



***GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRELAÇADOS NO BRINCAR: PROCESSOS
EDUCATIVOS DE UMA BRINQUEDOTECA***

***GÉNERO Y SEXUALIDAD ENTRELAZADOS EN EL JUEGO: PROCESOS
EDUCATIVOS EN UNA LUDOTECA***

***GENDER AND SEXUALITY INTERLACED IN PLAY: EDUCATIONAL
PROCESSES IN A TOY LIBRARY***

Kátia Batista Martins¹

RESUMO

Nesta pesquisa buscou-se investigar os processos educativos desencadeados em uma brinquedoteca com foco nas relações de gênero e sexualidades imbricadas nos brincar. 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. 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 brincar como espaço de diálogo e de novas possibilidades de ser. Portanto, esses pressupostos impulsionam a refletir e analisar os processos educativos e as (im)possibilidades nos brincar desencadeados na brinquedoteca. Assim, reflito sobre como as crianças têm se posicionado diante do que lhes é proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Processos educativos. Gênero. Sexualidade. Brinquedoteca.

RESUMEN

La siguiente investigación intentó conocer los procesos educativos desarrollados en una ludoteca con el foco en las relaciones de género y sexualidades imbricadas en las prácticas de los juegos. Pautada en la investigación cualitativa para educación y análisis empíricas, construí las herramientas de investigación ancladas en los estudios feministas

¹ Mestra em Educação. Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil.

y estudios culturales que abarcan referencias posestructuralistas Visto así investigo la realidad de una ludoteca del sur de Minas Gerais que atiende a los niños de dos hasta siete años. Se observaron las aplicaciones de cuestionarios para las maestras y intencionalmente, algunas actividades para suscitar el habla de los niños sobre género e sexualidades. Sexualidades y género son cuestiones sociales y políticas que deben ser discutidas en espacios educacionales, enfatizando las prácticas de los juegos como espacios de diálogo y nuevas posibilidades del ser. Sin duda esas preposiciones involucran la necesidad de análisis e reflexiones de los procesos educativos y las (in)posibilidades en las prácticas de juegos desarrollados en una ludoteca. Por lo tanto, mis reflexiones son sobre como los niños tienen tuestas posiciones en relación a que ellos son propuestos.

PALABRAS-CLAVE: Procesos educativos. Género. Sexualidad. Ludoteca.

ABSTRACT

In this research we sought to investigate the educational processes triggered in a toy library with a focus on gender relations and sexualities intertwined in play. Based on qualitative research in education and empirical analysis, I built the investigative tools anchored in feminist and cultural studies that encompass post-structuralist references. In this way, I investigate the reality of a toy library in the south of Minas Gerais, which serves children aged two to seven years. Observations were carried out, a questionnaire was applied to the educators and, intentionally, some activities to raise the children's speech about gender and sexualities. Sexuality and gender are social and political issues that must be discussed in educational spaces, emphasizing play as a space for dialogue and new possibilities of being. Therefore, these assumptions encourage to reflect and analyze the educational processes and the (im) possibilities in the games triggered in the toy library. Thus, I reflect on how children have positioned themselves in relation to what is proposed to them.

KEYWORDS: Educational processes. Gender. Sexuality. Toy Library.

* * *

Introdução

Este artigo representa o compromisso que assumi há alguns anos com a Educação Infantil, principalmente com as crianças, me dedicando aos estudos e pesquisas sobre os espaços educativos que ensinam por meio do brincar, como a brinquedoteca e instituições que atendem essa etapa da educação. Também tenho me comprometido por meio da atuação em projetos de extensão que abarcam o tema em tela, em parceria com minha orientadora, Cláudia Maria Ribeiro, durante longa data no Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil. É um desafio que me propus e onde me coloco em suspeição para refletir, ir e vir e, nesse percurso, perceber e (re)criar,

(re)construir outras possibilidades de Educação, de ambientes para e com as crianças, de aprendizados fundamentados na ludicidade, no brincar.

A partir das experiências que atravessam a minha existência, tenho tentado trilhar percursos e estabelecer redes em que, os saberes e inquietações que emergem do campo da Educação Infantil, dialoguem com as questões de gênero e sexualidade. Área e assuntos que vêm 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.

Abordar tais assuntos, ainda mais tendo a Educação Infantil, especialmente as crianças como foco, não se configura enquanto tarefa fácil, assim sendo, pode-se dizer que é um desafio. Desafio que se tornou parte de construção de saberes, de produções científicas como a dissertação ao qual o presente artigo é um recorte. A dissertação foi apresentada à Universidade Federal de Lavras – Ufla, intitulada “A vida como obra de arte?!... Processos educativos com foco nos brincar, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais” (2015)².

E como explicitado na pesquisa que foi realizada e, sigo com tal compromisso epistemológico, é importante salientar que assumo na escrita deste texto 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 culturais³; 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.

Assim sendo, tenciono aqui elaborar uma escrita tomando como base tais pressupostos enunciados a fim de alcançar o que se busca, que é investigar os processos educativos desencadeados em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais com foco nas relações de gênero e sexualidades imbricadas nos brincar. Para isso foram realizadas

² O arquivo se encontra disponível em: <http://repositorio.ufla.br>

³ 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; SOMMER, 2003, p. 56).

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 brincarés como espaço de diálogo e de novas possibilidades de ser. Portanto, esses pressupostos impulsionam a refletir e analisar os processos educativos e as (im)possibilidades nos brincarés desencadeados na brinquedoteca. Na perspectiva de Jorge 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”. Assim, reflito sobre como as crianças têm se posicionado diante do que lhes é proposto.

Como se constitui uma brinquedoteca? Que saberes perpassam os processos educativos nesse ambiente teoricamente lúdico?

A brinquedoteca que oportunizou a compilação das informações que compõem esta escrita, como apontado na pesquisa em sua íntegra:

[...] é pública, funciona em prédio próprio, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Cabe ressaltar que a brinquedoteca 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 escolar. Na brinquedoteca, circulam semanalmente um total de 227 crianças, sendo 89 no período matutino e 138 no período vespertino, com horários alternados (MARTINS, 2015, p. 30).

O público da brinquedoteca é composto por crianças que frequentam a Educação Infantil da rede pública e, também, crianças da comunidade. O espaço atende em torno de 22 crianças com agendamento antecipado, durante o período de 60 minutos entre a chegada e a saída das crianças. O ambiente, a partir de sua composição, organização e estruturação dos objetos, brinquedos, oportuniza o brincar e, este tem possibilitado a ampliação de discussões sobre gênero, sexualidade, identidade, diferença e sobre processos de subjetivação.

Na brinquedoteca foram realizadas algumas atividades com as crianças que provocaram falas e proporcionaram o contato com materiais possíveis. Além disso, realizou-se também a aplicação de questionário com as educadoras que atendem as crianças. Neste foram considerados itens como formação inicial e continuada, tempo de

trabalho na educação, concepções de gênero e sexualidade. As educadoras também foram observadas, em relação a suas atitudes nas relações com as crianças e vice-versa.

Nylse Cunha (1994), argumenta que 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, podendo ser instaladas em diversos espaços sociais: escolas, hospitais, shoppings, Centro de Referência à Assistência Social (Cras) e outras instituições. 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.

Na brinquedoteca a ludicidade e o aprendizado podem estar em constante relação. Oportuniza com que a criança tenha contato com aspectos relacionados com o corpo, com o espaço e com os objetos a sua volta por meio do brincar. No entanto, 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.

Como já mencionado anteriormente, a brinquedoteca está localizada em uma cidade do sul de Minas Gerais. Por questões éticas, não serão dados mais detalhes sobre a localização desse espaço em si. No entanto, explicitarei aqui algumas características, para que assim, seja possível visualizar, mesmo que de forma geral, como é estruturado o ambiente e sua organização.

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 material emborrachado, anunciando 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 espelhos 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 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. Para melhor visualização do espaço, segue algumas imagens.

FIGURA 1: Sala Central



Fonte: (MARTINS, 2015, p. 63).

FIGURA 2: Estante de bonecas



Fonte: (MARTINS, 2015, p. 64).

FIGURA 3: Estante de carrinhos

Fonte: (MARTINS, 2015, p. 63).

Há ainda outros espaços e brincadeiras disponíveis no espaço da brinquedoteca, no entanto, não serão explorados neste texto. Seguindo com a discussão, a partir das imagens é possível perceber na organização dos espaços e brinquedos a presença das questões relacionadas à gênero e sexualidade. É importante ressaltar que a invenção da sociedade em relação a esses temas produziu histórico e culturalmente o controle dos corpos, a medicalização, o matrimônio como dispositivo da aliança, que são propostas que fracassam na tentativa de dominar a sexualidade e questões relativas ao gênero. E a partir disso, 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, assim, é importante que suas questões tenham espaço para serem colocadas e respondidas com clareza e simplicidade à medida que essa curiosidade vai aparecendo. Muitas vezes, elas não têm oportunidade de falar sobre esse assunto e também acontece de suas questões não terem espaços para serem respondidas (RIBEIRO, 2009).

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.

Diversas pesquisas, isto é, produções científicas 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. A criança, ao brincar, interage com outras crianças e são estimuladas, o que influencia significativamente no desenvolvimento, na criatividade, na autoconfiança, na autonomia e na curiosidade, em razão do desafio que certos jogos e brincadeiras propõem, o que garante a construção de novos conhecimentos e saberes.

No entanto, é preciso questionar: que saberes são esses? Podemos identificar que é na infância que o sujeito inicia seu processo de subjetivação⁴, 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 etc.

Gênero e sexualidade: a intrínseca relação com a criança e o brincar

O brincar vem sendo foco de diversos estudos, pesquisado 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 (KISHIMOTO, 2006). 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).

Ao brincar a criança coloca em prática suas representações, que são forjadas a partir do meio em que estão inseridas, dos espaços que circulam e dos aparatos culturais que tem contato, resignificando as possibilidades a seu modo. Como apontam Kátia Martins e Cláudia Ribeiro (2018, p. 209-210), “nessa transmissão e apropriação de cultura, são produzidas e reproduzidas representações de ser homem e de ser mulher na

⁴ “[...] 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).

sociedade em que a criança está inserida [...]” e, na maioria das vezes, essas representações têm reafirmado uma norma que (re)produz práticas de segregação. 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 vincula-se ao universo doméstico, da moda e de desejo masculino.

Constantemente as crianças expressam no brincar o mundo a sua volta, incluído os posicionamentos pré-estabelecidos socialmente. A partir disso, Kishimoto (2006, p. 18) explicita o que o brincar faz ao dizer que “[...] a brincadeira estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. [...] Pode-se dizer que um dos objetivos do brincar, é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”.

A brincadeira está intimamente relacionada com questões culturais, históricas e sociais. As mudanças influenciam, não só nos brinquedos e brincadeiras, mas também nos modos de agir, ser e até perceber o mundo. Nesse sentido, um aspecto importante a ser evidenciado é 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.

Dessa maneira, pode-se afirmar que os brinquedos influenciam a forma como as crianças veem o mundo, as relações e o contexto ao qual estão imersas. Impõem formas de compreender até mesmo as relações pré-estabelecidas socialmente colocando, muitas vezes, homens e mulheres como seres opostos, que estão travando uma guerra entre os gêneros (ROLNIK, 1996). Tem-se reproduzido essas questões nos vários espaços sociais e nas escolas mediante as falas das crianças e, também, nas falas dos adultos. Nesse sentido, 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 (2012) ao falar sobre a sexualidade da criança enuncia:

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 (XAXIER FILHA, 2012, p. 22).

Infelizmente o pensamento que na maioria das vezes predomina na mente do adulto é que as crianças pensam da mesma forma que eles. Quando essas mesmas crianças brincam e interagem entre si e com seus corpos, elas se descobrem meninos e meninas. Vão se reconhecendo conforme vão experienciando, vivenciando o ser criança. Ressalta-se que historicamente, o reconhecimento da criança como nos tempos atuais levou bastante tempo. A criança não era reconhecida como tal e o seu universo não era diferenciado do universo dos adultos, isto é, não havia uma separação. A concepção de criança foi historicamente e socialmente construída, inicialmente, enquanto um ser único, homogêneo e não pensante. As crianças eram percebidas enquanto indivíduos que não tinham sentimentos e menos ainda que pensassem sobre o contexto ao qual faziam parte. Eram meros coadjuvantes imersos na sociedade, seres quase inexistentes.

A criança era percebida como um ser irracional e que não era capaz de estabelecer seus próprios fins. Porém, com a intensa mudança social, a concepção de criança e também de infância foi sendo modificada e conquistando novas percepções e contextos. A criança passa a ser reconhecida como um sujeito, e não só, mas como um sujeito que possui direitos. “O discurso do sujeito de direitos passou a ser incorporado na visão e conceito de infância” (MARCHIORI, 2012, p. 1).

A partir de 1988 a criança é considerada sujeito de direitos pela legislação brasileira. Mas é com o ECA – Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8069/90) que os direitos de crianças e adolescentes passam a ser garantidos. Direitos como a escola, moradia, alimentação, lazer, cuidado e proteção são expressamente definidos como fundamentais para esses indivíduos. No artigo 3º do ECA, está determinado que crianças e adolescentes gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana, assegurando todas as oportunidades a fim de proporcionar o desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

Considerando o processo histórico, conquistar o reconhecimento da criança enquanto um sujeito de direitos foi um ganho para o desenvolvimento da sociedade em geral, mas, ainda há muito que caminhar quando o assunto é o universo do ser criança e conseqüentemente da infância. Ambos os assuntos são considerados ainda recentes no campo da ciência, ou seja, é recente o interesse pelo universo infantil enquanto objeto metodológico de pesquisa. Autoras como Kramer (1986) argumentam que as percepções elaboradas historicamente acerca da infância são baseadas em uma compreensão adultocêntrica que não percebem intrinsecamente o mundo da criança como ele realmente é, ocultando assim, a realidade.

Nesse sentido, Kramer (1986, p. 79) diz que:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

É preciso olhar para a criança enquanto um sujeito social, e não como um ser vazio, desprovido de história e menos ainda de conhecimento. Muito pelo contrário, é um indivíduo que possui a sua carga de saber à medida que vai conhecendo o universo que habita. Dessa forma, o contexto histórico e social é o que incentiva o desenvolvimento e crescimento da criança, que por sinal, não é apenas de um jeito, não possui uma forma estrutural e padronizada de ser. As crianças são múltiplas e sua maneira de conceber o mundo é diversificada. Sendo assim, há crianças e infâncias.

Historicamente, a infância era tida pela ausência com uma intensa perspectiva etapista e evolucionista, fundamentada na visão adultocêntrica. Isto era reforçado pela nomenclatura “infante” que significa “aquele que não sabe falar”. Sob a ótica adulta, a criança não tinha capacidade de criar, de produzir, de ensinar, de se fazer presente no meio social, posto que era apenas um objeto do processo de socialização. Estudos de diferentes áreas como antropologia, sociologia, pedagogia e psicologia, apontam para a necessidade de ouvir as crianças, superando a ideia de uma infância “sem linguagem”, marcada por ausências e incapacidades, assumindo-a como um período de

potencialidades, marcado pelas “cem linguagens” como defende Loris Malaguzzi (1999).

Infância e criança não são conceitos sinônimos, visto que infância é a construção social e cultural que fornece o contexto das experiências possíveis para os seres crianças, e estes se constituem em referentes empíricos, sujeitos concretos existentes em todas as sociedades humanas. Como destaca Qvortrup (1998 apud GOUVÊA, 2011), a infância é “como o espaço social que ‘recebe’ a criança, em seu nascimento, inserindo-a na cultura”, assim, a infância é uma estrutura que “irá atuar sobre os sujeitos concretos, crianças, produzindo lugares e práticas sociais que irão informar sua experiência”. Jamais sendo um repositório passivo dessa estrutura, a criança “exerce uma atuação (*agency*) na vida social” (GOUVÊA, 2011, p. 551).

As crianças fazem uma apropriação ativa da cultura, pois atribuem significado ao mundo, a partir de seu lugar social, ou seja, é a reprodução interpretativa. Nas palavras de Sarmiento (2006, p. 06), as culturas infantis são “as acções dotadas de sentido, os processos de representação e os artefatos produzidos pelas crianças”. Dessa forma, compreendemos que as culturas infantis são o resultado das relações sociais das crianças e dos processos de socialização vivenciados por elas. E por meio do brincar é possível identificar como esses processos são internalizados.

A partir do brincar, a criança consegue desenvolver a sua imaginação, organizar as ideias, aprende a ter controle sobre os movimentos do corpo, a ter noção de espaço, melhora a socialização e a percepção sobre o mundo. A autora Wajskop (1995, p. 68) afirma que “o brincar é a fase mais importante da infância – do – desenvolvimento humano neste período – por ser a auto ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos”. O brincar não é somente essencial, mas configura também como sendo um direito, assim como direito à educação e à saúde, a criança tem o direito ao brincar.

Por meio do brincar que a criança estabelece uma relação intrínseca com o mundo, fortalece as relações afetivas, aumenta a capacidade de raciocínio lógico, amplia o entendimento acerca de situações conflituosas, estimula os sentidos corporais, compreende a sua cultura e a valoriza, expande os conhecimentos prévios, aprimora habilidades motoras, recria o mundo real, reinventando muitas vezes um outro espaço, enfrenta suas emoções, supera medos e angústias e, assim, sistematiza o conhecimento.

Muitas vezes os sinais, os gestos, os objetos e os espaços na brincadeira valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar a criança se mostra

criativa em uma atividade dotada de uma significação social. Continuamente, os jogos, os brinquedos, o brincar, as cirandas, as rodas, as cantigas, apresentaram uma função importante na vida de todos nós e estão evidentes na história da humanidade, na construção cultural e social de uma nação, desde as mais antigas civilizações.

Crianças são seres brincantes, isto é, indivíduos que constroem a relação com o mundo por meio das brincadeiras, do imaginar, das representações fantasiosas a partir do que vê e observa ao seu redor. Constroem um mundo imaginário a partir do mundo real e, esse mundo fabricado possui inúmeros sentidos que muito tem a nos dizer.

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (ROSAMILHA, 1979, p. 77).

O brincar possibilita que a criança se organize e se encontre no contexto ao qual pertence. Por meio da brincadeira, o indivíduo passa a conhecer as regras, a estabelecer sentido sobre as coisas a sua volta, solucionam problemas e passam muitas vezes a socializar com outras pessoas, o que ajuda muito no desenvolvimento social. O brincar é mais do que um simples entretenimento, o brincar é uma atividade essencial ao sujeito que permite que ele se construa como tal. O brincar é mais do que um espaço, é a elaboração e materialização de outros espaços que expõem sentimentos, sensações, angústias, medos, entre outras sensações vivenciadas pela criança

Desse modo, é possível afirmar que gênero e sexualidade, que são dimensões que permeiam os sujeitos desde sua concepção, também se apresentam nos brincares das crianças. Vejamos. Para Foucault, que dedicou parte de sua vida aos estudos da sexualidade humana, a sexualidade é um “dispositivo histórico”⁵. Foucault (1998) 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,

⁵ 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.

e que sexualidade não é só uma questão pessoal, mas é também social e política (FOUCAULT, 1998).

Diante do exposto, tendo os brincares como *locus* ao observar a expressão das crianças, suas relações e interações com o meio e com outras crianças, percebe-se que por meio das brincadeiras e dos jogos, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os significados assumidos. Com isso, a brincadeira não só possibilita o desenvolvimento de processos educacionais, mas também a expressão das crianças. No entanto, o brincar livre entre meninos e meninas é tão temido e, por essa razão é necessário questionar: Mas o que temem os adultos? A expressão da sexualidade? Qual seria o entendimento dos adultos em relação a essa expressão das crianças pequenas? 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 para 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 à 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? São questões para se pensar, para nos colocarmos em suspeição e refletir sobre as ações, sobre as práticas fora e dentro do espaço escolar que temos para com as crianças. É necessário dar à brincadeira o seu caráter, a sua importância na representação, construção das crianças. A ludicidade é um

elemento imprescindível no processo de aprendizado, de desenvolvimento desses sujeitos.

Quando está brincando, fazendo a representação do faz de conta, a criança representa o seu mundo, este, 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. “Assim, quando a criança brinca, ela manipula, fantasia e tem oportunidade de experimentar uma conduta de gênero diferenciada das representações mantidas pelo senso comum” (MARTINS; RIBEIRO, 2018, p. 210).

As possibilidades que o lúdico traz para o brincar

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). Alguns estudiosos que trabalham com a temática da ludicidade no brincar, como elemento importante para o desenvolvimento da criança, citam o lúdico ou a atividade lúdica associando com brinquedos, jogos, brincadeiras e/ou atividades de lazer e satisfação, como exemplo: Cunha (1995); Kishimoto (2006), Santos (2009), entre outros/as.

A inserção do lúdico na educação básica começa no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. A história da Educação Infantil vem em consonância com o desenvolvimento do mundo, levando em consideração as peculiaridades de cada uma (OLIVEIRA, 2006). As atividades lúdicas, mais especificamente, o jogo imaginativo, teve seu início apenas no século XIX, antes este jogo já existia de maneira simples, mas passava despercebido para o mundo adulto nas experiências da infância. Um autor que versa sobre o referido tema é Debortoli (2006), que ao refletir sobre o brincar questiona que o ambiente escolar ainda está preocupado em formar indivíduos com determinadas funções que atendam às necessidades da sociedade. Esta se preocupa com a moral, disciplina e a técnica, preparando assim, indivíduos para o mercado de trabalho, no qual busca esvaziar as tradições, a história dos povos e formá-los para uma nova sociedade, seja ela científica, tecnológica e industrial. No que diz respeito à ludicidade, o autor aponta que:

Brincadeira na escola, só se tiver uma utilidade clara: domar o caráter, aprender e competir, compreender que nem todos vencem, desenvolver habilidades e comportamentos, auxiliar outras aprendizagens escolares, aliviar tensões de aulas chatas e sem significado para as crianças (p. 84).

Há algum tempo os recursos que perpassam pela ludicidade vêm ganhando o seu espaço no contexto escolar devido ao fato de que esse aparato tem possibilitado a veiculação do conteúdo, que articulam as linguagens verbal, imagética e sonora. Esse ensino, diferente dos de antigamente, compõem grande parte das mediações sociais contemporâneas por meio de diferentes suportes como: jogos, brincadeiras, dinâmicas, entre outros.

Uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento permanentemente construtivo de si mesmo. Dessa forma, as atividades lúdicas ultrapassam o fazer mecânico, o fazer por fazer. É importante que o/a professor/a não utilize as atividades lúdicas apenas como um passatempo em sua prática, mas sim como um momento de interação, de troca e de compartilhamento; momento de integração dos pensamentos, dos sentimentos e dos movimentos em sua prática pedagógica cotidiana, constituindo-se, assim, em atividades relevantes para a formação da criança, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

As atividades lúdicas não só possibilitam o desenvolvimento de processos psíquicos da criança como também lhe servem como um instrumento para “conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham, como se relacionam e os hábitos culturais” (REGO, 1995, p. 114).

A ludicidade se configura então como um importante instrumento mediador na construção de significado entre a criança e o mundo a sua volta. Por esse motivo é fundamental que as crianças no espaço da educação básica, estejam em um ambiente que proporcionem o desenvolvimento baseado na valorização do mundo da fantasia, da brincadeira, do movimento, do lúdico. E para que o lúdico tenha um lugar garantido no cotidiano das instituições educativas, é necessária a atuação do/a educador/. Atuação essa alimentada pela vivência lúdica, em que o/a professor/a se coloque pleno/a, inteiro/a no momento.

Além de intermediário/a e mediador/a das interações entre as crianças nas atividades lúdicas, o/a professor/a, ao dar espaço para as atividades lúdicas como

atividade principal, possibilita a construção e a ampliação da criatividade, do aprendizado e, conseqüentemente, do desenvolvimento desta. A ludicidade está intimamente interligada com o brincar.

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.

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).

A partir disso, é possível 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).

Dessa forma, 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), para a psicologia, brincar torna-se sinônimo de aprender.

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, ainda há poucos estudos que levam em consideração a criança em si. É preciso que as pesquisas avancem nesse sentido e considerem a criança, não apenas como objeto a ser estudado, mas sim, como parte integrante do processo, que tem voz e que sabe falar sobre a sua compreensão acerca do mundo.

A brinquedoteca: as relações de gênero e sexualidades intrínsecas nesse espaço

Ao entrar em contato com as crianças e educadoras no espaço da brinquedoteca, muitas formas foram surgindo compondo telas diversas nas quais ora as crianças exercem o poder, ora as educadoras. A esse cenário, mesclam-se os saberes (re)produzidos pela instituição e a bagagem cultural que as crianças trazem consigo. Na composição dessas telas, a pesquisa contou com o apoio de todas as profissionais da instituição, inicialmente, sem nenhuma restrição. De início, deparei-me com as questões

de gênero e sexualidade entrelaçadas no brincar, confirmando o que outros estudos já apontam: a reprodução de discursos generalizantes e binários sobre gênero.

Assim sendo, 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, objeto de problematização deste texto.

É significativo destacar que foi feita observação na brinquedoteca durante um período, no qual foi possível observar a organização, as atividades que as crianças exerciam no espaço e também a atuação das professoras. Durant esse tempo, 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 de forma compartilhada. Os meninos dessa faixa etária, não generalizando, mas, em sua maioria, demonstraram o mesmo interesse em brincar de casinha e exercerem atividades que reproduzem atividades domésticas como cozinhar, passar roupas, varrer o chão, representar um membro da família. 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).

Constatai que no grupo de crianças de até quatro anos que frequentaram a brinquedoteca, não houve privilégios de gênero como aponta na pesquisa realizada por Daniela 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, como a família, igreja, a rua, o shopping, ente outros, que reproduzem discursos os mais diversos possíveis. 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 diversos. 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 Creche 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? Poderiam protagonizar suas brincadeiras exercendo sua autonomia?

Em outro momento percebi que é hábito comum das educadoras passarem esmaltes nas unhas das meninas. Estes 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.

Apesar do texto não ter a intenção de discutir especificamente essas questões, 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 secarem? As educadoras veem essa prática como uma forma de agradar as crianças (meninas), pois, de acordo com elas, as meninas gostam de se embelezar. Ressalto que não é interesse da pesquisa acusar ou julgar atitudes das profissionais, mas perceber e problematizar os processos educativos que permeiam a 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 (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, resignificando-a com traços da adultização e furtando-lhe o brincar, como na cena que segue: A educadora termina de pintar as unhas de Helena⁶, 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

⁶ Os nomes atribuídos as crianças nas cenas são fictícios e selecionados aleatoriamente.

linguagem verbal, mas também nos comportamentos, atitudes e na forma de organização dos espaços e nos aparatos culturais dos mais diversos possíveis. É importante salientar que no espaço da brinquedoteca, também foram identificados aparatos de beleza produzidos pela indústria do brinquedo: chapas de alisamento de cabelo, baby lise, entre outros. Aparatos produzidos e que representam a necessidade de reafirmar padrões de beleza, formas e jeitos de ser, de estar e até mesmo de se perceber no mundo.

Considerando tais pressupostos, 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, constantemente, 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).

Além do mais, 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, 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.

São inúmeras as questões que perpassam o universo da criança e, conseqüentemente, nos atravessam. Assim sendo, é importante (re)pensar as ações que estão sendo realizadas nos mais variados espaços, especialmente aqueles que são dedicados ao desenvolvimento da criança, que foram pensados para educar. Como já explicitado, as crianças são seres brincantes e como tais, aprendem no brincar, por meio da ludicidade. Pode-se inserir brincadeiras com intencionalidades, mas é significativo deixar com que a criança insira a sua imaginação nas diferentes brincadeiras, que crie, recrie, faça acontecer a seu modo.

Considerações Finais

A sociedade vive um constante processo de mudanças. Mudanças que vão se adaptando de acordo com as exigências da atual conjuntura. Assim foi com as crianças e a infância. Houve um momento na história em que a crianças não eram consideradas como tal, mas sim enquanto um adulto em miniatura. Porém, com o tempo passou-se a perceber a criança enquanto um ser diferente do adulto e, posteriormente, notou-se suas peculiaridades, singularidades e necessidades que diferem do adulto. A criança se torna então, sujeito de direitos. E enquanto tal, passa a ter direitos que asseguram a interação e o brincar, bem como sua expressão.

Dessa forma, espaços em que o brincar são entrelaçados são essenciais, como por exemplo, a brinquedoteca. Esta, apresentada neste texto, por se tratar de uma extensão da Creche e Pré-escola, deve ser mais do que apenas um local de transmissão de conhecimento, ou seja, não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas ela o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação.

Desse modo, 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 é devir, se pensarmos e permitimos a transitoriedade, pelo “espaço das impossibilidades”, que são espaços heterotópicos, como denomina Foucault (2009). 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.

A partir disso e dos pressupostos já apresentados neste artigo, afirma-se a importância de ofertar as crianças uma educação que perpassa e problematize as relações de gênero e sexualidade. Portanto, é fundamental que a Educação Infantil, especificamente os centros de atendimento à educação infantil, que a priori promovem a garantia de seus direitos, como a brinquedoteca, elaborem propostas que explorem a fantasia e permitam a criança jogar e experimentar uma conduta de gênero diferenciada das representações mantidas pelo senso comum.

Além do mais, espaços como a brinquedoteca por si só são ambientes em que a criança pode criar, ser, representar em diferentes formas o seu contexto, aquilo que

percebe como possibilidade de brincar. É um ambiente em que a imaginação já um elemento significativo e repleto de (im)possibilidades, no qual o impossível é aquilo que ainda não aconteceu, mas pode devir.

Portanto, por meio da construção deste texto foi possível verificar como os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca, imbricando gênero e sexualidade nos brincares, adotam metodologias e práticas advindas do currículo escolar engessado com práticas pouco inclusivas, numa perspectiva que carrega marcas de controle e disciplinamento dos corpos. A partir disso e do que foi explicitado até aqui, afirmo que é urgentemente necessário pensar práticas que se preocupem menos com o quê e mais com o como fazer considerando as crianças como protagonistas. Além disso, reafirmo o meu compromisso com os assuntos abordados aqui, mas principalmente com a Educação Infantil e com as crianças.

Referências

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.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental.** Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

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

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

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

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, p. 133-149, 2002.

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.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alvsson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, p. 77-88, 2006.

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

FINCO, Daniela. 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

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

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do poder**. 1998. Rio de Janeiro, Graal, p.15-37

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **A Criança e a Linguagem**: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-57, 2011.

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.

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

_____. 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.

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.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, 58, 1986.

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

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

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**; a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre; Artmed, p. 59-104, 1999.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância. **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, nº 25–jan./jun. NUPEIN/CED/UFSC, 2012..

MARTINS, Kátia Batista. **A vida como obra de arte?!... Processos educativos com foco nos brincar, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais**. Dissertação (mestrado) –Universidade Federal de Lavras – Lavras: UFLA, 2015.

MARTINS, Kátia Batista; RIBEIRO, Cláudia Maria. Processos educativos com foco nos brincar, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais. **Revista Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 207-216, Jul./Dez. 2018. Doi: 10.14295/de.v6i2.8494 E-ISSN: 2358-8853.

REGO, Tereza, Cristina. A função da brincadeira no desenvolvimento infantil. In: _____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**/Tereza Cristina Rego. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Cláudia Maria. 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.

RIBEIRO, Cláudia Maria. 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, 2009.

ROLNIK, Suely. **Guerra dos Gêneros & Guerra aos Gêneros**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

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

SARMENTO, Manuel. As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2006.

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

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, p. 103-117, 1989.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

XAVIER FILHA, Constantina. 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, p. 432-445, 2012.

Recebido em fevereiro de 2021.
Aprovado em abril de 2021.