser forte, brincar com jogos de maior esforço cognitivo e as meninas estimuladas para a maternidade, vida doméstica e seguir um padrão estético que, muitas vezes, não condiz com sua realidade, como afirmam outro/as pesquisador/as (FELIPE, 2012a; FURLANI, 2011; XAVIER FILHA, 2012a, 2012b, 2012d; WEEKS, 2010). Mas é preciso ressaltar que nem sempre foi ou é assim. Tanto meninas quanto meninos, embora inseridos/as em uma cultura normatizante¹⁴, fogem às regras e a transgridem tornando-se autores/as de suas histórias.

Como bem aponta Foucault (1996), vivemos em uma sociedade que utiliza da normatização e a normalização¹⁵ como forma de controle dos corpos e

¹⁴ “Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do “assistente social” – juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos [...] (FOUCAULT, 1996, p. 266.).

¹⁵ “O conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade onde se cruzam,

comportamentos. Instituindo esses sobre um sistema de controle universalizado, regido por discursos tidos como verdades absolutas, por meio da relação saber-poder-verdade, na qual os sujeitos que detém o saber, utiliza-se do poder que exerce para impor esse saber como verdade única e incontestável, secularizando e universalizando verdades por meio de discursos essencialistas.

Desse modo, a construção do gênero, que é social, histórica e cultural, foi e é permeada e submetida a esse sistema de controle, por meio da produção e reprodução de discursos, como construtor de verdades sobre o gênero.

Logo, o corpo, os comportamentos, as aptidões e as condutas de meninos e de meninas, de homens e de mulheres, são construídos por meio de discursos diversos que definem o que é ser homem e o que é ser mulher, ser menino e ser menina. Os sujeitos estão submetidos a essa forma de controle e regulação da vida desde a gestação. Entretanto, essa sujeição não significa necessariamente que os sujeitos estão fadados às normas da sociedade, mais especificamente às formas de exercerem suas masculinidades e feminilidades. Ora, se o discurso é construtor do gênero, esse discurso pode ser (des)construído. “Ao fazer a história dessa pedagogia [dos corpos] talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2010, p. 35).

3.2 Gênero e Sexualidades nas brincadeiras

A brincadeira vem sendo citada, estudada e pesquisada por vários/as autores/as como espaço propício que estimula o desenvolvimento cognitivo, físico, motor, psicomotor e emocional das crianças pequenas, bem como espaço no qual a criança produz e reproduz cultura (ANDRADE, 2007; BROUGÈRE,

segundo uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação” (CASTRO, 2009, p. 309).

1995; KISHIMOTO, 2006; MOYLES, 2002; ROJAS, 2007; VIGOTSKI, 1989, 2008). Quando a criança brinca, ela cria, interage consigo mesma, com o meio ambiente e com seus pares e/ou com adultos. Na esfera social, a brincadeira proporciona produção e reprodução de práticas sociais do grupo no qual está inserida (BENJAMIN, 2002). Mas que práticas são essas?

A socialização implica apropriação da cultura mediante a subjetivação de seus signos. A língua, o comportamento, as crenças, os ideais, os aparatos culturais¹⁶ envolvem o meio social e as relações sociais (BROUGÈRE, 1995). Os artefatos culturais são apresentados às crianças cotidianamente. O vestuário, o tipo de alimentação, as brincadeiras, os brinquedos, a comunicação – via internet, aparelhos eletrônicos/digitais, televisão, computador, mídia impressa, anúncios e propagandas comerciais, rádio – entre outros.

Assim, ao brincar, a criança utiliza de suas experiências e vivências com esses artefatos e seu mundo de significação, apropriando-se dele, ressignificando-o e subjetivando-o¹⁷ ao seu modo. Nessa transmissão e apropriação de cultura, são produzidas e reproduzidas representações de ser homem e de ser mulher na sociedade em que a criança está inserida e, na maioria das vezes, essas representações têm reproduzido um padrão de masculino e de

¹⁶ O termo aparatos culturais, de acordo com os estudos culturais pós-estruturalistas, referem-se às formas expressivas e discursivas de se veicular informações nas quais se descrevem diversos grupos culturais (SILVA, 2009). Eles nos “contam coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e que foram produzidos”. Podem ser filmes, pinturas, obras literárias, cartilhas, legislações, obras publicitárias, programas de rádio e de TV, ilustrações, livros didáticos, peças de museu, vestuário, são todos textos culturais (COSTA, 2002).

¹⁷ “A subjetivação do homem livre se transforma em sujeição: por um lado é a submissão ao outro pelo controle e pela dependência, com todos os procedimentos de individualização e modulação que o poder instaura, atingindo a vida quotidiana e a interioridade daqueles que ele chamara de seus sujeitos; por outro lado, é o apego (de cada um) à sua própria identidade mediante consciência e conhecimento de si, com todas as técnicas das ciências morais e as ciências do homem que vão formar um saber do sujeito. [...] a subjetivação, a relação consigo, não deixa de se fazer, mas se metaforseando, mudando de modo [...]” (DELEUZE, 2005, p. 110-11).

feminino que adotam posturas desiguais e excludentes. Mesmo no século XXI, após tantas conquistas dos movimentos feministas, muitas vezes, a figura do homem, ainda, tem sido vinculada à liberdade, estimulando a autonomia, enquanto a imagem da mulher, ainda, vincula-se ao universo doméstico, da moda e de desejo masculino.

[...] a brincadeira estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. [...] Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo, é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 2006, p. 18).

Quando a criança brinca, ela fantasia, lida com seus medos e anseios, com seus desejos, descarrega suas tensões, viaja no mundo do faz de conta, das histórias literárias e de suas próprias histórias. A criança geralmente vivencia vários ambientes os quais possibilitam navegar entre um ambiente desigual e excludente e/ou um ambiente igualitário que reproduz a equidade. E, assim, ela recria suas vivências no cenário lúdico.

Outro aspecto importante é que com o avanço tecnológico e a modernização, os brinquedos industrializados têm conquistado cada vez mais espaços entre as crianças. São réplicas de filmes de ficção científica, de super-heróis, de desenhos animados, de princesas e príncipes, monstros, e outros artefatos que reproduzem no mundo do faz de conta, o mundo real. Até mesmo indústrias de alimentos produzem e reproduzem brinquedos com vistas a conquistar esse/a consumidor/a infantil que, muitas vezes, têm poder de compra sobre os adultos.

Alguns desses brinquedos trazem no rótulo a indicação de sexo em suas embalagens, como aconteceu/acontece com o do *Kinder Ovo*, pertencente à empresa italiana *Ferrero*. Lançado na Páscoa de 2013, o ovo de páscoa da marca era e ainda é disponível em embalagens rosa – com indicação para meninas e, na

embalagem azul – com indicação para meninos. O ovo da embalagem rosa é recheado com brinquedos vinculados a casa e ao mundo da moda, como bonecas e pulseiras, e o ovo da embalagem azul traz brinquedos ligados à liberdade, como carros e aviões. Com a passagem da Páscoa, os ovos voltaram a ser fabricados em seu formato original de ovo pequeno e continuam sendo comercializados com as indicações rosa para meninas e azul para meninos.

Apesar de tal distinção, nem sempre as crianças aceitam o imposto como regra e verdade absoluta e, muitas vezes, quando isso acontece, ela é rotulada, enquadrada como aquela que fugiu à norma, diferente do grupo. Esse tratamento com as crianças, de acordo com algumas pesquisas realizadas no Brasil (FERRARI, 2008; FINCO, 2003, 2009, 2010, 2012; SILVESTRE; BARRETO, 2008; XAVIER FILHA, 2008, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d), tem se reproduzido nos vários espaços sociais e nas escolas, mediante as falas das crianças e, também, nas falas dos adultos. E, quando o assunto é relacionado à sexualidade, o contato com/entre corpos e curiosidade, esse divisor de condutas que existe no imaginário adulto, materializa-se nos discursos generalizantes e nas metanarrativas.

As crianças são curiosas em relação àquilo que desconhecem. Xavier Filha descreve sobre a sexualidade da criança:

A criança que se expressa sexualmente é analisada sob a ótica do adulto, da sexualidade adulta, que logo atribuem àquelas ações sentidos e interpretações de adulto. A maioria dessas interpretações é que a criança está em um ambiente familiar muito sexualizado, possivelmente ouvindo e vendo o ato sexual do pai e da mãe, entre tantas outras crenças segundo as quais a criança é assexuada e sua sexualidade é despertada pelo meio em que vive (XAVIER FILHA, 2012a, p. 22).

Parece que, na maioria das vezes, o adulto enxerga e analisa a criança como se ela pensasse como ele. Essas mesmas crianças, mediante as

brincadeiras e interações sociais, brincam com seus corpos, fazem descobertas e se percebem meninos e meninas.

O poeta Drummond de Andrade foi brilhante ao provocar leitores e leitoras, explicitando a contradição: os adultos tentam disciplinar os corpos das crianças, elas são proibidas de falar, de brincar os jogos da sexualidade, mas... “certas palavras não podem ser ditas em qualquer lugar e hora qualquer”; “lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”. Assim, a educação para a sexualidade transita pelas ambiguidades: ao mesmo tempo que podem desencadear a fala sobre o tema, tendo ela, também, o direito ao segredo, ao mistério, ao enigma (RIBEIRO, 2009a, p. 60).

Mas o que temem os adultos? A expressão da sexualidade? Qual seria o entendimento dos adultos em relação à essa expressão das crianças pequenas? “[...] muitos[as] educadores[as] têm se preocupado em saber se a educação sexual causa o ato sexual. A educação causa o sexo?” (BRITZMAN, 2010, p. 94). Embora o adulto tente exercer o controle sobre os corpos das crianças, elas encontram espaços de fuga em suas brincadeiras, nas quais brincam os jogos da sexualidade, como no relato que segue:

No pátio da creche tinha uma casinha feita de plástico, onde as crianças tinham oportunidade de brincar livremente sem aquela sensação de “estarem sendo vigiadas”. E por várias vezes tive a oportunidade de observar, sem que elas percebessem, trocas de carinho dentro da casinha. Mas pra elas, estava tudo “escondido” e o combinado era até mesmo para não contar o que acontecia ali dentro. Um dia, estavam as crianças no pátio, quando vieram desmontar a casinha (porque a mesma seria colocada em outro local). As crianças sem saber o porquê da retirada da casinha dali, começaram então a levantar possíveis hipóteses. Dentre estas, a que me chamou a atenção foi quando vi umas quatro a seis crianças se afastarem num grupinho e sem perceber que eu (professora) estava por perto comentaram entre si: “Ah! Já sei porque estão tirando a casinha daqui, é porque estávamos beijando lá dentro”. Outra criança então questiona: Mas se

ninguém contou, como é que a (nome da coordenadora da creche) descobriu??? Quando retornamos a sala, retomei o assunto da possível retirada da casinha e muito me deixou feliz quando uma criança me fez a seguinte pergunta: será que agora que não temos mais a casinha do pátio, podemos fazer a nossa casinha debaixo da mesinha da sala? (RIBEIRO, 2008, p. 244).

E agora? Como lidar com essas situações e questionamentos frente às crianças? Existe uma receita, uma fórmula pronta a ser seguida? Na revisão da literatura, foram pesquisados textos e livros (FURLANI, 2011; LOURO, 2010; RIBEIRO, 1996, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2014a; XAVIER FILHA, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d) que apontam possíveis caminhos para uma educação que entrelace as relações de gênero e de sexualidade de crianças pequenas, mediante a ação lúdica. Tendo em vista o relato acima citado, “a escola, especialmente a de educação infantil, pode ser um lugar em que outras práticas e novas (re)construções sejam possíveis” (ALVARENGA, 2010, p. 3).

3.3 Na trilha do faz de conta...

Se na brincadeira, mediante o faz de conta, a criança representa seu mundo, esse, apesar de seu caráter fantasioso, é a principal forma que a criança utiliza para se posicionar no mundo e expressar-se, o que de certo modo, torna-se sério para ela. Desse modo, a ação lúdica pode estreitar fronteiras entre as diferenças e possibilitar à criança novas formas de ser e de estar no mundo e de perceber as pessoas a sua volta.

Quando as crianças, meninas e meninos, tem a oportunidade de interagir, de manipular, de recriar os mais variados brinquedos (como brincar de “casinha” ou de “carrinho”), elas: a) adquirem aptidões específicas, por exemplo: coordenação motora, reflexos, visão lateral...; b) exercitam

capacidades como desenvoltura no trânsito, controle das emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança...; c) experimentam atividades sociais adultas de “ser”: pai, mãe, professora, professor, irmão mais velho, irmã mais velha, tutor, responsável, etc (FURLANI, 2011, p. 69).

Assim, quando a criança brinca, ela manipula, fantasia e tem oportunidade de experienciar uma conduta de gênero diferenciada das representações mantidas pelo senso comum. Pensando nisso, a professora Constantina Xavier Filha, da Universidade Federal do Mato Grosso Sul, vem estudando, pesquisando e produzindo textos, livros e filmes que possibilitam a educação para as sexualidades, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual (XAVIER FILHA, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2012a, 2012b, 2012c, 2014).

Além da produção de materiais para as infâncias, a autora vem participando e coordenando projetos de extensão universitária, voltados para formação de profissionais da educação infantil, assim como a professora Cláudia Maria Ribeiro, do Ded/Ufla (RIBEIRO, 1996, 2008, 2009, 2010, 2012a, 2012b, 2014a) que, há anos, estuda, pesquisa e trabalha com as temáticas de gênero e de sexualidade. Saliento que os livros e filmes infantis, produzidos pela professora Xavier Filha (2009a, 2009b), foram construídos coletivamente com crianças e para crianças durante os projetos de extensão universitária que a professora coordenou. Os materiais são parte da coletânea Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual: vídeos educativos. São eles: Vídeo com dois filmes de animação: Isso é de menina ou de menino?; Rosazul no reino do arco-íris. Dois livros para a infância: A menina e o menino que brincavam de ser...; Entre sementes e cegonhas: as curiosidades de Gabriela; Entre explosões e cortes na barriga: as curiosidades de Rafael (XAVIER FILHA, 2009b).

Existem, também, outros/as autores/as que produziram/produzem materiais que discutem gênero e sexualidade com crianças pequenas em nossa literatura e que podem auxiliar numa educação inclusiva dessas temáticas. Entre eles cabe mencionar: Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos, Sandra Branco (2008); Mamãe botou um ovo, Babette Cole (2008); Ceci tem pipi, Thierry Lenain (2004a); Ceci quer um bebê, Lenain (2004b); Ceci e o vestido de Max, Lenain (2013); Mamãe como eu nasci? Marcos Ribeiro (2011); Família, Ana Cláudia Ramos e Ana Raquel (2000). Outros que podem ser encontrados no mercado e nas universidades que produzem materiais didáticos abordando as temáticas de gênero e sexualidades, por meio da aprovação de projetos financiados pelo Mec.

Outro ponto importante, além dos jogos, brincadeiras e da literatura infantil, a arte como vontade criadora, que possui uma dimensão lúdica, poética, estética, política, capaz de possibilitar a criança criar e recriar seu mundo, (re)pensá-lo de forma crítica e (re)produzi-lo. Como forma de linguagem e expressão, a arte, também, liberta e alarga fronteiras conduzindo os sujeitos a viajarem no imaginário e materializarem suas invenções. Cabe salientar que a arte está presente nas diversas formas de expressar das infâncias: desenhar, rabiscar, amassar, riscar o chão, modelar, cantar, dançar... E como forma de expressão humana, as artes visuais, também, são formas de linguagem.

Contudo, nesse estudo, percebo a arte com outra perspectiva, como forma de ser e de existir, como um jeito de viver a vida, como um eu que se reinventa constantemente, como apresentarei nas próximas linhas.

4 A VIDA COMO OBRA DE ARTE

A arte deve antes de tudo e primeiramente *embelezar* a vida, por tanto, fazer com que nós próprios nos tornemos suportáveis uns aos outros: com essa tarefa em vista, ela nos modera e nos refreia, cria formas e trato, impõe sobre os indivíduos lei do decoro, do asseio da cortesia, de falar e calar no momento oportuno. A arte deve, além disso, ocultar ou *reinterpretar* tudo que é feio, aquele lado penoso, apavorante, repugnante que, a despeito de todo esforço, irrompe sempre de novo, de acordo com o que é próprio à natureza humana: deve proceder desse modo em vista das paixões e das dores e angústias da alma e, no inevitável e irremediavelmente feio, fazer transparecer o significativo. Depois dessa grande, e mesmo gigantesca tarefa da arte propriamente, a das *obras de arte*, é um *apêndice*. Um homem que sente em si um excedente de tais forças para embelezar, esconder e reinterpretar procurará, por último, descarregar-se desse excedente também em obras de arte [...] Mas, normalmente, começam a arte pelo fim, penduram-se à sua calda e pensam que a arte das obras de arte é a arte propriamente dita, que a partir dela a vida deve ser melhorada e transformada – tolos de nós! Se começamos a refeição pela sobremesa e degustamos doces e mais doces, o que é de admirar, corrompemos o estômago e mesmo o apetite para a boa, forte, nutritiva refeição a que nos convida a arte (NIETZSCHE, 1974 apud DIAS, 2008, p. 43-44).

A vida como obra de arte, parte do título desse estudo, carrega consigo a intenção e olhar nietzschiano e foucaultiano para a aproximação de vida e arte, não no sentido artístico, nem da vida artística. Mas, sim, a uma vida artista, como bem podemos ver nas palavras de Nietzsche. A vida artista que o autor enfatiza se opõe às formas de controle, à vigilância e ao disciplinamento dos sujeitos. Rosa Dias (2008) propõe em suas análises dos estudos de Nietzsche que, “embelezar a vida é sair da posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e atributos de criador/a, ser artista de sua própria existência” (DIAS, 2008, p. 44).

Mais tarde, como aponta Dias (2008), revisitando a ética da Grécia e de Roma¹⁸, o pensamento de Nietzsche e, pensando a constituição do sujeito, os processos de subjetivação, o “cuidado de si”¹⁹, “as técnicas do cuidado de si”²⁰ e “cuidado com o outro”²¹ que, Foucault em concordância com Nietzsche, declarou:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida (...) Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1994 apud DIAS, 2008, p. 50)²²

Desse modo, a vida como obra de arte, é “a arte de tornar-se a si mesmo como obra de arte”, a “arte de viver” “tornar-se mestre e escultor de si mesmo”, “o cultivo de si permanente” (DIAS, 2008, p. 54).

É importante frisar que, nesse estudo, não tenho a intenção ou pretensão de analisar e aprofundar nesses conceitos. Mas, tomo-os emprestado dos pensamentos de Nietzsche e Foucault, considerando a análise de Dias (2008), fazendo um deslocamento para as infâncias, em especial para os brincames, compondo esse emaranhado de saberes que os constitui. Também por isso, insiro no título a exclamação, a interrogação e as reticências “!?!...”.

¹⁸ Embora Foucault retome a ética greco-romana para pensar uma estética da existência, sua problematização ética destoa desse retorno (PINHO, 2010).

¹⁹ Cf. FOUCALT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 280 p.

²⁰ Cf. FOUCALT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 280 p.

²¹ Cf. FOUCALT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 280 p.

²² FOUCAULT, Michel. “A propos de la généalogie de l’ethique: um aperçu do travail em cours” (entrevista com H. Drefus e P. Rabinow, segunda versão) in *dits et écrits*, IV. Paris: Gallimard, 1994. 167 p.

Nesse sentido, penso a estética da existência presente nas infâncias e no meu objeto de pesquisa e, por esse motivo, faço uma breve apresentação (mas não simplificada) da vida (existência) como obra de arte (estética).

Saliento, ainda, que, embora tenha me debruçado nas análises de Dias (2008, 2011), para pensar a estética da existência, deparei-me com outros estudos (BRANCO, 2015; BURMESTER, 2015; SILVA, 2007; PINHO, 2010), em acordo que pensar a estética da existência remete pensar as técnicas de si, as relações de poder e lutas de resistências.

4.1 A estética da existência e as infâncias: cartografias²³ do brincar

Antes de debruçar sobre o campo específico dessa pesquisa, qual seja, a brinquedoteca, lanço o olhar, para além das fronteiras dessa, convidando-os/as a dar um giro pelo mundo, cartografando os brincares, os jeitos e trejeitos das crianças fazerem de suas vidas uma obra de arte. Assim, esse olhar, esse referencial teórico, essas imagens instigam a pensar com Foucault:

A arte de viver se opõe a todas as formas de fascismo, que se caracteriza pela rejeição e mesmo pelo enfraquecimento do indivíduo, e tal modo que o que passa a definir esse indivíduo é a ausência de toda arte de viver. No fascismo, os indivíduos não tem mais o cuidado com eles mesmos, renunciam a si mesmos e deixam sua existência nas mãos de um só indivíduo que lhe dita, em todas as circunstâncias o que devem fazer (DIAS, 2008, p. 55).

Por isso a inserção das imagens. O desejo de brincar e que esses brincares despertam na política da arte de viver. As crianças reinventam-se na

²³ A cartografia parte do princípio de que estamos o tempo todo em processo, em movimento, em obra. Cartografar é buscar conexão entre as linhas ligadas ao objeto ou fenômeno pesquisado, na busca de processos ou devires. A cartografia apresenta os processos em constante metamorfose (DELEUZE; GUATTARRI, 1995).

liberdade de “sair de sua posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e atributos de criador, ser artista de sua própria existência” (DIAS, 2008, p. 44).

Pergunto: as crianças que criam suas brincadeiras, nessas imagens, são artistas de si mesmas, reinventam-se? O que encontrei na pesquisa na brinquedoteca? As crianças renunciarão a si mesmas e deixarão seus brincarões nas mãos das pessoas adultas que sabem o que tem que ser feito?

As imagens que seguirão²⁴, em sua maioria, foram selecionadas pela página Hypheness, com exceção da imagem registrada no Brasil.

Hypheness é um *site* composto de textos curtos, imagens grandes, vídeos e foi criado, de acordo com seus e suas editores/as, para divulgar os conteúdos mais inovadores em áreas como arte, design, negócios, cultura, entretenimento e tecnologia para as pessoas criativas pensarem cada vez mais fora da caixa.

²⁴ As imagens aqui selecionadas foram publicadas pelo Hypheness no ano de 2014. Porém, essas são de vários/as fotógrafos/as pelo mundo e produzidas em tempos e lugares diferentes. Logo, adotarei o ano de 2014 para datar todas as fotografias. Ano em que foram divulgadas no site e, possivelmente, ano em que foram divulgadas por outros meios, pelos quais foram capturadas.



Figura 1 África do Sul
Foto: Muhammed Muheisen (2014)



Figura 2 Gana
Foto: They White (2014)



Figura 3 Etiópia

Foto: Csilla Zelko (2014)



Figura 4 Indonésia

Foto: Gede Lila Katiana (2014)



Figura 5 Indonésia

Foto: Agoes Antara (2014)



Figura 6 Tadjiquistão

Foto: Damon Lynch (2014)



Figura 7 Vietnã

Foto: Agoes Antara (2014)



Figura 8 Rússia

Foto: Светлана Квашина (2014)



Figura 9 Indonésia
Foto: Mio Cade (2014)



Figura 10 Brasil
Foto: Renata Meireles (2014)

Nessa cartografia dos brincares, os Estudos Culturais possibilitam abarcar questões culturais como identidade, diferença, discurso e representação. Para suas análises tem como objeto os diversos textos culturais.

A palavra *textos* [aqui utilizada] não faz referência apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados. Um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato podem ser considerados textos culturais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Desse modo, a fotografia é um texto cultural que traz consigo expressões e representações capturadas por meio de técnicas específicas. De modo geral, os dicionários trazem a palavra fotografia como a arte de fixar uma imagem. Essa, também, é objeto de pesquisa de historiadores/as que buscam investigar e registrar a história e seus acontecimentos e, também, os comportamentos das sociedades e dos indivíduos ao longo dos séculos em cada cultura. Nesse sentido, utilizo a fotografia como objeto para uma breve análise dos brincares ao redor do mundo.

Das 32 fotos²⁵ na página Hypheness, selecionei apenas dez. Algumas pontuações fazem-se necessárias. São suficientes para problematizar o título dessa dissertação: a vida como obra de arte com três pontuações diferentes. Para pensar que, se a arte de viver é a adversária do fascismo (DIAS, 2008), quais os fascismos encontrei no processo da pesquisa?

Em primeiro plano, chama-me atenção algo que todas as fotografias acima têm em comum. O contato com a natureza ao ar livre, a ausência de brinquedos industrializados, a criança como criadora de suas brincadeiras, como artista de si e a ausência de adultos. Nas figuras, quatro, cinco, seis, oito e nove

²⁵ Veja todas as imagens no site: SÉRIE de fotos mágicas. **Redação Hypheness**, [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://www.hypheness.com.br/2014/07/32-fotos-incriveis-que-mostram-como-criancas-brincam-ao-redor-do-mundo/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

e, grande parte das fotos que não foram selecionadas, destaco a presença da água como cúmplice do lúdico. Tema esse que merece ser abordado e aprofundado em pesquisa específica para tal e que Cláudia Ribeiro (2013)²⁶ navega por elas.

As crianças revelam nas imagens seu jeito de existir, sua estética brincante e lúdica. Para usar uma expressão de Deleuze e Guattari (1997), um devir criança.

A criança não é apenas obedecer os poderes, mas exercício imanente de potências. [...] Crianceria se constitui de multiplicidades em processo, diferença enquanto o que experimenta a vida (KATZ, 1996, p. 90/93).

Nesse sentido, percebo nas imagens uma fonte inesgotável de potência, de devir²⁷, de possibilidades de experimentar a vida artista... Independente da cultura ou classe social, é evidente nas imagens o corpo como objeto do brincar, consequentemente, como objeto e fonte de prazer e de satisfação, por meio da experiência, no sentido de Larrosa (2002). O prazer de criar, de fazer descobertas, de explorar o mundo, os objetos e a natureza, de pedalar, de se movimentar, de equilibrar-se, do contato com a água e dos sentidos que essa pode despertar.

²⁶ Estudo de pós-doutoramento que culminou o museu *Imaginário das Águas, Gênero e Sexualidade*, no qual a autora navega pelas águas da vida. Disponível em: RIBEIRO, Cláudia. **Museu imaginário das águas, gênero e sexualidade**. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2014. Disponível em: <<http://www.fastore.pt/museu/index.php>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

²⁷ Devir implica multiplicidade, celebridade, metamorfose. É uma desterritorialização dupla (DELEZE; GUATTARI, 1995). “Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos” (DELEZE; GUATTARI, 1995 apud ZOURABICHVILI, 2004, p. 24).

Destaco a figura dez – Brasil, tirada em São Gonçalo do Rio das Pedras, no Vale do Jequitinhonha. A imagem faz parte do acervo do projeto Território do Brincar²⁸. Um material que, certamente, já se tornou fonte de pesquisas sobre a cultura da infância e, em especial, dos brincar. A imagem em questão representa uma brincadeira chamada na região de “Brincadeira do toco” na qual a criança é o toco e tem diversas variações.

As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as apropriações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente, no que diz respeito à lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares (DELGADO; MULLER, 2005, p. 163).

O projeto revela, por meio das imagens fotográficas e do longa-metragem, como as crianças brasileiras fazem ou não de suas vidas, obras de arte. Seus jeitos e trejeitos de produzir cultura e de reinventar-se a si próprias e suas brincadeiras. Na página do projeto, encontrei alguns textos curtos que, em alguns momentos, dicotomizam o brincar entre meninos e meninas. Uma perspectiva que compreendo ser do ponto de vista dos/as produtores/as e que são dignos de problematizações e investigações futuras.

²⁸ “O projeto Território do Brincar é um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil. Entre abril de 2012 e dezembro de 2013, os documentaristas Renata Meirelles e David Reeks, acompanhados de seus filhos, percorreram o Brasil. Eles visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país pelos olhos de nossas crianças. Renata e David registraram as sutilezas da espontaneidade do brincar, que nos apresenta a criança a partir dela mesma”. TERRITÓRIO do brincar. Disponível em: <<http://territoriobrincar.com.br/o-projeto/>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

Retomando as imagens, de modo geral, noto a ausência do governo e controle dos corpos. Esse, muitas vezes, dá-se sob um olhar sistemático e punitivo da pessoa adulta. E, na ausência desse controle, a vida como obra de arte se faz presente. A vida artista, o devir-criança, a crianceria. Na desterritorialização²⁹ que a criança se torna artista de si e produtora de cultura.

Crianças vivem com adultos e partilham da cultura. Suas atividades e redes de comunicação, são todas culturas infantis no sentido amplo da cultura. Entre as diversidades da cultura infantil, destacam-se a estética, as formas de expressão simbólica que é a cultura do brincar. [...] A cultura do brincar não existe em forma fixa, como um produto, mas como um processo situado (KISHIMOTO, 2015).³⁰

Nessa perspectiva, por meio da brincadeira a criança, ressignifica e reelabora códigos e signos da cultura adulta, de acordo com sua criatividade e possibilidades de criação, reinvenção e produção de sua própria cultura no contato consigo mesma e com seus pares. Portanto, é brincando que a criança aprende a brincar, aprendendo coisas sobre si e sobre o mundo.

Tendo feita a aproximação com o referencial teórico abordado neste estudo, passamos agora a conhecer o contexto do campo de pesquisa, a brinquedoteca.

²⁹ "reterritorialização, que leva ao tema polêmico da "nova terra", sempre por vir e a ser construída, contra toda terra prometida ou ancestral, reterritorialização arcaica de tipo fascista (apud ZOURABICHVILI, 2004, p. 23). Cf. Deleze; Guattari (1995).

³⁰ Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

KISHIMOTO, Tizuko. M. **Cultura lúdica como parte da cultura da infância**. São Paulo: Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, 2015. Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=5>>. Acesso em: 15 set. 2015. O Labrimp destina-se ao fortalecimento do vínculo entre teoria e prática pedagógica e o conhecimento da realidade brasileira na área de brinquedos e materiais pedagógicos.

5 CONTEXTUALIZANDO UMA BRINQUEDOTECA

De acordo com Nylse Cunha (1994), a brinquedoteca como espaço de formação humana, é um local onde as crianças brincam, convivem com outras crianças de sua faixa etária, ou não, compartilham experiências, reproduzem valores e costumes da cultura na qual estão inseridas, socializam e superam desafios. No Brasil, as brinquedotecas começaram a surgir na década de 1980.

As brinquedotecas, geralmente, são espaços devidamente estruturados e organizados para receber e atender crianças na faixa etária entre dois e dez anos de idade. As brinquedotecas podem ser instaladas em diversos espaços sociais: escolas, hospitais, *shoppings*, Centro de Referência à Assistência Social (Cras) e outras instituições. A brinquedoteca, no contexto brasileiro, é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente intencional e especialmente lúdico. Em tese, é um lugar em que tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar e a fantasiar. Logo, a brinquedoteca é um espaço de convívio social, propício ao desenvolvimento infantil, bem como ao despertar de si, ao encontro consigo mesmo, subjetivando os códigos morais, estéticos e as normas da cultura na qual está inserida. Para compreender melhor esse espaço social, seu funcionamento, onde e como atuam as brinquedotecas, convido leitores e leitoras para conhecerem uma brinquedoteca no Sul de Minas Gerais.

Em decorrência de questões éticas e de comprometimento assumido com a instituição e com os sujeitos da pesquisa, a identidade da instituição, bem como dos sujeitos envolvidos, será resguardada. Para evitar a identificação das educadoras, elas serão referenciadas na redação desse estudo, com nomes fictícios sendo esses nomes de mulheres da mitologia grega. As informações levantadas, em relação ao histórico da brinquedoteca, foram fornecidas por meio

de conversas com a coordenadora, educadoras, fotos e documentos de propriedade da instituição.

A brinquedoteca a ser apresentada surgiu da parceria entre sociedade civil com o poder público e com o poder privado. Ela está instalada em uma construção domiciliar, que foi cedida por uma Organização Não Governamental (Ong) e é administrada pela Secretaria Municipal de Educação, em um município do Sul de Minas, com, aproximadamente, seis mil habitantes, com a economia pautada nos recursos minerais e no comércio.

A iniciativa de criar um espaço, para cuidar de crianças pequenas, partiu de Ongs do município e, inicialmente, o objetivo era montar uma creche com caráter assistencialista, para receber as crianças das famílias de baixo poder aquisitivo, em especial das mães que estão inseridas no mundo do trabalho. A casa onde hoje funciona a brinquedoteca (Figuras 1 e 2), sediava uma das Ongs envolvidas na iniciativa e chegou a receber crianças por um tempo. Mas, em razão da falta de recursos financeiros, não foi possível manter a creche e ela foi fechada provisoriamente. Vale ressaltar que até então, no município, não existia nenhuma instituição de Educação Infantil.



Figura 11 Antiga sede da Ong

Foto: Arquivo da brinquedoteca ([19--])



Figura 12 Brinquedoteca

Foto: Arquivo da Brinquedoteca (2014)

Com o passar do tempo e a chegada e instalação de uma empresa cimenteira no município, essas Ongs movimentaram seus esforços para instituir uma parceria com a empresa e dar continuidade ao projeto da creche. Assim, a empresa cimenteira, de renome internacional, planeja e executa projetos voltados para as comunidades dos municípios em que se instalam. O valor investido, em seus projetos sociais, é abatido na folha de impostos de renda da empresa, de acordo com a Lei 9.249/95, art. 13, relativa à responsabilidade social e incentivo fiscal. A empresa, em parceria com a prefeitura e com a comunidade, criou, então, o Comitê de Desenvolvimento Comunitário (CDC), com o objetivo de debater os problemas existentes na comunidade e possíveis formas de solução. Foi, então, que se detectou a necessidade de um espaço social para atender as crianças da comunidade. As Ongs envolvidas no projeto da creche anterior relataram sua experiência com a creche e a necessidade da continuidade.

Assim, da necessidade de um espaço apropriado, para atender as necessidades das crianças da comunidade, poder público, privado e sociedade civil se movimentaram e juntaram suas forças para montar uma brinquedoteca no município. O projeto de implementação da brinquedoteca foi elaborado pelo

CDC e enviado para a empresa para avaliação. A empresa inseriu o projeto da brinquedoteca dentro de um projeto macro da instituição, chamado de “Infância Ideal”. A empresa investiu na reforma da casa onde funcionava, precariamente, a creche criada pelas Ongs, que foi cedida para a instalação da brinquedoteca.

Desse modo, os investimentos foram assim divididos: Investimento financeiro em materiais para a reforma da casa, mobiliário, materiais pedagógicos, brinquedos diversos e formação inicial e continuada de profissionais, para atuarem na brinquedoteca, foram assumidos pela empresa privada. A mão de obra necessária para a reforma foi cedida pela prefeitura e por voluntários da comunidade e da empresa. E, por último, a contratação de profissionais para atenderem as crianças, bem como a sua folha de pagamento e a manutenção da brinquedoteca, ficou a cargo da prefeitura. Passamos, agora, a descrever o campo de pesquisa, de forma a levar leitores e leitoras a comporem a tela da brinquedoteca.

A área do terreno que sedia a brinquedoteca tem, aproximadamente, quinze metros de largura por 40 de comprimento. A área construída tem, aproximadamente, um terço da medida do terreno. Como a construção não foi inicialmente planejada para atender as necessidades de uma brinquedoteca, e cabe aqui questionar, quais são as necessidades de uma brinquedoteca, os espaços foram adaptados à medida do possível de modo a atender as crianças em um ambiente seguro e confortável. Cabe, ainda, questionar, seguro e confortável para quem? A construção é composta por cinco cômodos, assim divididos:

Uma sala grande central, que faz um pequeno “L” na entrada onde fica o mural fixado na parede e uma mesa com um computador para uso da coordenação e, ainda, na parede, uma mensagem confeccionada à mão em EVA, com a missão da brinquedoteca. No espaço maior dessa sala, ficam brinquedos e outros artefatos culturais, em cantinhos. Na sala, ainda, há duas estantes em MDF, acessíveis às crianças, em que ficam organizadas bonecas diversas,

palhaços, bichinhos de pelúcia, cesto com utensílios de beleza – pentes, escovas, secador, chapas para alisamento de cabelos e espelinhos de brinquedo. Duas estantes em aço, em que ficam organizados carrinhos, caminhões, bonecos de personagens de desenhos animados, super-heróis e alguns animais de brinquedo. Uma piscina de bolinhas com medidas de dois metros de largura por dois de comprimento. Uma arara com fantasias diversas, sendo de princesas dos contos clássicos, personagens como a Emília, de Monteiro Lobato e de super-heróis. Máscaras, chapéus e acessórios diversos. Um espelho grande fixado na parede onde fica a arara, na altura das crianças. Carrinhos de bebê com bonecas bebês grandes, brancas e negras. Nessa sala, acima da janela, há uma placa indicando “Cantinho do Faz de Conta” e, acima da arara, outra placa com a indicação “Cantinho da Fantasia”. Percebe-se que as plaquinhas, possivelmente, teriam inicialmente a intenção de nomear os cantinhos das brincadeiras. Contudo, como o espaço é pequeno e essa organização não foi possível, elas foram distribuídas pelas paredes dessa sala central.



Figura 13 Sala Central

Foto: Pesquisadora



Figura 14 Estante de bonecas na sala central

Foto: Pesquisadora



Figura 15 Estante de carrinhos na sala central

Foto: Pesquisadora



Figura 16 Cantinho da fantasia na sala central

Uma sala preparada para vídeos e leituras. Acima da porta, uma placa com a indicação “Cantinho da Leitura”. Na sala, duas estantes em MDF, com livros infantis de diversos materiais, formas e texturas, visto que o repertório é composto pela literatura infantil clássica, de contos de fadas e histórias com animais diversos. Um tatame, almofadas grandes revestidas em couro, alguns pufes, também, revestidos em couro, uma estante com TV de 40 polegadas, aparelho DVD, gavetas com filmes de desenhos animados clássicos, de contos infantis de príncipes e princesas, de animais e alguns desenhos contemporâneos como a ‘Galinha Pintadinha’ e ‘A Porquinha Pepa’. Ainda, neste espaço, há uma estante em aço com uma vasta literatura clássica para jovens e adultos, como, por exemplo, Machado de Assis e Hamlet. Em relação a esse último repertório literário, ele foi proposto, inicialmente, quando a brinquedoteca iniciou seu funcionamento em 2009, para servir de oficina literária para as famílias das crianças atendidas, durante a estadia naquele local. Porém, com o passar do

tempo e aumento do número de crianças, esse projeto foi suspenso por tempo indeterminado.



Figura 17 Cantinho da leitura

Ainda, na brinquedoteca, temos uma sala de jogos, identificada por duas placas acima da porta com os dizeres: “Cantinho Pintando o Sete” e “Cantinho Quebra a Cuca”. Quatro estantes em aço, acessíveis às crianças, com jogos

pedagógicos diversos. Entre eles, jogos de montar, de encaixe, quebra-cabeças, boliche grande, tangran, jogos de memória, dominó e caixa surpresa. Os jogos, todos de confecção industrial, são de diversas formas e tamanhos, de madeira e plástico. Um tatame, almofadas revestidas em couro, cinco mesinhas escolares infantis com potes em cada uma delas, contendo giz de cera, canetinhas e lápis de colorir. Nas paredes, uma centopeia com os números árabes, na altura das crianças, e um alfabeto, todos confeccionados em EVA. Fixado em outra parede, um alvo com dardos e várias letras e números sortidos, em EVA, fixados em outra parede.



Figura 18 Cantinho quebra-a-cuca



Figura 19 Cantinho Pintando o sete

Uma copa com fogão, geladeira e prateleiras, dois bebedouros e um microondas. Uma pequena dispensa, onde ficam estocados materiais escolares, brinquedos e produtos de limpeza. Um comodozinho entre a sala central e os banheiros, que “se pode” chamar de corredor. Nesse espaço, ficam mobiliários domésticos de brinquedo na altura as crianças – geladeira, mesa de passar roupas, mesa com bancos embutidos, penteadeira, fogão, utensílios diversos de cozinha e três velotrols. Dois banheiros, sendo um para meninas e o outro para meninos, sem adaptação para as crianças (crianças e adultos utilizam o mesmo banheiro).

Na área externa, uma varanda, em que fica uma mesa em madeira comprida, na altura das crianças. Um corredor de, aproximadamente, dois metros de largura e quatro de comprimento, com duas mesas coletivas escolares para crianças e dez cadeirinhas, uma lousa e uma casa de bonecas. Um campinho de futebol, um balanço tradicional em aço fixado no chão, um balanço móvel com escorregador, em PVC, uma cama elástica, um roda-roda, todos

esses elementos na área gramada do campinho de futebol. Uma área com areia, com um escorredor, dois balanços e uma casinha, ambos de madeira.



Figura 20 Área Externa gramada
Foto: Arquivo da Brinquedoteca (2010)



Figura 21 Área externa com areia
Foto: Arquivo da Brinquedoteca (2010)

Tendo em vista a contextualização e descrição da brinquedoteca, os referenciais teóricos que amparam e propõem estratégias, para proporcionar uma educação para a equidade de gênero e para as sexualidades e a problemática emblemática desta pesquisa sobre o entrelaçamento das relações de gênero e sexualidades nos brincar, como podemos pensar a ludicidade nesse espaço? Que chamamos de lúdico?

6 O LÚDICO E OS BRINCARES

Vários/os pesquisadores/as e autores/as das ciências humanas, principalmente no Brasil, citam o lúdico ou a atividade lúdica, associando com brinquedos, jogos, brincadeiras e/ou atividades de lazer e satisfação (CARVALHO, et. al, 2005; CUNHA, 1994; KISHIMOTO, 2006; SANTOS; RESENDE; CALEGARIO, 2004; SANTOS, 2009; VIGOTSKI, 1989, 2008); e se preocuparam em conceituar esses termos de forma a contribuir na compreensão das sociedades, das culturas, das infâncias e apontar caminhos para uma aprendizagem prazerosa. A psicologia, em especial, debruça-se a investigar o feito do objeto sobre a criança, com foco no seu desenvolvimento, utilizando-se do brinquedo e da brincadeira em suas pesquisas.

Na dimensão social, Walter Benjamin, que dedicou parte de suas pesquisas às questões da educação (burguesa e proletária), pensou o brincar como produção de cultura. Benjamin (2002) aponta que o brinquedo é confronto dos adultos com as crianças. O autor sugere que os adultos são fornecedores dos brinquedos às crianças.

E embora reste a ela [criança] uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, aos poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido postos às crianças como objeto de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças a força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Nesse sentido, tais objetos tinham, intencionalmente, um caráter simbólico de adoração, de relação à divindades e proteção, a serem cultuados. Mas, a criança, uma vez portadora do objeto, manipula-o simbolicamente e o transforma em brinquedo. Assim como Benjamin (2002), Gilles Brougère (1995) pensou a criança como transformadora e produtora de cultura. O autor

ilustra sua hipótese, pensando a guerra como outras possibilidades num deslocamento dessa, pela criança, para a brincadeira.

Efetivamente, a brincadeira aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações de cotidiano. É o universo alternativo que projeta a criança num mundo adulto, mas num mundo adulto mais apaixonante do que aquele que a cerca. Este pode ser o universo da aventura, da exploração. Ora, a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano (BROUGÈRE, 1995, p. 78).

O autor aponta, ainda, a brincadeira como extensão do corpo, podendo os dedos das mãos imitar um revólver. Brougère (1995) afirma, também, que o brinquedo pode ser definido em relação à brincadeira e na representação social. No segundo caso, o brinquedo é uma mercadoria produzida para tal finalidade, brincar, independente se a criança fizer ou não o uso dela, sua finalidade não muda, é permanente, serve como brinquedo. No primeiro caso, considera-se brinquedo qualquer objeto que a criança manipule de forma simbólica, objetos em geral, manufaturados ou não, aqui o brinquedo é o suporte da brincadeira.. Nesse sentido, a criança transforma a cultura do mundo adulto, criando sua própria cultura lúdica.

Mas, o que se entende como lúdico? Que definição a educação tem utilizado para essa palavra? Como esse conceito é apropriado por autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras e professores e professoras? Para início de conversa, vamos buscar o significado dessa palavra. Lúdico, *ludus*, vem do latim e significa brincar. A palavra lúdico é qualificada como um adjetivo, “relativo a jogos, brinquedos e divertimentos” (FERREIRA, 2000, p. 433). No dicionário de português on line, temos uma ampliação dessa definição,

afirmando que o lúdico “tem o divertimento acima de qualquer outro propósito. Que faz alguma coisa simplesmente pelo prazer em fazê-la”.

A atividade lúdica, envolve, pois, o brinquedo (objeto), a brincadeira (ação) e o jogo (ação e regras), e acontece em determinado tempo e lugar, livre e espontaneamente, com a participação de uma ou mais crianças. Distingue-se pelo prazer e satisfação que proporciona às crianças. Instrumento onde o pensar e o querer formam uma unidade, onde o viver e o conviver se realizam, a atividade lúdica inclui ações com uma linguagem de movimento própria em cada brinquedo, podendo este ser a palavra, o texto, a música, a história, o movimento, o desenho, a pintura, entre outros (SANTOS; RESENDE; CALEGARIO, 2004, p. 47).

Com base nessa premissa, pode-se dizer que lúdico ou atividade lúdica, engloba o uso que a criança ou adulto faz de determinado objeto ou situação, sendo ele abstrato ou concreto. Assim, pode-se, então, compreender o lúdico como um fazer artístico, no qual o sujeito, bem como um artista, projeta uma intencionalidade em algo. E acrescento aqui, como já apontado por outros autores e autoras, em especial, Brougère (2006) e Benjamin (2002), que essa intencionalidade traz consigo valores, crenças, modos de pensar e agir de uma cultura. Lembrando, ainda, que a criança além de reprodutora, também, produz cultura. De acordo com Kishimoto,

A criança é agente: gosta de tomar a iniciativa, de escolher a modalidade de **expressão lúdica**, de ter amigos para brincar. E é ativa, porque faz várias coisas ao mesmo tempo. Um grupo de crianças pode brincar de dançar e cantar e chamar uma platéia (outras crianças) para assistir — **só aqui se integram três formas de manifestação lúdica**. Outro grupo pode contar histórias, escrever poesia e construir um livro. Outras ainda podem produzir desenhos, fazer colagens com diferentes materiais, fotografar e expor para os amigos. Para adquirir tais **experiências**, é preciso que se ofereçam oportunidades para a vivência dessas manifestações

[lúdicas] da cultura (KISHIMOTO, 2010, p. 12, grifo nosso).

Logo, a ação lúdica, o lúdico, não são sinônimos de jogos, brinquedos e brincadeiras. Entretanto, a ludicidade abarca esses conceitos. Ludicidade não é apenas brincar, mas um brincar prazeroso, com alegria, cheio de vida e emoção, que possibilita a pesquisa, a descoberta e expressão, a imaginação, a criação e inúmeras possibilidades. Considerando que “a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente, ou proximal” (VYGOTSKY, 2008, p. 35), brincar torna-se sinônimo de aprender.

Percebo, por meio dos estudos e pesquisas realizadas nos últimos anos (FINCO, 2003, 2004, 2009, 2010, 2012; KISHIMOTO, 1996; 2006; 2009; 2010; BROUEGÈRE, 1995, 1998, HUIZINGA, 2012), que o brincar tornou-se mais comum como objeto de estudos a partir do século XIX, mais especificamente após os estudos do historiador Philippe Ariès, que tem como objeto de estudo a vida cotidiana, como aponta em sua obra *História Social da Criança e da Família* (ARIÈS, 1981), na qual engloba a criança e as infâncias. O autor destaca que, por volta do século XVII, meninos e meninas vestiam os mesmos trajes e que brincadeiras com bonecas eram comum a ambos os sexos.

Com o advento do reconhecimento da infância e da criança, elas deixam de ser vistas como um adulto em miniatura e passam a ser reconhecidas como um ser em desenvolvimento e precisam de cuidados especiais e peculiares à infância. Os termos lúdico e brincar, antes mais comuns nos estudos e pesquisas da psicologia, antropologia e sociologia, tornam-se mais presentes nos estudos voltados para a educação. Ressalto, ainda, que, embora o termo lúdico esteja mais presente nas pesquisas em Educação, considero que esse termo, ainda, é pouco estudado, ficando a necessidade de aprofundar e ampliar seu significado e seu sentido.

Apesar da ação lúdica, ato de brincar, uma das formas de interação com o mundo e consigo mesmo, ter tido mais enfoque no contexto educacional a partir do século XIX, estudos e pesquisas anteriores sugerem que ela esteve presente desde os primórdios da humanidade, na história desde a Grécia Antiga e do Oriente (KISHIMOTO, 2006).

O espírito do brincar é visível desde os antigos gregos e em muitas culturas tribais. Contemplar os deuses brincando, constrói a visão de que o brincar faz parte da vida divina assim como os embates em que se envolvem (KISHIMOTO, 2015).

É possível, então, afirmar que a ação lúdica é intrínseca ao ser humano e, embora as brincadeiras de criança se misturassem com os jogos dos adultos, aproximadamente, até o século XIX, a ação lúdica, assim como a arte, é uma forma de expressão, logo, uma linguagem da(?) infância, mas que necessita de ser oportunizada no cotidiano das crianças. Questiono: As crianças têm vivenciado sua cultura lúdica?

Para responder esses questionamentos, visitei os estudos de Nelson Marcellino (1990) que, em concordância com Benjamin (2002), aponta a

restrição do tempo e espaço para a criança, acaba reduzindo a cultura infantil, praticamente, ao consumo de bens culturais, produzidos **não por ela, mas para ela**, segundo critérios adultos, contribuindo para a transformação do brinquedo em “mercadoria” (MARCELLINO, 1990, p. 53-54, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o autor afirma que a atividade lúdica pode, também, ser vista como atividades de lazer, embora ele mesmo tenha apontado a contradição vista por outros estudos que pensam a questão do tempo na infância, que é visto como um tempo de “descompromisso” para a criança enquanto, para o adulto, o lazer seria suas horas de folga, sem o comprometimento com o

trabalho. Marcellino (1990) analisa esse pressuposto como pretensioso, visto que “vem se verificando de modo crescente, é o furto da possibilidade da vivência do lúdico na infância” (MARCELLINO, 1990, p. 54-55). Desse modo, o autor aponta a existência de um furto do lúdico, no qual o controle do adulto sobre a criança furta sua cultura.

Até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sobre o ponto de vista da imitação (BENJAMIN, 2002, p. 100).

Diante da afirmativa acima, Marcellino (1990), assim como Benjamin (2002), apontam fatores que contribuem para esse furto do lúdico que, também, produzem uma nova classe, a “proletarização da criança: não deixa de reconhecer as desigualdades sociais, só que também leva em conta que, com a relação ao adulto, todas as crianças são proletárias em termos de projeto humano” (BENAMIM, 2002, p. 56). Relacionando essa premissa à vida como obra de arte, o furto do lúdico provoca nas crianças uma expropriação de sua cultura lúdica.

Contudo, como bem nos ensina Foucault (1998), em suas análises desse jogo de poder e tentativa de controle na sociedade moderna, onde há poder, há possibilidades de resistência. E as crianças, como também ensina Deleuze, encontram linhas de fuga e transgridem as normas dos adultos, como acontece, frequentemente, nos jogos sexuais das crianças. A elas não é permitido tocar o próprio corpo, entretanto, como apontado anteriormente por Ribeiro (2009a), as crianças criam seus espaços de fuga lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança.

6.1 A ludicidade e os brincares nos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil, atualmente considerada primeira etapa da Educação Básica, vem sendo cada vez mais reconhecida, por meio de estudos e pesquisas que legitimam sua fundamental importância para o desenvolvimento integral do ser humano. O espaço da instituição de Educação Infantil é o lugar onde as crianças, na maioria das vezes, tem suas primeiras experiências sociais fora do ambiente familiar. Logo, precisa ser um espaço convidativo e acolhedor, no qual ela se sinta segura e confortável.

Ressalto que o interesse dado à Educação Infantil neste estudo, dá-se, principalmente, pelo fato de que, na brinquedoteca investigada, embora tenha instalações próprias, seu uso se dá como extensão da instituição pública municipal de Educação Infantil, sendo o grande público atendido, composto pelas crianças que a frequentam dentro da carga horária escolar.

Kishimoto (2010) descreve, analisa e amplia a compreensão dos norteadores da Educação Infantil dispostos dos artigos 9º ao 12º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). Os artigos citados tratam da abordagem de práticas pedagógicas (Art. 9º), proposta curricular (Parágrafo Único), acompanhamento dessas práticas, avaliação do desenvolvimento das crianças (Art. 10º), transição para o Ensino Fundamental (Art. 11º) e implementação dessas Diretrizes (Art. 12º). A autora analisa e amplia cuidadosamente a compreensão de cada inciso constante nos artigos citados, trazendo à luz a ludicidade e os brincares como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil de forma integral e para a qualidade da Educação Infantil, proporcionando-lhe experiências diversas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), em seu Art. 2º, declara que a Educação Nacional tem por finalidade “o

pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o **exercício da cidadania** [...]” (BRASIL, 1996, p. 1, grifo nosso). O Art. 29º traz a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade “o **desenvolvimento integral** da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 10, grifo nosso). Como pensar em um desenvolvimento pleno e integral da criança proporcionando o exercício para a cidadania?

A LDBEN (BRASIL, 1996) prevê, ainda, nos incisos do Art. 3º, princípios que pautam a educação nacional, amparados em princípios humanos, para citar alguns, pluralismo de ideias; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, arte e o saber; respeito à liberdade e apreço à tolerância. A LDBEN pauta-se na vivência social, com respeito à diversidade cultural, à diferença, às subjetividades dos sujeitos da infância e adolescência. Para contemplar esses princípios, entrelaçando saberes no sentido de possibilitar uma Educação Infantil de qualidade, pautada nas relações sociais e valorização das diferenças, é importante considerar que

[...] brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade [subjetividade] e da autonomia. [...] A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro (BRASIL, 1998, p. 22).

Os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), ao longo de sua escrita nos três volumes, também, apresentam o brincar como elemento pedagógico, metodológico e fonte de aprendizagens.

O brincar apresenta-se por meio de várias **categorias de experiências** que são diferenciadas pelo uso do material ou

dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de **experiências** podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (BRASIL, 1998, p. 28, grifo nosso).

Compreendo aqui a experiência, no sentido de Larrosa (2002), como algo que toca a criança, que faça sentido para ela em suas descobertas e suas vivências. Para o brincar ser lúdico e tocar a criança, esse precisa ter caráter de liberdade, no qual a criança se sinta livre na escolha do brinquedo e/ou brincadeira, respeitando o tempo do brincar e o desejo da criança de querer ou não brincar em determinado momento e as condições e intervenções que o brincar está ou não sujeito. Quando respeitada essa premissa, o brincar como experiência lúdica pode tornar-se uma fonte de possibilidades e de conhecimento. Pedro Onofre (1998, p. 615) argumenta que a brincadeira é lúdica quando há disposição da criança para brincar... “Há que encorajá-la a tradução do seu mundo interior,... seguindo-a (... mas não a obrigando)”.

Outros documentos nacionais e internacionais adotados no Brasil contemplam o direito de brincar na Educação Infantil e respaldam atividades lúdicas. Para citar alguns: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a convenção dos Direitos da Criança, que deu suporte aos

documentos acima citados, entre outros documentos que tratam da Educação Infantil³¹.

Pensando na importância dos brincarés como produção cultural da infância e na sua importância para o desenvolvimento da criança, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação, inseriu a brinquedoteca como uma das prioridades no Plano Nacional de Educação de 2011 a 2020. Também nessa perspectiva, somada à necessidade da formação inicial e continuada de profissionais para atuarem nesses espaços e na construção de conhecimentos englobando os brincarés, no ano de 2010, o MEC incorporou a brinquedoteca, ao Instrumento de Avaliação dos cursos de Pedagogia, que subsidia o ato de reconhecimento e pontua sua qualificação. Essas e outras atitudes materializadas em leis e/ou outros documentos oficiais, declaram, como o espaço dos brincarés vem sendo reconhecido por órgãos governamentais. Mas, será que essas leis e documentos asseguram o direito ao brincar? Asseguram as vivências da cultura lúdica, pelas crianças, nessas instituições? Isso é o que vamos desvendar nas próximas linhas, adentrando os labirintos dos processos educativos desencadeados na brinquedoteca.

³¹ Ribeiro (2014a) apresenta, pautada no conceito de Educação Maior, apontada por Gallo (2002), como o campo da macropolítica e da gestão, cercado por leis e documentos que respaldam o sistema de Educação, em especial o da Educação Infantil.

7 CRIANÇAS EM CENA

As crianças entram em cena,
E com elas surgem dilemas.
Nas rotinas, controle
e disciplinamento dos corpos,
Com muitas surpresas me deparei.

Na tessitura da pesquisa, muitas formas foram surgindo compondo telas diversas nas quais ora as crianças exercem o poder, ora as educadoras. Saliento que os nomes atribuídos às crianças, nas cenas que seguem, são nomes fictícios e selecionados aleatoriamente. A esse cenário, mesclam-se os saberes (re)produzidos pela instituição e a bagagem cultural que as crianças trazem consigo. Para dar luz à essas cenas, projetar os refletores sobre essas telas que abram-se as cortinas para que possamos vislumbrar a vida como uma obra de arte. Lembrando que a arte, como forma de expressão, projeta na tela seus sentimentos, sua perspectiva sobre algo, mistérios enigmáticos (LARROSA, 2013) a serem estudados, refletidos, desvendados, compreendidos ou não. Na composição dessas telas, a pesquisa contou com o apoio de todas as profissionais da instituição, inicialmente, sem nenhuma restrição.

Para compreender melhor a atuação de cada artista nesse cenário, algumas informações são pertinentes. Duas mudanças ocorreram na instituição logo no início da pesquisa. A primeira, após a segunda semana, em virtude da rescisão de contrato de professores e professoras do município, por causa de um concurso público homologado, a brinquedoteca passou a atender, provisoriamente, apenas no período matutino, pois as educadoras do período vespertino foram locadas na Educação Infantil de dois a três anos do município, até a chegada das novas professoras recém-concursadas. Levaria um período aproximado de 30 a 60 dias.

A segunda mudança ocorreu na rotina e se deu antes do início da pesquisa. Em decorrência da chegada do outono, no período matutino, a grama que se encontrava por fazer e a areia misturada com a vegetação, amanheciam úmidas pelo sereno e neblina da noite. No campinho externo, havia alguns formigueiros e, como era período de quaresma, algumas educadoras acreditavam que os insetos ficariam mais venenosos nesse período. Por esses motivos, as crianças não brincaram na área externa da brinquedoteca durante todo período da pesquisa. Os relatos narrados, nas cenas que seguem, são compostos por várias telas. As telas que se formam são compostas de informações e relatos registrados em caderno de bordo, durante a pesquisa. Ressalto, ainda, que a organização do material empírico e análises, como já explicitado nos caminhos metodológicos, não tem intuito de estruturar blocos, mas apenas de organizar a escrita de modo a compor uma leitura prazerosa.

7.1 Cena 1: O primeiro contato com o lócus da pesquisa

Minha chegada em campo, já anunciada há cerca de seis meses, por causa do pedido de autorização para a pesquisa e submissão ao Cope, não foi motivo de estranhamento às profissionais que atuam na brinquedoteca. Entretanto, o tema e lócus da pesquisa, as relações de gênero e sexualidades imbricadas nos brincares, causou estranhamento e preocupação da educadora Hera, que logo de início disse: *Esse tema vai ser meio complicado. Porque tem menino que gosta de brincar de boneca, como que vai fazer?* Há aqui uma concepção dicotômica de certo-errado, pode-não pode, brinquedo de menina e brinquedo de menino.

No registro de Ono (2006, p. 28), uma professora visitante comenta : “Menino é menino mesmo, brinca de carrinho, de *skate*. Menina só brinca de boneca!”, demonstrando sua visão estereotipada de gênero. A reprodução de estereótipos

provém dos adultos, dos educadores (as) e dos pais (Middleton, 1995; Guionnet, Neveu, 2005) e perpetua-se nas embalagens de brinquedos por meio da indústria cultural e da mídia (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 215).

Nesse sentido, logo de início, deparei-me com a problemática da pesquisa, que investiga as relações de gênero e sexualidade imbricadas no brincar, confirmando o que outros estudos já apontam: a reprodução de discursos generalizantes sobre gênero. Mas, se o fato de um menino brincar de boneca fosse percebido como algo natural das crianças, independentemente se menino ou menina, a educadora Hera não teria manifestado tal preocupação. Logo, ela foi confortada pela pesquisadora que disse não haver problema para a pesquisa o como e com o quê as crianças brincam independentemente do sexo. Vale ressaltar que a educadora Hera não se sentiu à vontade de concluir o questionário.

Nessa perspectiva, tornou -se necessário (re)pensar os discursos que permeiam as questões das sexualidades e das relações de gênero, no cotidiano das crianças pequenas, visto que esses marcadores se entrelaçam e se engalfinham. A sexualidade está presente na vida do sujeito desde seu nascimento e o acompanha pela vida toda (CAMARGO; RIBEIRO, 1999) e acrescento, as relações de gênero, orientando desejos e atitudes esperados pela sociedade.

Com base nessa premissa, cabe refletir como esses dois conceitos, gênero e sexualidades, fazem-se presentes na vida dos sujeitos que circulam na brinquedoteca estudada. A pesquisa traçou um mapa de como esses conceitos estão inseridos no cotidiano da brinquedoteca. Ou seja, como as crianças elaboram sua concepção de gênero e sexualidade. Concepção essa que tem sido construída com base em referências e regimes de verdade nos quais o sujeito está inserido (FOUCAULT, 1998).

7.2 Cena 2: A rotina dos brincareis

Durante as duas semanas de observação em período integral, conversas com as educadoras e conhecimento do regimento da brinquedoteca (anexo B), foi-se desenhando uma rotina das atividades ali desenvolvidas.

As educadoras se revezam para contar histórias periodicamente (anexo C), bem como as histórias selecionadas. Uma mesma história selecionada pelas educadoras é contada durante toda a semana, para crianças diferentes, contudo, da mesma faixa etária. A rotina segue assim planejada: As crianças, quando chegam, habitualmente, dirigem-se ao Cantinho da leitura onde assistem a uma animação, ou apreciam o conto de uma história, por aproximadamente 20 minutos. Sempre após o término, seja de um vídeo ou de uma história, a educadora dialoga com as crianças para realizarem uma breve interpretação do enredo. Posteriormente, as crianças são convidadas/autorizadas a brincar.

Digo autorizadas, porque quando chegam, às vezes, uma ou outra criança manifesta o desejo de brincar, isso não é permitido até que termine o tempo do Cantinho da Leitura, que também é utilizado para exibição de desenhos animados. Quando a criança não quer assistir a um filme, ela fica sentada com outra educadora aguardando os e as demais colegas para brincar.

Nesse sentido, as dadas observações realizadas apontam a existência de um brincar controlado e disciplinado, como nos ensina Louro (2010, p. 27) “Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle”.

A Brinquedoteca é um lugar que favorece a brincadeira livre. No entanto, os responsáveis que acompanham as crianças geralmente permanecem de pé, observando-as ou chamando a atenção para guardar algum brinquedo. Há o controle do brincar, o vigiar sistemático, típico de adultos que acompanham as crianças. Os monitores tendem a brincar com as crianças e a explicar as regras de jogos por

elas desconhecidas, como parceiros do brincar em contextos livres (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 219).

Os material empírico que esta pesquisa começa revelar, bem como os resultados da pesquisa de Kishimoto e Ono (2008) vêm ao encontro do estudo no qual foram analisadas as falas de educadoras e educadores da Educação Infantil, apontando que

a infância é definida pelo adulto que desconsidera as especificidades da criança, submetendo-as às suas necessidades. [...] o poder sob as várias formas, coagiu corpos e mentes infantis mediante um mecanismo próprio que é a disciplina (RIBEIRO, 2014b, p. 5).

Posteriormente nos Cantinhos: Faz de Conta, Quebra a Cuca, Pintando o Sete e Fantasias, as crianças se espalham, espalham os brinquedos e brincam em torno de 30 minutos. As educadoras transitam entre elas, observam como brincam, se não estão se machucando, orientam, algumas vezes, na montagem de quebra-cabeça, no colorido para não sair fora do desenho, colocam o nome nos desenhos e mediam conflitos. Durante esse período, as crianças têm a opção, também, de colorirem desenhos impressos, que foram antecipadamente selecionados pelas educadoras. As educadoras dispõem de esmaltes que ficam na brinquedoteca para passarem nas crianças (meninas). Elas convidam as meninas para pintarem as unhas diariamente. Algumas demonstram gostar e logo se sentam para pintar. Outras, preferem brincar. Terminando os 30 minutos, as educadoras alertam que o tempo está acabando, e as crianças começam a organizar os brinquedos em seus respectivos lugares. Em seguida, todas se sentam no tablado da sala principal com as educadoras e cantam cantigas de roda do cancionário infantil, enquanto aguardam o ônibus para retornarem à instituição de Educação Infantil. No caso das crianças da

comunidade, como são um número bem menor de crianças, elas brincam até a chegada da família.

Félix Guattari (1985, p. 52), falando da educação primária na França dos anos 80, afirma que era preocupação das instituições primárias, “iniciar as crianças num certo tipo de lei, de disciplina”. Marcellino (1990), como apontado anteriormente, questiona o controle e o disciplinamento das crianças, que, segundo o autor, furta as possibilidades de vivências pelas crianças, de sua cultura lúdica. Acrescento que esse regime de controle destoa da vida artista, na qual a criança faz de sua vida uma obra de arte, para uma vida de característica fascista, na qual as crianças são controladas e submetidas ao disciplinamento.



Figura 22 Crianças ouvindo histórias



Figura 23 Crianças brincando no Cantinho Quebra-a-cuca



Figura 24 Crianças de 5 anos colorindo coelhos

Analisando as figuras acima, em especial a figura 24, concordo com Benjamin (2002), quando questiona que a sociedade moderna, certa de seus saberes sobre a infância, menospreza os conhecimentos e a capacidade da criança, de criação e produção de cultura uma vez que o desenho pronto, intencionalmente selecionado, por sua relação com a simbologia da Páscoa, poderia ser substituído por uma folha em branco, para que a criança se expressasse e criasse sobre ele, se assim ela desejasse.

Outro destaque na figura 24, é como os processos educativos são pensados e praticados na brinquedoteca. Na figura específica, o que percebo é a reprodução de práticas educativas tradicionais e engessadas advindas do ensino fundamental. Se essa é uma prática problematizadora para a de Educação Infantil, quiçá para uma brinquedoteca.

A prática remete a uma educação que advém do modelo fordista de produção, para a educação, na qual se realizam as mesmas tarefas (cópias e mais cópias, tracejados, coloridos, etc) cotidiana e repetidamente, submetendo o controle do corpo, que deve ficar sentado e colorir dentro dos limites, furtando, assim, a criatividade da criança e, no caso da brinquedoteca, o furto do lúdico, como apontou Marcellino (1990) e “a criação para a criança”, deixa de ser “criação da criança”, como também apontou Benjamin (2002, p. 100).

7.3 Cena 3: Os brincares em faixas etárias

Durante o período de observação, foi possível acompanhar crianças de dois a sete anos. Percebi que entre as crianças menores, de dois e três anos, meninos e meninas se sentem mais à vontade para se misturarem e brincarem juntas. Os meninos dessa faixa etária, não generalizando, mas, em sua maioria, demonstraram o mesmo interesse em brincar de casinha e exercem atividades que reproduzem atividades domésticas como cozinhar, passar roupas, varrer o

chão, representar um membro da família, por carrinhos e outros brinquedos que, muitas vezes, são ditos do universo masculino. As crianças maiores de quatro anos não demonstraram tanto interesse por essas brincadeiras e representações. Embora um e outro menino, de vez em quando, se interessasse por uma boneca ou utensílio doméstico, em alguns momentos, algumas meninas disputavam os brinquedos com os meninos, afirmando: *Não é seu! É de menina!*

Maccoby (1988, apud Carvalho,1993) afirma que não há evidência quanto às diferenças de gênero até os 4 anos de idade. A partir daí, os meninos tendem a evitar as “atividades de meninas” e são mais sujeitos à pressão social, a uma tipificação sexual inadequada. Quanto às atividades lúdicas, as preferências entre meninos e meninas são observáveis por volta de 12 meses de idade, tornando-se mais acentuadas ao final do segundo ano e muito evidentes dos 4 aos 6 anos (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211).

Constatei que no grupo de crianças de até quatro anos que frequentam a brinquedoteca, não há privilégios de gênero como aponta na pesquisa realizada por Finco (2003, p. 95):

As crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. [...] as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquização dos sexos ao longo do tempo que permanecem na [brinquedoteca] na escola.

E acrescento, ao longo do tempo que convivem com outras pessoas, nos vários espaços da sociedade, nos quais estão presentes os dispositivos, reproduzem discursos os mais diversos possíveis.



Figura 25 Meninos de três anos brincam de passar roupa com ferro de brinquedo

As crianças acima de seis anos somam um número bem pequeno em relação às demais. São 13 de idades diversas entre três e treze anos atendidas pela Apae, às sextas-feiras, em horário específico e 15 da comunidade entre dois e sete anos, sendo seis no período matutino e nove no vespertino. Essas crianças, por estarem em grupos menores, acabam brincando mais isoladas, porém, percebi que, ao mesmo tempo e, também, por estarem em número menor, elas têm mais alternativas e autonomia para fazerem o que e quando querem. Durante um atendimento à comunidade, uma criança de três anos chegou pedindo para assistir à animação dos Três Porquinhos e a educadora prontamente atendeu seu pedido. Outra pediu para colorir ao mesmo tempo e, também, foi atendida. Uma terceira criança assistiu à animação com a primeira e as demais foram brincar com brinquedos. Isso levou-me a uma indagação, seria possível essa desorganização organizada durante o atendimento aos grupos maiores de crianças? Esses grupos maiores são compostos pelas crianças advindas da Educação Infantil de período integral e parcial, de dois e três anos e das crianças

da Pré-Escola, de quatro a cinco anos. Elas, também, estariam tendo liberdade de escolha nas atividades e possibilidades que a brinquedoteca dispõe?

7.4 Cena 4: O brincar e a educação dos corpos

Na rotina da brinquedoteca, há o hábito de as educadoras levarem esmaltes para passarem nas meninas. Esses já ficam em local devidamente armazenado para o uso diário. Entretanto, sempre após as educadoras pintarem as unhas das meninas, elas se levantam em busca de brinquedos, fantasias, em busca da brincadeira. Contudo, são abordadas pelas educadoras, que as orientam a balançarem as mãos com os dedos esticados para secar o esmalte e poderem brincar. Aqui, cabe problematizar essa prática. Não é preciso pesquisar muito para saber que esse aparato cultural de beleza, em sua maioria, contém substâncias tóxicas e podem causar alergia nas crianças.

Embora a pesquisa não tenha intenção de discutir essas questões específicas, são saberes e temas que se entrelaçam e se engalfinham no currículo da educação para as sexualidades e relações de gênero. Logo, não se pode silenciar diante dessas questões. E a brincadeira? A criança está naquele ambiente para brincar, expressar livremente, criar, fantasiar, vivenciar sua infância e tudo isso em um período muito curto. É possível que ela aproveite esse momento de explorar as possibilidades daquele espaço tendo que aguardar o esmalte em suas unhas secar? As educadoras veem essa prática como uma forma de agradar as crianças (meninas), pois, de acordo com elas, as meninas gostam de se embelezar. Saliento que não é interesse da pesquisa acusar ou julgar atitudes das profissionais, mas perceber e problematizar os processos educativos desencadeados na brinquedoteca.

Para Guizzo e Felipe (2003), vestir crianças com trajes, acessórios e demais aparatos típicos da vida adulta, caracteriza-se como uma forma de adultizar as crianças.

As significativas transformações – políticas, econômicas, sociais, culturais - nas últimas décadas, em combinação com o acesso infantil a informações sobre o mundo adulto, especialmente como surgimento de novas tecnologias, como os meios de comunicação de massa e a Internet, têm afetado drasticamente as vivências infantis, acarretando uma crise da infância contemporânea (STEINBERG, 1997; POSTMAN, 1999 apud GUIZZO; FELIPE, 2003, p. 1).

Desse modo, cabe refletir sobre o processo educativo de crianças, que traz em suas práticas a introdução de elementos da cultura adulta na cultura infantil, ressignificando-a com traços da adultização e furtando-lhe o brincar, como na cena que segue: A educadora termina de pintar as unhas de Helena, ela segue em direção à arara de fantasias e pega uma fantasia para vestir. A educadora percebe e alerta Helena que não deve se vestir naquele momento para não estragar as unhas que, ainda, não secaram. A educadora, ainda, orienta-a para que estique os dedos e balance as mãos para que o esmalte seque mais rápido. Guizzo e Felipe (2003, p. 1) salientam que

Desta forma, para compreendermos os processos educacionais do final do século XX e início deste, torna-se fundamental examinarmos não somente a educação que se dá dentro das instituições escolares como também aquela que se desenvolve a partir de outros locais onde o conhecimento é produzido e veiculado.

Logo, sendo a brinquedoteca, também, um espaço onde circulam discursos dos mais diversos, torna-se urgente pensar os discursos imbricados nos processos educativos que ali são desencadeados. É bom lembrar que o discurso não está presente apenas na linguagem verbal, mas também nos

comportamentos, atitudes e na forma de organização dos espaços e nos aparatos culturais dos mais diversos possíveis.

Na brinquedoteca, também foram identificados aparatos de beleza produzidos pela indústria do brinquedo: chapas de alisamento de cabelo, baby lise, entre outros (Figuras 26 e 27).



Figura 26 Chapinha de brinquedo



Figura 27 Menina de três anos alisando o cabelo de uma boneca com chapinha de brinquedo

Com este estudo, reafirmo a hipótese de que, muitas vezes, as meninas, “desde muito cedo são educadas a constranger seus corpos e a usar unhas pintadas, saltos altos, maquiagem, mechas coloridas nos cabelos e são educadas a consumir moda” (FINCO, 2010, p. 130).

Tais aparatos, muitas vezes, estimulam o interesse das crianças pelos universos da beleza e do consumo infantil que, na maioria das vezes, impõem modelos que não fazem parte da realidade de muitas delas. Embora o campo de pesquisa se delimite à brinquedoteca, não há como deixar de citar a influência que a mídia exerce sobre a subjetividade das crianças, produzindo “[...] sujeitos infantis como seres que são influenciados e fabricados por meio dos diferentes discursos que circulam na sociedade” (GUIZZO; FELIPE, 2003, p. 2). Acrescento, também, os aparatos de estética corporal que circulam nos espaços educativos, tanto da indústria dos brinquedos, quanto da indústria da moda, que produz esmaltes e outros aparatos diversos que são carregados de discursos normatizantes.

Aponto ainda: alisar ou não os cabelos são decisões que cabem ao universo infantil? E os adultos? Podem tomar essas decisões pelas crianças? Inserir uma chapinha de brinquedo, no universo infantil, exige, no mínimo, problematizar os desdobramentos que podem ser desencadeados. Mesmo no universo adulto, alisar o cabelo deve ser uma opção e não a imposição de um padrão estético de beleza.

7.5 Cena 5: *Mamãe botou um ovo: Educação para as sexualidades*

O que será que me dá
Que me bole por dentro, será que me dá
Que brota à flor da pele, será que me dá
E que me sobe às faces e me faz corar
E que me salta aos olhos a me atraíçoar

E que me aperta o peito e me faz confessar
O que não tem mais jeito de dissimular
E que nem é direito ninguém recusar
E que me faz mendigo, me faz suplicar
O que não tem medida, nem nunca terá
O que não tem remédio, nem nunca terá
O que não tem receita...
Chico Buarque (1976).

Ouso navegar pela música “O que será” – “à flor da pele” de Chico Buarque, para pensar a educação para as sexualidades por intermédio desse clássico dos anos 70 e que se faz tão contemporâneo ao nosso tempo. Esta cena, não menos importante que as demais, compara-se a uma obra de arte que algumas pessoas veem como enigmática, instigante, bela e encantadora, enquanto outras enxergam com desconfiança, medo, repulsa e insegurança. Parafraseando Chico Buarque, pergunto: O que será que gera tantas incertezas quando o assunto é sexualidade? De acordo com o presente estudo, assim é percebida a sexualidade infantil, nos labirintos dos processos educativos, que permeiam a brinquedoteca estudada. Para compreender melhor como as sexualidades estão presentes nos labirintos desses processos educativos, examinemos as cenas a seguir, transcritas do caderno de bordo.

7.5.1 Diário de bordo: 26 de março de 2015. Atendimento ao Maternal II.

15 crianças

Gabriela, uma menina de três anos, passa por mim em direção ao banheiro. João, um menino de três anos, brincava entre as entradas para os banheiros de meninos e banheiro de meninas e, ao ver Gabriela entrar no banheiro, entra logo em seguida, atrás dela. Eu me aproximo e observo

discretamente, procurando não constranger as crianças. O menino ajuda a menina a se sentar no vaso sanitário, que é alto para ela, levantando-a enquanto ela apoia com as mãos no vaso. Cabe informar que o vaso não foi adaptado para crianças e não tem apoio para os pés. Em seguida, com Gabriela já sentada, João, sem perceber minha presença, aproxima sua boca na altura das coxas de Gabriela e faz movimento de mastigação com a boca. Ela não faz nada. Quando percebe minha presença, Gabriela sorri timidamente. João, também, percebe minha presença, afasta-se e encosta na parede e, também, sorri timidamente, olhando para o chão, com uma das mãos na boca. Quando pergunto naturalmente o que ele estava fazendo, sem tom de acusação ou suspeita, João responde que estava comendo as pernas de Gabriela. Perguntei o porquê e se ele estava com fome. João responde: *A perna dela é gostosa*. Gabriela desce do vaso, eu saio rapidamente, por segundos, para atender uma criança que caiu próxima a mim. Ao retornar, João estava ajudando Gabriela a vestir sua calça. Ele e ela saem do banheiro e voltam a brincar.

Considerando o conceito de infância que tem suas peculiaridades e um jeito de perceber o mundo diferente do olhar adultocêntrico, percebo uma cena de cumplicidade entre duas crianças que se deixam levar pela curiosidade, descoberta, fantasia e desejos. O toque de João retrata a curiosidade pelo corpo de Gabriela, o desejo de tocar, de conhecer e explorar o corpo de Gabriela e sua cumplicidade ao permitir ser tocada. Essa cena, também, poderia ser retratada como a reprodução de uma situação anterior que João tenha vivenciado em outros espaços, na qual tenha ouvido e/ou visto uma pessoa dizer a expressão *A perna dela é gostosa*, bem como ser a simples expressão de sua sexualidade, o que é comum na infância e bem colocado por Chico Buarque, não é direito ninguém recusar e deve ser tratado com simplicidade e leveza, na linguagem das crianças e na medida de sua curiosidade (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

7.5.2 Diário de bordo: 06 de abril de 2015. Atendimento ao 2º Período. 18 crianças

Ao término de um atendimento, as crianças juntavam e organizavam os brinquedos nos respectivos lugares, para aguardarem o ônibus. Marcelo, um menino de cinco anos, aproxima-se do grupo de meninas que guardava as bonecas na estante. Marcelo pega uma boneca, manuseia, observa, vira a boneca de cabeça para baixo, puxa as calças da boneca até a altura do joelho, observa o bumbum da boneca, veste as calças e coloca a boneca na estante. Ele pega outra boneca e repete o procedimento anterior. A boneca estava de vestido, ele levanta o vestido, observa, vira-a de cabeça para baixo, continua observando curiosamente. Guarda a boneca, pega outra e continua sua exploração dos corpos das bonecas. Júlia, uma colega da turma de Marcelo, percebe que ele está tirando as bonecas da estante e com tom de autoridade chama atenção dele, dizendo-lhe para guardar. Marcelo não lhe dá atenção e continua sua observação. Júlia reclama com a educadora Leda. A educadora diz que Marcelo está apenas vendo as bonecas e guardando novamente, que não tem problema ele pegá-las. A menina, inconformada, diz que boneca não é para menino, é para menina. A educadora Leda insiste que Marcelo está apenas vendo a boneca. O ônibus chega para buscar as crianças e Marcelo, ainda envolvido com as bonecas, é abordado por Leda para ir para o ônibus.



Figura 28 Menino de quatro anos manipula e observa os corpos de bonecas



Figura 29 Menino de quatro anos manipula e observa os corpos de bonecas

Na situação descrita anteriormente com as crianças de três anos no banheiro, bem como na situação descrita acima, sobre a curiosidade de Marcelo pelo corpo da boneca, temos vários elementos em comum. Na cena do banheiro, João fica tímido e desvia o olhar, expressando um sentimento de culpa, assim como Marcelo (figuras 28 e 29) que observa a boneca e, ao mesmo tempo, olha

para os lados com olhar desconfiado, como quem faz algo às escondidas, aparentando temer ser abordado, penalizado.

Nesse contexto, destaca-se que essas crianças, João e Marcelo, temem suas atitudes relativas ao conhecimento do corpo, ao toque, à descoberta, às sexualidades. Presumo, pelo desenrolar das duas situações, que as crianças estão imersas em contextos que concebem a sexualidade como algo proibido, do qual elas não têm espaço para se expressar, questionar, jogar seus jogos sexuais. Possivelmente, com medo de sofrerem sanções e punições, são oprimidas e silenciam seus desejos.

Ambas as cenas trazem à tona o despertar das sexualidades, apontam que embora a temática das sexualidades não tenha espaço nos processos educativos da brinquedoteca, ela está e se faz presente, por meio das linhas de fuga, para usar uma expressão de Deleuze, que as crianças encontram, resistem e jogam seus jogos sexuais. Ribeiro (2012b), ao retratar a simbologia das sexualidades nas nuvens, remete-nos a pensar as sexualidades como algo em constante movimento, mutação, com uma característica polimorfa. A autora remete à obra de Louro (2010) que discute a educação dos corpos nos vários espaços sociais por meio de pedagogias da sexualidade. A educação para a sexualidade nas nuvens me leva a pensar no anúncio das tempestades simbolizadas por Ribeiro (2012b). Tempestades que reviram o imaginário dos adultos sobre o enigma da sexualidade da criança. E as crianças, como nas cenas descritas, também, são atingidas por essas tempestades, que se materializam em disciplinamento dos corpos infantis, castigos, sanções e penalidades à expressão de sua sexualidade (RIBEIRO, 2012b).

Desse modo, as crianças, quando descobertas em seus jogos sexuais nos quais expressam sua curiosidade e interesse pelos corpos, seu funcionamento, suas possibilidades e seus prazeres, muitas vezes, são vistas como se tivessem problemas psicológicos e de comportamento e/ou sofrem sanções e punições

(FELIPE, 2012b; FERRARI, 2012; XAVIER FILHA, 2012a). Isso não ocorreu nas cenas do banheiro e na exploração do corpo das bonecas, mas o comportamento das crianças, ao manifestarem temor ao olhar adulto, apontam que já passaram pelo disciplinamento dos corpos e, possivelmente, sofreram sanções, em vivências anteriores.

7.5.3 Diário de bordo: 10 de abril de 2015. Reunião com as educadoras

Como um dos objetivos da pesquisa é desencadear a fala das crianças sobre as relações de gênero e sexualidades, durante um horário vago, foi realizada uma reunião com as educadoras e coordenadora, para apresentar as atividades que seriam propostas pela pesquisadora às crianças. Na ocasião foram citadas algumas obras de arte que seriam expostas na brinquedoteca, e os tecidos que seriam disponibilizados para as crianças brincarem. Também foram apresentadas algumas histórias infantis que dialogam e refletem sobre as relações de gênero e sexualidades, com crianças pequenas. A história selecionada por mim, para suscitar a fala das crianças sobre sexualidade, foi a história *Mamãe botou um ovo*, de Babete Cole (2008). E, como disparador da temática de gênero, selecionei a história *Menino brinca de boneca?* de Marcos Ribeiro (2001). As educadoras se encantaram com as ilustrações e falas do livro de Cole (2008), entretanto, quando chegaram a uma história em que as personagens desenham o corpo do homem e o da mulher se encaixando, assustaram-se. Assim como, quando viram no livro de Marcos Ribeiro (2001), ilustrações dos corpos de um menino e uma menina. Logo, sentiram receio de que aquelas histórias fossem contadas. Sobre a história de Marcos Ribeiro (2001), questionei a coordenadora apontando que na brinquedoteca tem um quebra-cabeça do corpo humano que as crianças brincam, cuja ilustração, também, é de um menino e uma menina com seus corpos. A coordenadora

argumentou que, por isso, tem as partes com roupas, para vesti-la e vesti-lo. Argumentou, ainda, que, na ilustração do quebra-cabeça, as partes íntimas das crianças não tem pelos e, na história de Marcos Ribeiro (2001), tem. Coordenadora e educadoras se mostraram apreensivas, tensas. Expliquei que as histórias foram especialmente produzidas para educação em gênero e sexualidades de crianças pequenas. Ainda assim, percebi o temor da equipe.

A educadora Leda, que atua na brinquedoteca desde sua fundação, em novembro de 2009, relatou que participou juntamente com 20 educadoras da brinquedoteca e Educação Infantil do município, de um curso³² ministrado por duas professoras que atuam em uma universidade. Relatou, ainda, que conheceu essas histórias nesse curso e, de acordo com o que estudou, essas histórias são para crianças pequenas sim! De acordo com Leda, as relações de gênero e sexualidade infantil foram temas abordados no curso que contou com outras histórias também, todas elas tratando sobre a temática da sexualidade com leveza e simplicidade. Leda confessou que, mesmo tendo conhecimento da importância do trabalho na temática das sexualidades na Educação Infantil, não sente segurança para trabalhar com esse tema, tampouco com os livros acima citados, por temer a reação das famílias, quando as crianças contassem sobre as histórias, as ilustrações e quem as contou.

A educadora argumenta que tem essa dificuldade em razão do fato de a cidade ser pequena³³, e as pessoas se conhecerem pelo nome, tendo facilidade e livre acesso aos órgãos públicos, como a Câmara de Vereadores, Secretaria de

³² 'Curso ofertado por uma universidade federal em parceria com a prefeitura municipal e a empresa cimenteira citada anteriormente. O curso foi preparado com o objetivo de formar brinquedistas para atuarem na brinquedoteca. Abordou questões relativas ao desenvolvimento infantil, movimento, corporeidade, expressividade e relações de gênero e sexualidade. No curso foram utilizadas barracas de praia, nomeadas de Tendas da Sexualidade, ambientadas com materiais diversos, brinquedos, papéis coloridos para desencadear com crianças pequenas sua expressividade. Informações obtidas por meio da consulta documental aos arquivos da brinquedoteca.

³³ O município tem 6.568 habitantes, de acordo com dados do Censo de 2010.

Educação, Gabinete do Prefeito, entre outros, podendo gerar mal entendido e mal-estar no convívio social, por causa de atividades desenvolvidas na brinquedoteca, envolvendo a temática das sexualidades. O que a educadora questiona e ficou explícito em sua fala não é o acesso a esses órgãos, eles precisam continuar acessíveis. Ela questiona as atitudes de famílias que não procuram a brinquedoteca para conversar em caso de dúvidas e/ou queixas. Segundo a educadora, quando acontece algo que desagrada a família, essa procura diretamente os poderes legislativo e executivo do município, muitas vezes, distorcendo os fatos ocorridos, podendo gerar penalidades e sanções para as educadoras.

O argumento de Leda, embora não justifique a barreira que estava sendo imposta ao trabalho com a temática das sexualidades, é reafirmada na pesquisa de Ribeiro (2014a), que traz a fala de uma professora de Educação Infantil de um município com, aproximadamente, 160.000 habitantes. Em sua fala a professora relata que foi questionada pela família e direção da escola por ter falado o nome do genital feminino à criança (RIBEIRO, 2014a).

O receio de Leda materializa a realidade de muitas instituições pelo país, em especial no ano de 2015, no qual foram realizados os planos distrital municipais e estaduais de educação. Na cidade de Guarulhos, segunda maior cidade do Estado de São Paulo, esse assunto foi parar na Câmara de Vereadores da cidade.

A prefeitura de Guarulhos está distribuindo livros escolares para que as crianças discutam desde cedo questões como preconceito e a igualdade entre homens e mulheres. Um livro infantil conta a história de um grupo de meninos que quer formar um time de futebol. Mas, ainda, falta encontrar um jogador. É quando Fernanda se oferece para completar a equipe. Os meninos relutam em deixá-la jogar. Depois de muita insistência, Fernanda entra em campo e dá um show. Já em um outro, Ceci quer um bebê, a personagem dá detalhes sobre uma gravidez. Para professora Marília

Moreno Lima de Oliveira, a leitura é ideal para crianças. “Ele aborda sobre questões de gravidez e tal, mas no sentido do imaginário infantil. Está mostrando as fantasias que eles criam quando uma pessoa está grávida. Porque, na verdade, a mãe dela está grávida. E é normal da criança, quando algum familiar está nesse momento, fazer esse tipo de fantasia, de pensar como que é, como que faz na barriga e como que faz essas coisas do desejo e tal”, explica. O presidente da comissão de Direitos Humanos da Câmara de Guarulhos acredita que os livros podem influenciar, de alguma forma, na orientação sexual das crianças. E defende a retirada do material das escolas. Segundo a prefeitura, o objetivo dos livros é orientar as crianças sobre os princípios básicos da educação sexual. E educá-las contra o preconceito, a homofobia. Mas a iniciativa está gerando discussão na cidade. Já foi assunto de uma sessão na Câmara Municipal, no dia 20 de maio deste ano, que contou com representantes de vários segmentos e foi tumultuada. (CÂMARA..., 2015)³⁴

Tal polêmica, em relação aos temas aqui tratados, estão presentes no cotidiano de instituições educativas e, muitas vezes, diverge opiniões. Várias lideranças religiosas no país, com grande influência sobre uma parte significativa da população, por meio de programas de televisão, mídia impressa e digital, vídeos, programas de rádio e no micro espaço de seus templos, ganharam força e reinventaram o conceito de gênero de forma deturpada e pretenciosa, tendo como fundamento suas crenças religiosas. Ora, se o Brasil é um Estado laico, logo, as decisões do governo, em qualquer que sejam as esferas, distrital, municipais, estaduais e/ou nacional não podem ser fundamentadas nem baseadas em doutrinas religiosas.

³⁴ Trecho do artigo publicado por meio televisivo no programa matinal “Bom dia Brasil” e versão digital publicada em 02 de junho de 2015 na página do G1. CÂMARA de SP retira questões de gênero do Plano de Educação. **G1**, São Paulo, 11 jun. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/camara-de-sp-retira-questoes-de-genero-do-plano-de-educacao.html>>. Acesso em: 15 set. 2015.

Ainda assim, um forte discurso oriundo do movimento religioso se proliferou pelo país, ocupando, também, as câmaras de vereadores/as e interferindo na elaboração, principalmente, dos planos municipais de educação, com argumentos rasos e tendenciosos, nos quais reinventou o conceito de gênero, traduzindo-o desrespeitosamente para o termo “ideologia de gênero”. Desconsidera todas as pesquisas e estudos científicos realizados na área, o trabalho e financiamento que o próprio governo federal tem investido nas últimas décadas, seja por meio de pesquisas ou no financiamento de cursos e de eventos nacionais e internacionais que tem se estabelecido no Brasil, para discutir, produzir e compartilhar conhecimentos sobre gênero e educação para a(s) sexualidade(es), como o Fazendo Gênero³⁵, que é um evento bienal e completou em 2013 sua 10ª edição, entre outros de igual importância e abrangência.

Essa discussão aponta a urgência de preparo técnico, teórico e político de profissionais da educação, para se posicionarem e dialogar com diversos grupos em diversos espaços, com segurança e respaldo legal e científico.

Furlani (2007), ao escrever sobre as monstruosidades do currículo na educação sexual³⁶, amplia a compreensão de currículo que transcende o

³⁵ O evento *Fazendo Gênero*, visa favorecer a articulação dos estudos de gênero com abordagens que envolvem outras categorias de análise como classe, raça, etnia e gerações; criar espaços de troca de experiências e diálogo entre investigadoras/es acadêmicas/os e aquelas/es ligadas/os a outras entidades e aos movimentos sociais; incentivar a participação de estudantes de graduação e de pós-graduação nas discussões travadas no campo dos estudos feministas e de gênero, possibilitando uma formação mais qualificada na área, e produzir conhecimentos que possam resultar em material bibliográfico a ser publicado em livros e periódicos sobre o tema. Página do evento: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/site/capa>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

³⁶ A educação sexual, em uma perspectiva de infância enigmática (LARROSA, 2013), da cultura, do conhecimento e da descoberta do corpo e dos prazeres, é tratada com mais leveza e simplicidade quando percebida baseada na infância e não no olhar adultocêntrico, alargando as fronteiras do conhecimento que percebe educação sexual à luz da biologia. Desse modo, a expressão educação sexual é apropriada por

programa de disciplinas, sendo o currículo constituído, também, dos e nos discursos que circulam na escola.

Todo um sistema de comportamento e de valores [...] todo o tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtém como consequência de estarem sendo escolarizados” toda e qualquer “experiência vivida pelo aluno” (SACRISTÁN, 1995 p, 86,88). O currículo é representação. No Brasil, no âmbito do currículo escolar oficial, a Educação Sexual não é uma disciplina obrigatória, mas sim uma temática a ser transversalizada nos diversos conteúdos, em que o livro paradidático, por exemplo (do qual emprestarei uma única frase para o exercício desconstrutivo pretendido neste artigo), constitui-se num recurso metodológico constante e imprescindível no dia-a-dia da sala de aula. Entretanto, esses livros não são somente integrantes curriculares... Eles são também artefatos culturais. Seu texto (verbal e ilustrativo) produz e veicula representações de gênero e de sexualidade... “Ensina” modo(s) de “ser masculino” e de “ser feminino”, formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm efeitos de verdade e contribuem para produzir sujeitos. A articulação entre currículo escolar e significados culturais, bem como a problematização relacional de marcadores sociais (sobretudo o gênero e a sexualidade), a partir desses livros, adquire fundamental importância na Educação Sexual que me parece ser a mais produtiva (FURLANI, 2007, p. 272).

Assumindo um referencial que engloba os estudos feministas e os estudos culturais, o termo educação para as sexualidades amplia as fronteiras para se discutir questões referentes às sexualidades (e também das relações de gênero), portanto, o mais indicado. Educar nas temáticas de gênero e sexualidades,

não requer explicações, aulas sobre o assunto, mas requer a atenção para as marcas das submissões dos corpos, tanto de meninos quanto de meninas e o quanto educadoras/es

pesquisadoras e pesquisadores da Educação Infantil, que ancoram seus estudos nos referências pós-estruturalistas, como educação para a (s) sexualidades(s).

compactuam ou não com isso! Ou tentam fazer diferente e diferença (RIBEIRO, 2014b, p. 3).

Abarca o respeito mútuo, a prevenção, o prazer, o acolhimento, o cuidado com o próprio corpo, as violências sexuais, novas possibilidades, experiências diferenciadas, a intencionalidade no e do fazer pedagógico, a arte, a música, o cinema, entre outros aspectos e, aparatos culturais como disparadores de discussão. Enfim... são muitas as possibilidades de pensar processos educativos que abarquem essa discussão.

7.6 Cena 6: “As mulheres não pediram por igualdade? Agora têm que aguentar!”³⁷: A percepção de gênero nos labirintos dos processos educativos

Os discursos estão presentes nos diversos espaços e de formas diversas, seja na fala, na arquitetura e nos aparatos culturais. Eles nos contam coisas sobre si, sobre as concepções dos sujeitos e/ou do(s) dispositivo(s) pelo(s) qual(is) foram produzidos, suas crenças e sobre as formas desses de se perceber, de estar e de interagir com o mundo. Desse modo, descrevo de forma analítica, os discursos das professoras, que apontam suas possíveis percepções quanto ao conceito de gênero. Contudo, cabe frisar que a intenção é de cartografar as formas como as relações de gênero permeiam os meandros dos processos educativos desencadeados na brinquedoteca.

7.6.1 Diário de bordo: 27 de março de 2015

Saliento que, logo no início da pesquisa, quando expus o projeto para a equipe, expliquei às educadoras que minhas anotações se restringiam aos

³⁷ Fala de uma educadora sobre a dupla jornada de trabalho das mulheres.

processos educativos desencadeados na brinquedoteca, deixando-as à vontade para conversarem sobre demais assuntos na minha presença. No intervalo entre os atendimentos (um horário vago porque uma turma faltara), as educadoras estavam conversando entre si, enquanto fazia meus registros em relação ao último atendimento. Chamou-me atenção o assunto que elas conversavam. Falavam de como está difícil trabalhar fora e em casa, em uma dupla jornada de trabalho. Diziam que as mulheres brigaram por igualdade, que agora têm que aguentar. A educadora Leda, que participou do curso de extensão (cena 5), disse que assistiu a uma reportagem em um programa de televisão³⁸, sobre a dupla jornada das mulheres. Ela dizia com entonação de concordância em sua fala, que, nas entrevistas, as mulheres afirmavam que a luta por igualdade entre homens e mulheres, de certa forma, acabou acarretando em mais trabalho para as mulheres, que antes trabalhavam apenas em casa e agora trabalham dentro e fora de casa. As demais educadoras concordavam e complementavam tal afirmação, relatando a cobrança de suas filhas, filhos e maridos nas atividades domésticas, em especial, na preparação das refeições. Relataram que a família não gosta quando compram comida pronta (congelada e marmitta). Nesse momento, senti-me na tarefa de intervir na discussão e questionei: – Mas vocês acham que, nós, mulheres, já conquistamos igualdade de gênero em relação aos homens, por termos conquistado espaços no mercado de trabalho? Inicialmente ficaram pensativas, até que Penélope se manifestou e disse: Ainda tem mulheres com salários inferiores ao dos homens que ocupam o mesmo cargo. Então questionei: E isso é condição de igualdade? Penélope respondeu: Mas isso acontece porque os homens produzem mais do que as mulheres, principalmente, intelectualmente. Eu disse: Você tem certeza que é assim? Ela respondeu: Me diga o nome de uma grande cientista equivalente ao Albert Einstein.

³⁸ No mês de março vários programas de televisão fizeram matérias sobre a mulher, por causa do dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher.

Ao analisar o relato acima, surge um emaranhado de questões: Qual a concepção de gênero das educadoras? Qual o conhecimento delas em relação à luta do movimento feminista pela equidade de gênero? Como representam as relações de gênero em suas vidas cotidianas e como essas estão imbricadas e/ou refletem nos processos educativos? Que leva Penélope a acreditar que o homem produz mais do que a mulher, em especial na produção de conhecimento?

Esse discurso de gênero, que as educadoras carregam, justificam muitas de suas atitudes que presenciei na brinquedoteca. A fala de Hera, em minha chegada, sobre meninos brincarem com bonecas, como se fosse um problema, segregação das crianças para brincarem coletivamente (meninas-meninas e meninos-meninos) na piscina de bolinhas, algumas piadas...

O discurso de Penélope, em relação à invisibilidade das mulheres nas ciências e nas artes, é fato e que não podemos negar. Vamos, brevemente, revisitar a história, pois, como apontam Luciene Silva e Kátia Martins (2014) “Revisitar a história nos possibilita (re)pensar a contemporaneidade” As mulheres, desde a Grécia Antiga, não ocupavam lugar de destaque na sociedade.

Houve um tempo em que mulheres não podiam estudar, votar, enfim, a elas a cidadania era negada, então na Grécia mulheres eram proibidas de saber, mas lá algumas mulheres transgrediam as proibições (SILVA; MARTINS, 2014).

Como apontado anteriormente, foi a partir do século XIX que as mulheres no Ocidente, iniciaram o processo de percepção de si e de sua invisibilidade perante a sociedade. Com base em estudos das mulheres que culminaram os movimentos feministas e as lutas por equidade entre homens e mulheres. Desde então muitas lutas foram travadas e muitos avanços e conquistas foram almejadas. Entre essas, a visibilidade das mulheres nas artes e na ciência que, muitas vezes, foram-lhe negadas o protagonismo, ficando na postura de assistente; embora tenham muitos feitos e realizações, esses foram

silenciados, não recebendo destaque e/ou mérito. Saliento que, mesmo sob as normas do patriarcado, muitas mulheres resistiram e transgrediram, fugindo da normatividade e da normalização.

Na produção de conhecimento, ainda hoje, temos, por meio da normatividade da língua portuguesa e da ABNT, lutas e embates para dar visibilidade às mulheres na escrita formal, literária e quando citadas em publicações. A língua oficial adota uma linguagem sexista que traz o masculino como regra geral, enquanto a ABNT orienta que a autoria seja apontada apenas pelo sobrenome, quando citada dentro da sentença, dificultando a identificação de gênero, o que contribui para a invisibilidade das mulheres na produção de conhecimento. Por posicionamento político, muitas de nós transgredimos essas normas, como eu fiz na redação desse estudo e, também, como outras autoras o fazem. Entretanto, percebo, no discurso das educadoras, fragilidade, falta de informação e de formação para dialogar sobre essas questões, como apontam suas respostas no questionário e, também, seus discursos.

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA NA EDUCAÇÃO? E NA BRINQUEDOTECA? QUAL SUA FORMAÇÃO INICIAL?

- **Electra:** 15 anos, 3 anos. Ciências Biológicas, em seguida Magistério Nível Médio.
- **Ártemis:** 35 anos na educação. 3 meses na brinquedoteca. Magistério Nível Médio.
- **Penélope:** 27 anos, 02 anos. Magistério Nível Médio.
- **Afrodite:** 19 anos, 03 anos. Magistério e Pedagogia.
- **Leda:** 27 anos na Educação Infantil, 06 anos na brinquedoteca. Magistério Nível Médio.
- **Atena:** 20 anos, 03 na brinquedoteca. Magistério Nível Médio.
- **Hera:** 03 meses na educação e na brinquedoteca. Ensino Médio.

Quadro 1 Atuação na brinquedoteca

POSSUI OUTRA FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO, CURSOS DE EXTENSÃO E/OU APERFEIÇOAMENTO? QUAIS? EM QUAL TEMÁTICA? JÁ TEVE OUTRAS EXPERIÊNCIAS ATUANDO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS? QUAIS?

- **Electra:** Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Extensão em Sexualidade, etc. Escola de Educação Infantil.
- **Ártemis:** Graduação em Filosofia, Especialização em Psicopedagogia. Um ano na Escola de Educação Infantil e com turmas multisseriadas (4, 5 e 6 anos)
- **Penélope:** Não. Não.
- **Afrodite:** Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia. 20 anos na Escola de Educação Infantil.
- **Leda:** Especialização em Psicopedagogia, Extensão em cursos de brinquedista com temas gênero e sexualidade, e outros cursos sobre o brincar. 20 anos na Educação Infantil.
- **Atena:** Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Primeira vez com crianças pequenas (educação infantil).
- **Hera:** Não. Com meus filhos.

Quadro 2 Formação continuada

O quadro 1 nos informa o tempo que cada educadora atua na educação e na brinquedoteca. É indicador da experiência em sentido quantitativo de tempo atuando na área, o que não indica, necessariamente, o fator qualitativo. Esse pode ou não estar presente, de acordo com as práticas pedagógicas desencadeadas nos processos educativos. No quadro 2, temos um demonstrativo da formação e titulação das educadoras, abarcando outras experiências na educação de crianças pequenas. Das sete educadoras, no quesito formação, temos, de acordo com a tabela³⁹ abaixo:

³⁹ Na titulação, cada educadora foi marcada na coluna de maior titulação, repetindo apenas nas colunas e outros cursos e curso sobre gênero e sexualidade.

Tabela 1 Titulação

Educadora	Ensino Médio	Magistério nível médio	Outros cursos	Cursos sobre gênero e sexualidades	Graduadas Área	Especialistas Área
Electra			Brinquedista	X	Ciências Biológicas	Psicopedagogia
Ártemis					Filosofia	Psicopedagogia
Penélope		X				
Afrodite			Brinquedista		Pedagogia	Psicopedagogia
Leda			Brinquedista	X	Pedagogia	Psicopedagogia
Atena			Brinquedista		Pedagogia	Psicopedagogia
Hera	X					
Total	1	1	4	2		5

Das sete educadoras, uma possui o ensino médio, uma possui magistério nível médio, cinco têm especialização (na área de psicopedagogia) quatro têm cursos de brinquedista e apenas duas fizeram algum curso sobre a temática das relações de gênero e educação para a sexualidade, Electra e Leda. Ao que tudo indica, em relação aos discursos e práticas das educadoras, existe uma possível lacuna na formação continuada, em especial nas temáticas de gênero e sexualidade.

Vejamos o que dizem, quando questionadas sobre como as crianças no dia a dia expressam questões relativas às relações de gênero e sexualidades em suas falas e/ou atitudes, como lidam com essas situações e seus exemplos:

COMO AS CRIANÇAS NO DIA A DIA EXPRESSAM QUESTÕES RELATIVAS ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES EM SUAS FALAS E/OU ATITUDES? COMO VOCÊ LIDA COM ESSAS SITUAÇÕES? CITE UM EXEMPLO.

- **Electra:** Através das brincadeiras perguntas, curiosidades. Procuro ser direta nas respostas de acordo com a idade da criança. Quando uma criança fala com outra que não deve brincar com tal brinquedo porque é de menino ou menina.
- **Ártemis:** Despertam o interesse pelo corpo, qualquer contato físico, o amor. Tem criança que diz: quem brinca de boneca é só menina.
- **Penélope:** Perguntas referentes ao seu corpo e dos colegas. Respondo ou contorno a situação. Ex: menino não pode brincar de casinha e menina não pode brincar de carrinho.
- **Afrodite:** Através de perguntas, questionamentos, situações diversas em que, às vezes, solucionamos, contornamos. Ex: Por que não menino brincar de boneca e menina de carrinhos.
- **Leda:** Através da curiosidade da criança, em suas perguntas, mas sendo o mais direta possível.
- **Atena:** Através de perguntas. Algumas vezes repondo suas perguntas, outras não.
- **Hera:** Não respondeu⁴⁰.

Quadro 3 Gênero e sexualidade no cotidiano das crianças

As respostas apresentadas acima evidenciam e comprovam dois fatos: **1)** A presença das relações de gênero e sexualidade nos discursos das crianças. As educadoras demonstram em suas respostas que as crianças têm curiosidade sobre o tema, que questionam em relação ao corpo e que o tema aparece, também, nas brincadeiras. **2)** O receio das educadoras em falar sobre o assunto, demonstrando que, na maioria das vezes, são diretas, evitam falar sobre o assunto, respondendo às crianças algumas vezes, outras não.

Vimos anteriormente que a sexualidade e as relações de gênero estão presentes na vida dos sujeitos desde o nascimento e o acompanham pela vida

⁴⁰ Hera não quis mais responder o questionário alegando não saber nada sobre esses temas. Mesmo conversando com ela sobre o anonimato e deixando-a à vontade para responder, de acordo com o mínimo que sabia sobre o assunto, ela não se sentiu confortável. Alegou, ainda, em suas palavras, “não ter estudo” (se referindo ao ensino superior).

toda. Ora, se é assim, são temas que devem ser contemplados e discutidos com as crianças, pois fazem parte de seu desenvolvimento integral e da sua formação humana. Mas o que temem essas e outras/os profissionais, em falar sobre esse assunto?

As educadoras e, alguns educadores – atuando na Educação Infantil a grande maioria são mulheres – tentam vencer a provação, a ansiedade, “os cabelos em pé” que se constitui a expressão das crianças. Não “prestam ouvidos ao chamado sedutor” que consiste em tentar entender que a educação para a sexualidade faz parte da vida das crianças e acontece nas relações que se estabelece com elas, mediando as perguntas que fazem e as possibilidades da percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares – meninos e meninas – na descoberta dos prazeres. Por quê o medo de ouvir o chamado sedutor da não repressão? Porque ainda a força das políticas higienistas e eugenistas, que trouxeram modificações profundas na organização da família, nas ideias sobre a criança e na organização das escolas e, por conseguinte, das Instituições de Educação Infantil que ainda fomentam crenças, valores e costumes (RIBEIRO, 2014a, p. 17-18)?

Estudos como o de Ribeiro (2014a) vêm ao encontro da realidade descortinada na brinquedoteca. As repostas aos questionamentos deste estudo começam a criar forma, à medida que adentro a realidade da brinquedoteca. Posso apontar que a fragilidade, nos processos educativos em relação à temática da pesquisa, está presente na ausência da discussão sobre o tema. Em especial na ausência de formação continuada. Poderemos compreender, com base na concepção das educadoras sobre gênero e sexualidade, que segue no quadro 4:

QUE SIGNIFICA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA?

- **Electra:** Quando a criança começa a despertar para a sexualidade, como educadora devemos intervir para satisfazermos suas curiosidades, orientar, etc. Tudo de acordo com a idade das crianças usando uma linguagem simples.
- **Ártemis:** Na infância temos que lidar com certas limitações, pois alguns familiares não gostam que falem e expliquem determinados assuntos relacionados à sexualidade.
- **Penélope:** O despertar e a curiosidade voltados para o lado feminino e masculino.
- **Afrodite:** Educação voltada para a sexualidade, sexo e/ou que o caracteriza. Educação voltada para o despertar, para as descobertas, para as curiosidades que devem ser respeitadas quando manifestas para o lado masculino ou feminino.
- **Leda:** Uma educação onde as crianças começam suas descobertas para o sexo masculino ou feminino.
- **Atena:** A descoberta, a curiosidade que as crianças começam a ter na infância.
- **Hera:** Não respondeu.

Quadro 4 Educação para as sexualidades

Na concepção das educadoras sobre sexualidade, apresenta-se uma confusão conceitual. Embora algumas apontem o despertar da sexualidade para as curiosidades da criança relativas à sexualidade, três educadoras misturaram sexualidade e gênero em suas respostas. Apareceu, também, o receio ao retorno da família. Mesmo as educadoras que não misturaram sexualidade com gênero, não especificaram detalhadamente que curiosidades são essas e como se manifestam. Percebo, também, o cuidado da educadora Electra com a linguagem e faixa etária da criança para sanar suas curiosidade. Lembrando que ela fez um curso na área dos temas abordados neste estudo. Diante da fragilidade conceitual aqui apresentada, conseqüentemente, essa reflete nos processos educativos desencadeados na brinquedoteca. Vai ficando cada vez mais evidente a necessidade de formação continuada. Pergunto: Como promover uma formação que assegure práticas de desconstrução e discussão sobre esses temas, com as educadoras e que essas reflitam em seu fazer pedagógico? Camargo e Ribeiro (1999), apontam alguns objetivos a serem traçados:

Em relação à criança:

Favorecer a manifestação de sentimentos, prazeres, hipóteses e descobertas, sem tabus e preconceitos; possibilitar a vivência da sexualidade sem imposições e controle; desenvolver atividades que permitam o conhecimento do corpo, permitir a constituição da subjetividade singular.

Em relação às educadoras e aos educadores:

Conceber a sexualidade humana como construção cultural; construir e aprofundar conhecimentos sobre a sexualidade infantil; refletir sobre a construção da própria sexualidade; (re)pensar tabus e preconceitos; ter acesso a informações claras; sensibilizar a escola e à família; desenvolver estratégias que facilitem o trabalho com as crianças.

Em relação às famílias:

Informá-las sobre o trabalho; integrar escola [instituição, brinquedoteca] e família; refletir sobre a constituição da própria sexualidade; (re)pensa abus e preconceitos; conhecer a sexualidade infantil (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 75-76).

De acordo com as autoras, é necessário um plano de ação que contemple e englobe todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos. Para isso elas apresentam alguns objetivos a serem traçados, em especial, na (des)construção de suas próprias concepções, tanto educadoras como as famílias, para que haja harmonia em seus discursos e, também, para que essas percebam que essas construções são culturais e variam de acordo com cada época e cultura. Somente após compreenderem e esclarecerem para si esses conceitos, poderão responder aos questionamentos das crianças com segurança, de forma simples, sem rodeios e com uma linguagem adequada para a idade da criança, saciando sua curiosidade e educando para as sexualidades de forma simples e saudável. E no questionário, o que dizem as educadoras em relação à concepção de gênero?

QUE VOCÊ ENTENDE COMO GÊNERO?

- **Electra:** Masculino ou feminino.
- **Ártemis:** Como ser (criança) homem e mulher.
- **Penélope:** Características voltadas ao feminino e masculino.
- **Atena:** Qualidade, estilo, identidade sexual dos indivíduos.
- **Afrodite:** Identidade sexual das pessoas.
- **Leda:** Identidade individual
- **Hera:** Não respondeu

Quadro 5 Concepção de gênero

Por meio das repostas apontadas, é possível confirmar a confusão conceitual em algumas respostas, como já apontado, também, na análise do quadro quatro. Confusão apresentada agora no quadro cinco, por Atena, Afrodite e Leda. Mais uma vez se apresenta a fragilidade conceitual e, conseqüentemente, na formação inicial e continuada. Para suprir essa necessidade de formação, podem-se aplicar os objetivos elencados acima por Camargo e Ribeiro (1999, p. 75-76), como estratégias de formação coletiva dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, também, para a (des)construção de gênero. Mas, não basta apontar caminhos. É preciso que a formação se efetive e

Para tanto, era [é] preciso a oferta de formação continuada, lugares de aprender e ensinar sobre as temáticas das sexualidades e gênero e os Projetos de extensão ofereciam [oferecem] esses lugares. Por isso, torna-se fundamental o compromisso político das Universidades com a extensão e o comprometimento das equipes com a temática (SILVA; MARTINS, 2014).

As equipes são formadas pela rede⁴¹ de proteção e articulando os poderes legislativo, executivo e judiciário. O primeiro, no sentido de elaborar

⁴¹ A rede de proteção à criança e ao adolescente é composta pelos dispositivos sociais, sendo eles: conselho tutelar, postos de saúde, conselhos municipais, escola, brinquedoteca, Centro de Atendimento Profissional Especializado (Capes), Centro de

leis que contemplem a formação de profissionais e a inserção dos temas nos currículos das instituições públicas. O segundo, no sentido de agenciar e cumprir a legislação, para que tais práticas sejam efetivadas, agencia a rede por meio das secretarias municipais. E, por fim, o terceiro, no sentido de assegurar que a formação de profissionais esteja sendo efetivada, bem como a liberdade para a discussão dessas temáticas nos dispositivos que integram a rede. Silva e Martins (2014) apontam acima o compromisso político e social das universidades públicas, na oferta de formação continuada de acordo com as demandas da comunidade, em especial, as autoras se referem à formação de uma professora de Educação Infantil, entrevistada em 2014, que relata suas dificuldades e embates na busca de formação e, também, seus sucessos e conquistas na (des)construção de conhecimentos.

Os referenciais teóricos do Tecendo⁴²... ajudaram-me a compreender que é preciso olhar para o outro, colocar-se no lugar do outro e perceber a diferença problematizando, perceber também os processos de formação das identidades e como elas vão se constituindo ao longo da vida. Nas palavras de Bachelard, percebi que nada pode ser dado como pronto e sendo assim, as identidades não são fixas, ou seja, os sujeitos podem assumir várias identidades ao longo de sua vida de acordo com cada período e suas crenças. Em outras palavras, o sujeito nunca é, ele sempre está sendo... Logo, pensar na educação como um processo de formação humana, é pensar em como educar para vida. É pensar em como educar crianças que chegam de vários espaços e culturas diferentes e pensar que —saber ou —conhecimento o currículo escolar oferece para essa criança e também que conhecimento nós, enquanto professoras e professores da educação infantil estamos levando para a sala de aula [e outros ambientes que as crianças circulam] e como esses saberes poderão acrescentar na vida dessa criança, de modo

Referência e Assistência Social (Cras), universidades públicas comprometidas com o ensino, pesquisa e extensão, ministério público entre outros que disponha cada município.

⁴² Curso de extensão ofertado no ano de 2010 pelo Ded/Ufla, por meio do Fesex.

a contribuir para sua formação, tornando-a questionadora e crítica (SILVA; MARTINS, 2014).⁴³

7.6.2 Diário de bordo: 06 de abril de 2015. Atendimento ao 2º Período. 18 crianças

Na saída conturbada, pois as crianças queriam continuar brincando, Heitor, um menino de quatro anos, diz para a educadora Electra: *Tem que comprar de homem*. Curiosa com essa fala, pergunto Electra sobre o que Heitor estava falando. Ela disse que ele estava se referindo a uma raquete que tem na brinquedoteca, que tem apenas raquete rosa, Heitor brincou com ela, mas disse que tem que comprar de menino.

Na cena descrita, facilmente infiro a concepção que Heitor vem construindo, por meio dos discursos reproduzidos nos espaços que circula, em relação a comportamentos, brincadeiras, atitudes e aptidões. Assim, como na cena dos brincares em faixa etária, Heitor confirma aqui a hipótese de que, a partir dos quatro anos, esses sinais de subjetivação começam a ser evidenciados nas atitudes e discursos das crianças. “Nesse processo dicotômico de construção de papéis masculinos e femininos surgem preconceitos que se refletem no uso dos brinquedos” (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 210). Ainda, nessa perspectiva, as autoras apontam que:

A cultura lúdica é masculina porque a criança é menino, percebida como menino age como tal, brinca com outros meninos, recebe objetos destinados aos meninos (BROUGÉRE, 1999). O mesmo ocorre com as meninas, mas, ao utilizar o mesmo brinquedo que a menina, o menino age de forma diferente (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 210).

⁴³ Relato de uma professora sobre sua participação no Tecendo...

As atitudes e comportamentos de meninos e meninas são condicionadas, principalmente, durante a infância, período em que está subjetivando com base em valores, normas, crenças e comportamentos da cultura em que está inserida. Como afirma Anderson Ferrari (2012, p. 121), “A sociedade, desde o século XVIII, foi se constituindo como uma sociedade que enquadra – nós somos uma sociedade do enquadre”. Convém destacar que, se somos construídos/as social, histórico e culturalmente, é possível desconstruir!

7.7 Cena 7: Adentrando a roda dos brincares

Que pensam as educadoras quanto aos processos educativos imbricados na brinquedoteca? Que concepção elas têm sobre os brincares e seu significado para as crianças?

COMO VOCÊ DEFINE BRINCADEIRA?

- **Electra:** Distrair, entreter, usar a imaginação.
- **Ártemis:** Divertimento, entreter-se, passatempo.
- **Penélope:** Aprendizagem de maneira prazerosa.
- **Atena:** Diversão, aprender com regras, respeito, prazer, vontade.
- **Afrodite:** Uma forma da criança aprender divertindo.
- **Leda:** Aprender com prazer.
- **Hera:** Não respondeu

Quadro 6 Concepção de brincadeira

PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS?

- **Electra:** Auxilia a criança no seu desenvolvimento.
- **Ártemis:** Divertir, ter espaço físico, brincadeiras sadias sempre com observação de um adulto quando estiverem várias crianças brincando.
- **Penélope:** Auxilia no desenvolvimento físico e intelectual, além de ser algo feito com muito prazer.
- **Atena:** Faz toda a diferença. É de muita valia para a vida toda desses pequenos.
- **Afrodite:** É de muita importância na vida da criança, pois, é brincando que a criança vai adquirindo muitas regras, confiança, limite, etc.
- **Leda:** Elas se tornam mais seguras, mais criativas e, também, ajuda na socialização.
- **Hera:** Não respondeu.

Quadro 7 A brincadeira na formação das crianças

Analisando os quadros seis e sete, percebo uma contradição quanto à compreensão da dimensão lúdica do brincar como espaço de formação humana, de subjetivação. No quadro seis, as respostas apontam para a dimensão do brincar como algo prazeroso. Entretanto, no quadro sete, as respostas apontam para a dimensão do intelecto, na qual o brincar é apontado como estratégia para o desenvolvimento cognitivo e, também, como meio de inscrever normas aos corpos e comportamentos das crianças, como afirma Afrodite “é brincando que a criança vai adquirindo muitas regras, confiança, limite, etc.”

Pensemos, como essa concepção foi sendo formada? De acordo com a tabela um, a maioria das educadoras tem formação em nível superior, dessas, três graduadas em pedagogia, cinco especialistas em psicopedagogia e, ainda, quatro fizeram curso de brinquedista. Nesse sentido, ainda questiono como a dimensão do brincar tem sido abordada na formação inicial, nos cursos de formação continuada e, tão relevante quanto, como essas e outras/os profissionais têm e vêm se apropriando desse conceito e sua dimensão?

Faz-se necessário, portanto, durante a formação profissional, um trabalho de sensibilização dos futuros professores, visto que não é tão simples e fácil descobrir quais as potencialidades e as necessidades das crianças. É preciso compreender a intencionalidade que a criança apresenta na brincadeira, ler nas entrelinhas o diálogo com o mundo estabelecido através de uma brincadeira de bonecas, ou da expressividade exposta pela criança quando se nega a participar de alguma atividade ou algum lugar (SIMON; KUNZ, 2014, p. 380).

Para trabalhar com a sensibilização dessas/es profissionais⁴⁴, para a compreensão da dimensão lúdica, da vida como obra de arte, da vida artista, é preciso, que essas/es sejam tocadas/os no sentido de Larrosa. Para possibilitar essa experiência, assim como Camargo e Ribeiro (1999), já apontadas anteriormente, traçam objetivos para pensar o trabalho com as sexualidades na infância, na perspectiva de (des)construir com os sujeitos (crianças, famílias e educadoras/es) uma concepção limitada, também na e para a dimensão lúdica, é preciso pensar como o conceito de lúdico foi sendo historicamente construído, que práticas a cultura discorre sobre ele. Nesse processo, a problematização das concepções hegemônicas e pessoais sobre a criança que cada um/a foi um dia e, principalmente, como as crianças se apropriam da ludicidade e que efeitos esse brincar inscreve nelas.

⁴⁴ Aqui, como em outros momentos, utilizo o termo profissionais, referindo-me não apenas a professoras/es que atuam na Educação Infantil, mas também a profissionais que atuam nas infâncias nos vários espaços que essas se fazem presente, seja em instituições de Educação Infantil, brinquedotecas (nos hospitais, CRAS, creches, escolas, comunidade, shoppings, itinerantes, etc) e demais espaços que atendem e recebem crianças.

COMO VOCÊ PLANEJA AS ATIVIDADES DA BRINQUEDOTECA (SELEÇÃO DE FILMES, DESENHOS PARA COLORIR, HISTÓRIAS, O TEMPO DE CADA ATIVIDADE, O USO DA ÁREA EXTERNA E OS DIVERSOS CANTINHOS?)

- **Electra:** De acordo com a faixa etária administramos o tempo para assistir a filmes, vestir fantasias, contar histórias, o uso da área externa e outros cantinhos.
- **Ártemis:** No tempo para assistir a filmes, contar histórias, brincar com os brinquedos, vestir as fantasias, tem criança que gosta de colorir e temos os cantinhos diversificados para essas atividades.
- **Penélope:** Tudo é selecionado de acordo com a faixa etária a ser atendida.
- **Atena:** São divididos os dias da semana para cada atividade, sendo estas de acordo com a faixa etária das crianças.
- **Afrodite:** Temos um cronograma, cada dia a brinquedista prepara o seu planejamento.
- **Leda:** Selecionamos as histórias e os filmes de acordo com a faixa etária.
- **Hera:** Não respondeu.

Quadro 8 Organizando os processos educativos

No quadro oito, a pergunta é direcionada, nas estrelinhas, para a intencionalidade dos processos educativos presentes na brinquedoteca. Quando questionadas em relação ao planejamento desses processos, fica evidente como os fatores tempo e faixa etária norteiam e orientam as educadoras no direcionamento dos processos educativos. Mas, tempo na perspectiva de quem? Dos estudos e pesquisas sobre a infância? Da instituição? Das educadoras? Ou das crianças? Qual é o tempo da criança? O tempo de aprender e desenvolver capacidades esperadas na perspectiva escolar para cada faixa etária? Ou o tempo de descobertas, de atividades expressivas e criativas, como nos ensina Onofre (1998, p. 615) das experiências científicas? O autor destaca que a criança “toma posse de algo exterior a si, em [suas] primeiras experiências criativas, simbólicas e brincadas”.

O Jogo [ou seja, o brincar] é trajecto cultural em experiência e em expressividade constantes, desde que se lhe propicie lugar, tempo e liberdade para isso, embora em reciprocidade

de tradição e de originalidade;... cheio de imagens recíprocas de separação e de união. Para este conhecimento de si, o miúdo precisa de uma adaptação do adulto a estes espaços e tempos dinâmicos e potenciais. Estes lugares terão que ser autênticos ambientes de grande confiança, de liberdade e de expressividade (ONOFRE, 1998, p. 616).

O autor nos remete a (re)pensar os tempos e espaços direcionados ao brincar, às vivências lúdicas. Se o comportamento lúdico, a atividade lúdica está atrelada ao conceito de liberdade, essa liberdade poderá ou não ser exercida, de acordo com a concepção de cada cultura e/ou com a política interna de cada instituição e até mesmo de como as educadoras (re)significam esses processos na práxis.

Outro aspecto ausente das discussões de profissionais da educação infantil [e da brinquedoteca] é interação criança-criança e criança-adulto por meio da brincadeira. Qual o papel do adulto como um dos representantes da cultura, responsável pela educação infantil? Qual o significado de determinados objetos do mundo cultural para o desenvolvimento infantil? Pode-se construir conhecimento a partir de brinquedos e brincadeiras? Pode-se desenvolver a linguagem? Brincadeiras em grupo servem para socializar crianças, levar a compreensão de regras? Brincadeiras de faz de conta contribuem para a formação do símbolo? Crianças que expressam suas representações mentais se desenvolvem? Quais os tipos de brinquedos mais adequados a cada faixa etária? Como devem ser usados os diferentes brinquedos? Como introduzir brinquedos e brincadeiras dentro de propostas pedagógicas? Tais questões certamente devem estar presentes aos profissionais que se preocupam com a introdução do lúdico na educação infantil (KISHIMOTO, 2009, p. 36).

A autora questiona os saberes que devem nortear a práxis no trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil, e acrescento, na brinquedoteca. Nesse sentido penso a Educação Infantil como um espaço brincante. Entretanto,

como afirma Airton Negrine (2009), é importante atentar para o fato de que a brinquedoteca não deve ser confundida com uma creche.

Pensa que a missão da brinquedoteca é ter disponível muitos brinquedos e ensinar o manejo do jogo ou explicar as regras se for necessário, mas a criança deve frequentá-la por vontade própria e pelo prazer de poder jogar, ou de encontrar amigos para jogar (NEGRINE, 2009, p. 85).

E assinalo, possibilitar que a criança vivencie as técnicas de si, como criadora de sua própria existência, podendo subjetivar-se em uma metamorfose constante. Negrine (2009) traz ainda que a brinquedoteca pode ter várias funções e, dentre elas, a pedagógica, como é o caso da brinquedoteca em lócus, que funciona como extensão da Educação Infantil.

O autor destaca, ainda, três pilares importantes para a formação da brinquedista: formação teórica – formação pedagógica – formação pessoal. Destaca, ainda, a formação pedagógica como inovadora. Essa, em sua concepção, trata de questões teóricas atreladas à concretização de vivências no âmbito da ludicidade. Negrine (2009, p. 88) aponta que, nos cursos de formação inicial, “geralmente se processa através de práticas de ensino ou de estágios supervisionados” e, segundo o autor, desse modo as “práticas ficam desvinculadas da formação como processo”, não permitindo que essas sejam reformuladas.

Destaco aqui o trabalho inovador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁴⁵, em especial, o Pibid Pedagogia – gênero e

⁴⁵ O Programa foi criado pelo MEC/CAPES/Diretoria de Educação Básica – FNDE, em 2007, para atuar em áreas prioritárias no Ensino Médio: Licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia. Ensino Fundamental: Licenciatura em Matemática e Ciências e, de forma complementar, em Licenciatura em Letras, Educação Musical e Artística e Educação Física. O PIBID objetiva inserir a universidade nas comunidades e atua no ensino, na pesquisa e na extensão para contribuir na melhoria da qualidade da Educação Básica, valorizando o espaço da Escola Pública como

sexualidade, da Ufla, o qual busca implementação de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática nas experiências de licenciandas/os em pedagogia dentro das escolas, exercendo práticas com crianças por meio de metodologias que abarcam os estudos pós-estruturalistas, tendo como ferramentas artefatos culturais, com a participação e envolvimento de docentes universitárias durante todo o processo, possibilitando assim ação-reflexão-ação, a retroalimentação por meio de análises e discussões em grupo, como propõe Negrine (2009).

VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM CURSO, OU EVENTO QUE ABORDOU A TEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL? QUAL? ELE CONTRIBUIU COM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL? COMO?

- **Electra:** Gênero e sexualidade na infância. Ajudou a enxergar de forma mais clara como lidar com diversas situações.
- **Ártemis:** Faz muito tempo que fiz, não me lembro bem, mas contribuiu muito na minha profissão. Como explicar de maneira bem branda para não entrar em grandes detalhes.
- **Penélope:** Não.
- **Atena:** Sim. Em uma universidade federal. Contribuiu muito.
- **Afrodite:** Sim. Em uma universidade federal. Foi ótimo! Gostaria de fazer outros.
- **Leda:** Não.
- **Hera:** Não respondeu

Quadro 9 Formação em gênero e sexualidades

O quadro nove aponta que, das sete educadoras, apenas quatro tiveram alguma formação contemplando as questões de gênero e sexualidade. E elas se expressaram contempladas com os estudos realizados sobre o tema, declarando que contribuiriam em sua prática pedagógica. Apesar de em outros momentos terem manifestado o receio em falar sobre esses temas, como já abordado anteriormente, percebo que, embora as educadoras assumam positivamente a

campo de experiência na construção do conhecimento (RIBEIRO; ALVARENGA, 2014, p. 190).

participação no curso, ainda, não se sentem seguras ao abordarem as temáticas. Compreendo e continuo apontando como uma lacuna e fragilidade na formação continuada e que deveria ser permanente, oferecendo espaço de discussão, informação e formação.

EM SUA OPINIÃO, É IMPORTANTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA LIDAR COM AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA? POR QUÊ?

- **Electra:** Sim. Acho que todas as professoras devem ter essa formação, pois todas passam por esse tipo de situação.
- **Ártemis:** Sim. Porque terá o profissional com a formação para lidar com o assunto, que é a sexualidade na infância.
- **Penélope:** Sim. Para tentar solucionar de maneira adequada os imprevistos que ocorrem no dia a dia com as crianças.
- **Atena:** Sim. Pois em nosso dia a dia nos deparamos com diversas situações que nos pegam de surpresa e, na maioria delas, não estamos preparadas para responder ou solucionar.
- **Afrodite:** Sim. Para estarmos preparadas para as curiosidades das crianças.
- **Leda:** Sim. Para saber lidar com as perguntas que as crianças nos fazem.
- **Hera:** Não respondeu

Quadro 10 A importância da formação em gênero e sexualidades

No quadro dez, as educadoras assumem e declaram a necessidade e importância de formação nas temáticas de gênero e sexualidade. Assumem, ainda, que não estão preparadas para lidarem com os inusitados que se apresentam cotidianamente pelas crianças, como apontaram, também, no quadro quatro. Mas que tipo de preparo as educadoras almejam? Ressalto minha experiência com a formação de professoras/es nas temáticas de gênero e educação para as sexualidades, por meio do Fesex. E percebo que algumas perguntas têm sido recorrentes nos cursos de formação continuada, a maioria referindo-se ao como “Como fazer?”.

E quando comecei, no primeiro encontro, percebi que o projeto abordaria temas polêmicos e esperava encontrar uma fórmula, uma receita pronta de como lidar com situações e certas questões tidas como tabu pela sociedade em que vivemos.⁴⁶

A “receita pronta” tem sido estimada por muitas/os profissionais para lidarem com questões e curiosidades das crianças, como também aponta Xavier Filha (2012e) em suas análises sobre o projeto Tecendo... em Campo Grande/MS. Saliento a importância da formação continuada para o trabalho com essas questões na e da infância, entretanto, o preparo não vem em um formulário orientador, em uma receita pronta. A formação leva ao preparo teórico, técnico e político. Contudo, também é pessoal e processual, no sentido da (des)construção de concepções e práticas engessadas.

Dessa forma, estamos constantemente desafiados e desafiadas a desestabilizar as certezas que alicerçam-se em binarismos: certo e errado, pode e não pode, normal e anormal; para desconstruir formas de ensinar/aprender e inventar possibilidades metodológicas (RIBEIRO, 2010, p. 11).

É necessário (des)construir o tabu, o receio, os discursos normatizantes e formular novos discursos, novas práticas e novas formas de olhar para a criança e para suas questões. Perceber a criança como produtora de cultura e valorizar a relação adulto-criança, reconhecendo que a criança pensa o mundo diferente do adulto.

⁴⁶ Trecho da carta de uma professora cursista enviada ao Tecendo... Cf. Xavier Filha (2012e, p. 436).

QUAL A MELHOR IDADE PARA TRABALHAR COM AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE COM AS CRIANÇAS? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

- **Electra:** Acho que depende da curiosidade da criança, então não tem idade certa, já que cada um tem suas curiosidades. Devemos ser simples e objetivas.
- **Ártemis:** A partir de dez anos, na minha opinião. Porque a criança já está mais amadurecida.
- **Penélope:** Acho que na hora do despertar de cada criança, que, muitas vezes, acontece em idades diferenciadas.
- **Atena:** Acho que não tem uma idade correta e, sim, quando aparece uma curiosidade.
- **Afrodite:** Para mim, não há idade certa para isso. Depende da curiosidade de cada criança.
- **Leda:** Penso que a partir do momento em que as crianças sentem curiosidade e começam com as perguntas e atitudes.
- **Hera:** Não respondeu

Quadro 11 Discutindo sobre gênero e sexualidade com crianças

O quadro onze aponta que as educadoras, em comum acordo, com exceção da educadora Ártemis, consideram não haver idade específica para tratar desses temas na infância e, sim, de acordo com as expressões de curiosidade das crianças. Também, na questão apresentada no quadro onze, mais uma vez as educadoras reiteram que esses temas estão presentes no cotidiano das crianças.

Dessa forma o compromisso ético-político com a criança pequena na Educação Infantil consiste em assumir que a educação para a sexualidade faz parte da vida das crianças e acontece nas relações que se estabelece com elas, mediando as perguntas que fazem e as possibilidades da percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares – meninos e meninas, na descoberta dos prazeres (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL ONLINE DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 2015, p. 3).

Nesse sentido, não existe uma idade pré-estabelecida para colocar em prática a educação para as sexualidades e relações de gênero. Essa educação deve acontecer cotidianamente nas mediações e, por meio de atividades intencionais, que proporcionem as expressões das crianças, o cuidado e conhecimento do próprio corpo e de seus pares, a prevenção das violências, as descobertas, o incentivo de práticas do cuidado de si, proporcionando que a criança exerça o respeito mútuo.

7.8 Cena 8: As (im)possibilidades nos labirintos dos processos educativos

Desde o início dessa pesquisa, tinha em mente intervir nos processos educativos, com o intuito de observar e analisar as atitudes das crianças, sobre novas possibilidades e arranjos na brinquedoteca. Quando cursei o Tecendo... em 2010, comecei elaborar minhas ideias sobre o efeito que os aparatos culturais podem desencadear nos sujeitos possibilitando ou não, novos olhares, críticas, e a (des)construção de verdades. Meu projeto de pesquisa começou a tomar consistência em 2013, quando fui instigada pelos aprendizados na disciplina Escola, Currículo e Diversidade Cultural e na disciplina Educação e Artes do PPGE, a pensar a arte como um aparato cultural, estratégia metodológica para possibilitar às crianças espaços de diálogos sobre as relações de gênero e sexualidade, com leveza e simplicidade, mas não de forma simplista.

O desejo de criação era grande e o tempo muito curto para realizar as atividades como desejava. Mas a vida é devir, logo, a pesquisa também o é. Dentro das possibilidades, planejei algumas intervenções com intenção de desencadear as falas das crianças sobre gênero e sexualidades. Essas intervenções foram organizadas cuidadosamente desde a seleção dos recursos materiais à disposição dos mesmos. Nesse momento, minha pesquisa começa a

transitar como aponta Willian Cosaro (2005, p. 445), “de uma pesquisa sobre crianças, para uma pesquisa com crianças”.

Nesse sentido, penso as (im)possibilidades na perspectiva de Larrosa (2013, p. 191-192), que aponta como possibilidade aquilo que é previsível e do qual já detemos saber, logo, o poder. “O que vai do possível ao real, é o que se fabrica, produz-se. Mas o que nasce começa sendo impossível e termina sendo verdadeiro”. Desse modo, penso no impossível como aquilo que ainda não aconteceu, do qual não detemos o saber e, conseqüentemente, o poder. “O (im)possível, portanto, é aquilo que exige uma relação constituída segundo uma medida diferente à do saber e à do poder” Larrosa (2013, p. 194). O (im)possível é o enigmático, é o que nos escapa, é devir. E foi pensando nesses conceitos que planejei as atividades a seguir.

7.8.1 Diário de bordo: 13 de abril de 2015

Neste dia, chego à brinquedoteca mais cedo e preparo o ambiente com aparatos e materiais diferentes para disponibilizar às crianças outras experiências naquele espaço. Como uma de minhas propostas é despertar a sensibilidade e fala das crianças, utilizando obras de arte como ferramentas metodológicas, selecionei dez obras de arte para expor nas paredes da brinquedoteca, na altura das crianças. São elas:

Várias Brincadeiras II, Ivan Cruz (2006); *Futebol em Brodósqui* Cândido Portinari (1935), *Cambalhota*, Cândido Portinari (1958), *Brincadeira* ou *Brincadeiras de Rapazes*, Piter Brueghel (1560), *O casal Arnolfini*, ou *Retrato dos Arnolfini*, Jean Van Eick (1434), *O Nascimento de Vênus*, Sandro Botticelli (1483), *Príncipe James Stuart e Princesa Louisa Maria Theresa Stuart*, (filhos de James II) Nicolas de Largillière (1695); *Lansing Commision*, Alyssa Monkes (2011), *A virgem amamentando o menino e São João Batista em adoração*, Giampetrino (c. 1500-20), *Retrato de Léopold Clément de Lorraine*, filho do Príncipe Lorraine (1710-1723) Pierre Gobert (1710).

Quadro 12 Obras expostas na brinquedoteca⁴⁷

Expus as obras espalhadas pela brinquedoteca em locais estratégicos: no corredor central, nas paredes que beiram as mesinhas que as crianças usam e, nessas paredes em branco, com um estojo de caneta hidrocor e um pote de lápis de cor em cada (substituindo as cópias de desenhos que são propostas às crianças em sua rotina).

A seleção das obras foi pensada, de acordo com os elementos da cena, com intenção de aguçar o interesse das crianças para cenas banais do cotidiano nas quais elas, muitas vezes, estão envolvidas, mas não têm oportunidade de expressarem suas questões, curiosidades e/ou vivenciarem seus desejos e experiências diferenciadas do possível, daquilo que já é previsto e dado como um produto. Essa ideia partiu de uma pré-pesquisa realizada por mim no ano de 2013, na qual utilizei a obra *O casal Arnolfini*, ou *Retrato dos Arnolfini*, Jean Van Eick (1434) (MARTINS; SILVA, 2015), para instigar a fala das crianças de cinco anos na temática de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a seleção das obras, para disponibilizar na brinquedoteca, envolveu algumas obras que

⁴⁷ As imagens estão disponíveis nos anexos.

retratam o brincar em diferentes épocas e infâncias e, também, obras que remetem pensar nas relações de gênero e sexualidade.

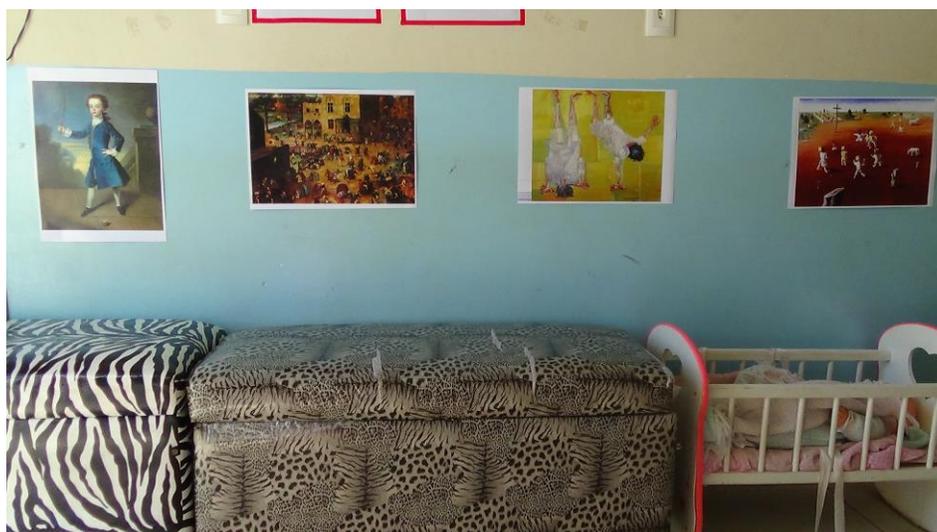


Figura 30 Exposição de obras 1

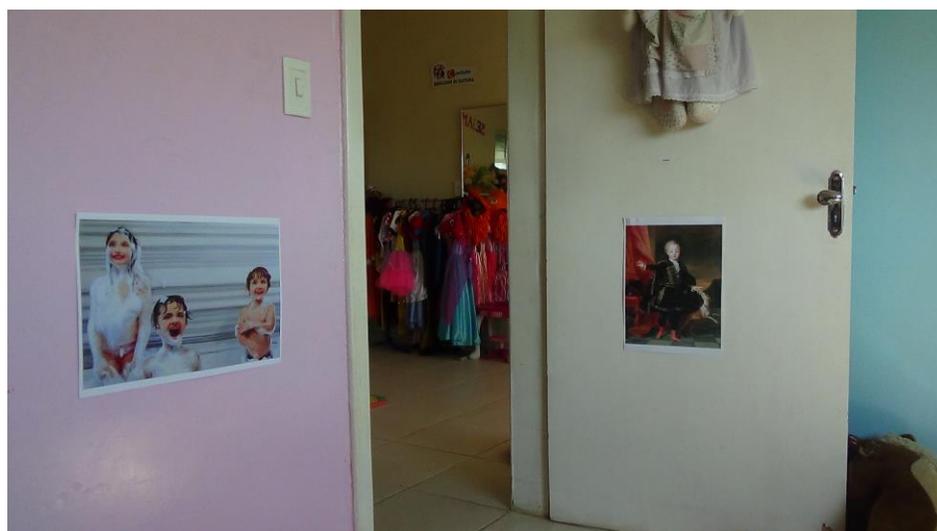


Figura 31 Exposição de obras 2



Figura 32 Exposição de obras 3

Dispus, também, histórias infantis que discutem as relações de gênero e sexualidade na infância, em cima das almofadas.



Figura 33 Explorando as histórias infantis na temática de gênero e sexualidade



Figura 34 Menina vestida de princesa conta a história *Ceci quer um bebê*

Também disponibilizei outros materiais incomuns à brinquedoteca. Tecidos coloridos, brilhantes, estampados e com, no mínimo, um metro de comprimento. Deixei os tecidos espalhados no tatame da sala central, para as crianças os manusearem e brincarem à vontade, dando oportunidade de escolha de materiais e brincadeiras e, também, possibilitando novas vivências e experiências.



Figura 35 Tecidos espalhados pelo tatame



Figura 36 Menina com tecido amarrado no corpo como se fosse um vestido, desenhando após o conto da história *Ceci tem Pipi*

Nesse dia (13/04/2015), as crianças chegam e são recepcionadas no portão pela educadora Ártemis, que as recebe carinhosamente e as orienta para

entrarem em fila porque serão filmadas. As crianças obedecem-lhe prontamente e entram. Primeiro, a fila das meninas, depois a dos meninos. Tranquilas e em fila, diferente dos outros dias em que chegam eufóricas, direcionam-se para o cantinho de leitura. No cantinho, sentada no chão com as pernas cruzadas, converso com as crianças e me apresento formalmente. As crianças já me conheciam das semanas anteriores e, por esse motivo, não houve estranhamento.

Para concretização da proposta, selecionei dois livros infantis. *Ceci tem pipi* (LENAIN, 2004a), que trata das relações de gênero e sexualidades e *Ceci quer um bebê* (LENAIN, 2004b), que discute sobre as sexualidades. As histórias foram contadas por mim.

Apresento o livro, *Ceci quer ter um bebê*, exploro a capa com a Ceci de vestido e com barriga de grávida e instigo as crianças a imaginarem e opinarem do que se trata a história. As crianças sugerem que a história fala da barrigona, porque tem uma menina com uma barriga grande na capa.

Início o conto da história... quando Ceci convida Max para fazerem um bebê, ele e ela entram no quarto de Ceci e fecham a porta. Ceci diz que para fazer um bebê a porta precisa estar bem fechada. As crianças ouvem atentamente.

Ceci tem pipi retrata a história de Max, um menino que antes de conhecer Ceci acreditava que o mundo era dividido em dois grupos, o do pessoal com-pipi e o dos sem-pipi. E esses mundos eram claramente demarcados por fronteiras que estabeleciam o que era do pessoal com-pipi e o que era do pessoal sem-pipi, desde o vestuário a comportamentos diversos. Quando Ceci apareceu na vida de Max, ela colocou suas verdades em suspeição. Ceci, de acordo com o que Max acreditava, era uma sem-pipi com atitudes estranhas e diferentes das atitudes do pessoal de seu grupo. Logo, Max iniciou uma saga em busca de respostas, como uma caça ao tesouro. E, nas idas e vindas de sua investigação, Max descobriu que Ceci não era uma-sem pipi, mas, uma com perereca! Assim, Max (des)construiu suas antigas verdades e reelabora um novo olhar sobre meninos e meninas.

Quadro 13 Sinopse da história: *Ceci tem Pipi?*

Em *Ceci quer um bebê*, a garota resolve ter bebê com Max. Eles deitam na cama e Ceci pede que Max a abrace bem forte. Depois, vão tomar um lanche. No dia seguinte, ele e ela comparecem à escola fantasiados, pois é Carnaval: Max, de guerreiro das estrelas, e Ceci, de grávida. No outro dia, Ceci continua com a mesma barrigona, o que deixa Max muito feliz. A professora, porém, fica louca de raiva. No terceiro dia, Ceci aparece sem barriga e com um bebê de verdade. Será possível? *Ceci quer um bebê* aborda as diferenças entre meninos e meninas e aponta para questões relacionadas às sexualidades, como namoro, descobertas com o corpo, nos toques e nascimento, do ponto de vista das próprias crianças, com leveza e sensibilidade⁴⁸.

Quadro 14 Sinopse da história: *Ceci quer um bebê*

⁴⁸ Sinopse disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40305>>. Acesso em: 14 maio 2015.



Figura 37 Conto da história *Ceci tem pipi*

Foto: Educadora Electra.



Figura 38 Expressão das crianças durante o conto da história

Foto: Educadora Electra.

Ao término do conto, questionei as crianças sobre o que aconteceu na história, quem já vira uma mulher grávida e elas recontaram a história com

arranjos semelhantes. Um menino relatou que a mãe estava grávida e uma menina relatou que coloca a bola na barriga para brincar de grávida.

Em seguida, informei às crianças que trouxera algumas coisas diferentes para elas brincarem. Instiguei a investigarem o que tinha de diferente dos outros dias na brinquedoteca. Elas, um pouco inibidas, aos poucos, começaram a interagir com os materiais.

7.9 Pensando as (im)possibilidades....

Adentrar a roda dos brincares e, como instiga Corsaro (2005), adentrar o mundo das crianças, remete a pesquisar com crianças e não mais sobre crianças. O mundo da criança é cheio de mistérios e, como aponta Larrosa (2013), é enigmático, nossas análises e teorias não conseguem capturá-lo. Pensando nessa perspectiva que analiso o desencadear das intervenções que propus às crianças na brinquedoteca.

Retomando a chegada das crianças neste dia, chamou-me atenção a fala da educadora ao recepcioná-las, carinhosamente, porém orientando sobre a fila e, ainda, justificando-a pela presença da câmera filmadora⁴⁹. Confesso que me sinto incomodada com a preocupação que as educadoras têm em manter o controle, como se a liberdade fosse sinônimo de libertinagem. Mas, bem sabemos que essa não é uma marca exclusiva das educadoras, sujeitos da pesquisa e, ou, da brinquedoteca. Como já apontado por Benjamin (2002) e Marcellino (1990), dentre outros/as autores e autoras vêm se preocupando com o controle que a sociedade exerce sobre as crianças de modo a furtar-lhes o lúdico, e acrescento, conseqüentemente, impedindo-lhes de criarem belas possibilidades de vida.

⁴⁹ Como dito anteriormente nos caminhos metodológicos, a filmagem se fez necessária para análises posteriores.

Ao pensar os materiais que disponibilizei na brinquedoteca, a intenção era de tocar as crianças para as (im)possibilidades, para outras vivências e de instigar suas falas sobre gênero e sexualidade durante as brincadeiras. O dia em que propus a intervenção no espaço da brinquedoteca, percebi as crianças tímidas no início, buscando brinquedos comuns de seu cotidiano na instituição. Ainda assim, desconfiadas, observavam as obras de arte, mas pouco falavam sobre. De vez em quando uma criança parava em frente a uma obra, observava sem colocar as mãos, olhava para os lados e seguia em sua brincadeira.

Com as folhas em branco e canetinhas hidrocor, as crianças se sentiram mais à vontade para manipular e desenhar e, após o conto das histórias, eu lhes disse que quem desejasse poderia ilustrar a história ou o que quisesse nas folhas que encontrariam nas mesinhas. Enquanto desenhava, uma menina observava atentamente a reprodução da obra *O Nascimento de Vênus*, do artista Sandro Botticelli, que estava disposta na parede bem em frente a ela, quase em cima da mesinha na qual estava desenhando (figura 32). Nessa cena, deparei-me com a oportunidade para instigar a fala dessa criança sobre o obra. Aproximei-me, conversei sobre o desenho dela, e ela me disse que estava desenhando a Ceci grávida, com o neném dentro da barriga. Quanto à obra, questionei sobre o que ela gostou. Para minha surpresa, a garotinha disse que gostou da santa. Quando questionada onde estava a santa, ela apontou para a figura da mulher na concha, a Vênus. Ainda muito surpresa com sua interpretação da obra, questionei: como você sabe que ela é uma santa? E ela prontamente respondeu que Deus estava olhando para a santa (referindo-se à figura masculina na parte superior da obra).

Essa cena nos provoca a refletir quanto enigma tem presente na fala da criança. Quanta construção social presente no discurso da menininha de cinco anos, ao interpretar a cena na tela de Botticelli! A menininha, em processo de subjetivação, aponta e confirma como os discursos das infâncias nos escapam. A figura do corpo desnudo da mulher não foi o foco da criança e, sim, o seu

contexto. Se pensarmos na perspectiva religiosa, a figura da santa sempre se apresenta coberta dos pés à cabeça. Porém, nesta cena, (re)criada pela menininha, temos uma perspectiva de santa baseada nos referenciais subjetivados anteriormente por ela.

Circulando pelos espaços da brinquedoteca, chamou-me atenção um menino estático de frente com a obra *A virgem amamentando o menino e São João Batista em adoração*, de Giampetrino. De repente ele se aproximou da obra e colocou o dedo sobre a figura do seio da mulher, quando um outro menino se aproximou e juntos começaram a rir. Questionei os meninos porque estavam rindo, eles se olharam e voltaram o olhar para mim, um deles respondeu: “Ela está com o mamá de fora!”. O menino que observava anteriormente a obra, disse: “Ela está dando mamá porque o neném está com fome. Tem que dar leite. Minha mãe, também, dá mamá para meu irmãzinho”.

A fala da criança remete a sua concepção e compreensão de si, do outro e do mundo que a cerca. O que parece óbvio para o adulto, toma outros caminhos e vieses na concepção das crianças. Elas produzem cultura com base nos referenciais que dispõe e de sua capacidade metamórfica sobre eles. São portadoras de uma verdade de que precisamos nos dispor a ouvir, como nos instiga Larrosa (2013, p. 186), ao discorrer sobre a presença enigmática da infância que a sociedade tenta capturar e de “encontrar a medida de nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo”.

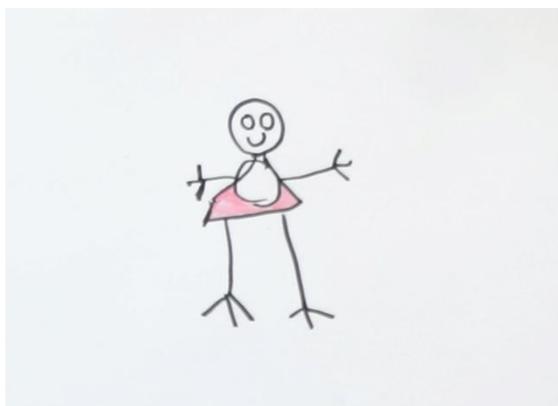


Figura 39 Ilustração espontânea da personagem Ceci, feita por um menino

Ainda, circulando pela brinquedoteca, deparei-me com as crianças brincando com os tecidos. Os meninos colocavam sobre si, brincavam de fantasmas, de cabaninha, entrando por baixo do tecido grande com figuras do homem aranha, e as meninas vestiam seus corpos, criavam personagens, cobriam a mobília.

Os arranjos das crianças com os tecidos, também, foram desencadeadores de outras vivências, que não as mesmas possibilidades cotidianamente na instituição. As fantasias dispostas na arara da brinquedoteca, por si só apontam uma possibilidade, um arranjo previamente estabelecido. Ao vestir a fantasia de branca de neve, embora aconteça da criança simbolicamente assumir outro papel na fantasia, está dito que, ao vestir aquela fantasia, ela poderá ser a branca de neve. Mas, como aponta Ribeiro (2015b)⁵⁰, é preciso pensar as (im)possibilidades nos espaços educativos, considerando que o (im)possível é o que ainda não aconteceu. Nesse sentido, os tecidos promovem a criatividade, a expressão, criar as (im)possibilidades... o que eu posso ser ou

⁵⁰ Fala durante a Conferência Internacional On Line de Educação Sexual em novembro de 2015. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL ONLINE DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 3., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: COES, 2015. Disponível em: <<http://www.coesinternacional.com/2015>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

fazer com o tecido, que não está dado, que posso inventar a partir do meu desejo? “Interpretar o mundo, não é conhecê-lo, mas criá-lo” (DIAS, 2011, p. 16).

Observei que as crianças inventam brincadeiras simbólicas individuais e, também, em grupos. Os grupos, na maioria das vezes, são homogêneos (menino-menino e menina-menina), assim como as brincadeiras, que também parecem ter padrões pré estabelecidos. Os espaços são permeados por todas as crianças, embora em alguns momentos haja separação das crianças pelas próprias educadoras, como presenciei algumas vezes enquanto meninos e meninas brincavam na piscina de bolinhas. Duas vezes presenciei a educadora Hera tirando as meninas do brinquedo, orientando que não deviam brincar junto com os meninos, para não se machucarem.

O controle dos corpos das crianças se faz presente o tempo todo. Seja em atividades dirigidas (sob a orientação de adultos) ou em atividades livres⁵¹.

A educação infantil, não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem a conduta dos pequenos limites sociais e psicológicos (FINCO, 2009, p. 271).

Nesse sentido, que marcas de gênero a educadora está imprimindo aos corpos das meninas ao tirá-las da piscina de bolinhas e deixando que os meninos nela permaneçam? E que marcas imprimem, também, na conduta social e psicológica dos meninos, deixando-os à vontade no brinquedo e as meninas não?

Temos nessa cena a materialização de como acontece a construção social de gênero. Como a sociedade, por meio de seus dispositivos, imprime nas crianças, desde a mais tenra idade, padrões de feminilidade e de masculinidade,

⁵¹ “Uma concepção de “brincadeira livre” é utilizada para os momentos em que as crianças brincam sem interferência da professora, deixando que elas escolham e construam suas brincadeiras” (DEBORTOLI, 2005, p. 69).

submetendo os corpos das crianças ao controle e disciplinamento sobre a vigilância do adulto.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças artistas,
Pintando e cantando,
Mostram outras possibilidades de existir,
Brincando.
Seguindo com elas e para elas,
Problematizando outras telas,
Na estrada da vida,
Novos/as artistas formando.

Tecer as considerações finais deste estudo é no mínimo desafiador! É pensar a pesquisa bailarina, que baila nas linhas e nas entrelinhas deste estudo de forma rizomática, revolvendo o emaranhado de saberes que se entrelaçam e se engalfinham nos labirintos dos processos educativos. É pensar a ausência da arte de viver a vida, da estética da existência nas (im)possibilidades dos espaços da brinquedoteca. Talvez a escrita e análises, aqui impressas, não deem conta do terreno percorrido. Mas, certamente nos incita a ir além destas páginas.

Por meio deste estudo, foi possível verificar como os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca, imbricando gênero e sexualidade nos brincares, adotam metodologias e práticas advindas do currículo escolar de décadas atrás que, ainda, estão presentes na práxis, numa perspectiva que carrega marcas de controle e disciplinamento dos corpos. Sendo a brinquedoteca em lócus, uma extensão da Educação Infantil, questiono: Que saberes perpassam, na prática, o currículo da Educação Infantil? Que tipo de formação inicial e continuada está sendo proposta, na perspectiva das questões que envolvem gênero e sexualidade?

Vimos elencadas no capítulo *O lúdico e os brincares* que os documentos legais resguardam o espaço da Educação Infantil como um espaço brincante com

vistas a proporcionar o cuidado e o desenvolvimento integral da criança por meio de suas múltiplas vivências. O lúdico, na perspectiva de vários estudos contemporâneos, é visto como uma atividade que envolve momentos de prazer e de liberdade, de descobertas, de experiências científicas, de expressividade do pensamento e imaginação por meio de suas expressões.

O lúdico proposto nesse estudo, diz respeito a permitir que a criança faça de sua vida uma obra de arte . Deslocando a perspectiva nietzschiana e foucaultiana da vida como obra de arte para os brincares, ludicidade é permitir que a criança libere sua potência, seu desejo de criar, de crescer. “Não há vida sem criação” (DIAS, 2011, p. 66)! Como pensar em liberdade, quando o tempo é restrito⁵² e cronometrado, no qual os brinquedos, brincadeiras e histórias disputam esse tempo? Qual o tempo para a criação e para as (im)possibilidades de viver uma vida artista e livre dos fascismos?

Foucault nos orienta a combater os fascismos que enfrentamos cotidianamente: os binarismos (certo-errado, pode-não pode); a verdade absoluta – que engessa as práticas não permitindo que essas estejam em constante metamorfose; e o fascismo que está em todos/as nós, que tem sede de poder e controle. “Prefiram o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas. Considerem que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade” (FOUCAULT, 1997).

Ou seja, é necessário sair da mesmice e se reinventar nas brincadeiras, reinventar os discursos sobre gênero e sexualidade e os espaços da brinquedoteca. Sair do enquadramento e pensar fora da caixa. Tudo isso pode vir a ser, se pensarmos e permitimos a transitoriedade, como sugere Ribeiro na Conferência Internacional Online de Educação Sexual (2015)⁵³, pelo “espaço

⁵² Ver anexo “A”. Cronograma de atendimento da brinquedoteca.

⁵³ O imaginário das águas: inundando de problematizações a sexualidade infantil. Palestra conferida na Conferência Internacional On Line de Educação Sexual em nov. de 2015.

das impossibilidades”, que são espaços heterotópicos⁵⁴, como denomina Foucault. Espaços esses que podem ser criados dentro de outros espaços. Se o espaço da brinquedoteca não contempla novos arranjos, diferentes e múltiplos, eis que se podem criar, então, os espaços das impossibilidades, nos quais a criança seja livre para expressar, descobrir com todos os seus sentidos e, tornar-se “algo que se reinventa, e não uma substância fixa” (DIAS, 2011, p. 104).

Afirmo que é urgentemente necessário pensar práticas que se preocupem menos com o quê e mais com o como fazer. Certa de que esta pesquisa não tem fim, como não o tem, o enigma da infância (LARROSA, 2013), assumo como Livia Faria (2013), a pontuação no título deste estudo “?!...”, que tem a intenção de questionar, exclamar e apontar as impossibilidades presentes nas reticências, que neste texto assinalam o que foi interrompido, para aquilo que não foi, mas que pode ainda devir.

E, também, nessa perspectiva, as reticências denotam como as problematizações necessitam de interrogações constantes, de serem revolvidas no sentido de colocar as verdades sobre gênero e sexualidade em suspeição, assim como as (im)possibilidades de viver a vida como obra de arte, necessitam uma exclamação.

Após percorrer o caminho que esse estudo foi construindo, adentrar a roda de brincar e perceber a vida como obra de arte, questiono: Que tipo de criança desejamos formar, uma artista de sua existência, ou um apêndice da obra de arte?

⁵⁴ “A heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis. É assim que o teatro fez alternar no retângulo da cena uma série de lugares que são estranhos uns aos outros; é assim que o cinema é uma sala retangular muito curiosa, no fundo da qual, sobre uma tela em duas dimensões, vê-se projetar um espaço em três dimensões” (FOUCAULT, 2009, p. 418).

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria. A (re)construção de novos saberes e fazeres sobre as relações de gênero na educação infantil. **Teares**, Lavras, v. 1, n. 3, p. 3, ago. 2010.

ALVARENGA, Carolina Faria; BARBOSA, Vanderlei. Educação para as sexualidades: sentindo e movimentando o próprio corpo para novas descobertas e possibilidades de ação docente. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 335-351, dez. 2014.

ANDRADE, Daniela de Barros da Silva Freire. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil: volume 2. Cuiabá: Editora da UFMT, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 280 p.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Editora 34, 2002. 176 p.

BOGDAN, Roberto C.; BILKLEN, Sari. Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1994. 80 p.

BRANCO, Guilherme Castelo. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 143-151.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Convenção dos Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Seção 1, p. 22256.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**: volume 1. Brasília: MEC, 1998. 101 p.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**: formação social e pessoal: volume 2. Brasília: MEC, 1998. 85 p.

BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2010. p. 83-111.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 98 p.

BURMESTER, Ana Maria de Oliveira. A vida como obra de arte: o sujeito como autor? In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 27-34.

CAMARGO, Ana Maria Facioli de; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999. 144 p.

CARVALHO, Alysson et al. (Org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. 194 p.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 477 p.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Governando corpos e sexualidades na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA, 33., 2010, Caxambu. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://www.andep.org.br/33encontro/internas/ver/trabalho-gt23>>. Acesso em: 07 abr. 2011.

COSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e políticas cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

CUNHA, Nylse Helena. **Brinquedoteca, um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994. 117 p.

DEBARTOLI, José Alfredo. Educação Infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In: CARVALHO, Alysson Massote et al. (Org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 65-79.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005. 143 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia: volume 1**. São Paulo: Editora 34, 1995. 94 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia: volume 4**. São Paulo: Editora 34, 1997. 176 p.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio 2005.

DIAS, Rosa Maria. Nietzsche e Foucault: a vida como obra de arte. In: KANGUSSU, Imaculada et al. **O cômico e o trágico**. Rio de Janeiro: 7 Leras, 2008. p. 41-55.

_____. **Nietzsche, a vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 155 p.

FARIA, Lívia Monique de Castro. **Violências sexuais: o que borbulha em instituições de educação infantil do Sul de Minas Gerais...!?** 2013. 115 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

FELIPE, Jane. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012a. p. 217-226.

_____. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012b. p. 47-58.

FERRARI, Anderson. “O que é a loba??? É um jogo sinistro só para quem for homem...” Gênero e sexualidade no contexto escolar. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria da Silva (Org.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: Editora da UFLA, 2008. p. 72-83.

_____. Sexualidades, masculinidades, orientação sexual. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012. p. 117-129.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurelio século XXI escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. 790 p.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.

_____. Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: as relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: SAERES GLOBAIS/FAZERES LOCAIS, SABERES LOCAIS/FAZERES GLOBAIS, 6., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

_____. Gênero e sexualidade na infância: mitos, dúvidas e angústias sobre a educação de meninos e meninas. **Revista Pedagogia da Educação**, São Paulo, v. 1, p. 14, 2012.

_____. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-102, set./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983 – 1984)**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 360 p.

_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 484 p.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber: volume 1**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 288 p.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 277 p.

_____. Preface. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia**. New York: Viking Press, 1977. p. 11-14.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 192 p.

_____. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: _____. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 50-55.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Discutindo a "pedofilização" da sociedade e o consumo dos corpos infantis. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 14., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

HUIZANGA, Johan. **Homo Ludens: brincar em um perspectiva cultural e social**. São Paulo: Perspectiva, 2012. 256 p.

KATZ, Chaim Samuel. "Crianceria". In: PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely (Org.). **Cadernos de subjetividade**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, 1996. p. 90-96.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira: usos e significação dentro dos contextos culturais. In: SANTOS, Marli Pires dos (Org.).

Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 23-40.

_____. Brinquedos: construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz-de-conta. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 12, n. 48, p. 9-14, out./dez. 1996.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1, p. 1-20.

_____. Cultura lúdica como parte da cultura da infância. **Labratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos**, São Paulo, [200-]. Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=5>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-43.

_____. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-58.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tieme. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19 n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 255 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

_____. O enigma da infância. In: _____. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 183-198.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MARCELLINO, Nelson. Lazer e infância: o furto do lúdico: implicações para o processo educativo. In: _____. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990. p. 53-89.

MARTINS, Kátia Batista. A intencionalidade das brincadeiras como espaço para desencadear a fala das crianças sobre gênero e sexualidade. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 6., 2014, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Lavras: Center Gráfica e Editora, 2014. p. 3740-3751.

_____. Histórias de vida de crianças: identidades de gêneros. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora da UFLA, 2012. p. 389-402.

MARTINS, Kátia Batista.; ALVARENGA, Carolina Faria.; LIMA, Andrêsa Helena de. Narrativas e experiências na formação docente em gênero e diversidade na escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL DE GÊNERO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA DOMOCULTURA, 7., 2014, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande: [s.n.], 2014. p. 1-11.

MARTINS, Kátia Batista; LIMA, Andresa Helena de; SILVA, Luciene Aparecida de. Sexualidade e gênero na construção das subjetividades: um olhar sobre a educação infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: DESAFIO DOS FEMINISMOS, 10., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Editora da UFSC, 2013. p. 1-9.

MARTINS, Kátia Batista; SILVA, Gislaíne de Fátima Ferreira da. A intencionalidade da obra de arte na educação de crianças pequenas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6., 2015, Canoas. **Anais...** Canoas: SBECE, 2015. p. 1-14. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430096178_ARQUIVO_Eixo10_AINTENCIONALIDADEDAOBRADEARTENAEDUCACAODECRIANCAS_PEQUENAS.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. 312 p.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 200 p.

NEGRINE, Airton. Brinquedoteca: teoria e prática: dilemas da formação do brinquedista. In: SANTOS, Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: Vozes, 2009. p. 83-94.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

ONOFRE, Pedro Soares. As atividades expressivas e criativas... são experiências científicas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 4, n. 16, p. 615-620, dez. 1998.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. 184 p.

PINHO, Luiz Celso. A vida como uma obra de arte: esboço de uma ética foucaultiana. In: HUSSAK, Van Velthen Ramos Pedro; MEDEIROS, Nelma Garcia de; AZAR FILHO, Celso Martins. (Org.). **Ética e alteridade.** Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010. p. 1-13.

RIBEIRO, Cláudia Maria; ALVARENGA, Carolina Faria. Tranca a porta! Não deixa elas saírem: um contexto para emergir as expressões das crianças sobre gênero e sexualidade. **Textura**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 187-207, 2014.

RIBEIRO, Cláudia Maria. (Org.). A pequena sereia: o imaginário das águas, gênero e sexualidade de crianças pequenas. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidade, gênero e infâncias no cinema.** (org.). Campo Grande: Editora da UFMS, 2014a. p. 15-27.

_____. Educação para as sexualidade nas nuvens: quando há o anúncio das tempestades... In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2012b. p. 35-59.

_____. **Fala da criança sobre sexualidade humana:** o dito, o explícito e o oculto. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 136 p.

_____. Gênero, sexualidade e formação de professoras e professores: navegando pelas artes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO;

FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICAS, QUAL PESQUISA? QUAL EDUCAÇÃO? 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPESUL, 2010.

_____. Na produção das heterotopias as possibilidades de problematizar gênero e sexualidade navegando nas ambiguidades das águas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí: ANPESUL, 2008.

_____. Nas tendas da sexualidade e gênero: heterotopias no currículo. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELHER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente.** Rio Grande: Editora da FURG, 2009b. p. 67-76.

_____. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2009a. p. 59-70.

_____. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. **Revista Periódicus**, Bahia, n. 2, p. 1-13, nov. 2014b. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/index>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Os jogos na educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria da S. (Org.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção.** Lavras: Editora da UFLA, 2008. p. 238-248.

_____. **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: Editora da UFLA, 2012a. 532 p.

ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil.** Cuiabá: Editora da UFMT, 2007. 75 p.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 9-21, 2001.

SANTOS, Maria Lígia Rodrigues; RESENDE, Marília Messias; CALEGARIO, Cristina Lélis Leal. **A educação infantil e o lúdico: teoria e prática.** Viçosa: Editora da UFV, 2004. 193 p.

SANTOS, Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 2009. 144 p.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. New York: Columbia University Press, 1989. 179 p.

SILVA, Luciene Aparecida; MARTINS, Kátia Batista. E se... Maria desejasse saber: formação continuada em gênero, sexualidades e diversidades sexuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA HOMOCULTURA, 7., 2014, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: ABEH, 2014.

SILVA, Stela Maris da. A vida como obra de arte. **Revista Científica FAP**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 1-9, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/stelamaris.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2015.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

SILVESTRE, Mônica Ledo; BARRETO, Flávia O. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria da Silva (Org.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: Editora da UFLA, 2008. p. 59-71.

SIMON, Heloísa dos Santos; KUNZ, Eleonor. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 375-394, jan./mar. 2014.

TERRITÓRIO do brincar. Direção de David Reeks e Renata Meirelles. Produção de Maria Farinha Filmes e Ludus Videos. São Paulo: Ludus Videos, 2015. Longa-Metragem (90 min), son., color.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 33, p. 265-284, jul./dez. 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003. 106 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 103-117.

_____. A brincadeira e seu o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual e Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 23-36, jun. 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. 134 p.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82.

XAVIER FILHA, Constantina. A sexualidade feminina entre práticas divisoras: da mulher “bela adormecida” sexualmente à multiorgástica – impressa feminina e discursos de professoras. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria da Silva (Org.). **Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: Editora da UFLA, 2008. p. 84-95.

_____. Cartas das infâncias: escritas e vozes das crianças na formação docente. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora da UFLA, 2012c. p. 432-445.

_____. E agora, Bernardo?! Corpos infantis, sexualidades e violência contra crianças. In: FERRARI, Anderson et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: Editora da UFLA, 2014. p. 4-17.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias – questões a problematizar. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012a. p. 277-293.

_____. Educação para as sexualidades, para a equidade de gênero e para as diversidades: desafios na e para a formação docente. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: Editora da UFLA, 2012b. p. 27-33.

_____. **Kit de materiais educativos para a educação, para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2009b. 2 DVD.

_____. Livros como instrumentos de dispositivos pedagógicos para a educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICAS, QUAL PESQUISA? QUAL EDUCAÇÃO? 10., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPEDSUL, 2010.

_____. Os caminhos trilhados pelo projeto de formação docente: construção de saberes-poderes com crianças e professoras-cursistas. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: Editora da UFLA, 2012e. p. 474-489.

_____. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. In: _____. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2009a. p. 71-97.

_____. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2012d. 375 p.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004. 128 p.

LISTA DE LIVROS INFANTIS

BRANCO, Sandra. **Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 23 p.

COLE, Babette. **Mamãe botou um ovo.** 7. ed. São Paulo. Ática, 2008. 36 p.

LENAIN, Thierry. **Ceci e o vestido de Max.** São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2013. 32 p.

_____. **Ceci quer um bebê.** São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2004b. 32 p.

_____. **Ceci tem pipi.** São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2004a. 32 p.

RAMOS, Ana Cláudia; RAQUEL, Ana. **Família.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

RIBEIRO, Marcos. **Mamãe como eu nasci?** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

_____. **Menino brinca de boneca?** Ilustrações Bia Salgueiro. 2. ed. Rio de Janeiro. Salamandra, 2001. 48 p.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Kit de materiais educativos para a educação, para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2009. 2 DVD. 3v.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
 Departamento de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

Projeto de Pesquisa:

**AVIDA COMO OBRA DE ARTE: NOS LABIRINTOS DE
 PROCESSOS EDUCATIVOS COM FOCO NOS BRINCARES, NAS
 SEXUALIDADES E NAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Questionário – Educadora/Brinquedista

Dimensão I: identificação

Dados de registro:

Nome fictício (Campo para preenchimento da
 pesquisadora): _____

Nome do/a entrevistado/a:

Data: __/__/__ Idade: _____ Sexo: _____ Atua como: _____

Questões

1- Há quanto tempo você atua na Educação? E na brinquedoteca?

2- Qual sua formação inicial?

3- Possui outras formações na área da educação, pós-graduação ou cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento? Quais? Em qual temática?

4- Já teve outras experiências atuando na educação de crianças pequenas? Quais?

Dimensão II: Demanda específica de pesquisa

Questões

- 1- Como você define brincadeira?
- 2- Para você, qual a importância da brincadeira na formação das crianças?
- 3- Como você planeja as atividades da brinquedoteca (seleção de filmes, histórias, desenhos para colorir; o tempo de cada atividade, o uso da área externa e os diversos cantinhos)?
- 4- Como as crianças, no dia a dia expressam questões relativas às relações de gênero e sexualidades em suas falas e/ou atitudes? Como você lida com essas situações? Cite um exemplo.
- 5- Que significa Educação para a Sexualidade na Infância?
- 6- Que você entende como gênero?
- 7- Você já participou de algum curso ou evento que abordou a temática de Gênero e Sexualidades na Educação Infantil? Qual? Ele contribuiu na sua formação profissional? Como?
- 8- Em sua opinião, é importante a formação de professores/as para lidarem com as temáticas de gênero e sexualidade na infância? Por quê?
- 9- Qual a melhor idade para trabalhar com a temática de Gênero e Sexualidades com crianças? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO

HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA NA EDUCAÇÃO? E NA BRINQUEDOTECA? QUAL SUA FORMAÇÃO INICIAL?

- 15 anos, 3 anos. Ciências Biológicas, em seguida Magistério Nível Médio.
- 35 anos na educação. 3 meses na brinquedoteca. Magistério Nível Médio.
- 27 anos, 02 anos. Magistério Nível Médio.
- 19 anos, 03 anos. Magistério e Pedagogia.
- 27 anos na Educação Infantil, 06 anos na brinquedoteca. Magistério Nível Médio.
- 20 anos, 03 na brinquedoteca. Magistério Nível Médio.
- 03 meses na educação e na brinquedoteca. Ensino Médio.

Quadro 1 Dimensão I: Identificação – Transcrição das Questões 1 e 2

POSSUI OUTRA FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO, CURSOS DE EXTENSÃO E/OU APERFEIÇOAMENTO? QUAIS? EM QUAL TEMÁTICA? JÁ TEVE OUTRAS EXPERIÊNCIAS ATUANDO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS? QUAIS?

- Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Extensão em Sexualidade, etc. Escola de Educação Infantil.
- Graduação em Filosofia, Especialização em Psicopedagogia. Um ano na Escola de Educação Infantil e com turmas multisseriadas (4, 5 e 6 anos)
- Não. Não.
- Especialização em Psicopedagogia. 20 anos na Escola de Educação Infantil.
- Especialização em Psicopedagogia, Extensão em cursos de brinquedista e outros. 20 anos na Educação Infantil.
- Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Primeira vez com crianças pequenas (educação infantil).
- Não. Com meus filhos.

Quadro 2 Dimensão I: Identificação – Transcrição das Questões 3 e 4

COMO VOCÊ DEFINE BRINCADEIRA?

- Distrair, entreter, usar a imaginação.
- Divertimento, entreter-se, passatempo.
- Aprendizagem de maneira prazerosa.
- Diversão, aprender com regras, respeito, prazer, vontade.
- Uma forma de a criança aprender divertindo.
- Aprender com prazer.

Quadro 3 Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 1

PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS?

- Auxilia a criança no seu desenvolvimento.
- Divertir, ter espaço físico, brincadeiras sadias sempre com observação de um adulto quando estiverem várias crianças brincando.
- Auxilia no desenvolvimento físico e intelectual, além de ser algo feito com muito prazer.
- Faz toda a diferença. É de muita valia para a vida toda desses pequenos.
- É de muita importância na vida da criança, pois é brincando que a criança vai adquirindo muitas regras, confiança, limite, etc.
- Elas se tornam mais seguras, mais criativas e também ajuda na socialização.

Quadro 4 Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 2

COMO VOCÊ PLANEJA AS ATIVIDADES DA BRINQUEDOTECA (SELEÇÃO DE FILMES, DESENHOS PARA COLORIR, HISTÓRIAS, O TEMPO DE CADA ATIVIDADE, O USO DA ÁREA EXTERNA E OS DIVERSOS CANTINHOS?)

- De acordo com a faixa etária administramos o tempo para assistir a filmes, vestir fantasias, contar histórias, o uso da área externa e outros cantinhos.
- No tempo para assistir a filmes, contar histórias, brincar com os brinquedos, vestir as fantasias, tem criança que gosta de colorir e temos os cantinhos diversificados para essas atividades.
- Tudo é selecionado de acordo com a faixa etária a ser atendida.
- São divididos os dias da semana para cada atividade, sendo estas de acordo com a faixa etária das crianças.
- Temos um cronograma, cada dia a brinquedista prepara o seu planejamento.
- Selecionamos as histórias e os filmes de acordo com a faixa etária.

Quadro 5 Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 3

COMO AS CRIANÇAS NO DIA-A-DIA EXPRESSAM QUESTÕES RELATIVAS ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES EM SUAS FALAS E/OU ATITUDES? COMO VOCÊ LIDA COM ESSAS SITUAÇÕES? CITE UM EXEMPLO.

- Através das brincadeiras perguntas, curiosidades. Procuo ser direta nas respostas de acordo com a idade da criança. Quando uma criança fala com outra que não deve brincar com tal brinquedo porque é de menino ou menina.
- Despertam o interesse pelo corpo, qualquer contato físico, o amor. Tem criança que diz: quem brinca de boneca é só menina.
- Perguntas referentes ao seu corpo e dos colegas. Respondo ou contorno a situação. Ex: menino não pode brincar de casinha e menina não pode brincar de carrinho.
- Através de perguntas, questionamentos, situações diversas em que, às vezes, solucionamos, contornamos. Ex: Por que não menino brincar de boneca e menina de carrinhos.
- Através da curiosidade da criança, em suas perguntas, mas sendo o mais direta possível.
- Através de perguntas. Algumas vezes repondo suas perguntas, outras não.

Quadro 6 Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 4

O QUE SIGNIFICA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA?

- Quando a criança começa a despertar para a sexualidade, como educadora devemos intervir para satisfazermos suas curiosidades, orientar, etc. Tudo de acordo com a idade das crianças usando uma linguagem simples.
- Na infância temos que lidar com certas limitações, pois alguns familiares não gostam que fale e explique determinados assuntos relacionados à sexualidade.
- O despertar e a curiosidade voltados para o lado feminino e masculino.
- Educação voltada para a sexualidade, sexo e/ou que o caracteriza. Educação voltada para o despertar, para as descobertas, para as curiosidades que devem ser respeitadas quando manifestas para o lado masculino ou feminino.
- Uma educação aonde as crianças começam suas descobertas para o sexo masculino ou feminino.
- A descoberta, a curiosidade que as crianças começam a ter na infância.

Quadro 7 Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 5

O QUE VOCÊ ENTENDE COMO GÊNERO?

- Masculino ou feminino.
- Como ser (criança) homem e mulher.
- Características voltadas ao feminino e masculino.
- Qualidade, estilo, identidade sexual dos indivíduos.
- Identidade sexual das pessoas.
- Identidade individual

Quadro 8 Dimensão II – Demanda específica da pesquisa – Transcrição da Questão 6

VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUM CURSO OU EVENTO QUE ABORDOU A TEMÁTICA DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL? QUAL? ELE CONTRIBUIU COM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL? COMO?

- Gênero e sexualidade na infância. Ajudou a enxergar de forma mais clara como lidar com diversas situações.
- Faz muito tempo que fiz, não me lembro bem, mas contribuiu muito na minha profissão. Como explicar de maneira bem branda para não entrar em grandes detalhes.
- Não.
- Sim. Em uma universidade federal. Contribuiu muito.
- Sim. Em uma universidade federal. Foi ótimo! Gostaria de fazer outros.
- Não.

Quadro 9 Dimensão II – Demanda específica a pesquisa – Transcrição da Questão 7

EM SUA OPINIÃO, É IMPORTANTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA LIDAR COM AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA? POR QUÊ?

- Sim. Acho que todas as professoras devem ter essa formação, pois todas passam por esse tipo de situação.
- Sim. Porque terá o profissional com a formação para lidar com o assunto, que é a sexualidade na infância.
- Sim. Para tentar solucionar de maneira adequada os imprevistos que ocorrem no dia a dia com as crianças.
- Sim. Pois em nosso dia a dia nos deparamos com diversas situações que nos pegam de surpresa e, na maioria delas, não estamos preparadas para responder ou solucionar.
- Sim. Para estarmos preparadas para as curiosidades das crianças.
- Sim. Para saber lidarmos com as perguntas que as crianças nos fazem.

Quadro 10 Dimensão II – Demanda específica a pesquisa – Transcrição da Questão 8

QUAL A MELHOR IDADE PARA TRABALHAR COM AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE COM AS CRIANÇAS? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

- Acho que depende da curiosidade da criança, então não tem idade certa, já que cada um tem suas curiosidades. Devemos ser simples e objetivos.
- A partir de dez anos, em minha opinião. Porque a criança já está mais amadurecida.
- Acho que na hora do despertar de cada criança, que muitas vezes acontece em idades diferenciadas.
- Acho que não tem uma idade correta e sim quando aparece uma curiosidade.
- Para mim, não há idade certa para isso. Depende da curiosidade de cada criança.
- Penso que a partir do momento que as crianças sentem curiosidade e começam com as perguntas e atitudes.

Quadro 11 Dimensão II – Demanda específica a pesquisa – Transcrição da Questão 9

ANEXOS

ANEXO A – CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO DA BRINQUEDOTECA

Missão da Brinquedoteca:

Oferecer às crianças de dois a sete anos um espaço pedagógico onde o lúdico prevaleça proporcionando a interatividade entre as crianças e delas com os brinquedos, zelando pela diversão e a convivência social para desenvolver e valorizar competências e capacidades de apropriação de conceitos.

HORÁRIO DE ATENDIMENTO – TURNO MATUTINO

DIAS	HORÁRIO	CRIANÇAS ATENDIDAS
Segunda-feira	7h 15min às 8h 15 min	2º período A
	8h 25min às 9h25min	Maternal I
	9h45min às 10h45min	2º Período B
Terça-feira	7h15min às 8h15min	2º Período C
	8h25min às 9h 25min	Maternal II
	9h45min às 10h45min	2º Período D
Quarta-feira	7h15min às 8h15min	2º Período E
	8h25min às 9h25min	Maternal I
	9h45min às 10h45min	Comunidade
Quinta-feira	7h15min às 8h15min	Inclusão*
	8h25min às 9h 25min	Maternal II
	9h45min às 10h45min	Comunidade
Sexta-feira	7h15min às 8h15min	Inclusão
	8h25min às 9h25min	Apae
	9h45min às 10h45min	Planejamento Semanal

*No quadro, inclusão remete ao atendimento de crianças com necessidades especiais. No quadro original está especificado o nome das crianças, que são duas, uma em cada atendimento, com síndromes complexas, sendo necessários cuidados especiais específicos.

HORÁRIO DE ATENDIMENTO – TURNO VESPERTINO

DIAS	HORÁRIO	CRIANÇAS ATENDIDAS
Segunda-feira	13h15min às 14h14min	Inclusão
	14h20min às 15h20min	Maternal I
	15h40min às 16h40min	1º Período A
Terça-feira	13h15min às 14h14min	1º Período B
	14h20min às 15h20min	Maternal II
	15h40min às 16h40min	1º Período C
Quarta-feira	13h15min às 14h14min	Maternal I
	14h20min às 15h20min	Maternal III
	15h40min às 16h40min	Comunidade
Quinta-feira	13h15min às 14h14min	1º Período D
	14h20min às 15h20min	Maternal II
	15h40min às 16h40min	Comunidade
Sexta-feira	13h15min às 14h14min	Apae
	14h20min às 15h20min	Maternal III
	15h40min às 16h40min	Planejamento Semanal

ANEXO B – REGIMENTO DA BRINQUEDOTECA

REGIMENTO⁵⁵ DE FUNCIONAMENTO DA BRINQUEDOTECA “NOME DA BRINQUEDOTECA”

“Brincar é mais do que uma atividade sem consequência para a criança. Brincando, ela não apenas se diverte, mas se cria e interpreta o mundo em que VIVE”.

Para um funcionamento satisfatório da Brinquedoteca, algumas normas deverão ser obedecidas, tais como:

1 – Só serão atendidas crianças residentes no município, salvo visitantes (moradores de outras cidades e que tenham parentes residentes no município) e que estejam dentro da faixa etária estabelecida de (2 a 7 anos).

2 – O horário de funcionamento será de 7 horas às 11 horas e de 13 horas às 17 horas, de segunda à sexta-feira.

3 – A não pontualidade do responsável pela criança tanto na chegada como na saída do atendimento poderá fazer com que a mesma perca o direito de participar das atividades realizadas na Brinquedoteca.

4 – Só terão direito ao atendimento, as crianças agendadas para aquele dia, salvo crianças da Zona Rural e visitantes (não residentes no município).

5 – Terão direito aos atendimentos os alunos da Educação Infantil, Creche, 1º ano, Apae e crianças da comunidade que estiverem dentro da faixa etária de atendimento agendadas para aquele dia.

6 – O acompanhante da criança deverá ser adulto e este não poderá permanecer juntamente da mesma no momento das atividades salvo as crianças que estiverem na fase de adaptação.

7 – Não será permitido o atendimento de crianças, fora da faixa etária, salvo alunos do 1º ano do ensino fundamental (caso já tenham completado 7 anos e que estejam acompanhados pela sua professora) e Apae (que estejam acompanhados pela professora ou responsável pela Apae e que possam estar ajudando as brinquedistas no momento das atividades).

8 – Não será obrigatória a permanência da criança na Brinquedoteca, só ficam se quiserem.

⁵⁵ Este documento foi copiado na íntegra do original, omitindo apenas o nome da brinquedoteca e do município onde ela está instalada, sem quaisquer acréscimos.

9 – Será cobrado pelas brinquedistas e demais funcionários que as crianças zelem pelos brinquedos, equipamentos e mobiliários da Brinquedoteca.

10 – A não assiduidade da criança nos dias agendados, fará com que a mesma perca o direito aos atendimentos.

11 – O funcionamento da Brinquedoteca segue o calendário escolar.

Assinatura dos Responsáveis

Local e data

ANEXO C - ESCALA DAS PROFESSORAS**ESCALA PARA O CANTINHO DA LEITURA****TURNO MATUTINO**

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Leda	Electra	Ártemis	Electra	Penélope

TURNO VESPERTINO

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Afrodite	Atena	Afrodite	Atena	Héra

Obs: A pessoa escalada para o dia ficará responsável pela atividade deste cantinho, que acontece sempre na chegada das crianças.

ANEXO D - OBRAS DE ARTE EXPOSTAS NA BRINQUEDOTECA

Figura 1 Obra “Várias Brincadeiras II” 1.30 x 1.10 m. Técnica A.S.T.
Fonte: Cruz (2006)

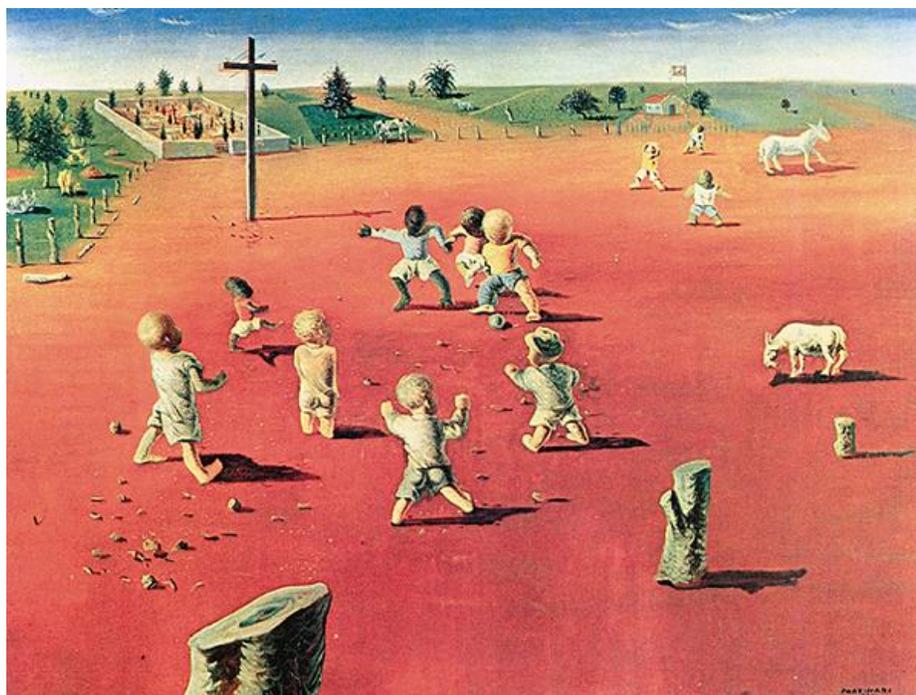


Figura 2 Obra: “Futebol em Brodósqui” óleo sobre tela 97x130 cm
Fonte: Portinari (1935)



Figura 3 Obra “Cambalhota” óleo sobre tela, 59.5 x 72.5 cm
Fonte: Portinari (1958)



Figura 4 Obra “Brincadeiras” ou “Brincadeiras de Rapazes” óleo sobre tela, 118x 161 cm. Kunsthistorisches. Museum

Fonte: Brueghel (1560)



Figura 5 Obra: “O casal Arnolfini”, ou, “Retrato dos Arnolfini”, óleo sobre madeira, 82 x 60 cm

Fonte: Van Eick (1434)



Figura 6 Obra: “O Nascimento de Vênus” têmpera sobre tela, 172.5 x 278.5 cm. Galleria Degli, Florença – Itália

Fonte: Botticelli (1483)



Figura 7 Obra: “Príncipe James Stuart e Princesa Louisa Maria Theresa Stuart” (filhos de James II) óleo sobre tela, 192.8 x 145.7 cm; National Portrait Gallery, Londres – Reino Unido

Fonte: L'Argillière (1695)



Figura 8 Obra: “Lansing Commision” óleo sobre tela de linho

Fonte: Monkes (2011)



Figura 9 Obra: “A virgem amamentando o menino e São João Batista em adoração”

Fonte: Giampetrino (c. 1500-1520)



Figura 10 Obra: Retrato de Léopold Clément de Lorraine, filho do Príncipe Lorraine (1710-1723)

Fonte: Gobert (1710)

ANEXO D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Cidade/MG, 22 de Setembro de 2014

À Secretária Municipal de Educação de XXXXXX/MG

Prezada Sra,

Vimos, por meio desta, solicitar a autorização para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada: “Brinquedoteca: Nos Labirintos de Processos Educativos com Foco nas Sexualidades e nas Relações de Gênero” a ser realizada na Brinquedoteca “XXXXXXXXXX”. Tendo a brinquedoteca como cenário da pesquisa, será feita uma análise documental, na qual serão levantadas informações sobre seu processo de implementação, Projeto Político Pedagógico (PPP), as normas de funcionamento, histórico e informações de forma geral e específica no que diz respeito ao atendimento das crianças. Nas primeiras semanas a proposta é observar o ambiente a ser investigado, as crianças que transitam por ele, seu comportamento, a organização do espaço e dos processos educativos. Para a realização desta pesquisa, também, será utilizada a metodologia da pesquisa-experiência, pois um dos objetivos é investigar as concepções das crianças em relação às temáticas que envolvem gênero e sexualidades. Como instrumento de coleta de dados, também, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais com as professoras que atendem as crianças. A entrevista será planejada considerando o objetivo a ser alcançado e a

disponibilidade da entrevistada em fornecer a entrevista, que será agendada com devida antecedência. Para realização da entrevista serão considerados alguns itens como formação inicial e continuada, tempo de trabalho na educação, concepções de gênero e sexualidade, entre outros relacionados ao problema de pesquisa. Para a coleta de dados, também, serão utilizadas anotações de caderno de bordo, gravações de áudio e/ou filmagens.

A pesquisa de campo acontecerá entre outubro e dezembro de 2014. Destacamos, ainda, que para a participação das crianças nas atividades, as famílias serão consultadas e informadas sobre o contexto da pesquisa. No caso de aceite o/a responsável deverá ler e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), concordando com a participação da criança na pesquisa. O/a responsável que não aceitar a participação da criança não sofrerá dano ou constrangimento algum em relação à recusa. Todas as crianças que participarem da pesquisa, assim como as professoras, terão suas identidades resguardadas e estarão a salvo de quaisquer constrangimentos.

De antemão firmamos o compromisso ético em resguardar a identidade do local e dos/as participantes envolvidos/as na pesquisa.

Na certeza da aquiescência a nossa solicitação, reiteramos protestos de estima e consideração.

Cláudia Maria Ribeiro
Profa. Dra. Universidade Federal de Lavras – UFLA
Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Kátia Batista Martins
Discente Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Ciente em: ____/____/____

XXXXXX XXXX XXXXX
Secretária Municipal de Educação – Cidade/MG

ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA BRINQUEDOTECA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

Cidade, MG, 22 de Setembro de 2014

À Coordenação/Direção da Brinquedoteca “XXXXXX”, XXXX/MG

Prezada Sra.,

Vimos por meio desta, solicitar a autorização para a realização de uma pesquisa de Mestrado intitulada: “Brinquedoteca: Nos Labirintos de Processos Educativos com Foco nas Sexualidades e nas Relações de Gênero” a ser realizada na Brinquedoteca “XXXXXXXX”. Tendo a brinquedoteca como cenário da pesquisa, será feita uma análise documental, na qual serão levantadas informações sobre seu processo de implementação, Projeto Político Pedagógico (PPP), as normas de funcionamento, histórico e informações de forma geral e específica no que diz respeito ao atendimento das crianças. Nas primeiras semanas a proposta é observar o ambiente a ser investigado, as crianças que transitam por ele, seu comportamento, a organização do espaço e dos processos educativos. Para a realização desta pesquisa, também será utilizada a metodologia da pesquisa-experiência, pois um dos objetivos é investigar as concepções das crianças em relação às temáticas que envolvem gênero e sexualidades. Como instrumento de coleta de dados, também serão realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais com as professoras que atendem as crianças. A entrevista será planejada considerando o objetivo a ser alcançado e a disponibilidade da entrevistada em fornecer a entrevista, que será agendada com

devida antecedência. Para realização da entrevista serão considerados alguns itens como formação inicial e continuada, tempo de trabalho na educação, concepções de gênero e sexualidade, entre outros relacionados ao problema de pesquisa. Para a coleta de dados também serão utilizadas anotações de caderno de bordo, gravações de áudio e/ou filmagens.

A pesquisa de campo acontecerá entre outubro e dezembro de 2014. Destacamos ainda que para a participação das crianças nas atividades, as famílias serão consultadas e informadas sobre o contexto da pesquisa. No caso de aceite o/a responsável deverá ler e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), concordando com a participação da criança na pesquisa. O/a responsável que não aceitar a participação da criança não sofrerá dano ou constrangimento algum em relação a recusa. Todas as crianças que participarem da pesquisa, assim como as professoras, terão suas identidades resguardadas e estarão a salvo de quaisquer constrangimentos.

De antemão firmamos o compromisso ético em resguardar a identidade do local e dos/as participantes envolvidos/as na pesquisa.

Na certeza da aquiescência a nossa solicitação, reiteramos protestos de estima e consideração.

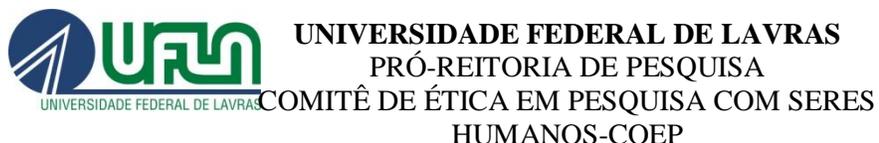
Cláudia Maria Ribeiro
Profa. Dra. Universidade Federal de Lavras – UFLA
Orientadora – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Kátia Batista Martins
Discente Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Ciente em: ____/____/____

XXXXXX XXXXXX XXXXX
Coordenadora da Brinquedoteca XXXXXXX

**ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO – TCLE PARA EDUCADORAS**



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para educadoras

I - Título do trabalho experimental: Brinquedoteca: nos labirintos de processos educativos com foco nas sexualidades e nas relações de gênero

Pesquisadora responsável: Kátia Batista Martins

Contato: katiamartins117@gmail.com

Orientadora: Cláudia Maria Ribeiro (orientadora / professora do Departamento de Educação)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras – Departamento de Educação

Local da coleta de dados: Brinquedoteca “XXXXXXXXXX”

Prezada Senhora:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária e anônima da Universidade Federal de Lavras.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

As pesquisadoras deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

II - OBJETIVOS

GERAL: Investigar os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca no sul de Minas Gerais e as relações com a construção das identidades sexuais e de gênero.

Objetivos Específicos:

- Contextualizar a implementação e o funcionamento de uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais;
- Verificar a intencionalidade dos processos educativos em relação à construção das identidades sexuais e de gênero.
- Investigar a fala das crianças sobre gênero e sexualidade.

III - JUSTIFICATIVA

Sexualidade não é só uma questão pessoal, mas é também social e política (FOUCAULT, 1988). Assim, torna-se necessário (re)construir as questões de gênero e sexualidade que perpassam pelos diversos ambientes educativos e sociais. A sexualidade está presente na vida do sujeito desde seu nascimento e o acompanhamento pela vida toda (CAMARGO; RIBEIRO, 1999). A estrutura da sociedade capitalista vem favorecendo cada vez mais rápido e mais cedo, o acesso à informação por meio dos meios de comunicação, mais especificamente a televisão, revistas e, principalmente, a internet. A sexualidade está presente

nessas mídias de forma “fragmentada e deturpada” (ANA CAMARGO; CLÁUDIA RIBEIRO, 1999). Nessa perspectiva, justifica-se um trabalho que permeie as questões das identidades, sexualidade(s) e gênero, no cotidiano das crianças pequenas, visto que esses marcadores se entrelaçam e se engalfinham.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

A coleta de dados se fará por meio de anotações em caderno de bordo e gravação de áudio. Desta forma, os dados serão coletados e registrados pela pesquisadora. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa envolvem a participação das professoras nas entrevistas, bem como participação das crianças a serem observadas na brinquedoteca.

V - RISCOS ESPERADOS

Os riscos em participar da pesquisa constituem, o desconforto e insegurança da criança em estar sendo observada e/ou em se constranger pela presença de equipamentos de gravação de áudio e imagem. Como estratégia de minimização desses riscos, as crianças serão abordadas de forma lúdica e com linguagem adequada. As pesquisadoras criarão um ambiente de conforto e segurança de forma que as crianças se sintam à vontade e seguras, criando laços de amizade por meio de diálogos.

VI – BENEFÍCIOS

Os benefícios dessa pesquisa se dirigem à comunidade, que poderá enxergar como se dão os processos educativos em uma brinquedoteca, em relação à temática de gênero e sexualidade. De maneira direta, esta investigação poderá contribuir com outros/as professores/as em contextos semelhantes, incentivando-os/as também a refletir-criticamente sobre a própria prática, além de dar indícios sobre outras possibilidades de discutir gênero e sexualidade.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão da pesquisa, a mesma será encerrada quando as informações desejadas forem obtidas. Como não há previsão de riscos significativos, a pesquisa possivelmente será encerrada ao final da análise dos dados obtidos.

IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE**

Eu _____ certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da pesquisa intitulada: Brinquedoteca: nos labirintos de processos educativos com foco nas sexualidades e nas relações de gênero. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Local, ____ de _____ de 20_____.

NOME (legível) _____, RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: (35) 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você (ficando arquivada na sua pasta de documentos na secretaria da brinquedoteca).

No caso de qualquer emergência entrar em contato com a pesquisadora responsável no Departamento de Educação. Telefone de contato: (35) 3829-1445 ou através do email: katiamartins117@gmail.com

ANEXO G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA A FAMÍLIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para a família

I - Título do trabalho experimental: Brinquedoteca: nos labirintos de processos educativos com foco nas sexualidades e nas relações de gênero

Pesquisadora responsável: Kátia Batista Martins

Contato: katiamartins117@gmail.com

Orientadora: Cláudia Maria Ribeiro (orientadora / professora do Departamento de Educação)

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras – Departamento de Educação

Local da coleta de dados: Brinquedoteca “XXXXXXXXXX”

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa realizada pela Universidade Federal de Lavras, de forma totalmente voluntária e anônima.

Antes de concordar em participar dessa pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

As pesquisadoras deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

II - OBJETIVOS

GERAL: Investigar os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca no sul de Minas Gerais e as relações com a construção das identidades sexuais e de gênero.

Objetivos específicos:

- Analisar a implementação e o funcionamento de uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais.
- Verificar a intencionalidade dos processos educativos em relação à construção das identidades sexuais e de gênero.
- Investigar a fala das crianças sobre gênero e sexualidade.

III - JUSTIFICATIVA

A criança vem ocupando cada vez mais espaço na sociedade e sendo estudada por pesquisadores e pesquisadoras com a intenção de compreendê-la e contribuir nos estudos sobre a infância e educação. Junto com o acesso aos meios de comunicação, como televisão, computador, tablet, internet e celulares, as crianças recebem informações a todo o momento e de todo tipo. Muitas vezes, essas informações são passadas de forma fragmentada, mostrando coisas que ela ainda não é capaz de compreender, como, por exemplo, a convivência entre homens e mulheres no dia a dia, de onde vêm os bebês, os sentimentos que as pessoas sentem umas pelas outras. Mas é possível conversar com as crianças sobre essas questões de forma simples e objetiva, com uma linguagem adequada

para sua idade. Assim a criança se sentirá mais segura ao vivenciar certas situações na sua vida futura. Por isso é importante que pesquisas sejam desenvolvidas com crianças. Para que a família e a escola possam compreendê-la melhor e promover um ambiente de respeito e igualdade entre todas as pessoas.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

As informações obtidas serão anotadas em um caderno de pesquisa e arquivadas com a gravação de áudio e/ou imagens, que posteriormente passarão por uma seleção para compor o do relatório final. Para realizar essa pesquisa, serão realizadas entrevistas com as professoras e observação das crianças durante o período que ficam na brinquedoteca.

V - RISCOS ESPERADOS

Os riscos em participar da pesquisa constituem o desconforto e insegurança da criança em estar sendo observada e/ou em se constranger pela presença de equipamentos de gravação de áudio e imagem. Como estratégia de minimização desses riscos, as crianças serão abordadas de forma lúdica e com linguagem adequada. As pesquisadoras criarão um ambiente de conforto e segurança de forma que as crianças se sintam à vontade e seguras, criando laços de amizade através de diálogos.

VI – BENEFÍCIOS

Os benefícios dessa pesquisa se dirigem à comunidade, que poderá perceber como se dão os processos educativos em uma brinquedoteca, em relação à temática de gênero e sexualidade. De maneira direta, esta investigação poderá contribuir com outros/as professores/as em contextos semelhantes, incentivando-

os/as também a refletir criticamente sobre a própria prática, além de dar indícios sobre outras possibilidades de discutir gênero e sexualidade.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

Você tem liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão da pesquisa, a mesma será encerrada quando as informações desejadas forem obtidas. Como a previsão de riscos é mínima, a pesquisa possivelmente será encerrada ao final da análise dos dados obtidos.

IX - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

PARTICIPANTE MENOR DE IDADE

Eu _____, responsável pela criança _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização do experimento. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima.

Local, ____ de _____ de 20__.

NOME

(legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da

UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: (35) 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você (ficando arquivada na sua pasta de documentos na secretaria da brinquedoteca).

No caso de qualquer emergência entrar em contato com a pesquisadora responsável no Departamento de Educação. Telefone de contato: (35) 3829-1445 ou através do email: katiamartins117@gmail.com

ANEXO H – COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BRINQUEDOTECA: NOS LABIRINTOS DE PROCESSOS EDUCATIVOS COM FOCO NAS SEXUALIDADES E NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Pesquisador: KÁTIA BATISTA MARTINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39360814.5.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 993.310

Data da Relatoria: 27/02/2015

Apresentação do Projeto:

Pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia, antropologia, educação, e outras ciências humanas, apontam que a atividade lúdica impulsionam o desenvolvimento da criança, seja ele cognitivo, motor, social ou afetivo. A criança ao brincar interage com outras crianças, sendo que são estimuladas para o desenvolvimento, criatividade, a autoconfiança, a autonomia e a curiosidade, devido à situação de certos jogos e brincadeiras, o que garante a construção de novos conhecimentos e saberes.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que pretende investigar os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca e as relações com a construção das identidades sexuais e de gênero. Para tanto será realizada análise documental, na qual serão levantadas informações sobre seu processo de implementação, Projeto Político Pedagógico (PPP), as normas de funcionamento, histórico e informações de forma geral e específica no que diz respeito ao atendimento das crianças. Será também realizada observação do ambiente a ser investigado, as crianças que transitam por ele, seu comportamento, a organização do espaço e dos processos educativos. Também será utilizada a metodologia da observação participante, pois um dos objetivos é investigar as concepções das crianças em relação às temáticas que envolvem gênero e sexualidades. Assim, as autoras proporão algumas atividades intencionalmente elaboradas

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 993.310

epropostas na brinquedoteca, para desencadear as falas das crianças. As atividades previstas nesta estratégia é exposição de obras de arte que suscitem as falas das crianças em relação às temáticas em foco. Como instrumento de coleta de dados, também serão realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais. Além das entrevistas individuais e observação participante, também serão utilizadas anotações de caderno de bordo, gravações de áudio e/ou filmagens/imagens. As descrições e dados coletados serão analisados, tendo como referência os estudos pós-críticos em educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca no sul de Minas Gerais e as relações com a construção das identidades sexuais e de gênero.

Objetivo Secundário:

Contextualizar a implementação e o funcionamento de uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais. Verificar a intencionalidade dos processos educativos em relação a construção das identidades sexuais e de gênero. Investigar as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No protocolo de pesquisa as autoras passaram a descrever, segundo a recomendação do CEP, que "a pesquisa apresenta riscos" e mencionaram as formas de mitigá-los.

Os materiais obtidos na pesquisa (imagens e/ou áudio) serão resguardados, bem como as identidades do local e dos/as sujeitos da pesquisa".

Como benefícios as autoras apresentam que o "estudo pode contribuir na percepção de outras formas de olhar e planejar os processos educativos, com foco no brincar, na atividade lúdica, visando o respeito entre as pessoas"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante do ponto de vista social e bem fundamentada teoricamente, com potencial para contribuir com as práticas educativas no Ensino Infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As autoras apresentaram os seguintes termos:

Folha de Rosto;

TCLE;

Autorização da Brinquedoteca;

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 993.310

Autorização da Secretaria Municipal de Educação;
Roteiro para Entrevista Semiestruturada.

Recomendações:

As recomendações do Comitê de Ética, foram acatadas e inseridas nos devidos termos e campos do Projeto de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto eticamente à execução da pesquisa.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao Final do experimento o pesquisador deverá enviar relatório final, indicando ocorrências e efeitos adversos quando houver.

LAVRAS, 20 de Março de 2015

Assinado por:
Giancarla Aparecida Botelho Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037
Bairro: PRP/COEP **CEP:** 37.200-000
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3829-5182 **E-mail:** coep@nintec.ufla.br