

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

**CIRCE MARA MARQUES**

**EXPERIÊNCIA COM BONECAS ANORMAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA:  
CONSTRUINDO MODOS DE SER PROFESSORA**

**Porto Alegre**

**2013**

**CIRCE MARA MARQUES**

**EXPERIÊNCIA COM BONECAS ANORMAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA:  
CONSTRUINDO MODOS DE SER PROFESSORA**

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

Orientadora:  
Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles

Linha de Pesquisa: Estudo Sobre Infâncias

**Porto Alegre**

**2013**

**CIRCE MARA MARQUES**

**EXPERIÊNCIA COM BONECAS ANORMAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA:  
CONSTRUINDO MODOS DE SER PROFESSORA**

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

Aprovada em 16 de maio de 2013.

---

Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles (UFRGS) – Orientadora

---

Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento (UMINHO/PT)

---

Profa. Dra. Susana Beatriz Fernandes (UNISC)

---

Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna (UFRGS)

---

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha (UFRGS)

Dedico este trabalho ao Elmo (em memória) e à Lena, meus pais, porque me cuidaram, educaram e amaram de modo incondicional.

Também às minhas “manas” Joice e Cintia, com quem compartilhei intensamente os doces e amargos sabores da infância.

E à Sofia, que em 2010 trouxe a potência da infância e da brincadeira de volta à família.

A vida com vocês é uma experiência que me aconteceu!

## AGRADECIMENTOS

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff,  
levou-o para que descobrisse o mar.  
Viajaram para o sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,  
depois de muito caminhar,  
o mar estava em frente de seus olhos.  
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor,  
que o menino ficou mudo de beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,  
gaguejou, pediu ao pai:  
- Me ajuda a olhar!  
(GALEANO, 2005, p. 15)*

Assim como o menino Diego se encantou com o mar e pediu ajuda ao pai para olhá-lo em toda a sua imensidão, eu também me encantei com as bonecas e, confesso, precisei de ajuda para olhá-las nos diferentes momentos da minha vida... E hoje, consigo ver o mar de possibilidades que emergem desses brinquedos. Então, agradeço às pessoas que nos diferentes momentos da minha vida me ajudaram a olhar/pensar/problematizar/desnaturalizar o corpo das bonecas! E, em especial, à tia Hilda (em memória), que alegrava a minha infância com as bonecas de pano que costurava. E também:

Ao Élcio, meu marido, que apesar de atuar em área diferente da educação, “suporta” me ouvir falar em Foucault, escuta meus “ensaios de escrita” e ainda tolera tantos livros espalhados pela casa.

Às amigas do coração, Karin, Mirian, Simone, Silvana, Tati, Bea, Neli e Susana, não só por entenderem minha “quase-ausência” nos encontros de chimarrão, mas por se preocuparem, me “animarem” e me fazerem rir.

À querida professora-amiga Leni Dornelles por acreditar em mim e me acolher na Linha de pesquisa, oferecendo-me possibilidades de pensar diferente e aprender muito mais.

Aos colegas da linha de pesquisa Magali, Antônio, Mel, Dani, Lisi, Samantha, Jéssica e Rosane, por transformarem o que seriam “encontros de estudo” em “encontros de amizade”.

Às alunas do curso de Pedagogia das instituições pesquisadas, pelo vigor e pelo entusiasmo com que foram às práticas, mas também por compartilharem comigo as suas experiências na Educação Infantil.

À professora Adriana Thoma, pelas importantes contribuições na qualificação do projeto desta pesquisa.

Ao professor Manuel Jacinto Sarmiento e às professoras convidadas à banca final, Susana Fernandes, Susana Cunha, Tânia Fortuna, não só pela leitura atenciosa que fizeram da tese, mas em especial pelas contribuições.

Obrigada, muito obrigada a todos/as vocês!

Circe Mara Marques

## RESUMO

A tese *Experiência com bonecas anormais no curso de Pedagogia: construindo modos de ser professora* foi um estudo que teve como objetivo descrever e analisar os modos como as estudantes desse curso, em duas instituições privadas de ensino superior — uma da região metropolitana de Porto Alegre e outra da região serrana do estado do Rio Grande do sul —, são subjetivadas no trabalho pedagógico com bonecas cegas, surdas, cadeirantes, com síndrome de Down, negras, mulatas, índias etc. Nesse sentido, durante a pesquisa, olhei para o que foi “dito” e “escrito” pelas estudantes sobre infância, sobre brincar e para o que foi “feito” por elas, ou seja, os brinquedos anormais que confeccionaram durante o processo de formação de professores. Investiguei os efeitos dessas experiências nas práticas de estágio curricular e os modos como algumas alunas operam com esses brinquedos na educação infantil. Produzi as análises inspirada em estudos advindos do campo da Filosofia, da Sociologia da Infância e da Pedagogia, sendo centrais os conceitos de experiência desenvolvidos por Larrosa (1994; 1998; 2001; 2002; 2003; 2005; 2007); de infâncias e de brincar estudados por Dornelles (2004; 2005; 2006; 2007; 2011; 2012), Sarmiento (2004; 2007; 2009) e Fortuna (2004; 2005; 2005; 2011; 2012); de subjetivação e anormal, produzidos por Foucault (1985; 1986; 1988; 1989; 1990; 1992; 1996; 1997; 2000; 2002; 2005; 2006; 2008; 2009). A partir das análises dos materiais empíricos, foi possível constatar que propostas de brincar com as bonecas que apresentam características corporais tidas como anormais, se conectadas a uma concepção idealizada de infância — e identificadas com a ideia de brincar como uma possibilidade panóptica para observar, classificar, categorizar e normalizar as crianças — podem ser tão perigosas quanto a ausência desses brinquedos na vida delas. Prestando atenção nos “ditos”, nos “escritos” e nas bonecas produzidas pelas estudantes, vi que os efeitos não foram uniformes, lineares e sossegados, mas ao contrário, foram conflituosos, sinuosos e pessoais. Estão relacionados às “experiências” vividas por elas durante o processo de formação — ou seja, as experiências de si, como tantas vezes nos fala Foucault. Durante as brincadeiras, quer sejam momentos de produção dos brinquedos ou de interação com as crianças, algumas estudantes encontraram espaço para a experiência — não no sentido de experimento ou de prática, mas naquele sentido filosófico que é dado por Larrosa, quando explica que a experiência se dá no momento em que algo nos toca, nos passa, nos acontece e nos transforma.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Anormal. Experiência. Bonecas. Infância.

## ABSTRACT

The thesis *Experience with abnormal dolls in the Pedagogy graduation: building ways of being teacher* was a study with the aim of describing and analyzing the ways that the students in this graduation, in two private institutions of Higher Education, one in Porto Alegre capital area and the other in the mountain area of Rio Grande do Sul State, are subjected to the pedagogical work with blind, deaf, wheel chaired, Down, black, Indian dolls. During the research, I looked to what was 'said' and 'written' by the students about infancy, about playing and to what was 'done' by them, the abnormal toys they built during the teacher formation process. I investigated the effects of these experiences in their curricular trainee practices and the ways some students deal with these toys in kindergarten. I based my analysis inspired by the studies in the areas of Philosophy, Infancy Sociology and Pedagogy, centered in the concepts of experience developed by Larrosa (1994,1998, 2001, 2002, 2003, 2005 and 2007); of infancy and playing studied by Dornelles (2004, 2005, 2006, 2007, 2011 and 2012), Sarmiento (2004, 2007 and 2009) and Fortuna (2004, 2005, 2005, 2011 e 2012); of subjectivity and abnormal, produced by Foucault (1985, 1986,1988,1989,1990, 1992, 1996, 1997, 2000, 2002, 2005, 2006, 2008 and 2009). From the analysis of the empirical material it was possible to see that the proposal to play with dolls that have corporal characteristics known as abnormal if connected to an idealized conception of infancy and identified with the idea of playing as a panoptical possibility to observe, classify, categorize and normalize the children can be as dangerous as the absence of these toys in their lives. Paying attention to the 'sayings', to the 'writings' and the dolls produced by the students, I noticed that the effects were not uniform, lineal and calm, but, on the contrary, they were conflicted, sinuous and personal. They are related to the 'experiences' lived by them through the formation process – that is, the experiences of themselves, as many times pointed by Foucault. During the playing, either in moments of building the toys or in the interaction with the kids, some students found space for the experience – not in the sense of experiment or practice, but in the philosophical sense given by Larrosa, when he explains that the experience happens in the moment that something touches, passes, happens, and transforms us.

**Key words:** Formation. Abnormal. Experience. Doll. Infancy.



## ZUSAMMENFASSUNG

Die These *Erfahrungen mit, ungewöhnlichen' Puppen im Studium der Pädagogik: seinsweisen des Lehrerseins im Aufbau*, hatte die Absicht zu beschreiben und zu analysieren, wie Studierende aus diesem Bereich in zwei Privathochschulen, eine im Raum Groß-Porto Alegre, die andere im Hochgebiet des Bundeslandes Rio Grande do Sul, subjektiven Einfluss in ihrer Beschäftigung mit blinden, tauben Puppen, mit Gehbehinderten, schwarzen, mit Down, Mollaten, Indianerinnen usw. erhielten. In diesem Sinne achtete ich in meiner Forschung darauf, was gesagt und geschrieben wurde von den Studierenden über Kindheit und Spielen, darüber, was sie gebastelt haben, d.h., über die ungewöhnlichen Spielsachen, die sie während ihrer Lehrerausbildung hergestellt haben. Ich habe die Auswirkung dieser Erfahrungen in den Praktika untersucht, sowie auch wie einige Schülerinnen in der Vorschule mit diesem Spielzeug umgehen. Meine Analyse wurde durch Studien aus den Bereichen der Philosophie, der Soziologie, der Kindheit und der Pädagogik beeinflusst, indem bestimmend die Auffassung von Erfahrung, durch Larrosa dargestellt (1994,1998, 2001, 2002, 2003, 2005 e 2007); von Kindheit und das Spielen von Dornelles geforscht (2004, 2005, 2006, 2007, 2011 e 2012), Sarmiento (2004, 2007 e 2009) und Fortuna (2004, 2005, 2005, 2011 e 2012); von Subjektivierung und Ungewöhnlich durch Foucault (1985, 1986,1988,1989,1990, 1992, 1996, 1997, 2000, 2002, 2005, 2006, 2008 e 2009) sind. Ausgehend von der Analyse des empirischen Materials, war festzustellen, dass die Anregung, mit Puppen mit ungewöhnlichen körperlichen Merkmalen zu spielen, wenn dies verbunden mit einer idealisierten Auffassung der Kindheit wird und mit der Konzeption des Spielens als eine panoptische Möglichkeit, um die Kinder zu beobachten, einzustufen, einzuordnen und zu normalisieren, genau so gefährlich sein kann, wie der Mangel an Spielsachen in ihrem Leben. Wenn ich auf das Gesagte, auf das Geschriebene und auf die hergestellten Puppen achte, stelle ich fest, dass die Wirkung nicht linear, gleichförmig und beruhigend war. Im Gegenteil, sie war auseinandersetzend, gekrümmt und persönlich. Sie hat mit ihren Erfahrungen während ihrer Erziehung, d.h., die Erfahrung in sich, wie so oft Foucault es darstellt. Während des Spielens, sei es in der Herstellung der Spielsachen, sei es beim Umgehen mit den Kindern, fanden einige Studentinnen Raum für das Erlebnis – nicht im Sinne von Erfahrung oder Praxis, aber im philosophischen Sinne wie Larrosa es meint, wenn er feststellt, dass das Erlebnis sich in diesem Moment ergibt, wenn etwas uns berührt, mit uns passiert und uns verwandelt.

**Stichwörter:** Erziehung. Ungewöhnlich. Erfahrung. Puppe. Kindheit.

## RESUMEN

La Tesis *Experiencia con muñecas anormales en el curso de Pedagogía: Construyendo maneras de ser profesora* fue un estudio que tuvo como objetivo describir y analizar las formas como las estudiantes de ese curso, en dos instituciones privadas de enseñanza superior, una de la región metropolitana de Porto Alegre y otra de la región de la Sierra del Estado de Rio Grande do Sul, realizan de forma subjetiva el trabajo pedagógico con muñecas en silla de ruedas, con síndrome de Down, negras, mulatas, indias, etc. En ese sentido, durante la investigación, puse el foco en lo que “dijeron” y “escribieron” las estudiantes sobre la niñez, sobre jugar, y para lo que “hicieron”, o sea, para los juguetes anormales que confeccionaron durante el proceso de formación de profesores. Investigué los efectos de esas experiencias en las prácticas de la pasantía curricular supervisada y las formas como algunas alumnas trabajan con esos juguetes en la educación infantil. Produje los análisis inspirada en estudios provenientes del campo de la Filosofía, de la Sociología de la Infancia y de la Pedagogía, siendo centrales los conceptos de experiencia desarrollados por Larrosa (1994, 1998, 2001, 2002, 2003, 2005 y 2007); de infancias y de jugar estudiados por Dornelles (2004, 2005, 2006, 2007, 2011 y 2012), Sarmiento (2004, 2007 y 2009) y Fortuna (2004, 2005, 2005, 2011 y 2012); de subjetivación y anormal, producidos por Foucault (1985, 1986, 1988, 1989, 1990, 1992, 1996, 1997, 2000, 2002, 2005, 2006, 2008 y 2009). A partir de los análisis de los materiales empíricos se pudo constatar que las propuestas para jugar con las muñecas que poseen características físicas vistas como anormales, si se conectan a una concepción idealizada de infancia — y se identifican con la idea de jugar como una posibilidad panóptica para observar, clasificar, categorizar y normalizar a los niños — pueden ser tan peligrosas como la falta de esos juguetes en sus vidas. Al prestar atención a “lo dicho”, a “lo escrito” y a las muñecas elaboradas por las estudiantes, vi que los efectos no fueron uniformes, lineales, ni sosegados, sino lo contrario, fueron conflictivos, sinuosos y personales. Están relacionados con las “experiencias” vividas por ellas durante el proceso de formación — o sea, las experiencias de sí mismas, como tantas veces expresa Foucault. Durante los entretenimientos, tanto sea en los momentos de elaborar los juguetes como en los de interacción con los niños, algunas estudiantes encontraron espacio para la experiencia — no en el sentido de experimento o práctica, sino en aquel sentido filosófico que le da Larrosa, cuando explica que la experiencia acontece/se realiza en el momento en que algo nos toca, nos sucede, nos traspasa y nos transforma.

**Palabras llave:** Formación de profesores. Anormal. Experiencia. Muñecas. Infancia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura menina Negra com boneca loira .....	capa
Figura 1: Boneco Negro .....	20
Figura 2: “Doces” da infância .....	79
Figura 3: “Objetos” da infância .....	79
Figura 4: Painel sobre infâncias .....	90
Figura 5: Boneca <i>Barbie</i> em tamanho natural .....	114
Figura 6: Boneca Anoréxica .....	116
Figura 7: Boneco <i>Gay Bob</i> .....	117
Figura 8: Bonecas sem cabelos .....	117
Figura 9: Bonecas com cadeira de rodas, muletas e próteses nas pernas .....	118
Figura 10: Acessórios para bonecas anormais .....	118
Figura 11: Boneca Cega com cão-guia .....	119
Figura 12: Boneca Cadeirante.....	119
Figura 13: Boneco com andador .....	119
Figura 14: Aparelho auditivo para boneca.....	119
Figura 15: Coala com implante coclear .....	119
Figura 16: Sapo com implante coclear .....	120
Figura 17: Boneca com retardo mental .....	120
Figura 18: Coleção turma da Clarinha.....	120
Figura 19: Boneca cadeirante Luciana .....	121
Figura 20: Bonecos e bonecas com diferenças étnicas .....	121
Figura 21: Bonecos e bonecas com diferenças corporais .....	121
Figura 22: <i>Becky</i> , a <i>Barbie</i> cadeirante .....	122
Figura 23: Casa da <i>Barbie</i> .....	122
Figura 24: Coleção <i>Barbies</i> Étnicas .....	122
Figura 25: <i>Barbie</i> baiana .....	122
Figura 26: <i>Barbie</i> Obesa .....	123
Figura 27: Bonecas <i>Monster Hygh</i> .....	123
Figura 28: <i>Barbie</i> Negresco.....	124
Figura 29: Boneca negra e boneca branca .....	124

Figura 30: Vasos – Lia Menna Barreto.....	144
Figura 31: Cabeça do Averso – Lia Menna Barreto.....	144
Figura 32: Boneca Derretida – Lia Menna Barreto.....	144
Figura 33: Pele de boneca – Lia Menna Barreto.....	144
Figura 34: Bonecas de salas de educação infantil.....	151
Figura 35: Bonecas sem perna, de turmas de educação infantil.....	152
Figura 36: Estudantes confeccionando as bonecas.....	155
Figura 37: Boneca negra com óculos.....	156
Figura 38: Boneca negra e obesa.....	156
Figura 39: Boneco negro com órgãos genitais.....	156
Figura 40: Boneca Fada Negra.....	156
Figura 41: Boneca com braço amputado.....	157
Figura 42: Boneca cadeirante.....	157
Figura 43: Boneca com muletas.....	157
Figura 44: Boneca com aparelho auditivo.....	157
Figura 45: Boneca sem cabelos.....	157
Figura 46: Boneca com catapora.....	157
Figura 47: Boneca acidentada.....	157
Figura 48: Boneca com marcas de queimadura.....	157
Figura 49: Boneco indígena.....	157
Figura 50: Bonecas Gêmeas.....	157
Figura 51: Boneco vovô e boneca vovó.....	157
Figura 52: Cadeira de rodas.....	160
Figura 53: Boneco mulato com muletas.....	160
Figura 54: Boneco branco com muletas.....	160
Figura 55: Boneco sem braços.....	160
Figura 56: Boneca <i>Cyber</i> e boneca Ninja.....	160
Figura 57: Bonecos Carroceiros.....	160
Figura 58: Boneco menino de rua.....	160
Figura 59: Boneca cega.....	160
Figura 60: Boneca com prótese nas pernas.....	160
Figura 61: Boneco ruivo.....	160
Figura 62: Boneca em tratamento quimioterápico.....	160
Figura 63: Boneca Rapunzel Negra.....	160

Figura 64: Boneco Negro .....	161
Figura 65: Boneca Vovó .....	161
Figura 66: Boneca sem perna .....	162
Figura 67: Boneca cega .....	163
Figura 68: Boneca queimada .....	163
Figura 69: Brincadeira de hospital.....	170
Figura 70: Medicando das bonecas .....	171
Figura 71: Boneca cadeirante em atendimento.....	172
Figura 72: Cadeira de rodas quebrada.....	172
Figura 73: Construção de rampas .....	172
Figura 74: Inventando sinais para comunicar-se com o boneco surdo ..	173
Figura 75: Descobrimo letras em braille.....	174
Figura 76: Experimentando leitura em braille.....	175
Figura 77: Boneca negra recebendo as crianças .....	180
Figura 78: Boneca loira .....	180
Figura 79: Boneca morena.....	180
Figura 80: Desenho da boneca negra .....	182
Figura 81: Crayon de tintas de diferentes tons de pele .....	182
Figura 82: Painel sobre diferenças.....	183
Figura 83: Coelho de orelhas negras .....	185
Figura 84: Boneco sem braços.....	190
Figura 85: Pituko Waiãpi .....	191
Figura 86: Luisa Pohl de Almeida.....	191
Figura 87: Pintando com os pés.....	192
Figura 88: Pintando com a boca .....	192
Figura 89: Experimentando a cadeira de rodas .....	196
Figura 90: Desenho da amarelinha .....	197
Figura 91: Brincando de amarelinha .....	197
Figura 92: Relato da história .....	198
Figura 93: Boneca <i>Cyber</i> .....	200
Figura 94: Boneca Ninja .....	200
Figura 95: Casinha .....	201
Figura 96: Pintura da casinha.....	202
Figura 97: Rampa da casinha .....	202

Figura 98: Boneca negra .....	205
Figura 99: Trançando os cabelos da boneca .....	206
Figura 100: Visita ao quilombo .....	207
Figura 101: Trançando os cabelos das crianças .....	207

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Organização dos diários de aula – Lúdico na Educação e Metodologia da Educação Infantil II .....</b>	<b>22</b>
<b>Quadro 2 – Organização dos diários de aula – Infância de 0-10 anos .....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 3 – Organização dos Relatórios de Estágio .....</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 4 – Para que servem as bonecas na escola? (Diário de aula 6) .....</b>	<b>138</b>
<b>Quadro 5 – Expressões Usadas pelas Estudantes para se Referirem às Obras da Artista Lia Menna Barreto.....</b>	<b>145</b>

## SUMÁRIO

<b>1 O QUE ESTÁ ACONTECENDO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 SUJEITOS, OBJETOS E TRAJETOS DA AVENTURA .....</b>	<b>27</b>
2.1 DAS MORADAS DA MEMÓRIA AO VOO.....	28
2.2 OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: UMA VENTURA .....	29
2.3 SOBRE AS PRIMEIRAS “RANHURAS” NO PENSAMENTO.....	44
<b>3 RETARDADOS, DOENTINHOS, ALEIJADOS, MONÇOLOIDES, EXCEPCIONAIS, ESPECIAIS, DIFERENTES, DEFICIENTES, PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS, PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: O ANORMAL E A DIFERENÇA NOS DISCURSOS DAS ALUNAS .....</b>	<b>48</b>
3.1 A HISTÓRIA QUE NÃO É COMO DEVERIA SER: O SOLDADINHO DE CHUMBO .. .....	48
3.2 NÃO PODERIA DAR CERTO! ELES ERAM TOTALMENTE DIFERENTES – CATEGORIAS OPOSTAS E BINÁRIAS.....	50
3.3 AS CRIANÇAS PREFEREM OS PRÍNCIPES! – CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL .....	52
3.4 COITADO! – UM SUPLÍCIO .....	54
3.5 DEVERIA SER PROIBIDO! – UM RELACIONAMENTO CRIMINOSO? .....	55
3.6 NÓS CHAMÁVAMOS DE ALEIJADOS... – OS MODOS DE NOMEAR OS ANORMAIS.....	57
3.7 MAIS RESPEITO! – CONFUSÃO CONCEITUAL .....	58
3.8 O NORMAL É OS PERSONAGENS SEREM COMO NÓS... – OS SUCESSIVOS DESLOCAMENTOS NO SENTIDO DE ANORMAL.....	60
3.9 TODOS SÃO IGUAIS! – UMA ILUSÃO .....	63
3.10 ELE PRECISA DE UMA PRÓTESE – O PODER ATUANDO SOBRE O CORPO ...	64
3.11 ERA UM DOS ÚNICOS MATERIAIS QUE HAVIA NA ESCOLA... – A PRECARIEDADE DE RECURSOS .....	70
<b>4 E EU QUE ATÉ AGORA ACREDITAVA NA INFÂNCIA FELIZ: ATRAVESSAMENTO DE MÚLTIPLOS OLHARES .....</b>	<b>72</b>
4.1 FELICIDADE, INOCÊNCIA, BASE PARA O FUTURO E BRINCADEIRA: AS “COISAS DITAS E ESCRITAS” SOBRE INFÂNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA .....	72
4.1.1 A Plenitude da felicidade e da inocência – infância ideal .....	73
4.1.2 A infância como base – o vir a ser humano.....	74
4.1.3 A infância que brinca – naturalmente “brincante” .....	75
4.2 AS “SEM-INFÂNCIA” – DE BATOM E SALTO ALTO!.....	76



4.3 AINDA NÃO HAVIA PENSADO SOBRE ISSO! – OUTROS TEMPOS E OUTRAS INFÂNCIAS .....	77
4.4 “COMO ESTABELECEER A INFÂNCIA EM UMA CRIANÇA” – CONHECER PARA GOVERNAR .....	80
4.5 “FICAMOS CHOCADAS!”: A CRIANÇA ANTES DA MODERNIDADE .....	83
4.6 BUSCAR FORMAS DE TRABALHAR E ENSINAR AS INFÂNCIAS QUE ME AGUARDAM NAS SALAS DE AULA – AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS.....	86
4.7 ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS “DOWNS”, CEGAS, CADEIRANTES, OBESAS, SURDAS, POBRES, SUJAS, NEGRAS, PIOLHENTAS, RANHENTAS...?.....	88
<b>5 CRIANÇAS FAZEM BRINQUEDOS E BRINQUEDOS FAZEM CRIANÇAS .....</b>	<b>92</b>
5.1 QUEM NASCEU PRIMEIRO: A INFÂNCIA OU O BRINQUEDO? – ARTEFATOS CULTURAIS .....	92
5.2 BOM PRA TUDO! – OS DISCURSOS DAS ESTUDANTES SOBRE BRINCAR.....	97
5.2.1 Pra expressar o que verdadeiramente é! – a confissão das crianças .....	97
5.2.2 “O melhor” remédio – cura e prevenção de risco social.....	98
5.2.3 Pra tomar consciência do corpo – a verdade sobre ele .....	102
5.2.4 Um direito da criança – de todas? .....	103
5.2.5 O que é certo e o que não é – o brincar capturado pelas culturas adultas .....	105
5.2.6 Afinal, elas ainda são pequenas – a imaginação como deficiência do pensamento infantil .....	107
5.2.7 Cuidado, para que não seja tipo “brincar por brincar”! – o governo das crianças.....	109
5.3 E EU SONHAVA DORMINDO E ACORDADA QUE ERA A BARBIE: A SUBJETIVAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	110
5.4 PENA QUE NÃO TEM TUDO ISSO NA ESCOLA! – AS BONECAS DE CORPO TIDO COMO ANORMAL EM CENA .....	115
<b>6 PARA ME TORNAR A EDUCADORA QUE PRETENDO SER – PEDAGOGIA COMO EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>126</b>
6.1 “ACHO QUE ESCOLHI A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL PRA CONTINUAR BRINCANDO” – O BRINCAR E A (TRANS)FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	133
6.2 UÉH!!! HOJE NÃO TEM AULA? – A EXPERIÊNCIA LÚDICA NO CURSO DE PEDAGOGIA .....	138
6.2.1 Boneca pertence à infância e é tão sagrada quanto ela – a desordem no corpo dos brinquedos .....	143

<b>6.2.2. Sabugos de milho enrolados em panínhos – as bonecas na memória das estudantes .....</b>	<b>148</b>
<b>6.2.3 Há muito tempo eu não prestava atenção nas bonecas – mapeando o corpo dos brinquedos nas escolas de educação infantil .....</b>	<b>150</b>
<b>6.2.4 Sem molde?: O processo de confecção de bonecas anormais .....</b>	<b>153</b>
<b>7 SE AS CRIANÇAS SE DIVERTIREM COM AS BONECAS TANTO QUANTO NOS DIVERTIMOS EM FAZÊ-LAS: O QUE “ACONTECEU” NAS ESTUDANTES?</b>	<b>166</b>
7.1 BRINCANDO COMO O CORPO E A DIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DE VANESSA.....	167
7.2 O AMOR E O RESPEITO INCLUEM AS DIFERENÇAS: A EXPERIÊNCIA DE PATRÍCIA E GRAZIELA.....	176
7.3 PEQUENOS ARTEIROS, GRANDES ARTISTAS: A EXPERIÊNCIA DE SABRINA E VIVIANE .....	189
7.4 MARIA E JONAS VÃO À ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE FÁTIMA E CARMEM ....	193
7.5 UMA CASINHA COLORIDA PARA TODAS AS CRIANÇAS BRINCAREM: A EXPERIÊNCIA DE RAQUEL E RITA .....	199
7.6 AS DIFERENTES CORES DAS CRIANÇAS!: A EXPERIÊNCIA DE PRISCILA ..	203
7.7 SOBRE O QUE ‘ACONTECEU’ NAS ALUNAS: A MINHA VERSÃO .....	209
<b>8 QUERO TER CONDIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA CUMPRIR MEU JURAMENTO DE PEDAGOGA – OU “EU PROMETO SEGUIR O REBANHO...” .....</b>	<b>219</b>
<b>9 RETICÊNCIAS DA TESE.....</b>	<b>233</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>264</b>
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>265</b>

## 1 O QUE ESTÁ ACONTECENDO...

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida.

(CORAZZA, 2002, p. 124)

Bonecas<sup>1</sup>. Desde pequena vivo com elas “uma experiência de amor-paixão”. Essa paixão tem o sentido que lhe é dado por Larrosa (2003, p. 164) quando diz que “o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele”. Então, agora vou contar um pouco sobre o modo com elas — a bonecas — me possuíram.

Quando criança, costumava confeccioná-las e usá-las para brincar de mamãe ou de professora em meus jogos de “faz-de-conta”. Hoje, elas não só decoram minha casa como “arranham” meus pensamentos a ponto de constituírem meu objeto de pesquisa. Daí a minha escolha em trazer em epígrafe, nesta seção inicial, as palavras de Corazza (2002), pois o tema desta pesquisa não só atravessou minha infância, mas acompanha a minha vida.

Lembro ainda as palavras de Fortuna (2011, p. 442) que, apoiada no pensamento de Gadamer, afirma que “Somos, sempre, parte daquilo que procuramos entender”. Desse modo, eu e esta pesquisa estamos implicadas uma com a outra, ou seja, estou nela assim como ela está em mim.

Assim, tento explicar o motivo pelo qual minhas memórias de infância, de estudante de Pedagogia e de professora de educação infantil invadiram em

---

<sup>1</sup> Em muitos momentos da escrita, vacilei entre três modos diferentes de me referir aos brinquedos em questão neste estudo: “bonecos e bonecas”, “bonecos(as)” ou simplesmente “bonecas”. Mesmo sabendo o risco que corro, optei pelo uso desta última expressão, não só por elas — as bonecas — representarem a maioria desses brinquedos, mas também para evitar que a escrita do nome no gênero feminino e no masculino pudesse, equivocadamente, transparecer a ideia de que as bonecas são para as meninas e os bonecos para os meninos, reforçando estereótipos de gênero. Desse modo, assumo a posição de que as bonecas (assim como os bonecos) são brinquedos para crianças, independentemente de seu sexo e de seus diferentes modos de ser menina ou menino.

diversos momentos as seções da tese. Ao trazer essas memórias para a tese, não estou tomando-as no sentido nostálgico, mas seguindo aquilo que diz Cunha ([s.d.]), ao referir-se a sua própria memória:

Minha memória serve como fluxo de ideias entre as minhas experiências pessoais do passado e as possibilidades de repensar o presente, tendo como ponto de partida as inúmeras interações com outras imagens e artefatos culturais das mais variadas ordens (CUNHA, [s.d.; s.p.]).

Inicialmente, sigo esse fluxo de ideias não só como uma possibilidade para pensar minhas experiências pessoais, mas para pensar as bonecas como artefatos culturais que me constituíram.

Nasci e vivi a infância e a adolescência em Rio Pardo, uma pequena cidade localizada no interior do Rio Grande do Sul. Minha mãe era dona de casa e meu pai, sapateiro, e depois comerciante. Tiveram três filhas, sendo que eu era a segunda delas. Na pequena loja em que meu pai vendia materiais para sapateiro e artigos para gaúchos, eu brincava, trabalhava e fazia as tarefas da escola. Meus pais enfrentavam dificuldades financeiras, então quase não tivemos acesso a brinquedos industrializados — alegrávamo-nos com algumas bonecas produzidas com retalhos de tecido branco pela tia Hilda.

Meu primeiro encontro com uma boneca com características diferentes das que conhecia até então ocorreu em 1966, quando eu tinha cinco anos de



**Fig. 1: BONECO NEGRO**

idade. Era um bebê negro, feito de palha e porcelana, que estava na vitrine de uma pequena loja de brinquedos (Fig. 1). Encantei-me com ele e pedi, sem cessar, esse presente ao Papai Noel. Alguns meses depois, eu o tinha em meus braços, e quando passeava com ele pelas ruas de Rio Pardo, era difícil compreender por que meu brinquedo causava tanto espanto às pessoas que indagavam: um boneco negro, por quê? De fato, não era comum naquela época (como parece não ser até hoje), uma menina branca carregar no colo

um boneco negro.

Mais tarde, com oito ou nove anos de idade, passei a gostar de decorar as paredes do quarto com bonecas de pano que eu mesma costurava. Para essas, eu confeccionava as pernas exageradamente compridas. Então, minha mãe e minhas irmãs sugeriam que elas ficariam mais bonitas se as pernas fossem feitas em tamanho normal. Contudo, eu continuava costurando as pernas das bonecas tão longas e tão finas quanto as minhas, na infância! E era com esses brinquedos que brincava de casinha, de escola e de outras tantas coisas que inventava. Já naquela época, como demonstram hoje os estudos de Dornelles (2007) e Sousa (2010), formas de subjetivação operavam sobre as crianças submetendo-as à normalização de uma raça, de um corpo, de uma idade ou gênero.

No final dos anos 80, graduei-me em Pedagogia e iniciei a docência na educação infantil, onde permaneci por 19 anos. Ali me reencontrei com a infância e com as brincadeiras de boneca. Senti, como Bachelard (1988), que “Há devaneios de infância que surgem como o brilho de um fogo” (p. 94). Convivendo com as crianças no dia a dia da escola, fui percebendo que elas — as crianças reais — diferiam daquelas descritas nas teorias que eu havia estudado na graduação. Como era difícil “enquadrá-las” nos estágios de desenvolvimento cognitivo, psicossocial, psicosssexual e moral que eu havia aprendido a partir dos estudos de Piaget, Erickson, Freud e Kohlberg. Elas — as crianças — eram muito diferentes umas das outras! Mas quando combinávamos trazer nossos brinquedos de casa, o espaço escolar era invadido por uma quantidade enorme de bonecas que apresentavam poucas variações entre si — quase todas eram *Barbies*. O meu boneco negro provocava estranhamento nas crianças por sua diferença, em meio a tantas bonecas brancas trazidas por elas. Foi esse contexto e as problematizações que ele provocou que me levaram a

Buscar teorizações acerca dos estudos da diferença, da diversidade e da subjetividade [que me permitissem] dar visibilidades a elas na sala de aula e [...] entender que estas não são essencializadas, cristalizadas e naturalizadas e, por não serem fixas, estáveis, únicas e permanentes, não têm este caráter essencial, mas são efeito de um processo de produção, de uma relação (DORNELLES, 2011, p. 148).

Naquela época, já me soavam estranhas as orientações que recebia por parte da coordenação pedagógica da escola infantil onde trabalhava: “Não deixem à disposição das crianças bonecas com alguma parte do corpo faltando, pois isso poderá prejudicar a construção da noção de esquema corporal por parte delas”. Então, se faltasse um olho, uma perna ou um braço ou qualquer outra parte do corpo, o brinquedo deveria ser descartado da mesma forma como, em tantas situações reais, excluímos os sujeitos tidos como anormais. Zelava-se, na escola, para manter o “padrão normal” no corpo das bonecas.

Em 2004, atuando como professora no curso de Pedagogia, deparei-me com o artigo intitulado *O Brincar e a Produção do Sujeito Infantil*<sup>2</sup>, no qual Dornelles (2004) problematiza a forma como os brinquedos apresentados às crianças vêm produzindo sujeitos infantis de um tipo, e não de outro. Esse texto provocou não um reencontro, mas um “novo” encontro com as bonecas — e digo “novo” porque, a partir dessa leitura, passei a pensar diferente a respeito delas, sobre suas implicações na vida das crianças, bem como provocou-me a questionar sobre minhas próprias representações acerca do corpo apresentado nas bonecas.

Nessa época, eu atuava em duas instituições privadas de ensino superior: UNIPORTO e UNISERRA<sup>3</sup>. Nelas, eu ministrava as seguintes disciplinas: *Infância de 0-10* (UNIPORTO e UNISERRA); *Lúdico na Educação* (UNISERRA); *Metodologia da Educação Infantil II* (UNIPORTO); e *Estágio Supervisionado na Educação Infantil* (UNIPORTO e UNISERRA). Foi nessas disciplinas que investiguei as concepções de infância, de brincar e de anormal. Propus discussões e práticas que problematizassem a “forma” como as crianças são subjetivadas nas brincadeiras de boneca e desafiei as estudantes a confeccionarem brinquedos com características tidas como anormais<sup>4</sup>, como

---

<sup>2</sup> Artigo de autoria de Leni Vieira Dornelles, publicado pela revista **Pátio Educação Infantil**, v. 1, n. 3, p. 17-20, dez. 2003/mar. 2004.

<sup>3</sup> Com o propósito de preservar as identidades das instituições onde desenvolvi a pesquisa, elas serão nomeadas ficticiamente de UNIPORTO e UNISERRA. A primeira refere-se à instituição localizada na região metropolitana da grande Porto Alegre e, a segunda, à região serrana do estado do Rio Grande do Sul.

<sup>4</sup> Tomo o conceito de anormal a partir do Foucault (2002) quando nos mostra como a diáde *normal-anormal* foi se constituindo discursivamente na modernidade. Esse conceito será desenvolvido na seção três dessa tese.

por exemplo: bonecas surdas, cegas, cadeirantes, com síndrome de Down, negras, índias etc.

A proposta consistiu em que as estudantes desenvolvessem práticas com tais brinquedos na educação infantil. Por fim, elas produziram relatórios dessas atividades e compartilharam com o grupo de colegas em um seminário. Considerei também, nas análises, as diferenças produzidas nas bonecas, bem como as práticas que desenvolveram usando esses brinquedos em seus estágios curriculares na educação infantil. Logo, o problema principal desta pesquisa se constituiu em investigar em que medida as alunas do curso de pedagogia foram subjetivadas no trabalho pedagógico com bonecas tidas como anormais.

Construí “as estratégias para descrever e analisar” as informações coletadas (PARAÍSO, 2012, p. 24), lutando para me desvencilhar da familiaridade que tinha com a teoria crítica; afinal sou cria, criação e criatura fabricada pela modernidade (PARAÍSO, 2012). Para isso, foi preciso multiplicar “os olhos e os olhares”, pluralizar as perspectivas e descartar a essência de um olhar puro, objetivo e desinteressado, apenas cuidando para não trair as bases teóricas que escolhi para a minha pesquisa (PARAÍSO, 2012). E antes de contar as minúcias daquilo que fiz, devo dizer o lugar de onde eu fiz: a Pedagogia.

Estruturei esta tese em nove seções. Para iniciar a conversa, nesta primeira seção, estou dando uma pista sobre *O que está Acontecendo...*, ou seja, apresento brevemente o modo como fui me aproximando do tema da pesquisa e as mudanças que foram ocorrendo nas formas de me relacionar com as bonecas. Apresento brevemente cada uma das seções deste estudo.

Na segunda seção, intitulada *Sujeitos, Objetos e Trajetos da Aventura*, apresentei o problema, os objetivos, os objetos e o *corpus* da investigação. Ao tratar da metodologia, tomei como referência o pensamento de Bujes (2002) e o segui não como um caminho, mas como (des)caminho sujeito a surpresas e a aventuras. Justifiquei as escolhas que fiz quanto aos companheiros (des)caminhantes que seguiram comigo nesta pesquisa-aventura e contei sobre os trajetos que fui inventando para produzir os dados.

Os subsídios teóricos que inspiraram essas escolhas foram buscados no campo da Educação, da Filosofia e da Sociologia da Infância contemplando os estudos de Foucault (1992; 1996; 2001; 2002); Larrosa (1998; 2004); Bauman

(2001); Veiga-Neto (2001; 2007; 2009); Fernandes (2009); Fischer (2001; 2002); e Meyer e Paraíso (2012), entre outros. Afirmar ainda que esse (des)caminho foi percorrido não só na companhia desses pesquisadores, como também das estudantes do curso de Pedagogia, matriculadas nas disciplinas que ministrei. Por fim, nessa mesma seção, eu ainda confessei aquilo que “arranhava” os meus pensamentos no primeiro momento de organização da escrita da tese — o poder.

A seção terceira, eu chamei de *Retardados, doentinhos, aleijados, mongoloides, excepcionais, especiais, diferentes, deficientes, portadores de necessidades especiais, pessoas com necessidades educativas especiais: o anormal e a diferença nos discursos das alunas*. Nela, eu tomei como mote a história *O Soldadinho de Chumbo*, escrita por Andersen no século XIX, para discutir os conceitos de anormal, de diferença e de normalização. Para fazer as análises dos discursos das alunas, busquei subsídios em Foucault (1989; 1996; 2002; 2005; 2008); Bauman (1999a; 1009b); Canguilhem (2000); Ewald (1993); Eco (2004; 2007); Veiga-Neto (2001); Duschatzky; Skliar (2001); e outros.

A infância foi o tema abordado na quarta seção, intitulada *E eu que até agora acreditava na infância feliz: atravessamento de múltiplos olhares*. Nela, eu “cavouquei”, na história da infância, um jeito de entender o modo como as estudantes “dizem” e “escrevem” sobre as crianças. Pedi licença para as infâncias passarem em sua multiplicidade, exibindo sua potência e suas diferenças. Conteí um pouco de como a concepção de infâncias foi trabalhada por mim na formação de professores e busquei conhecer os efeitos que esse trabalho foi produzindo nas estudantes ao longo do semestre. Nessa parte da pesquisa, dialoguei com o pensamento de diferentes autores naquilo que pesquisaram sobre infância/s, entre eles: Ariès (1981); Postman (1999); Foucault (1986; 2009); Veiga-Neto (2007); Dornelles (2005); Bujes (2000; 2002; 2003); Kohan (2003; 2009); Fortuna (2006); Lee (2010); Prout (2010); Redin e Müller (2007); Lemos (2007); Cunha (2007); Walkerdine (1995); Becker (2010); Fischer (2001); Fernandes (2009); e outros.

Na seção cinco, *Crianças fazem brinquedos e brinquedos fazem crianças*, tratei da entrada em cena dos brinquedos na educação da infância. Investiguei quais discursos sobre brincar circulam entre as estudantes e coloquei em suspenso as verdades advindas das ciências “psi” que se



proliferaram na modernidade e fizeram do brincar um dispositivo de governamento das crianças. Considerei os brinquedos como artefatos culturais que subjetivam os sujeitos-infantis e me ative às bonecas e ao modo como elas impõem um modelo de corpo considerado belo, saudável e normal, a exemplo da *Barbie*. Mostrei bonecas com características tidas como anormais fabricados pela indústria, nacional e estrangeira, e problematizei não só a baixa escala de produção desses brinquedos, como também o modo “exótico” como são apresentados. Para fazer essas discussões, apoiei-me em Olusoga (2011); Brugère (1995; 1998); Sarmiento ([s.d.]); Benjamim (2002); Foucault (1989; 1997; 2005); Moyles (2002; 2006); Curtis (2006); Rose (2009); Lemos (2007); Maia (2007); e outros.

A seção sexta foi intitulada *Para me tornar a educadora que pretendo ser – pedagogia como experiência*. Abordei a formação de professores como “experiência” e apontei o brincar como uma possibilidade de (trans)formação de professores para infância. Também compartilho algumas discussões que transcorreram com as alunas, a partir das quais busquei desnaturalizar o corpo das bonecas. Mostrei o modo como se deu o processo de confecção, pelas alunas, das bonecas com características corporais tidas como anormais, ou seja: negras, índias, ruivas, obesas, cegas, surdas, cadeirantes etc. Nessa seção, dialoguei com o pensamento de Saviani (2009); Machado (2009); Bujes (2008); Larrosa (1998; 2001; 2002; 2005); Foucault (1988; 1989; 1996; 2009); Sefton e Martins (2004); Bauman (1999a); Eco (2004; 2007); Fortuna (2004; 2011); Duschatzky e Skliar (2001); Fischer (2001); e Brougère (1995; 2004), entre outros.

*Ah, se as crianças se divertirem com as bonecas tanto quanto nos divertimos em fazê-las: o que “aconteceu” nas estudantes?* foi a seção sétima do trabalho. Nela eu discorri sobre seis práticas de estágio na educação infantil em que as estudantes fizeram uso das bonecas. Discuti em que medida elas foram subjetivadas no trabalho pedagógico com esses brinquedos. Mostrei e analisei as formas como operaram com os conceitos de infância, de brincar, de diferença e de anormal. Para realizar as análises, fiz uso dos estudos de Foucault (1993; 1996 e 2009); Dornelles e Kaercher (2012); Kirchof (2009); Thoma (2005a); Gil (2000); Sefton e Martin (2004); Larrosa (1998; 2001; 2002; 2004; 2005); Kohan (2003; 2007); Smith (2006); Pereira (2002); Moita-Lopes

(2002); Gil (2000); Carrijo ([s.d.]); Kirchof (2009); Fortuna (2011); Duschatzky e Skliar (2001); Bauman (2001); Martins (2009); e outros.

*Quero ter condições teóricas e práticas para cumprir meu juramento de pedagoga – ou, eu prometo seguir o rebanho...* foi o título escolhido para a oitava seção, na qual problematizei a Pedagogia que está em mim e a que está em seu documento de identidade, ou seja, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Discorri brevemente sobre trajetórias passadas na formação de professores para mostrar que as concepções teóricas que permeiam essa Resolução não são tão “novas” e que esse documento consiste em uma estratégia biopolítica de governo das professoras (e, conseqüentemente, das crianças) e prevenção de risco social. Nessa parte da tese, busquei as contribuições dos estudos de Saviani (2009); Foucault (1990; 1996; 1998; 2009); Coutinho e Sommer (2011); Larrosa (1998; 2009); Veiga-Neto (2000; 2000; 2002a; 2003; 2004); Bujes (2008); Desaulniers (1996); e outros.

Por fim, cheguei às *Reticências* desta tese — usei o nome desse sinal gráfico como uma metáfora para dizer que o estudo desenvolvido até aqui não chegou ao fim, mas continua em movimento. Reafirmei que meu interesse de pesquisa não foi o anormal, mas a formação de professores. O anormal foi apenas a janela pela qual eu decidi entrar nessa discussão e me juntar (e, ao mesmo tempo, me diferenciar) aos/dos demais pesquisadores que, de algum modo, capturaram e foram capturados por esse tema. Retomei as perguntas da tese e coloquei-me no lugar de “aprendiz”, tomada por esse assunto e “seduzida” a continuar pensando mais e mais sobre ele. E nas palavras de Larrosa (2002): “‘Pensar’ não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Ditas estas primeiras palavras, começo a contar agora a minha versão sobre como as “coisas” foram me acontecendo e acontecendo nas estudantes durante este trabalho. E é assim que eu conto...

## 2 SUJEITOS, OBJETOS E TRAJETOS DA AVENTURA

Foi em um solo instável que me movimentei, busquei alguns andaimes e tentei agarrar algumas flechas atiradas pelas teorias escolhidas para direcionar o que queria fazer e dizer com, e sobre, o corpus desta investigação. Quando enveredamos por um caminho investigativo que nos deixa inseguros e não nos indica um ponto de chegada qualquer, é preciso coragem para arriscar, é preciso se desgarrar, "saltar da ponte", continuar sozinho.

(FERNANDES, 2009, p. 29)

Para onde vou? Como vou? Com quem vou neste (des)caminho de pesquisa? De que modo ir sem me deixar seduzir pelas "trincheiras" da pesquisa científica que me instigam a procurar pelos caminhos "certos" e as "verdades absolutas"? Eram tantas perguntas... E quanto mais eu pensava, mais elas se multiplicavam em meus pensamentos, fazendo com que eu me sentisse em um "solo instável" (FERNANDES, 2009). É sobre esse "solo instável" que discorrerei nesta seção da tese, relatando um pouco sobre o modo como busquei "escapar" das armadilhas e me dispus a "pôr em questão crenças longamente cultivadas, em virar pelo avesso muitas das minhas convicções" (BUJES, 2002, p. 30) sobre pesquisa. E nesse "virar pelo avesso",

As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, de métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem) (LARROSA, 1998, p. 7).

Seguindo essas palavras de Larrosa (1998) e retomando aquilo que diz Fernandes (2009) na epígrafe acima, me sentia encurralada... Precisava "saltar da ponte" para aprender de novo a pensar, a pesquisar e a escrever. Também era necessário ficar à espreita, pois "criar não é fácil, romper com as imagens de pensamento já conhecidas é por demais complexo, montar o novo, daquilo que trazemos de diferentes campos e com rigor demanda coragem, ousadia, dinamicidade, abertura" (PARAÍSO, 2012, p. 40).

## 2.1 DAS MORADAS DA MEMÓRIA AO VOO

Como foi dito na seção anterior, a partir da leitura do texto em que Dornelles (2004) trata dos modos como os brinquedos subjetivam as crianças, tornou-se impossível, para mim, continuar a ser o que eu era, pois a “experiência” de leitura não só transformou meu modo de me relacionar com as bonecas — e como eu via a relação das crianças com esses brinquedos —, como também criou possibilidades para que eu viesse a pensar outros modos de formar professores no curso de Pedagogia. Esse é o sentido filosófico da experiência, pois segundo Larrosa (2004), ela “não é o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que *nos* acontece ou *nos* toca” (p. 154). Com isso, quero dizer que, para mim, naquele momento, essa leitura não foi apenas mais uma “novidade” no campo da Pedagogia, mas uma experiência que me transformou.

Passei a refletir e discutir com as estudantes<sup>5</sup> sobre as poucas variações no corpo das bonecas oferecidas às crianças da educação infantil. Propus, nas disciplinas de *Metodologia da Educação Infantil II* e *Lúdico na Educação*, que elas confeccionassem bonecas negras, obesas, surdas, cegas, machucadas, cadeirantes, doentes, idosas e com outras diferenças, buscando contemplar a multiplicidade de crianças, e desenvolvessem práticas pedagógicas com esses brinquedos nas escolas infantis.

Considerando o que foi dito até aqui, posso afirmar que em minha trajetória de vida, fui levada a variar as formas de me relacionar com as bonecas, mas em nenhum momento elas saíram de mim... Para além disso, elas me transformaram. E o devaneio que vivi com essas bonecas estava longe de ser “simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar voo” (BACHELARD, 1988, p. 94).

Foi nesse “voo” que emergiu a pergunta principal desta pesquisa: em que medida as alunas do curso de pedagogia são subjetivadas no trabalho pedagógico com bonecas tidas como anormais — entre elas, as cegas, as surdas, as cadeirantes, as com síndrome de Down, as negras, as mulatas, as

---

<sup>5</sup> No decorrer da tese, uso essa expressão no feminino, considerando que as turmas envolvidas nesta pesquisa estavam constituídas somente por estudantes desse gênero.

índias etc.? Nessa direção, outras questões foram invadindo o percurso do estudo. São elas:

- Que concepções de infância são “ditas” e “escritas” por um grupo de estudantes do curso de Pedagogia durante o processo de formação?
- Que entendimento essas têm sobre o papel do brincar e sobre o papel das bonecas na educação infantil?
- Que tipo de corpo de bonecas as estudantes confeccionam para brincar com as crianças?
- Como emerge o trabalho envolvendo os brinquedos anormais nas práticas de estágio curricular na educação infantil?
- Como as estudantes operam com os conceitos de infância, brincar e corpo tido como anormal durante projetos que desenvolveram em suas práticas de estágio curricular na educação infantil?

Certamente, muitas outras questões circularam no trajeto de pesquisa-aventura, mas essas foram as perguntas para as quais eu me propus olhar e pensar de outro modo, durante o processo de tessitura desta tese.

Tendo em vista o problema e as questões acima apresentadas, considereirei que o objetivo desta pesquisa é analisar os modos de subjetivação das estudantes de Pedagogia durante as práticas pedagógicas com bonecas com características tidas como anormais e a forma como elas operaram com esses brinquedos em suas práticas de estágio curricular. Escolhi deixar o objetivo suficientemente amplo, de modo que permitisse movimentos ziguezagueados e integrados à intensidade das experiências que ocorressem no território de pesquisa.

## 2.2 OS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: UMA AVENTURA

Em busca de suporte teórico para desenvolver a tese, deparei-me com o livro intitulado *Caminhos Investigativos II*, e ao abri-lo, surpreendi-me com a expressão “descaminhos”. Essa expressão é, sem dúvida, pouco convencional e por isso, talvez, tenha me causado certo “espanto” inicialmente. Não o “espanto” que afugenta o leitor para longe, mas o espanto que aguça a curiosidade, que seduz e chama à leitura.

Qual o significado do termo “descaminho” em um livro que se propõe a abordar caminhos de investigação? Será que encontraria ali um “roteiro” para desenvolver pesquisa? Engano! O texto “(des)caminhos”, escrito por Bujes (2002), estava longe de ser um “receituário” de pesquisa científica: não orientava sobre o modo de apresentar uma justificativa, nem sobre como elaborar objetivos ou formular hipóteses etc.

Os escritos da referida autora viraram pelo avesso as minhas convicções sobre ‘como’ fazer pesquisa. Libertaram-me dos “gessos” metodológicos da ‘pesquisa científica’ e me apresentaram um modo diferente de pesquisar. Modo esse que escapava à forma convencional de pesquisar — do jeito moderno, que sempre me foi tão familiar. Sugeria-me abandonar o caminho conhecido da pesquisa científica e provocava-me a pensar diferente, a pesquisar diferente... Descobri que era possível pesquisar sem trajeto previamente definido, sem estratégias “ossificadas”, e que isso abarcava fissuras, escolhas, atenção às minúcias e novos caminhos (ou descaminhos, como sugere Bujes).

Pesquisar assim me pareceu uma aventura — e as aventuras me seduzem! Fiz uso do termo “aventura” não no sentido pejorativo, de algo feito de forma descomprometida, mas no sentido de uma experiência arriscada — sujeita ao inusitado — que pode nos levar a lugares desconhecidos, nunca imaginados! Em situações de aventura, tudo acontece sem tempo e sem caminhos pré-determinados.

De acordo com Larrosa (1998, p. 64), “[...] uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar”. Desse modo, foi necessário desacorrentar-me daquilo que era conhecido, familiar e rotineiro, para “dispor-me” a correr riscos, a encontrar-me com o inesperado. É por isso que aventuras provocam emoções (às vezes desconcertantes)! Essas emoções fazem com que as aventuras sejam experiências diferentes de tantas outras situações que acontecem na vida da gente.

Aventurar-me, como Larrosa (1998), atentou-me a pensar sobre a aventura que é fazer (des)caminho de pesquisa, pois a qualquer momento da investigação podem surgir situações inusitadas. Então, busquei ficar atenta aos cinco avisos que Bujes (2002) sugere aos pesquisadores descaminhantes: (a)

primeiro, inquietem-se, duvidem das suas crenças — aquelas tidas como inabaláveis; (b) segundo, apropriem-se das teorias, pois os conceitos estão imersos numa rede de significações, não separem teoria e prática — ela (a teoria) também é uma prática, está implicada na produção da realidade; (c) terceiro, os objetos vistos como naturais não estiveram aí desde sempre, eles não preexistem em si mesmos; são inventados, engendrados a partir de um complexo feixe de relações; (d) quarto, procurem apontar o “como”, descrevam, deem atenção às minúcias, aos detalhes, às pequenas astúcias; (e) último, examinem os possíveis efeitos — não como uma equação moderna, de causa e efeito —, mas considerando a singularização desse processo e sua absoluta imprevisibilidade.

Veiga-Neto (2009) aponta que é importante considerar que, na perspectiva dos estudos foucaultianos, não se fala em um método no sentido cientificista moderno, ou seja, imutável, sistemático e universalmente aplicável. Contudo, “[...] não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos” (VEIGA-NETO, 2009, p. 84). Então, tendo como referência o pensamento de Foucault, esse autor sugere

[...] que se tome o sentido de método, bem mais próximo ao sentido que lhe dava a escolástica medieval: algo como um conjunto quase prazeroso, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos (VEIGA-NETO, 2007, p. 17).

Fernandes (2009, p. 24) também pontua que “buscar inspiração em Foucault significa [...] buscar a própria coragem para fazer escolhas, trilhar caminhos desconhecidos e enfrentar os perigos<sup>6</sup> que se apresentarem nesse percurso”, pois esse filósofo “nunca quis ser modelo teórico e nem metodológico para ninguém” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 15).

Assim, a metodologia desta pesquisa não foi estabelecida de antemão — não foi “escolhida” daqui ou dali. Ela se constituiu “como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de

---

<sup>6</sup> Para Foucault (1995), “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer [...]. Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo” (p. 256).

pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 16). Essa plasticidade permitiu-me acompanhar o percurso das experiências que foram surgindo com/entre as estudantes do curso. Ou seja, inventei meu modo de pesquisar me movimentando “para lá e para cá, de um lado para outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas” (MEYER e PARAÍSO, p. 16), me afastando das verdades universais e me aproximando dos pensamentos que me moviam. E assim, fui experienciando a “alegria de ziguezaguear” (p. 17).

Ao mesmo tempo que estava muito claro para mim que a pesquisa consistiria em investigar os modos de subjetivação no trabalho com as bonecas tidas como anormais, era difícil decidir se faria uma pesquisa com crianças ou com as estudantes de Pedagogia. De um lado, me fascinava a possibilidade de viver outra vez as brincadeiras de bonecas com as crianças, no ambiente escolar; de outro lado, eu teria a possibilidade de olhar detalhes e de problematizar os materiais que vinha coletando desde 2006, quando propus, pela primeira vez, a prática com bonecas “diferentes”<sup>7</sup> às alunas. O tempo passava e era preciso tomar a decisão. Mesmo que em alguns momentos me sentisse como se estivesse “traindo” as crianças, as quais foram minhas companheiras durante os dezenove anos em que trabalhei como professora na educação infantil, optei por desenvolver a investigação com as alunas da Pedagogia. Não foi uma decisão fácil para mim!

Feita essa opção, foi preciso escolher meus companheiros (des)caminhantes. Nunca gostei de “caminhar” sozinha! É sempre bom ter alguém ao lado, para conversar e perguntar sobre as minúcias daquilo que vemos, ouvimos e sentimos (e até mesmo sobre aquilo que não vemos e não ouvimos) em nosso entorno. Nessas trocas de ideias com os companheiros (des)caminhantes, nossos pensamentos “prontos” são provocados pelos pensamentos dos “outros”, e disso resultam ranhuras — umas suaves e outras profundas. Essas ranhuras são as marcas dos pensamentos dos “outros” que ficam nos nossos. Pensamentos arranhados ficam incomodados e não param

---

<sup>7</sup> Quando uso “aspas” nas expressões “diferentes” ou “diferenças”, o faço para marcar que no contexto em que estão sendo usadas têm o sentido de características tidas como anormais. Fiz essa opção com o propósito de evitar que o uso repetitivo da expressão “com características tidas como anormais” para me referir às bonecas se tornasse enfadonho para o leitor.



de pensar, pensam muito e nos provocam olhar e escutar de outro modo aquilo que antes nos parecia familiar. Então, ousei pensar diferente e estranhar os modos de se constituírem pesquisas sobre formação de professores.

Quem seriam os (des)caminhantes que seguiriam comigo nessa pesquisa-aventura, arranhando meus pensamentos? Como já foi dito anteriormente, acompanharam-me algumas alunas inquietas e dispostas a compartilhar e problematizar suas ideias e suas experiências, durante o processo de formação de professores. É importante que eu diga que essas alunas eram estudantes-professoras-mães-filhas-esposas ao mesmo tempo. Enfim, pessoas sobrecarregadas com as tarefas da casa, com as tarefas da escola onde trabalham, com as tarefas do curso. Acordavam cedo, esperavam ônibus, olhavam o relógio, almoçavam sanduíche, preparavam as aulas para seus alunos e os trabalhos da faculdade.

Também foram companheiros nessa aventura alguns estudiosos de quem tomei emprestados os conhecimentos no campo da Educação, da Filosofia e da Sociologia da Infância, entre eles: Foucault (1985; 1986; 1988; 1989; 1990; 1992; 1996; 1997; 2000; 2002; 2005; 2006; 2008; 2009) quando trata de poder, de discurso, de subjetivação e anormais; Bauman (1999a; 1999b; 2001), ao discutir os estranhos, a modernidade líquida e a tensão caos/desordem; Silva (1995; 2000; 2002), naquilo que se refere à produção da identidade e da diferença; Kohan (2003; 2007; 2009), Larrosa (1994; 1998; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2007) e Fernandes (2009), ao tratarem do conceito de Experiência no campo da filosofia; Sarmiento (2004; 2007; 2009), ao tratar das culturas infantis e das crianças como atores sociais de plenos direitos; Brougère (1995; 1998; 2004), no que tange ao brincar e à indústria cultural de brinquedo; Fortuna (2004; 2006; 2011), ao defender a formação lúdica; Bujes (2000; 2002; 2003; 2004; 2006; 2008), Cunha (2001; 2007) e Dornelles (2004; 2005; 2006; 2007; 2007a; 2010; 2011; 2012), ao tratarem das múltiplas infâncias.

Contudo, desde o início, eu sabia que além desses pesquisadores e das estudantes, muitos outros “intrusos” eu encontraria pelo (des)caminho, à medida que a pesquisa fosse avançando. Bauman (2001), fazendo referência ao pensamento de Jacques Attali (1996), compara os habitantes do mundo de hoje aos nômades e sugere que

[...] além de viajar leves e serem gentis, amigáveis e hospitaleiros em relação aos estranhos que encontram em seu caminho, os nômades devem estar constantemente alertas, lembrando que seus acampamentos são vulneráveis e não têm muros ou fossos que impeçam a entrada de intrusos. Acima de tudo, lutando para sobreviver no mundo dos nômades, precisam acostumar-se ao estado de desorientação perpétua, a viajar pelas estradas de rumo e tamanho desconhecidos, raramente olhando além da próxima curva ou cruzamento; eles precisam concentrar toda sua atenção no pequeno trecho de estrada que têm que vencer antes de escurecer (BAUMAN, 2001, p. 238-239).

Seguindo o pensamento de Bauman, habitei como uma nômade esta pesquisa. Procurei manter-me em alerta durante as aulas, prestando atenção aos detalhes do que acontecia nas alunas (e também em mim mesma) e busquei ser hospitaleira aos estranhos que iam chegando e me mostrando, em diversos momentos, que meu acampamento era vulnerável.

Meu interesse foi pelos modos de subjetivação das alunas, e para isso, analisei seus discursos em diferentes momentos do processo de formação. A partir de Foucault (2009, p. 10), entendo que “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Nessa perspectiva, o discurso não pode ser entendido como uma combinação de palavras que representam o mundo, mas ao contrário, como algo que constitui os objetos de que fala. Então, Foucault (1996) nos diz que

[...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (FOUCAULT, 1996, p. 12).

Inspirada nesse filósofo, ao fazer as análises dos materiais coletados, eu recusei as “explicações unívocas, as fáceis interpretações e, igualmente, a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (FISCHER, 2001, p. 198). Desse modo, soltei as amarras que me prendiam à compreensão de discurso como sendo

[...] um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISCHER, 2001, p. 198).

Olhei para o que foi efetivamente “dito”, “escrito” e “feito” pelas estudantes sem a intenção de fazer “interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos” (FISCHER, 2001, p. 205). Neckel explica que

Para haver discurso, não se faz necessário que haja um texto verbal, e sim, sentidos postos. Então, se algo é ou está posto, há possibilidade de análise, pois existem condições de produção desses sentidos, formação discursiva, história e ideologia; portanto, um corpus para análise. Um discurso (NECKEL, 2004, p. 17).

Seguindo essa autora, além de prestar atenção no que as alunas disseram ou escreveram, ocupei-me com aquilo que elas representaram nas bonecas que confeccionaram e no modo como operaram com esses brinquedos. Então, o *corpus* da pesquisa está composto tanto pelos “ditos” e os “escritos”<sup>8</sup> das estudantes de Pedagogia durante o seu processo de formação, como pelas bonecas tidas como anormais que elas confeccionaram.

Sobre os “ditos” e os “escritos”, explico que os primeiros correspondem às anotações feitas por mim durante os relatos orais delas nos seminários em que compartilharam as práticas realizadas, bem como as minhas observações quanto ao “modo” como relatavam. Os segundos se referem àquilo que elas registraram nos relatórios que produziram.

Corroborando Foucault (1986; 1989; 2009), Fischer (2001) e Veiga-Neto (2007), considere, neste estudo, que discurso é constitutivo de práticas e se produz em razão das relações de poder — eles formam os objetos de que tratam.

---

<sup>8</sup> Tomo emprestado de Foucault (2006; 2009) as expressões “ditos” e “escritos” para referir-me aos modos como as estudantes se expressam e colocam em circulação os discursos, orais e escritos, que fazem e que “as fazem” durante o processo de formação.

Como uma forma de fazer andar a pesquisa empírica, comecei por retomar os materiais que vinha armazenando desde quando iniciei o trabalho com as bonecas na Pedagogia. Li e reli os relatórios das práticas que foram entregues pelas alunas, olhei atentamente as fotos ali incluídas e revi as anotações que fiz, na época, em meus diários, buscando encontrar as “minúcias” que eles continham. Contudo, esses materiais não estavam suficientemente organizados.

Então, primeiramente, reuni em dois arquivos os registros da primeira proposta, desenvolvida em 2006 — um da UNIPORTO e outro da UNISERRA. Chamei esses arquivos de “diários de aula”, e para agrupá-los, além do nome da instituição, também usei como critério o nome da disciplina e o ano em que elas ocorreram. Essa organização também foi possível de ser realizada com os trabalhos desenvolvidos em 2010 e 2011. Diversos materiais correspondentes aos anos de 2007, 2008 e 2009 estavam sem as datas registradas. Então, foram identificados como “Diário de aula [s.d.]”. O quadro a seguir mostra o modo como foram organizados esses arquivos.

**Quadro 1 – Organização dos Diários de Aula – Lúdico na Educação e Metodologia da Educação Infantil II**

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA/ANO	IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO	SIGLA USADA NA TESE
<b>UNIPORTO</b>	Metodologia da Educação Infantil II*/2006;	Diário de aula 1	(D1)
	Metodologia da Educação Infantil II/2010;	Diário de aula 2	(D2)
	Metodologia da Educação Infantil II/2011;	Diário de aula 3	(D3)
	Metodologia da Educação Infantil II/ [s.d.]. * disciplina correspondente ao V semestre do curso, com carga horária de 60h.	Diário de aula 4	(D4)
<b>UNISERRA</b>	Lúdico na Educação*/ 2006;	Diário de aula 5	(D5)
	Lúdico na Educação/ 2010;	Diário de aula 6	(D6)
	Lúdico na Educação/ 2011;	Diário de aula 7	(D7)
	Lúdico na Educação/ [s.d.]. * disciplina correspondente ao III semestre do curso, com carga horária de 40h.	Diário de aula 8	(D8)

Para efeitos de melhor clareza e objetividade, ao me referir a cada um desses arquivos no decorrer da tese, atribuí-lhes um número. No entanto, ao iniciar as primeiras escritas do projeto desta tese, em 2010, fui “dando-me conta” de que a temática desta pesquisa não perpassava somente as disciplinas *Lúdico na Educação* (UNISERRA) e *Metodologia de Educação Infantil II* (UNIPORTO), mas que em outras disciplinas, eu também vinha desenvolvendo trabalhos nesse sentido, e que tais trabalhos deveriam compor o *corpus* da pesquisa, como por exemplo, o que é trabalhado na disciplina de “Infância”, que ministro nas duas instituições.

E assim percebi, como Fischer (2002), que “precisamos, com urgência, aprender novos caminhos interrogativos pelos quais possamos exercitar outras e mais instigantes e criativas maneiras de perguntar” e de pesquisar (p. 53). Incorporei então, neste trabalho, dados coletados em 2010 e em 2011 nas disciplinas de Infância 0-10 na UNIPORTO e na UNISERRA. Para nomear esses arquivos, usei o mesmo critério anterior, como mostro a seguir:

#### **Quadro 2 – Organização dos Diários de Aula – Infância 0-10**

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>DISCIPLINA* /ANO</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO</b>	<b>SIGLA USADA NA TESE</b>
<b>UNIPORTO</b>	Infância de 0-10/2010;	Diário de aula 9	(D9)
	Infância de 0-10/2011.  * disciplina correspondente ao II semestre do curso, com carga horária de 60h.	Diário de aula 10	(D10)
<b>UNISERRA</b>	Infância/2010;	Diário de aula 11	(D11)
	Infância/2011.  * disciplina correspondente ao III semestre do curso, com carga horária de 40h.	Diário de aula 12	(D12)

Desse modo, trabalhei com esses 12 diários de aula, e nas seções que seguem, atribuirei as siglas correspondentes a cada um deles para referir-me aos “ditos” e aos “escritos” das estudantes.

Na disciplina *Infância de 0-10 anos*, investiguei com as estudantes os deslocamentos que ocorreram na concepção de infância, durante o semestre. Para tanto, quando as aulas iniciaram, pedi a elas que registrassem aquilo que pensavam a respeito de infância. No final do semestre, devolvi para cada uma delas o seu “escrito” inicial, solicitando que relessem seu próprio texto, e a partir do que foi estudado ao longo do semestre, alterassem ou reafirmassem suas ideias iniciais. Essa atividade foi apresentada oralmente em um seminário no final do semestre.

Diante da riqueza de material de pesquisa que se apresentou naquele momento, decidi desenvolver essa atividade de forma mais sistemática — como se fosse um diário — no ano seguinte. Então, em 2011, propus que cada estudante registrasse o que pensava sobre infância em diferentes momentos do semestre. Nas duas primeiras semanas de aula, elas escreveram suas expectativas com relação à disciplina e suas concepções de infância. Feitas algumas leituras (e discussões), assistimos ao vídeo *A Invenção da Infância* e o discutimos em aula.

Depois desse momento, as estudantes pegaram seus diários e tiveram como desafio expressar/registrar seus arazoamentos sobre infância em uma única palavra. Dando prosseguimento ao trabalho, reservei um momento para elas falarem sobre as suas infâncias e mostrarem objetos de recordação, como fotos, roupas, calçados, brinquedos etc. Nessa ocasião, elas também tiveram de registrar um ou dois parágrafos falando sobre suas infâncias, para depois compartilharem com o grande grupo.

A turma também teve como leitura indicada, para ser discutido em seminário, o livro *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*, de Leni V. Dornelles. Depois de realizada a leitura, foi proposto mais um registro: *o que você aprendeu com essa leitura?*

Por fim, recorri às imagens para continuar pensando sobre esse tema com o grupo. Como tarefa de casa, elas coletaram figuras de crianças para montarem, em aula, um painel coletivo sobre infâncias. Montado o painel, as estudantes escreveram em seus diários as diferentes infâncias que viam representadas ali.

Esses “diários” me permitiram conhecer um pouco sobre os efeitos das propostas de trabalho realizadas durante o semestre sobre o que elas

pensavam sobre infância. Em casa, lendo e relendo esses “ditos” e “escritos”, fui assinalando o que de significativo ia encontrando.

Durante as disciplinas *Lúdico na Educação e Metodologia da Educação Infantil II*, investiguei as ideias das estudantes sobre o brincar. Promovi um “encontro com sua própria infância” de modo a instigá-las a buscarem, em suas memórias, as recordações de suas experiências com bonecas/os, bem como provoquei discussões sobre os modos como o corpo desses brinquedos subjetivam as crianças e a nós mesmos. Também usei imagens de obras da artista Lia Menna Barreto para provocar outros pensamentos com relação ao corpo das bonecas. Considerei que “nos espaços educativos, devemos sugerir e desenvolver um olhar aguçado e crítico sobre as imagens das diferentes produções culturais” (CUNHA, [s.d., s.p.]).

Dando continuidade às provocações, as estudantes foram desafiadas a desenvolverem uma investigação de campo para mapear os tipos de bonecas disponibilizadas para as crianças brincarem nas escolas infantis da região. Além disso, produziram artesanalmente bonecas tidas como anormais e realizaram uma atividade prática com crianças, usando os brinquedos confeccionados. Por fim, apresentaram e discutiram essas práticas em um seminário final.

O trabalho com bonecas tidas com anormais não foi um projeto isolado que transcorreu em momento específico, mas vem sendo reinventado anualmente nas duas instituições, desde 2006. Dessa forma, ao mesmo tempo que se fortaleceu, também se reestruturou, como se nos diferentes momentos estivesse começando “de novo”, considerando que as experiências, no sentido filosófico que lhe é dado por Foucault (2002), Kohan (2003) e Larrosa (2004), não se repetem. E é justamente sobre as reinvenções desse trabalho nos momentos de estágio curricular por parte de algumas estudantes que me debrucei nesta pesquisa.

Durante a escrita da tese, percebi que, do mesmo modo que a escassez de material empírico, a abundância pode se constituir em um problema para o pesquisador, pois é difícil decidir o que fica “dentro” e o que fica “fora”<sup>9</sup> dela.

---

<sup>9</sup> É importante enfatizar que ficar fora não é o mesmo que “ir fora”. Com isso, quero dizer que aquelas práticas que não serão analisadas aqui, possivelmente poderão fazer parte de outros estudos, de outras discussões.

Quais trabalhos eleger? Essa, sem dúvida, me parecia mais uma escolha difícil. De certa forma, eu estava envolvida com esses trabalhos, e cada um, por algum motivo, me seduzia!

Inicialmente, pensei em escolher as práticas de estágio realizadas em escolas públicas, considerando a precariedade de recursos e materiais didáticos com que, muitas vezes, nos deparamos ali. Ou então, eleger um determinado tipo de “diferença”, como por exemplo, a raça, o gênero, a geração. Nada disso me parecia um argumento convincente... Por fim, ao agrupar os relatórios conforme o ano de realização e rever cada um deles, percebi que as últimas práticas estavam mais presentes em minha memória e, além disso, as anotações feitas sobre essas experiências estavam mais detalhadas, com minúcias.

Então, no “caos” em que se encontravam os meus pensamentos, deixei-me levar pelo “ímpeto” moderno e, em busca da “ordem”, tornei imperativo o meu olhar sobre os relatórios de estágio da UNIPORTO relativos ao ano de 2011, conforme mostra o quadro a seguir. Contudo, optei por manter aqui a experiência da Vanessa, que é aluna da UNISERRA, não só por ter sido a primeira prática de estágio com o uso das bonecas, mas por esse trabalho ter sido mostrado na qualificação do projeto desta pesquisa. Além disso, a publicação<sup>10</sup> dessa experiência tornou-se leitura indicada para as estudantes das duas instituições.

### Quadro 3 – Organização dos Relatórios de Estágio

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA/ANO	IDENTIFICAÇÃO DO DIÁRIO	SIGLA USADA NA TESE
UNISERRA	Estágio Supervisionado II/ 2006	Vanessa (Relatório de estágio 1)	(R1)
UNIPORTO	Estágio Supervisionado II*/ 2011/1	Patrícia e Graziela (Relatório de estágio 2)	(R2)

<sup>10</sup> MARQUES, Circe Mara; PRASS, Vanessa. Brincando com o Corpo e com a Diversidade na Educação Infantil. In: **Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências na Educação Infantil**: cadernos do professor/Ministério da Educação; Universidade do Vale do Rio dos Sinos. – São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2007.



		Sabrina e Viviane (Relatório de estágio 3)	(R3)
	* disciplina correspondente ao VII semestre do curso, com carga horária de 100h.	Fátima e Carmem (Relatório de estágio 4)	(R4)
		Raquel e Rita (Relatório de estágio 5)	(R5)
		Priscila (Relatório de estágio 6)	(R6)

Eis os meus argumentos, de forma bastante objetiva, para as escolhas que fiz:

- 1) Sobre a escolha da instituição: por que “essa” e não “aquela”? Trabalho com a disciplina de estágio na UNIPORTO desde março de 2004. De 2009 em diante, venho observando a emergência e reincidência do olhar das estudantes sobre os corpos tidos como anormais, nos projetos de estágio na educação infantil. Na UNISERRA, a disciplina de Estágio na Educação Infantil também é ministrada por outras duas professoras, fato que me impossibilita de acompanhar de perto parte significativa dessas práticas.
- 2) Sobre o período: por que os trabalhos desenvolvidos no ano de 2011? Os motivos que me levaram a escolher esse período se devem ao fato de que em 2011, eu já havia iniciado a escrita do projeto de tese. Portanto, tinha mais clareza sobre o que pretendia pesquisar. E isso me permitiu prestar mais atenção aos detalhes do que estava sendo “dito”, “escrito” e “feito” pelas alunas.
- 3) Sobre as práticas de estágio: por que os projetos “dessas” alunas e não os de outras? Entre as práticas de estágio que transcorreram na UNIPORTO em 2011, selecionei as que versavam sobre diversidade e/ou diferenças, uma vez que esse é o meu interesse de pesquisa.

Desse modo, eu tinha em mãos cinco relatórios de práticas de estágio desenvolvidos nessa instituição, além do relatório da prática da aluna da UNISERRA, que havia sido apresentado na qualificação do projeto. Para pensar sobre eles, li e reli inúmeras vezes os trabalhos, bem como as anotações que fiz durante as apresentações nos seminários de encerramento da disciplina. A partir dessas leituras, fui assinalando regularidades em que as

estudantes faziam referência ao trabalho com as bonecas. Esses "ditos" e "escritos", articulados com pensamento de autores da vertente Pós-moderna e da Sociologia da Infância, ajudaram a compor minhas análises.

Em um primeiro momento, pensei em organizar na tese um *patchwork*, costurando "recortes" dos relatórios das estudantes aos recortes de minhas anotações e, ainda, aos recortes de estudos desenvolvidos pelos autores que escolhi. No entanto, essa maneira de apresentar as práticas de estágio fragmentava, de certo modo, aquilo que acontecia de forma emaranhada na escola. Assim, busquei fazer um exercício de "conversa". Ou seja, contei sobre os projetos a partir de uma composição que abarca a voz das estudantes, a minha voz de pesquisadora e a voz de autores escolhidos. Portanto, esta seção da tese está cheia de amigos/as, "porque se alguém pode discutir, ou dialogar, ou debater, com qualquer um, é claro que não se pode conversar com qualquer um [...]" (LARROSA, 2003, p. 212).

As minúcias do (des)caminho metodológico estão espalhadas ao longo das seções, na mesma medida em que foram "acontecendo" em mim e nas estudantes envolvidas na pesquisa. Então, cada seção recebe "afluentes" metodológicos que ajudam a conhecer os rumos das águas que correm ali.

Quanto às ferramentas utilizadas para desenvolver as análises, iniciei esta pesquisa-aventura disposta a trabalhar com os conceitos de experiência, de anormal e de subjetivação. Confesso que isso não deu certo. À medida que o trabalho foi sendo escrito, outras ferramentas foram se fazendo necessárias para discutir o processo de formação de professores para educação infantil.

Na perspectiva dos estudos foucaultianos, os conceitos de anormal e de subjetivação me pareciam inseparáveis dos conceitos de poder, de governo, de normalização e de discurso. Foi assim que, consciente do perigo que corria, fiz desse emaranhado de ferramentas que encontrei nas teorizações desse filósofo o uso que precisava de cada uma delas, em momentos específicos. Ousei também não "definir", nesta seção, cada uma das ferramentas, pois penso ser mais funcional falar sobre/com elas nas seções em que estiver operando com as mesmas.

Deletar e digitar foram exercícios que se revezaram durante o processo de escritura da tese, pois alguns dos novos estudos que eu fazia extraçavam as "coisas" que eu sabia. Escrever, pois, me parecia difícil, uma

vez que meus pensamentos estavam em constante transformação, de modo que aquilo que eu escrevera ontem e que relia agora já me parecia ter um significado diferente do que tivera antes.

Segundo ensina Motta (2000, p. VIII), para Foucault, escrever é não saber “[...] ainda exatamente dessa coisa que ele deseja muitíssimo pensar. Trata-se de um trabalho de experimentação [...] para quem o escreve, mas também para quem o lê”. Desse modo, ora eu deletei palavras, ora deletei frases, parágrafos e páginas inteiras; tornei a escrever e a deletar como se o texto estivesse sendo construído e destruído num processo interminável. Assim, a experiência de escrever, proposta por Larrosa (2004), estava sempre acontecendo, me passando, me transformando.

Sobre esse processo de transformação, posso relatar que quando iniciei o trabalho de confecção de bonecas com as alunas, em 2006, meus estudos se situavam no campo da diversidade, e o que eu pretendia com as estudantes era discutir modos de respeitar e tolerar as diferenças. Iniciando o curso de doutorado, matriculei-me em disciplinas cujas propostas eram discutir as diferenças na perspectiva dos Estudos Culturais, e a anormalidade na perspectiva dos estudos foucaultianos.

A partir das problematizações decorrentes dessas novas discussões, o conceito de diversidade passou a não dar conta daquilo que eu pretendia discutir na tese, e as “coisas” que eu havia escrito até então não serviam mais. Confesso que fiquei sem saber “o que” escrever e “como” escrever. À medida que essas discussões avançaram, eu passei a olhar de outro modo o que vinha fazendo e ousando experimentar outros modos de trabalhar com as bonecas na formação de professores. Por conta disso, passei a chamar esses brinquedos de “bonecas diferentes”.

Segui estudando e problematizando as coisas que fazia em minhas aulas. Por fim, no segundo semestre de 2012, relendo aquilo que eu já estava ousando chamar de “versão final” desta tese — que tinha como título *Bonecos e Bonecas: a diferença como experiência no curso de Pedagogia* —, esbarrei novamente nas palavras de Veiga-Neto (2001), citadas na terceira seção, quando ele discute o incômodo que a palavra anormal nos provoca e nas estratégias de proteção linguística que inventamos para falar desses sujeitos.

As palavras desse autor me fizeram parar para pensar não só sobre o modo como eu vinha operando com o conceito de diferença e de anormal neste estudo, mas especialmente enfrentar meu próprio receio em usar esse termo, dando-lhe lugar, inclusive, no título final da tese. Afinal, todas as bonecas são diferentes; no entanto, o trabalho que eu desenvolvo com as alunas está tratando das diferenças tidas como anormais.

Confesso que esse foi um dos momentos mais difíceis e, ao mesmo tempo, mais produtivos da pesquisa, pois me exigiu retomar as análises que havia feito, fazendo-me “viver” as palavras de Bauman (2001) usadas anteriormente, quando ele compara os habitantes do mundo de hoje aos nômades. Ou seja, senti a vulnerabilidade de meu “acampamento” e os efeitos da receptividade dada aos intrusos.

Feitas essas mudanças no trabalho, eu ainda não havia me dado por satisfeita, pois os discursos das alunas ainda me pareciam um tanto “apagados” nas seções da tese. Então, retomei cada seção e escolhi excertos de seus “ditos e escritos” para constituírem o título principal da tese, bem como os títulos das seções e das subseções que seguem. Escolhi a fonte *bradley hand* para ser utilizada sempre que estivesse citando diretamente os “ditos” e os “escritos” das alunas.

### 2.3 SOBRE AS PRIMEIRAS “RANHURAS” NO PENSAMENTO

Nos últimos tempos, Foucault e sua concepção de “poder” já vinham arranhando meus pensamentos e me provocando a pensar diferente sobre as coisas que eu dizia e fazia no curso de Pedagogia. Nesse sentido, Deleuze (1992) nos diz que pensar é uma ação perigosa, pois

[...] pensar é poder, isto é, estender relações de força, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja, atos tais como incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável [...] (DELEUZE, 1992, p. 119).

Incorrendo nesse perigo, segui pensando “outros” modos de me embrenhar na formação de professores para a infância. Explico isso dizendo

que nos anos 80, quando eu cursava Pedagogia, a concentração do poder nas mãos do opressor e a negação de poder ao oprimido eram as questões que se discutia no cenário da educação brasileira. A superação da injustiça social se daria através de uma educação dita “libertadora”, que formaria crianças autônomas, e isso, conseqüentemente, transformaria a sociedade injusta e excludente em uma sociedade mais justa e mais humana.

Concluí o curso disposta a educar para a autonomia e “transformar o mundo”. Contudo, o tempo passou e a sociedade não se transformou da forma como essa teoria propunha, idealizava e propagava. A partir dos estudos de Paulo Freire, a questão que se apresentava tinha como referência o fato de “ter” ou de “não ter” o poder, e isso me deixou acostumada a pensar o poder em sua face repressiva, numa concepção puramente jurídica, como uma força que proíbe e que diz não (FOUCAULT, 1996).

Seguindo Deleuze e Guattari (1992a), comecei por deletar verdades que me constituíram, pois

[...] pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão (DELEUZE e GUATTARI, 1992a, p. 262).

Nessa corrente de ar, os estudos de Foucault (1992) trouxeram-me um entendimento diferente com relação ao poder. Segundo esse autor, o poder não é propriedade de determinados grupos para dominar o outro lado, pois ele é exercido e não possuído como uma propriedade, ou seja:

Não é algo que se possa dividir entre aqueles que possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem (FOUCAULT, 1992, p. 183).

Contaminada por esse outro modo de pensar, precisei despedir-me de parte de mim mesma, despedir-me daquilo que não queria mais ser, mas que ainda estava em mim — a tal “Teoria Crítica”. Isso representou um diferencial

para que eu pudesse compreender o modo como o significado moderno de infância, de brincar e de anormal se constituem nessas relações de poder. Então, os estudos de Foucault sobre o poder e seus modos de funcionamento deram novos rumos àquilo que eu vinha dizendo e fazendo como professora no curso de Pedagogia.

Agora, nos últimos tempos, venho brigando com as “verdades” que eu tinha e buscando outros modos de compreender a formação de professores. Seguindo os passos de Veiga-Neto (2002a), percebi que “[...] se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 23). Nesse sentido, Larrosa (1998) também me instigou a mobilizar essas inquietudes. De acordo com ele,

[...] o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí e o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções (LARROSA, 1998, p. 8).

Esses pensamentos de Foucault (1992, 1996), de Larrosa (1998) e de Veiga-Neto (2002a), além de me provocarem duvidar das “coisas” que aprendi e problematizar as “coisas” que ensinava nesse curso, também mobilizaram a escritura desta tese. Precisei pensar “outros” pensamentos! “Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 23).

Embora Foucault não tenha escrito uma teoria sobre o poder, ele fez uma série de análises — em grande parte, históricas — acerca de seu funcionamento (CASTRO, 2009). Sobre isso, Bujes (2003) nos diz que

[...] os estudos que se fazem numa referência foucaultiana, estão centralmente preocupados em expor os modos de funcionamento do poder: as suas estratégias, os seus mecanismos, as suas táticas, as tecnologias que engendra, as alianças que celebra, os arranjos sutis que faz funcionar. Mas essa mecânica só se torna possível se sustentada por um

corpo de saberes, uma verdade que hoje, via de regra, se apresenta sob forma de discurso científico e que é produzida no interior do aparato universitário (BUJES, 2003, p. 8-9).

Como professora no curso de Pedagogia, me vejo movimentando e sendo movimentada nessa maquinaria de produção de verdades sobre infância, sobre brincar e anormal. Considerei, nesta tese, a potência da economia do poder moderno que se atualiza na contemporaneidade e se materializa em técnicas de subjetivação. Sujeitar as subjetividades do sujeito — essa é a meta do poder. Como isso está funcionando no processo de formação de professores? É isso que eu quero saber...

### 3 RETARDADOS, DOENTINHOS, ALEIJADOS, MONGOLOIDES, EXCEPCIONAIS, ESPECIAIS, DIFERENTES, DEFICIENTES, PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS, PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: O ANORMAL E A DIFERENÇA NOS DISCURSOS DAS ALUNAS

Esta seria a mulher ideal para mim, pensou ele [o soldadinho]. Mas é muito aristocrática, mora num palácio, e eu tenho apenas uma caixa de papelão, onde somos vinte e cinco... Aquilo não é lugar para ela.

(ANDERSEN, 1978, p. 153)

Quem não conhece a história *O Soldadinho de Chumbo*? Esse clássico da literatura infantil foi escrito no século XIX, pelo dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), e trata de uma suposta paixão entre dois brinquedos: um soldadinho e uma bailarina. Até aí, essa história poderia ser como outras tantas dos contos de fadas, se não fosse a perna que faltava ao tal soldado. Explico: havia uma caixa contendo um batalhão de vinte e cinco soldadinhos de brinquedo, feitos de chumbo, sendo que vinte e quatro eram bem iguaizinhos, e apenas um era diferente, pois fora fundido por último e faltara material para lhe completar uma das pernas. A deformidade no corpo desse último garantiu-lhe o protagonismo na história; contudo, diferentemente do que acontece com os personagens principais de outras histórias infantis, ele não se tornou um herói, nem viveu “feliz para sempre” com a sua amada em um castelo.

Tomei esse conto, que trata de um boneco/soldado de corpo imperfeito e de uma boneca/bailarina de corpo perfeito, como mote para investigar, discutir e analisar as concepções das alunas sobre anormal.

#### 3.1 A HISTÓRIA QUE NÃO É COMO DEVERIA SER: O SOLDADINHO DE CHUMBO

Ao levar a história *O Soldadinho de Chumbo* para ser discutida com as alunas, a maioria delas afirmou não gostar da mesma por considerá-la triste demais para as crianças. “Meus filhos, meus alunos e eu mesma nunca me



*apaixonei por essa história. Acho que ela é deprimente!*”, disse Rosana L. M. (D11), após afirmar que conhecia a história, mas não lembrava muito bem dela. Vera T. C. concordou e ainda reforçou dizendo: *“As crianças quase não pedem essa história e quando a ouvem, nunca dizem: conta de novo! Acho que é porque o soldado não tem uma perna e morre no final”* (D11).

Percebi a preferência, tanto das professoras como das crianças, pelos personagens com corpo saudável e pelos enredos que envolvem superação e “final feliz”. Eu mesma, quando criança, me perguntava o motivo pelo qual o Soldado de Chumbo tivera um destino tão distinto de outros tantos personagens que eu admirava, como por exemplo: o pato que era feio e se transformou em um lindo cisne; a menina maltratada e suja com as cinzas do borralho que virou princesa; a Maria e o João, pobres e abandonados na floresta, que venceram a bruxa e encontraram o caminho de volta para casa e a riqueza; etc. Enfim, é comum, nas histórias infantis, o bem vencer o mal; o feio, o fraco e o miserável transformarem-se em esplendor.

Também foi possível perceber nos “ditos” das alunas uma concepção romântica de infância<sup>11</sup>, considerando a afirmação de que *“Essa história não é como deveria ser! Ela é muito triste para as crianças”* (Jocelaine F. C., D11), pois o soldadinho de corpo tido como anormal não virou herói e ainda morreu no final. Além disso, o texto diz ter sido o menino, dono do brinquedo, que o lançou ao fogo, sem motivo algum. Contudo, a criança foi isenta desse “crime” e a responsabilidade pela morte do Soldadinho de Chumbo foi remetida à “arte do duende preto da caixa de rapé” (ANDERSEN, 1978, p. 156), que teria persuadido o menino a isso.

Dessa forma, essa trama literária reforça a concepção idealizada de infância como momento de fragilidade, puerilidade, inocência. Sobre isso, debruçando-se sobre os estudos de Foucault, Dornelles (2005) coloca em questão essas ideias secularmente associadas à infância e nos desafia a pensar de outro modo, a desnaturalizar e problematizar a forma como os sujeitos infantis, desde a sua emergência na modernidade, foram (e ainda são) ditos, explicados e caracterizados.

---

<sup>11</sup> Essa ideia de infância, devido à sua relevância para esta pesquisa, é temática discutida na seção que segue.

É preciso considerar que à medida que crescem, as crianças vão avaliando as possibilidades e os limites do seu próprio corpo e do corpo do outro. As diferenças sensorial, motora e estética vão sendo percebidas por elas e lhes provocando questionamentos, ações e reações que, muitas vezes, surpreendem e incomodam os adultos — a exemplo do que se sucedeu com o menino da história.

### 3.2 NÃO PODERIA DAR CERTO! ELES ERAM TOTALMENTE DIFERENTES – CATEGORIAS OPOSTAS E BINÁRIAS

O enredo da história em questão deixa claro que o interesse do protagonista pela bailarina foi decorrência de um engano cometido por ele mesmo. Ou seja, como eu mostro na epígrafe desta seção, por estar a moça com a perna erguida — em “pose” de bailarina —, o soldado pensou que ela também possuísse somente uma perna podendo, então, ser a “mulher ideal” para ele.

O soldado tem o corpo incompleto, e a bailarina, o corpo simétrico! Além disso, ela é rica e ele é pobre. Assim, como disse Priscila: “*Não poderia dar certo! Eles eram totalmente diferentes*” (D11). Em decorrência de suas diferenças, os personagens foram classificados como entidades distintas uma da outra. Nesse sentido, Bauman (1999a) nos diz:

Classificar significa separar, segregar. Significa primeiro postular que o mundo consiste em entidades discretas e distintas; depois, que cada entidade tem um grupo de entidades similares ou próximas ao qual pertence e com as quais conjuntamente se opõe a algumas outras entidades. (BAUMAN, 1999a, p. 9).

Uns para lá, outros para cá! De um lado, estava o soldado “perneta”; do outro, a bailarina de corpo perfeito. Além disso, ele era pobre e ela, aristocrata. O flerte entre esses personagens diferentes provocou desordem no quarto de brinquedos, pois o protagonista da história, além de interessar-se por alguém que pertence a um grupo distinto do seu, também não se comportou com a bravura e a coragem que se esperaria de integrantes de sua classe — “soldado”.

As “diferenças” entre eles, estética e social, fizeram de sua relação um “amor proibido”. Sobre isso, Sefton e Martins (2004) nos dizem que

[...] toda cultura apresenta narrativas que instauram determinados padrões, formando assim polos que se diferenciam entre si e se opõem, sendo que um polo é tomado como centro — o *normal* — enquanto que o outro é o *excêntrico* — o *anormal* (SEFTON e MARTINS, 2004, p. 280).

A educação, segundo Ferre (2001), tomou para si o compromisso de fazer de cada um “[...] alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, reto, em cada um de nós” (p. 196). Essa pesquisadora também nos mostra que a modernidade inventou as identidades, assim como as normas a partir das quais elas são agrupadas em categorias opostas e binárias como, por exemplo, essas que vimos no texto de Andersen. Sobre isso, Thoma (2004) nos diz que todas as formas de nomear os cegos, os surdos, os cadeirantes, os deficientes físicos etc. “são pensadas dentro da lógica binária de normalidade/anormalidade, de inclusão/exclusão” (THOMA, 2004, p. 3).

Situação semelhante foi trazida à baila, em 2010, por uma estudante que fazia estágio remunerado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Segundo ela, alguns jovens atendidos na instituição estavam evidenciando bastante desejo de namorar. Essa informação dividiu as opiniões das alunas entre as que defendiam o direito a namorar das pessoas com síndrome de Down, e as que se mostravam mais preocupadas com a decorrência de uma possível gravidez, e por isso, defendiam o Direito da Criança em ser cuidada e educada por progenitores ditos “normais”.

Embora reconhecendo a importância dessa questão, não me ative à discussão sobre o problema de os jovens com síndrome de Down terem ou não condições de cuidar e educar um filho, mas quero chamar a atenção para o fato de que as alunas, durante a discussão, consideraram exclusivamente o pressuposto de que o casal estaria constituído por duas pessoas “iguais” — ou seja, não foi cogitada por elas a possibilidade de que uma relação se desse entre uma pessoa dita normal e uma sindrômica.

No discurso das alunas, assim como no enredo da história do Soldadinho de Chumbo, vimos em funcionamento a lógica de que “normal

opõe-se, de facto, ao anormal” (EWALD, 1993, p. 87). Ficou explícito, em ambos os discursos, que a relação ideal é aquela que se estabelece entre categorias de iguais, ou seja, aleijada com aleijado, síndrome de Down com síndrome de Down, negra com negro, surda com surdo, cega com cego, branca com branco...

### 3.3 AS CRIANÇAS PREFEREM OS PRÍNCIPES! – CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL

Embora o texto da história diga que o soldado “diferente” era capaz de manter-se “de pé, numa perna só, como os outros nas duas” (ANDERSEN, 1978, p. 152), seu corpo estranho não se encaixa no mapa estético idealizado pela sociedade, como por exemplo, o de um príncipe. Essa concepção também fica evidente no dito de Rita de C. M. (D11) quando tentou explicar o pouco sucesso desse personagem: “O soldado é bonzinho, mas elas [as crianças] preferem os príncipes. Eles são heróis, são bonitos!”. Nesse sentido, o corpo não é considerado apenas como uma construção biológica, mas “especialmente, como uma construção sociocultural” (SANTOS, 2009, p. 75). Dreyfus e Rabinow (1995) afirmam a existência de “um certo controle” sobre o corpo em praticamente todas as sociedades. Esse controle vem fortalecendo cada vez mais a ideia de felicidade associada à saúde e à beleza física.

Sobre a beleza e a feiura, vale fazer referência aos trabalhos de Umberto Eco que tratam da *História da Beleza* (2004) e da *História da Feiura* (2007) desde a antiguidade até os tempos contemporâneos. Em a *História da Feiura*, Eco (2007) refere-se ao feio como sendo o oposto de belo, ou seja, “feio” é aquele que “não é belo”. Isso significa dizer que o belo vem antes do feio, e este último não tem valor intrinsecamente seu.

“Os conceitos de belo e de feio são relativos aos vários períodos históricos ou às várias culturas” (Eco, 2007, p. 10), sendo possível identificar momentos em que nos tornamos inimigos do feio — como é o caso das bruxas na Idade Média —, bem como momentos em que tornamos feios os inimigos, como é o caso da perseguição dos judeus no início do século XX. Entretanto, apesar de a diferença entre os conceitos de feio e de bonito estarem confusos na contemporaneidade — como, por exemplo, a admiração dos adolescentes

tanto por Marilyn Manson quanto por Marilyn Monroe (Eco, 2007) —, as coisas que nos enjoam ainda são muito constantes no tempo. Basta citar a miséria, a doença e a fome.

Em se tratando da beleza da bailarina, as estudantes imediatamente relacionaram as palavras de Andersen à letra da canção *Ciranda da Bailarina*, de Chico Buarque, da qual trago um excerto que idealiza um corpo de bailarina:

Futucando bem  
 Todo mundo tem piolho  
 Ou tem cheiro de creolina  
 Todo mundo tem um irmão meio zanolho  
 Só a bailarina que não tem  
 Nem unha encardida  
 Nem dente com comida  
 Nem casca de ferida  
 Ela não tem<sup>12</sup>

Nesse sentido, para as estudantes, a bailarina de Andersen e a bailarina de Buarque são personagens de mesma identidade. Elas têm em comum a ordem, a beleza e a limpeza. Para Silva (2000), identidade e diferença são “criaturas da linguagem” (p. 76), e isso significa que não são naturais, mas produzidas, criadas, inventadas.

A partir de Eco (2007), então, vemos que no quarto de brinquedos, cenário da história em questão, o papel do soldadinho confundiu-se com o papel das bruxas, que na Idade Média eram queimadas na fogueira. Desse modo, assim como as feiticeiras — devido à feiura delas —, ele foi martirizado até a morte, como nos mostra o texto da história.

No início do século XX, como demonstra Penick (1997), “A eugenia prometia tornar a raça humana não apenas forte e inteligente, mas bela também” (p. 92). Esse autor ainda aponta que os estudos sobre o comportamento estético, desenvolvido por cientistas evolucionistas como Darwin e Francis Galton, bem como as considerações do popularizador da eugenia, Albert Wiggam, assinalavam que as pessoas belas eram moralmente melhores que as pessoas feias e “sugeriam eliminar a feiura enquanto descreviam como feio tudo que desejavam eliminar”. (p. 98). A qualidade da

---

<sup>12</sup> LOBO, Edu e BUARQUE, Chico. *Ciranda da Bailarina*. In: LOBO, Edu e BUARQUE, Chico. **O Grande Circo Místico**. Interpretação: Coro Infantil. [S.l.]: Somlivre, 1983. 1 CD. Faixa 8.

raça poderia ser melhorada se o ideal de beleza das pessoas fosse treinado a partir de uma propaganda estética.

Foi a teoria da degenerescência, do médico francês Bénédict Morel (1809-1873), que deu origem à concepção de criança anormal na sociedade brasileira, sendo que “Morel a definia como raça inferior e defeituosa, não correspondendo ao ideal de nação que se formava e, portanto, sendo necessário a sua retirada da sociedade e o seu processo de exclusão” (MÜLLER [s.d.; s.p.]).

### 3.4 COITADO! – UM SUPLÍCIO

Ao evidenciar-se o interesse de um *anormal* por uma *normal*, tem-se o início de uma sucessão de episódios envolvendo aflição e agonia, a exemplo dos rituais de tortura a que eram submetidos os criminosos no século XVII. Diz o texto que o soldadinho sofre uma queda da janela, navega pela sarjeta e depois pelo bueiro, afunda em um canal e é engolido por um grande peixe. Por fim, reencontra a sua amada, e ambos ardem no fogo da lareira.

Segundo Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (1989), até o século XVIII, nas sociedades ocidentais, o suplício era uma forma comum de penalizar pessoas que cometiam delitos. Essa penalização insidia sobre o corpo do condenado, provocando dor e sofrimento em meio a uma exposição pública, de modo que a penalização servisse de exemplo para que outras pessoas não ousassem incorrer em erro semelhante.

“Coitado do soldado!” (D11) foi expressão recorrente no grupo de estudantes ao término da narrativa. Do início ao fim da trama, o personagem suscita “pena” em adultos e crianças que ouvem/leem a sua história, pois o mesmo não é apto para lutar e nem para amar! Assim como o negro, o pobre, o traficante, o ladrão, o homossexual, ele também fora tido como um “refugio” social (BAUMAN, 1999a).

Durante minha infância, em meados dos anos 60, eu e a gurizada do bairro onde morava vivemos uma experiência interessante. Lá havia um homem que quando andarilhava pelas ruas, provocava medo nas crianças porque usava uma prótese de madeira adaptada ao fêmur de uma das pernas.

O som de seus passos era reconhecido por algumas crianças como sinal de que era hora de fugir e se esconder. Para outras, como momento de rir e debochar daquela figura que, em diversos sentidos, escapava do padrão idealizado: era sujo, velho, feio e aleijado. Poucas crianças corajosas se arriscavam a ficar na calçada quando o “monstro que fedia” passava, batendo com sua perna de pau na calçada.

Valendo-me de minha lógica de criança e dos ensinamentos recebidos em uma família católica, eu pensava que, assim como havia faltado chumbo para a perna do soldadinho, também faltara “barro” para que Deus completasse a perna daquele homem. E meu sentimento com relação àquela pessoa era uma mistura de pena, nojo e medo: medo de seu corpo aleijado (castigo de Deus?); nojo de seu cheiro (relaxado?); e pena da pobreza (desgraçado!). Tudo isso junto fazia com que ele fosse visto pela gurizada como uma figura estranha, anormal, feia e infeliz! Um coitado...

### 3.5 DEVERIA SER PROIBIDO! – UM RELACIONAMENTO CRIMINOSO?

Hoje, no Brasil, qualquer tipo de discriminação se configura em crime com penalidades previstas em lei<sup>13</sup>. Mas com frequência percebemos, entre os adultos, o medo e o receio de conviver com os “diferentes”, especialmente quando se trata de pessoas com deficiência auditiva, visual, física ou mental. Um exemplo bastante corriqueiro é a resposta dada pelas gestantes, ao serem indagadas quanto ao sexo de seu bebê. Ou seja, ao serem abordadas com a pergunta “- Menino ou menina?”, é comum que respondam: “Tanto faz, contanto que tenha saúde, que nasça perfeito!”. Já antes de nascerem, as crianças belas, saudáveis e fortes são desejadas; as “outras” são aceitas, toleradas... Apesar de discriminação ser crime, a “perfeição”, a beleza e a saúde do corpo são destacadas e valorizadas.

Na história aqui analisada, coube ao “Duende Preto” — o brinquedo supostamente malvado — saltar da caixa de rapé e zelar pela manutenção da ordem de exclusão: “- Tira os olhos de lá!” (diz o monstrinho para o soldado,

---

<sup>13</sup> O artigo 1º da lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989, modernizada em 1997, diz que “serão punidos os crimes resultantes de discriminação ou preconceitos de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”.

quando ele se põe a admirar a bailarina). De modo semelhante, a desordem também aconteceu na sala de aula, quando as estudantes discutiam a sexualidade dos jovens com síndrome de Down. Ao serem indagadas sobre a possibilidade de namoro entre uma pessoa dita normal e outra com síndrome de Down, de imediato Lisimary V. (D11) expressou sua inconformidade, afirmando que “esse tipo de relacionamento deveria ser proibido, pois uma pessoa ‘Down’ não sabe o que faz”. Mariana U. C. (D11) também considerou essa possibilidade “um crime, pois um ‘Down’ é como uma criança, inocente!”. Louíse B. (D11) também entende essa relação como sendo “praticamente impossível, pois jamais uma pessoa normal se apaixonaria por um ‘Down’”.

Sem querer me ater aos parâmetros legais — pois não é sobre esse aspecto que pretendo discutir —, quero chamar a atenção para o fato de que três questões foram apontadas por essas estudantes como categorias que, juntas, impossibilitam a relação entre o normal e o anormal: inocência, incapacidade intelectual e estética.

Cristovão Tezza ousou escrever, no livro *O Filho Eterno* (2007), sobre suas emoções e aflições ao tomar conhecimento de que teria um filho com síndrome de Down — o Felipe. Essa situação foi vista pelo autor como “uma pedra silenciosa no meio do caminho” (TEZZA, 2007, p. 112), fazendo com que, em certos momentos, ele desejasse a morte precoce dessa criança sindrômica — “Eu não preciso desse filho” (TEZZA, 2007, p. 32). Sucedeu, nessa história real, uma odisséia em busca de novidades científicas que aproximassem o desenvolvimento físico e mental da criança a um padrão considerado normal.

O fotógrafo Sebastião Salgado declarou, em entrevista concedida à BBC – Brasil<sup>14</sup>, que a chegada do filho Rodrigo, com síndrome de Down, foi “[...] como se uma caminhão tivesse passado por cima da gente”<sup>15</sup>, e relatou sua busca por um tratamento cirúrgico, a ser realizado na Alemanha, que pudesse acomodar a língua da criança de forma que não ficasse para fora da boca<sup>16</sup>. A mudança de ideia com relação a essa intervenção cirúrgica se deu no

---

<sup>14</sup> A British Broadcasting Corporation (BBC) é uma emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido, fundada em 1922.

<sup>15</sup> Entrevista concedida à BBC Brasil. Disponível em: <[http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod\\_noticia=3059&cod\\_canal=33](http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=3059&cod_canal=33)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

<sup>16</sup> Em consequência da hipotonia muscular da língua, quadro que algumas crianças com síndrome de Down apresentam.



momento em que ele, como pai, parou de buscar nas outras crianças uma referência para o seu filho.

Nesse sentido, observo que seja nas histórias de Andersen, de Tezza e de Salgado, seja nos discursos das alunas, o relacionamento entre pessoas “diferentes” continua provocando estranhamentos e, em alguns casos, proibido.

### 3.6 NÓS CHAMÁVAMOS DE ALEIJADOS... – OS MODOS DE NOMEAR OS ANORMAIS

Um monstro? Um deficiente? Um estranho? Um anormal? Afinal, quem é esse soldado “diferente”? Para iniciar essa conversa, tomo as palavras de Ferre (2001) quando problematiza a fixação de uma identidade:

Quem sou? Eu não sou meu nome; meu nome pertence àqueles que me chamam. Minha identidade me dão os outros, mas eu não sou essa identidade, pois se eles têm de dá-la a mim é porque eu, em mim mesma, por mim mesma, em minha intimidade, não a tenho (FERRE, 2001, p. 196).

Seguindo esse viés, devo esclarecer que não tenho como propósito mostrar a “verdadeira” identidade do personagem da história, mas buscar entender o modo como ele se constitui em um anormal.

Em se tratando de identidade, Silva (2000, p. 75) explica que ela é inseparável da diferença, pois ao dizermos que uma pessoa é assim, estamos dizendo que ela não é de outro jeito. Ou seja, quando a bailarina da história é apresentada como alguém que é alta, magra e loira, ao mesmo tempo estamos afirmando que ela não é baixa, não é gorda e não é negra.

Ao usar a expressão “deficiente físico” para referir-se ao soldado, Suzana B. evidenciou certo desconforto e desculpou-se, dizendo: *“Na verdade, eu não sei se esse é o modo “correto” de chamar, pois quando era pequena, nós chamávamos de aleijados qualquer pessoa que tivesse uma deficiência”* (D11, grifo nosso). Essa “confissão” da estudante criou condições para que muitas outras alunas do grupo também expressassem suas dúvidas com relação ao “politicamente correto” para nomear pessoas cujo corpo se afasta do padrão considerado normal.

Dessa maneira, as alunas trouxeram à baila os nomes que foram conhecendo durante suas trajetórias de vida para nomear esses sujeitos: “retardados, doentinhos, aleijados, mongoloide, excepcionais, especiais, diferentes, deficientes, portadores de necessidades especiais, pessoas com necessidades educativas especiais” (D11) — como atento quando nomeio esta seção. Constatei que entre as estudantes existiam muitas expressões diferentes para nomearem os anormais, de forma que a única coisa que havia em comum entre elas era o medo de errar o modo de se referirem a eles. Segundo Lasta (2009),

Na Constituição Federal de 1988, o *anormal* é nomeado “portador de deficiência” (p. 124), na Declaração de Salamanca de 1994 “pessoa com necessidades educativas especiais” (p. 1), na LDB de 1996 “educandos com necessidades especiais” (p. 14), e na Política Nacional de Educação Especial de 2008 “sujeitos com necessidades educativas especiais” (p. 12). (LASTA, 2009, p. 74, grifos da autora).

Nesse sentido, essa autora considera que as políticas públicas, instituídas em diferentes momentos cronológicos, alteram as nomenclaturas, mas não mudam a lógica binária “normal x anormal”.

### 3.7 MAIS RESPEITO! – CONFUSÃO CONCEITUAL

Ao ser indagada sobre o modo como a história do Soldadinho é trabalhada com seus alunos, a estudante Suzana B. afirmou que relata a história mostrando as ilustrações e depois explica sobre a diversidade e sobre a importância de respeitar as pessoas “diferentes”<sup>17</sup>. Segundo ela, “*convivemos com a diversidade e é preciso ensinar as crianças a terem mais respeito para com as pessoas diferentes*” (D11). Durante seu relato, observei o uso indistinto dos termos diversidade e diferença. Mais adiante, na seção oito, volto a mostrar/analisar essa “confusão” conceitual que ocorreu também durante as práticas de estágio curricular das estudantes.

Veiga-Neto (2010a) explica que diferença e diversidade não são a mesma coisa. Segundo ele, “diferença é constituída na relação com o outro”, é

<sup>17</sup> Lembro que anteriormente, essa mesma estudante relatou usar a história do Soldadinho de Chumbo para trabalhar a diversidade com seus alunos.

decorrente do fato de as pessoas não serem iguais entre si, enquanto que a “diversidade é uma marca sempre visível ou detectável diretamente no corpo” (informação verbal)<sup>18</sup>. Nesse sentido, Machado (2009) também aponta que

A diversidade, no registro do neoliberalismo, justifica-se no entendimento de que os seres humanos seriam naturalmente diferentes e de que cada uma dessas diferenças misturadas comporia um rico mosaico. A harmonia desse mosaico tornar-se-ia possível pela aceitação das diferenças. Nessa lógica, portanto, a tolerância parece ser uma das principais ferramentas tecnológicas que sustenta a metanarrativa da diversidade (MACHADO, 2009, p. 48).

Assim, *diferença* não pode ser reduzida à *diversidade*, uma vez que esta última apenas se compromete com a inclusão do outro em um mesmo espaço físico, enquanto que a primeira possibilita a invenção do outro, pois “ser diferente é não ser o mesmo que o outro” (VEIGA-NETO, 12/11/2010). Desse modo, a Pedagogia e o currículo não podem se limitar a celebrar a identidade e a diferença, mas precisam problematizá-la (SILVA, 2000).

Referindo-se ao lugar que os discursos sobre diversidade tiveram nos pensamentos moderno e pós-moderno, Duschatzky e Skliar (2001) apresentam três formas nas quais a diversidade foi anunciada: “o outro como fonte de todo mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar”. Esses autores explicam isso afirmando que

“O outro como fonte do mal” nos impele à xenofobia (ao sexismo, à homofobia, ao racismo etc.). Por sua vez, o discurso multiculturalista corre o risco de fixar os sujeitos a únicas ancoragens de identidade, que é como condená-los a não ser outra coisa senão aquilo que se é, a abandonar a pretensão de todo laço afetivo. E, por último, a tolerância pode instalar-nos na indiferença e no pensamento frágil (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 137, grifos dos autores).

Esses modos de anunciar a diversidade foram colocados sob suspeita por Duschatzky e Skliar (2001), uma vez que a tolerância e o respeito mascaram as desigualdades, eximindo-nos de tomarmos posições e de nos responsabilizarmos por elas, como se pode observar na preocupação em

---

<sup>18</sup> Em palestra intitulada *Inclusão e Diversidade: Impasses, ambivalências, perspectivas*, proferida no dia 12 de novembro de 2010, por ocasião da comemoração dos 40 anos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS).

nomear, dentro de um “politicamente correto”, toda e qualquer diferença que se mostre nos corpos dos sujeitos.

Machado (2009) chama a atenção para o pensamento de que “Ser tolerante é um ‘privilégio’ dos normais. Com isso, parece estabelecer-se um novo binarismo, que refina a oposição normal/anormal, de forma politicamente correta e aceitável: trata-se do binômio tolerante/tolerado” (p. 54, grifos da autora). Desse modo, “a tolerância opera como técnica de si, amenizando o risco de os tolerantes não aceitarem a presença incômoda dos tolerados, entre eles, os alunos surdos” (p. 58), cegos, com síndrome de Down, deficientes físicos etc.

### 3.8 O NORMAL É OS PERSONAGENS SEREM COMO NÓS... – OS SUCESSIVOS DESLOCAMENTOS NO SENTIDO DE ANORMAL

Lisimary V. (D11), referindo-se ao Soldadinho, disse que “é compreensível que as crianças o estranhem, porque o normal nas histórias é os personagens serem como nós”. Como se inventou essa ideia sobre o que é normal e o que é anormal? Foucault (2002), durante o curso ministrado no Collège de France, em 1975, propõe-se a fazer uma reconstrução genealógica dos anormais e relata a constituição do domínio da anomalia ao longo dos séculos. No livro *Os Anormais*, estão transcritas as onze aulas desse curso. Segundo esse autor, o conceito contemporâneo de anormal tem sua origem em três figuras não aceitas socialmente: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Embora existissem desde tempos remotos, foi no século XIX que essas figuras se agruparam em uma categoria mais ampla — os *anormais* — e passaram a ser vistas não somente como objeto de curiosidade, mas como um problema.

A primeira delas — o monstro humano — é um fenômeno raro que “combina o impossível com o proibido” (FOUCAULT, 2002, p. 70). Até o século XVIII, o que caracterizava o monstro era a violação não só das leis da sociedade, mas violação das leis da natureza, e isso provocava um ritual de atrocidades — o suplício. Cada época constituiu formas privilegiadas de monstro, ou seja, na Idade Média temos o homem bestial — como, por exemplo, o minotauro —, que consiste em uma mistura entre o reino humano e o animal.

Mais tarde, durante o Renascimento, temos outras figuras, como os irmãos siameses, e ainda os hermafroditas, na Idade Clássica.

A segunda figura que faz parte da genealogia da anomalia é o “indivíduo a corrigir”. Enquanto o monstro é uma exceção, essa nova figura é um fenômeno corrente. O que o define é o fato de ser incorrigível, e isso requer técnicas de intervenção. O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte às instituições específicas para anormais. O poder de punição passa a funcionar por meio de mecanismos de vigilância e de controle no exército, nas escolas, nas oficinas e, um pouco mais tarde, nas próprias famílias.

O internamento é praticado em larga escala. Acontece a passagem do crime ao criminoso, ou seja, o importante deixa de ser “qual é o crime?” e passa a ser “o que leva um indivíduo a ser criminoso?”. Para julgar e penalizar, o poder judiciário deve conhecer os motivos que levaram o criminoso a cometer o crime. As novas teorias sobre a patologia das condutas criminosas buscam proteger a sociedade dos sujeitos *anormais* — é o nascimento da psiquiatria. A partir de então, a monstruosidade passa a ser vista do ponto de vista moral — o monstro moral.

A terceira figura, a criança masturbadora, é um elemento novo no século XIX e seu contexto de referência é o quarto, a cama, o corpo. Os pais, os irmãos, os médicos ficam em torno do indivíduo e de seu corpo. “A masturbação é o segredo universal, o segredo compartilhado por todo mundo, mas que ninguém comunica a ninguém” (FOUCAULT, 2002, p. 74). Inicia-se, então, a construção da psicopatia sexual que aponta o instinto sexual como origem dos distúrbios, e parte-se para um controle extremado do corpo do indivíduo.

Nesse contexto, a masturbação é vista como provocadora de doenças, deformidades do corpo e monstruosidades de comportamento (FOUCAULT, 2002). Todas as instituições de correção passam a focar a atenção na sexualidade e na masturbação como cerne do problema do incorrigível. Assim, vimos que relações de oposição, exclusão e violência acompanharam os sucessivos deslocamentos que resultaram no sentido moderno da palavra anormal (VEIGA-NETO, 2001).

A genealogia dos indivíduos anormais formou-se quando foi estabelecida “uma rede regular de saber e de poder que reunirá, ou em todo

caso, investirá, de acordo com o mesmo sistema de regularidade essas três figuras” (FOUCAULT, 2002, p. 76), que até o final do século XXII e início do XIX, permaneciam distintas. Em meio ao embate entre os saberes jurídico e penal, o conceito de anormal foi, no fim do século XIX, encaminhando-se para uma psiquiatrização do desejo e da sexualidade.

O ofício de punir os sujeitos perigosos foi sendo alterado pelo “belo ofício de curar” (FOUCAULT, 2002, p. 29). Nesse sentido, segundo Foucault, deu-se a substituição do indivíduo juridicamente responsável pelo elemento correlativo de uma técnica de normalização, ou seja: “O indivíduo é perigoso? É sensível à sanção? É curável?” (FOUCAULT, 2002, p. 31). E assim, no século XVIII, emergiu o poder de normalização que, a partir de diferentes instituições, estabeleceu sua soberania na sociedade.

No século XIX, portanto, acontece uma diluição dos grandes monstros em uma série de monstros menores — sujeitos perversos — que são os anormais. O instinto, nesse mesmo século, configurou-se no mecanismo que possibilitou a passagem das monstruosidades aos distúrbios menores ou pequenas irregularidades de conduta.

A palavra anormal passou a ser usada para designar variados grupos inventados e multiplicados pela modernidade: “são os sindrômicos, os deficientes, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os hiperativos, os miseráveis e tantos outros tipos resultantes dos saberes sobre a diversidade humana” (VEIGA-NETO, 2001, p.105). Contudo, essa palavra não foi usada pelas estudantes em nenhum momento, tanto em seus “ditos” como em seus “escritos”, embora a expressão normal tenha sido recorrente em seus discursos. Em tempos em que tanto se fala em incluir, parece que pronunciar (ou escrever) a palavra anormal ofende a ideia de inclusão. As alunas valem-se da expressão “turma heterogênea” para marcar a presença dos anormais em seus grupos de alunos como, nos diz Daiana C.: *“parece que a cada ano, as turmas estão mais heterogêneas, mais difíceis de lidar”* ( D11).

Em face dos incômodos que as palavras anormal e anormalidade podem nos provocar, Veiga-Neto (2001) aponta o uso de quatro alternativas: 1) a pura negação dos anormais, resultando em práticas radicais e explícitas de exclusão; 2) a proteção linguística, que a partir dos discursos do “politicamente

correto, escondem embaixo do tapete a violência que se põe em movimento nessas práticas; 3) a naturalização das relações *normais-anormais*, pesando a norma como algo natural e a espera de ser entendida e administrada pelos especialistas; 4) problematização dessas questões, submetendo-as ao crivo da hipercrítica, expondo-as sem ter medo da força que elas têm.

Enfim, os estudos genealógicos de Foucault, desenvolvidos a partir de fontes teológicas, jurídicas e médicas, nos mostram que a díade normal-anormal é uma construção discursiva moderna e, dessa forma, ele desconstrói o caráter natural da mesma (VEIGA-NETO, 2001). Ewald (1993) explica isso, dizendo que “do anormal ao normal, a diferença nunca é de natureza. Não é também apenas de quantidade. Formula-se em termos de limiares e de limites, móveis, entre *exigências* (sociais e biológicas) e *desempenhos* (individuais)” (p.117, grifos do autor).

Nesse mesmo viés, ao referir-se à necessidade de ordem que caracteriza a sociedade moderna, Bauman (1999b, p. 27) faz uso da expressão “estranhos” para trazer à baila pessoas que “não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo — num desses mapas, em dois ou em três”. Segundo esse autor, os estranhos são produzidos em todas as sociedades, “Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável” (p. 27).

Então, os “outros” — quer sejam os “estranhos” de que nos fala Bauman, quer sejam os anormais de que nos fala Foucault, bem como os nomeados pelas alunas — continuam sendo inventados e ganhando novas denominações<sup>19</sup>.

### 3.9 TODOS SÃO IGUAIS! – UMA ILUSÃO

A discussão travada sobre a história aqui analisada não se fixou na questão da diferença física entre o soldado e a bailarina, mas foi abarcando outros modos de discriminações como, por exemplo, racial, social, estética e econômica. Defendendo os princípios da inclusão, Beatriz M. apagou qualquer diferença e afirmou: “*todos são iguais!*” (D11). Aproveitando essa “brecha”,

---

<sup>19</sup> Cf. Lasta, 2009.

intervi problematizando: afinal, todas as pessoas são iguais ou são diferentes? Então Beatriz M. explicou que *“as pessoas são diferentes, mas todas devem ser tratadas iguais”* (D11).

É imprescindível destacar que o discurso da igualdade merece atenção e cuidado, pois durante muito tempo se camuflou a diferença e se produziu a ilusão de que todos são iguais. As pessoas — todas — são diferentes, e as suas igualdades se referem aos *Direitos*, os quais devem ser garantidos em termos de oportunidades e de acessos. Santos (2003) explica isso, afirmando que é preciso que as pessoas tenham direito de serem diferentes quando a igualdade as descaracteriza, e o direito de serem iguais quando a diferença as inferioriza.

### 3.10 ELE PRECISA DE UMA PRÓTESE: O PODER ATUANDO SOBRE O CORPO

Remetendo a trama da história à contemporaneidade, Maria Cristina F. (D11) afirmou que: *“ele [o soldadinho] precisa de uma prótese que disfarce sua deficiência”*, pois essa prótese lhe propiciaria condições físicas e estéticas para viver normalmente. Entretanto, Beatriz M. (D11) avaliou que *“com prótese ou sem prótese, ele estaria reformado, pois sem uma perna, ele não serve para defender o país”*<sup>20</sup>. Em outras palavras, essa estudante corrobora os discursos que tratam sobre os ideais da modernidade com relação à produtividade do sujeito.

É importante salientar que *“a mídia tem enfatizado cada vez mais a importância da saúde do corpo — cuidar do corpo e torná-lo o mais perfeito possível”* (SANTOS, 2009, p. 69). A todo instante, as pessoas são seduzidas por *“novidades”* comerciais e/ou pesquisas científicas, amplamente divulgadas pelos variados meios de comunicação, que controlam-estimulam o cuidado com o corpo e a sua adequação à norma.

Em 13/10/2012, o programa *Vida e Saúde*, exibido pela RBS TV, afiliada da Rede Globo de Televisão, apresentou a matéria *Malhação Baby*, apresentando um espaço de academia destinado a bebês, com circuitos e barras coloridas para a realização de exercícios físicos, que fora idealizado por uma educadora física. *“Mais do que brincar, elas precisam é se mexer”*, afirmou

---

<sup>20</sup> Referência à aposentadoria de policiais por invalidez.



uma das entrevistadas, explicando que as crianças fazem tudo brincando, ou seja, “não acham que estão fazendo exercícios”. Sobre isso, Foucault (1996) aponta um novo investimento sobre o corpo, o qual “[...] não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!’ ” (FOUCAULT, 1996, p. 147).

A seção sétima desta tese mostra algumas situações em que tanto as estudantes como as próprias crianças utilizaram as bonecas tidas como anormais como estratégias para normalizar o corpo durante as brincadeiras. Por exemplo, exploraram a boneca obesa associada a um projeto sobre alimentação “saudável”, e a boneca com marcas de queimaduras para ensinar os “perigos” decorrentes do fogo.

A norma se constitui em cuidar da saúde e da beleza para se ter uma vida mais feliz e mais produtiva. Aqueles que têm “imperfeições” em seu corpo são instigados a investir nesse corpo de modo a aproximá-lo, o quanto antes, da norma. Mas isso não foi assim “desde sempre”. No desenrolar da história do soldadinho, temos mostra de um poder exercido de forma negativa sobre o corpo “fora de esquadro”. Ao longo da história, vimos que

A um tipo de poder que durante muito tempo foi caracterizado pelo “direito de fazer morrer e de deixar viver”, exercido sob a forma negativa da captura, da reclusão, da subtração ou da repressão que culmina com a morte, sucedeu “um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las”, “um poder que se exerce positivamente sobre a vida, que se encarrega de a gerir, de a valorizar, de a multiplicar, de sobre ela exercer controles precisos e regulações de conjunto (EWALD, 1993, p. 77).

Para melhor compreender o deslocamento do poder negativo para o poder positivo, recorro a Canguilhem (2000), quando faz um estudo etimológico da palavra norma. Esse autor explica que antes do século XIX, essa palavra latina tinha o significado de esquadro e era sinônimo de regra. Depois disso, ela começa a perder o sentido de retidão e passa a ter a “média” como referência. Ou seja, norma passa a designar

Uma maneira de um grupo se dotar de uma *medida comum* segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma ideia quer a de

um objecto. Ela pressupõe arquiteturas, dispositivos, toda uma física do poder graças à qual o grupo poderá tornar-se visível para si mesmo, mas também procedimentos, notações, cálculos, toda uma constituição do saber destinado a produzir, em completa positividade, o um a partir do múltiplo (EWALD, 1993, p. 118).

Nas palavras de Foucault, isso significa dizer que:

O elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode ser tanto aplicada a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. [...] A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (FOUCAULT, 2005, p. 302).

A partir de Canguilhem (2000), Ewald (1993) e Foucault (2005), vimos que a norma está relacionada ao poder. Contudo, essa relação não se dá a partir do uso da força, como durante a soberania, mas o que a caracteriza é a existência de uma lógica que traça estratégia e define objetos.

Vale dizer ainda que, sendo a medida comum de um grupo, jamais a norma poderá ser imutável e universal. Ela será sempre variável: “Deve ser sensível à história e abraçar as suas transformações” (EWALD, 1993, p. 118). Ao mesmo tempo, ela “igualiza; torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida” (p. 109) e não deixa ninguém escapar, pois “integra tudo o que desejaria excedê-la — nada, ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro” (p. 87).

Esclarecido esse deslocamento no sentido dessa palavra e a sua relação com o poder, é necessário ainda não perder de vista o modo como se deu uma “inflação normativa” (EWALD, 1993, p. 80) na virada do século XVIII para o XIX, emergindo expressões dela derivadas como normalidade, normativo e normalização, as quais passaram a ser amplamente utilizadas (e “maltratadas”, como diz o autor) no vocabulário corrente e erudito.

Segundo Canguilhem (2000, p. 209), “o conceito de normalização exclui

o conceito de imutabilidade e inclui a antecipação da possibilidade de maior flexibilidade”. A sociedade contemporânea oferece uma gama de recursos médicos e tecnológicos que seduzem os sujeitos de diferentes idades, gênero e classes sociais a investirem na remodelagem de seus corpos com o intuito de garantir uma aparência ideal, ou seja, jovem, saudável e bela — “corpos holográficos” (MORAES e SARAIVA, [s.d.; s.p.]). E o quanto antes as pessoas começarem a malhar, melhor será os resultados obtidos em seus corpos.

Não estamos mais falando de adultos que querem se manter jovens e saudáveis ou de adolescentes em busca de corpo escultural, mas de crianças que, cada vez em maior número, são levadas pelos pais às academias para modelarem seus corpos a partir de exercícios orientados por profissionais especializados — os “personal trainers”. Contudo, não existe uma forma de controle geral da população. Sempre há os que se desviam, e esses desviantes são alvo de intensas campanhas midiáticas que buscam capturá-los oferecendo-lhes incontáveis alternativas que incluem tratamentos estéticos, cirurgias plásticas, implantes (dentários, capilares, mamários) e próteses sofisticadas que substituem membros sequelados (mão, braço, pé ou perna), de modo a restituir os movimentos e/ou manter uma aparência tão normal quanto possível.

São múltiplas as possibilidades promovidas pela sociedade do século XX e XXI para produzir a ideia de que se as pessoas “diferentes” alcançarem um corpo “quase perfeito”, poderão ser mais produtivas e “mais felizes”. Outro exemplo bastante divulgado recentemente na mídia foi a cirurgia da menina de dois anos de idade, filha da apresentadora Ticiane Pinheiro e do empresário Roberto Justus. A intervenção cirúrgica foi realizada para corrigir a má formação dos ossos diagnosticada pelos médicos como estenose craniofacial e dar mais harmonia ao rosto da criança. De acordo com neuropediatra Paulo Breinis<sup>21</sup>, as crianças que apresentam cranioestenose normalmente têm o “formato de crânio alongado e olhos rasos” e devem fazer a cirurgia antes dos seis meses de idade, pois quanto mais rápido for feito o processo cirúrgico, mais chances de ter resultados satisfatórios. Nesse caso, então, vimos a

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://saude.terra.com.br/entenda-a-estenose-cranio-facial-de-rafaellajustus,7f5a8c3d10f27310VgnCLD10000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 18 set. 2012.

medicina atuando sobre o rosto de uma criança de dois anos de idade para adequá-lo à norma social de beleza.

Para Foucault (1992), como eu já disse anteriormente, o poder não é repressivo, e sim produtivo, sendo que norma e poder<sup>22</sup> estão em estreita relação. Conforme o pensamento desse filósofo, o poder, em sua forma moderna, é exercido cada vez mais em um domínio que não é o da lei, mas o da norma. *Disciplina e biopolítica* são duas modalidades de exercício de poder nas sociedades ocidentais modernas que conformam o biopoder. A primeira se refere ao poder que tem como objetivo os indivíduos, e a segunda, visa à população. Assim, “As sociedade modernas não são simplesmente sociedades de disciplinarização, mas de normalização” (CASTRO, 2009, p. 309).

Na aula de 25 de janeiro de 1978, ministrada no curso do Collège de France (1977-1978), Foucault mostra como disciplina e segurança tratam de maneira diferente aquilo que pode ser chamado de normalização. Em se tratando do poder disciplinar, a normalização

[...] consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2008, p. 75).

O discurso produzido no interior dessa sociedade disciplinar tinha como meta impedir que uma pessoa provocasse danos à ordem. Para isso, apoiava-se em instituições de reclusão onde cada indivíduo era vigiado e corrigido através de uma trama de elementos que abarcava a polícia, o médico, o juiz e o professor.

Na sociedade de segurança, a normalização dá-se através de um processo diferente. Para explicar isso, Foucault (2008) toma como exemplo a variolização e a vacinação no combate à doença endêmica-epidêmica — varíola — no século XVIII. Então,

---

<sup>22</sup> Segundo Veiga-Neto (2007, p. 120), “[...] nunca é demais lembrar que Foucault pulveriza e descentra o poder: não o compreende como algo que emane de um centro — instituições ou Estado —, como algo que se possui e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável”.

[...] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer com que essas diferentes distribuições de normalidade funcionem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que outras. São essas distribuições que vão servir de norma (FOUCAULT, 2008, p. 82-83).

O uso de instrumentos estatísticos possibilitou o cálculo de probabilidades e riscos, a partir dos quais se afirmaram as normas e se definiram padrões. Com relação à população dos infantis, a Medicina e a Psicologia do Desenvolvimento encarregaram-se de produzir verdades que segmentam as crianças em grupos conforme suas idades, definindo-lhes os pesos, as medidas e os padrões de comportamento considerados “normais”.

Nesse sentido, foram se instituindo verdades que definem o que é normal e o que é anormal em cada sociedade (FOUCAULT, 1996). E essas verdades estão imbricadas nas relações de saber e de poder, de modo que a verdade não pode ser separada de seu processo de produção. Ou seja, “toda a afirmação de verdade é indissolúvelmente peça, arma ou instrumento no interior de relações de poder” (EWALD, 1993, p. 21).

E a discursividade da história do Soldadinho contribui para, de algum modo, produzir nas crianças uma verdade sobre o corpo, sendo que o tido como anormal está associado à infelicidade. Segundo Foucault (2008), todos os indivíduos que constituem uma população são diferentes uns dos outros, mas existe “de acordo com os primeiros teóricos da população no século XVIII, pelo menos uma invariante que faz com que a população tomada em conjunto tenha um motor de ação, e só um. Esse motor de ação é o desejo” (FOUCAULT, 2008, p. 95).

O interesse coletivo é produzido pelo jogo do desejo. Intensificam-se campanhas no campo da saúde e da educação para gerenciar o desejo das crianças de modo que o seu corpo fique o mais próximo possível do padrão idealizado — e as bonecas, como mostrarei nas próximas seções, são peças desse jogo que produz nas crianças o desejo de ser/ter determinado tipo de corpo, e não outro.

Na contemporaneidade, a norma é a forma de regulamentação social, e os artefatos culturais funcionam como agentes de normalização (THOMA, 2005). Desse modo, segundo essa pesquisadora, as identidades valorizadas são representadas positivamente nesses artefatos e servem como modelo para regular nossos comportamentos e ações. Com efeito, Ewald (1993) nos diz que a partir da racionalidade da norma, “é preciso compreender que não tem de se impor uma lei ao ser vivo para que a sua conduta seja regulada” (EWALD, 1993, p. 120).

### 3.11 ERA UM DOS ÚNICOS MATERIAIS QUE HAVIA NA ESCOLA... – A PRECARIIDADE DE RECURSOS

Suzana B. contou ter usado a história do Soldadinho para trabalhar a diversidade com seus alunos. Segundo ela, *“este era um dos únicos materiais que havia na escola para tratar sobre os deficientes físicos com as crianças”* (D11). Esse dito da aluna me remete a problematizar a pouca variedade de recursos pedagógicos disponíveis nas escolas. Outra situação interessante foi colocada por Daiana C. (D11), que trouxe para mostrar às colegas duas caixinhas de madeira contendo, cada um delas, “famílias de bonecas”: em uma das caixas todos eram negros, e na outra, todos eram brancos. Ela relatou que a escola onde trabalha havia adquirido esse material para as professoras usarem nos momentos em que fossem tratar da diversidade.

A partir desse relato, chamaram-me a atenção três questões: (a) As duas famílias estavam constituídas por vovô, vovó, papai, mamãe e três filhos, sendo um menino, uma menina e um bebê, desconsiderando os diferentes modos de organização familiar na contemporaneidade; (b) A organização dos brinquedos em caixas separadas — ou seja, brancos para cá e negros para lá; e, também, (c) O modo como esses brinquedos eram usados para “ilustrar” determinados conteúdos em situações pontuais escolhidas pelas professoras, sendo que as crianças não podiam usá-los em suas brincadeiras cotidianas. A aluna explicou que esse material costuma ficar guardado no armário da sala da coordenação pedagógica e, por fim, ela mesma, ironicamente, avaliou: *“No Dia*

*13 de maio e na Semana da Consciência Negra, os negros saem do armário!”*  
(Daiana C., D11).

Os excertos acima apresentados, extraídos dos “ditos” das estudantes, me remetem a pensar não só a necessidade de inventar “outros” materiais didáticos, como também a urgência de se discutir, na formação de professores, “outros” modos de explorar esses materiais com as estudantes e com as crianças da educação infantil.

Assim, a história *O Soldadinho de Chumbo* serviu de mote para fazer emergir e dar visibilidade ao modo como professoras em formação e as crianças da educação infantil são convidadas a terem um corpo normal a partir da discursividade colocada em circulação, a partir de artefatos culturais como as histórias, os filmes, as canções e os brinquedos.

#### 4 E EU QUE ATÉ AGORA ACREDITAVA NA INFÂNCIA FELIZ: ATRAVESSAMENTO DE MÚLTIPLOS OLHARES

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta?

(KOHAN, [s.d.; s.p.])

Seguindo Kohan na epígrafe acima, quero tratar, nesta seção, sobre a pergunta que “ressoa sem parar”: o que é infância? Desde que comecei a ministrar a disciplina *Infância de 0-10 anos*<sup>23</sup>, observei que as alunas, ao iniciarem o semestre, evidenciavam certa “fascinação” pelas crianças, mas não problematizavam as concepções de infância que traziam consigo. Para coletar dados para a pesquisa, busquei conhecer os deslocamentos e as resistências que atravessaram os discursos das alunas sobre infância, bem como a sua historicidade.

Dornelles (2005) aponta que dar conta das múltiplas infâncias é o grande desafio a ser enfrentado pelos educadores do século XXI. O que estamos fazendo para que outros modos de compreender as infâncias aconteçam na formação de professores?

##### 4.1 FELICIDADE, INOCÊNCIA, BASE PARA O FUTURO E BRINCADEIRA: AS “COISAS DITAS E ESCRITAS” SOBRE INFÂNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

O que é infância? Com essa indagação, iniciei a primeira aula dessa disciplina, e isso me permitiu conhecer não só as concepções iniciais das

---

<sup>23</sup> Essa disciplina, na UNISERRA, corresponde a uma carga horária de 40h, distribuída em duas horas semanais, e na UNIPORTO, 60h, distribuídas em 4h semanais. Considerando a amplitude e a complexidade do tema, bem como a sua relevância em um curso de formação de professores, essa carga horária me parece insuficiente, especialmente se comparada ao número de horas destinadas a outros campos de conhecimento, como a Psicologia, por exemplo, que corresponde ao dobro dessa carga horária nas duas instituições.



estudantes, assim como os possíveis deslocamentos que se deram em seus modos de ver essa categoria social no transcorrer do semestre. Afinal, por que determinadas coisas sobre infância são “ditas” e “escritas” desse modo pelas estudantes do curso? Num esforço de interrogar os “escritos” das alunas, trouxe para análise alguns recortes dos registros coletados em seus discursos, agrupados nas três categorias que seguem.

#### **4.1.1 A Plenitude da Felicidade e da Inocência – a infância ideal**

Desde Rousseau (1712-1778), a infância foi idealizada, passando a ser considerada como fase de inocência, puerilidade e felicidade. A partir dessa perspectiva suave e amorosa, as crianças não teriam problemas, maldades ou compromissos, de modo que em sua vida tudo seria alegria. Essa forma de pensar a infância foi destacada nos discursos de diversas alunas.

Luciane S., por exemplo, diz que infância é *“A plenitude da felicidade e da inocência, os anos mais longos, as cores mais vivas, a mente mais cheia de sonhos e energias e uma vontade de conquistar e contemplar tudo”* (D12). Heloísa G. da R. também afirma que nesse momento da vida, *“tudo é vivido com muita intensidade, alegria, sem preconceitos e medos. É nesse clima que as crianças se envolvem e envolvem todos a sua volta”* (D9). E Camila C. assegura que os sujeitos infantis *“[...] não têm maldades, nem preconceitos; são alegres e trazem alegria a todos”* (D10).

Bujes (2005), no que diz respeito à infância, ressalta que *“[...] fomos constituindo as nossas maneiras de concebê-la numa perspectiva moderna, pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos da mesma maneira [...]”* (p. 182). Nesse sentido, Dornelles (2005) nos diz também que esses discursos, advindo com o Renascimento Europeu, ainda hoje *“estão de forma tão naturalizada em todos nós, educadores e educadoras, pais, mães de crianças pequenas, que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem desse modo”* (p. 11).

Os excertos dos “escritos” das alunas mostram o quanto elas foram constituídas por esses discursos, e não só fixaram essa identidade à infância, como também se autoatribuíram o papel de proteger a felicidade e a inocência

das crianças, como afirma Jéssica Elisabeth Z., ao escrever: “*Como mães e professoras de educação infantil, precisamos cuidar das crianças e preservar a inocência delas*” (D9). Isso mostra um entendimento da função de professora associada à maternagem, suprimindo o afeto e os cuidados básicos relacionados a higiene, alimentação e descanso.

#### 4.1.2 A infância como base – o vir a ser humano

Nos “escritos” das alunas, também foi recorrente a ideia de infância como a fase da vida na qual a criança constrói a base para a vida futura. Essa concepção está expressa, por exemplo, nos excertos de Márcia, Camila e Ana Paula:

*É o momento de preparação para a vida adulta, período de formação da personalidade (Márcia S., D12).*

*Infância é um “estágio” muito importante da vida das crianças, é a base [...] (Camila C., D10).*

*Para mim, a infância é período em que a criança adquire a base para sua formação (Ana Paula K., D12).*

Nos três excertos acima citados, a criança é vista como uma potencialidade, como alguém que virá a ser, um dia, “alguma coisa boa ou ruim”, dependendo das orientações e dos cuidados que receber por parte dos adultos, na família e na escola. Segundo Kohan (2009), a própria palavra “infância”, desde o seu nascimento, está associada à ideia de falta, de ausência e inscrita no marco de uma incapacidade. Referindo-se à etimologia latina dessa palavra, esse autor aponta que a mesma [...] reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’ são excluídas da ordem social (KOHAN, 2009, p. 41). Nessa direção, caberia à educação transformar a criança naquilo que a sociedade espera dela.

Tatiele nos diz que

*[...] a gente vai moldando a criança, vai transmitindo valores, ensinando o que é certo e o que é errado. É na infância que*

*construímos o caráter das pessoas. Depende também do ambiente, do contexto em que a criança está inserida, se este for bom, ela será uma pessoa de bem com todos; caso contrário, entrará em conflito com todos (Tatiele D., D11).*

Assim, esses sujeitos ditos “incapacitados” — as crianças — seriam projetados desse “lugar menor” — a infância — para o lugar de sujeito racional e produtivo na ordem social.

De acordo com Redin e Müller (2007, p. 13), “a descoberta da infância como um período áureo da vida coloca, na figura das crianças, uma grande expectativa sobre seu futuro — o que poderia se tornar aquele pequeno homem ou aquela pequena mulher?”. Lee (2010) também aponta que, na perspectiva do estado desenvolvimentista, o que importava com relação às crianças era um futuro produtivo, e isso requeria que elas fossem “moldadas, controladas e orientadas rumo a uma fase adulta desejável”. Nesse sentido, assim como Redin e Müller, Lee afirma que a criança foi posicionada como “‘vir a ser humano’ em vez de ‘ser humano’” (LEE, 2010, p. 46, grifos do autor).

#### **4.1.3 A infância que brinca – naturalmente “brincante”**

Nos “escritos” das estudantes, pude constatar ainda que a infância também está significativamente associada à brincadeira, sendo que essa atividade é vista como natural, “livre” de preconceitos e de preocupações. Muriel S. O. escreveu que infância é

*Brincar, correr descalça, andar de bicicleta, brincar com boneca, com Barbie, de cozinha! Passear com o cachorro e tomar banho junto com ele. Acordar de manhã e preocupar-se apenas em olhar desenhos e tomar um Nescau feito pela mãe (Muriel S. O., D12).*

Seguindo esse mesmo viés, Jéssica Elisabeth Z. afirmou também que infância “É aproveitar o máximo possível com brincadeiras diferentes, criativas e educativas, onde se utiliza vários espaços para desfrutar da fantasia, sem qualquer preocupação ou preconceito” (D9).

Essa “amarração” entre a idealização de infância e o espontaneísmo do

brincar<sup>24</sup>, recorrente nos “escritos” das estudantes, pode ser entendida a partir de Lemos (2007, p. 85), quando explica que “as prescrições a respeito do brincar e seu uso nas instituições de educação e proteção das crianças emerge simultaneamente com a invenção da infância, na modernidade”. Isso não significa afirmar que inexistiam brincadeiras antes disso, mas, sim, que essas atividades não eram consideradas como “propriamente” infantis, uma vez que as pessoas conviviam, até o início da modernidade, sem a “separação” adulto-criança. Desse modo, “todos os grupos da sociedade tanto brincavam como trabalhavam juntos” (WALKERDINE, 1995).

#### 4.2 AS “SEM-INFÂNCIA” – DE BATOM E SALTO ALTO!

Com o propósito de provocar outros pensamentos nas estudantes, propus assistirmos ao curta-metragem *A Invenção da Infância*. Abrindo a discussão sobre o vídeo, elas logo foram dizendo que o que haviam visto ali eram “crianças sem-infância” (D12). A partir disso, elas trouxeram suas experiências cotidianas nas escolas para ilustrar a ausência de infância na criança contemporânea. Para Diuliane R. B., “elas vão para a escola de batom e salto alto” (D12). Stelamaris S. também afirmou que “elas não querem saber de brincadeiras de crianças. Só querem rebolar, dançar Funk e híp hop. Dão até beijo na boca!” (D12).

Após a discussão do vídeo, as alunas da turma foram desafiadas a escreverem em seus diários uma única palavra que sintetizasse a sua conceituação de infância. As palavras escolhidas por elas foram as seguintes: inocência (3); cuidado (2); desenvolvimento (1); liberdade (2); brincar (8); espontaneidade (1); vivacidade (1); diversão (2); direito (1); alegria (2); amor (1); imaginação (1); essência (1); tranquilidade (1); naturalidade (1) (D12).

Essas palavras evidenciaram quão profundas são as marcas de um modelo único e universal de infância, inventado e disseminado a partir da modernidade, uma vez que as estudantes reafirmaram suas concepções

---

<sup>24</sup> Considerando a relevância do brincar para esta tese, ele será discutido com mais propriedade na próxima seção.

ingênuas e românticas, embora o vídeo assistido tenha dado visibilidade a múltiplas formas de viver a infância na contemporaneidade.

Bujes (2003, p. 2) refere-se à “penetrabilidade do pensamento moderno”, ou seja, “[...] à maneira como uma tradição teórica modela o nosso pensamento, como nos guia tanto em relação ao que pode ser dito quanto ao modo como se pode falar sobre um objeto”. Isso está implicado com o fato de que em toda a sociedade, estão disseminados enunciados<sup>25</sup> poetizados sobre infância, presentes não só nos diversos tipos de mídias, como também nos discursos científicos advindos de diversos campos de conhecimento que alimentam a Pedagogia. Tais discursos dizem de uma criança universal, feliz, pura, frágil e cheia de potencial a ser desenvolvido. Assim, “pode-se dizer que os regimes de discursos são manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme de uma determinada época” (VEIGA-NETO, 2007, p. 96).

#### 4.3 AINDA NÃO HAVIA PENSADO SOBRE ISSO! – OUTROS TEMPOS E OUTRAS INFÂNCIAS

No decorrer do semestre, também reservei um momento para que as estudantes contassem sobre suas infâncias, bem como compartilhassem doces, fotos, brinquedos, cadernos e outros objetos alusivos a esse momento de suas vidas. Antes de comerem os “doces da infância” e de iniciarem os relatos, pedi para que registrassem uma frase ou parágrafo sobre a sua própria infância. Nesses registros observei, mais uma vez, a recorrência de uma concepção idealizada de infância que pode ser ilustrada pela escrita de Ana Paula K.: *“Minha infância foi muito linda, cheia de amor, proteção e muitas*

---

<sup>25</sup> Uso esse termo no sentido que Veiga-Neto (2007, p. 94) atribui a enunciado: “Não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trem, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos. [...] Não é qualquer coisa dita (ou mostrada); ele não é cotidiano. O enunciado é um tipo muito especial de ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que acolhe”.

brincadeiras. *Sinto saudades... queria que o tempo voltasse!*" (D12). Ou pode ser ilustrada pela escrita de Muriel S. O., que registrou ter vivido uma *"infância com muito amor, recheada de carinho e coberta com muita diversão"* (D12).

No século XIX, o poeta Casimiro de Abreu (1837-1860), com saudosismo, já dizia em seus versos sobre uma infância imaculada, como podemos ver a seguir, em um trecho do poema intitulado "Meus oito anos":

Como são belos os dias  
Do despontar da existência!  
– Respira a alma inocência  
Como perfumes a flor;  
O mar – é lago sereno,  
O céu – um manto azulado,  
O mundo – um sonho dourado,  
A vida – um hino d'amor!

Olhando atentamente para os modos de viver a infância contemporânea, é pertinente que nos indaguemos: cadê essa infância cheirosa que exala perfume de flor? Cadê essa infância habitante de um sonho dourado, sob um manto azulado? Cadê essa infância bela, inocente e serena?

Fischer (2001, p. 204) afirma que "[...] estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de um tempo". E mesmo tendo vivido a infância em condições adversas, as estudantes descreveram-na como se repetissem os versos do poeta.

Saudosa da "verdade de seu tempo", Stelamaris S., durante as conversas em sala de aula, fez a seguinte afirmação: *"A infância hoje está muito diferente da do meu tempo. Eu queria que todas as crianças tivessem a infância que eu tive"* (D12). Contudo, ao ser interpelada com a pergunta "E você acha que é isso que elas (as crianças) querem?", a estudante desestabilizou seu próprio pensamento e respondeu: *"Eu ainda não havia pensado sobre isso!"* (D12). Essa interpelação fez emergir, na discussão do grupo, o "querer das crianças", pois "admitir um querer específico das crianças é revolucionário, haja vista o longo tempo durante o qual acreditou-se que as crianças eram reflexos dos adultos, em versão miniatura, mal dissociadas deles" (FORTUNA, 2006. p. 14).

Nessa perspectiva, precisamos pensar nas mudanças que ocorrem não com o propósito de trazer de volta uma infância que já passou, mas no sentido de um “dar-se conta” das diferenças, sem julgar se são boas ou ruins, pois segundo Fortuna (2006, p. 13), “corre-se um grande risco ao tentar definir o que é uma criança de forma conclusiva, pois enquanto o fazemos, a infância já mudou!”.

Dando sequência ao trabalho, propus que o grupo se reunisse em círculo para que as estudantes compartilhassem os registros feitos no diário, saboreassem os “doces” da infância, mostrassem os “objetos” trazidos à aula (roupas, brinquedos, coleções, fotografias, cadernos, cartas etc.) e conversassem sobre os



**Fig. 2: "DOCES" DA INFÂNCIA**

“acontecimentos” significativos dessa época de suas vidas (Figs. 2 e 3). Essa atividade não teve como propósito pensar a infância de forma nostálgica — como “o melhor” de todos os tempos de nossa vida, mas reencontrar “uma infância potencial [que] habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que uma realidade, nós a revivemos em suas possibilidades” (BACHELARD, 1988, p. 95).



**Fig. 3: “OBJETOS” DA INFÂNCIA**

Os discursos das alunas, que inicialmente insistiam em falar de um modelo idealizado de infância, foram tomando outra direção, ou seja, começaram a emergir coisas até então “não ditas” e “não escritas” por elas, como, por exemplo, sobre a pobreza da família; sobre a solidão e o medo de ter de ficar sozinha enquanto os pais iam para a roça trabalhar, só voltando no final do dia; sobre o grave acidente que provocou paralisia no pai; sobre a morte da avó; sobre as surras e os castigos; sobre as reprovações na escola;

sobre as discriminações por ser pobre, por ser gorda, por não ser “inteligente”, por não ter álbum de figurinhas, por ter boneca de pano e não ter *Barbie*; etc.

Observei, então, que esse momento de compartilhamento provocou modos de pensar diferente o seu próprio pensamento — um certo “confronto” entre as suas concepções universais e idealizadas de infância com um “dar-se conta” da adversidade de suas próprias vivências infantis (e também da adversidade das vivências das colegas que estavam sendo compartilhadas ali). Foi um “encontro” com “outras infâncias”! Emoção de algumas e gestos fraternos de outras, até que alguém do grupo diz: “E eu que até agora só acreditava na infância feliz!” (D12).

Para algumas estudantes, estavam se rompendo as amarras das “verdades verdadeiras” sobre infâncias (e repetidas quando falamos de nossa própria infância) que modelavam o pensamento delas. Livrar-se dessas amarras é condição de possibilidade para olhar, dizer e educar as crianças em sua multiplicidade.

#### 4.4 “ESTABELECEER A INFÂNCIA EM UMA CRIANÇA” – CONHECER PARA GOVERNAR

Ao investigar as expectativas das alunas quanto à disciplina, Diuliane R. B. afirmou que gostaria de aprender sobre “*como estabelecer a infância em uma criança*” (D12). Esse pensamento evidencia o desejo de homogeneizar, de padronizar os modos de ser criança, conforme um modelo idealizado como verdadeiro. Além disso, existe uma “vontade de saber” sobre os sujeitos infantis que pode ser ilustrado tanto pelo discurso de Carine V. F., que diz “*Desejo conhecer as características reais das crianças*” (D12), quanto pelo de Belkis M. S., que apontou desejar “*entender as crianças, suas necessidades, ajudar no seu desenvolvimento, aprender a lidar com elas na escola*” (D12). Bujes (2003) nos diz que esse desejo de conhecer as crianças tem o propósito de melhor governá-las. A autora explica isso dizendo que

[...] com o advento da modernidade, as crianças, como parte da população, passaram a ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas não só do



ponto de vista estatístico, mas também pela produção crescente de conhecimento sobre elas e sobre os fenômenos de sua vida, que é revelador de um fato: elas tornaram-se, assim, alvo de determinadas instituições e objetos de saber (BUJES, 2003, p. 10).

Wong (2008) analisou os efeitos do modelo de desenvolvimento sobre o modo como as crianças ocidentais são percebidas e tratadas na contemporaneidade. O caso do desenvolvimento infantil, segundo esse autor, é um exemplo de que “as investigações históricas sobre ontologia crítica revelam as conexões entre conhecimento e poder em várias práticas dadas como óbvias” (WONG, 2008, p. 89).

Hoje é difícil planejarmos o que fazer com as crianças sem considerarmos as fases de desenvolvimento em que se encontram. Mas isso nem sempre foi assim. Essa ideia científica e normatizada do desenvolvimento infantil, apoiada na perspectiva da biologia, da psicologia e da psiquiatria é recente e costumeira na sociedade contemporânea. Wong (2008) ainda afirma que Platão, Hobbes, Locke e Rousseau, baseados em observações não sistemáticas de crianças, falavam sobre elas sem encaixá-las em um modelo estruturado de desenvolvimento.

Foi o estatístico belga chamado Adolphe Quetelet que, valendo-se de dados de vários estudos antropométricos, buscou descobrir o que seria uma “‘pessoa média’ em vários pontos de seu desenvolvimento, ou seja, um modelo de um grupo em determinada época” (WONG, 2008). Assim, as características médias representam o estado normal e saudável para os indivíduos de uma população. Esses valores médios, segundo Wong, têm efeitos reais sobre a vida das pessoas, uma vez que, a partir desses dados, são classificadas como normais ou anormais, ao mesmo tempo que são motivadas a modelarem-se conforme as normas.

Pode-se inferir, com isso, o quanto foi se universalizando a ideia de que o conhecimento por parte dos educadores acerca do desenvolvimento infantil fortaleceria a eficácia da Pedagogia, pois permitiria adaptar as práticas educacionais à ordem do desenvolvimento natural. Com a propagação dessa episteme, rapidamente os duvidosos questionários foram dando espaço aos rigorosos testes científicos, feitos em ambientes controlados — os laboratórios —, culminando com o surgimento de uma ciência do desenvolvimento infantil.

Foucault rechaça essas teorias totalizantes de explicação da realidade social, bem como a visão de progresso científico e de superioridade do presente em relação ao passado. Ele desconstrói a ideia de verdade unívoca e aponta a verdade como uma produção histórica e social. De acordo com Walkerdine (1995),

As ideias do século XX sobre o raciocínio das crianças formam uma das 'grandes metanarrativas da ciência'. Elas nos contam uma estória sobre desenvolvimento e pensamento que pretende ser verdadeira para todas as épocas, todos os povos, todos os lugares, que vê todas as crianças como progredindo em direção ao 'pensamento abstrato', o qual se supõe ser pináculo do ser civilizado (WALKERDINE, 1995, p. 209, grifos da autora).

Questionando a teoria do desenvolvimento como base para compreender a mudança infantil, Walkerdine (1995) vê a Psicologia do Desenvolvimento como parte da produção de uma verdade sobre as crianças com a finalidade de regulá-las e governá-las: “[...] as concepções científicas ‘da criança’ tornam-se não simples descrições, mas parte de estratégias planejadas para ‘conhecer’ as crianças de uma forma melhor a fim de regulá-las” (WALKERDINE, 1995, p. 210).

O conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças foi uma das condições de possibilidade para se pensar sobre elas e de se fazer coisas para elas. Na família, expandiu-se o entendimento de que para criar de modo saudável os filhos, era preciso apropriar-se das novas descobertas sobre o desenvolvimento. Na escola, a organização dos grupos de crianças por série e a seleção dos conteúdos foram (e ainda estão) organizados de modo a “respeitar” as características das etapas evolutivas. Segundo Bujes (2000),

Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tornaram-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente (BUJES, 2000, p. 27).

A partir do que afirma a referida autora, constituiu-se, então, o desafio de provocar inquietações no pensamento das estudantes, de modo que elas

transpusessem a “muralha” da Psicologia do Desenvolvimento para, por fim, poderem explorar a infância a partir de outras lentes, como por exemplo, aquelas advindas do campo da Filosofia Pós-Moderna e da Sociologia da Infância.

#### 4.5 “FICAMOS CHOCADAS!”: A CRIANÇA ANTES DA MODERNIDADE

Embora, hoje, já se apontem ressalvas aos estudos de Ariès (1981) e Postman (1999), esses historiadores ainda têm sido fortes referências para muitos estudiosos na área da infância, e cabe, mesmo que brevemente, considerar algumas das contribuições de sua obra *História Social da Criança e da Família*.

Ariès (1981) desenvolveu estudos pioneiros sobre o aparecimento da ideia de infância moderna. Nesses estudos, o autor defende o ponto de vista de que na França, durante o Antigo Regime — antes do final do século XVI e início do século XVII —, não havia infância, ou seja, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e participavam de todo e qualquer episódio da vida em comunidade, como por exemplo, execuções, ritos e festas. Um dos documentos que tomou como base para suas análises foi o diário em que o médico de Henrique IV registrava as situações cotidianas da vida do pequeno Luís XIII. A partir desse documento, Ariès (1981, p. 128) afirma que “a prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos — o despudor — fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum”.

Propus às alunas a leitura do capítulo 5 dessa obra, intitulado *Do Despudor à Inocência*, e elas retornaram para a sala de aula dizendo em coro: “Estamos chocadas!”. Esse choque se deu no momento em que elas se deram conta de que a infância idealizada não existiu desde sempre. Ela foi inventada na modernidade, pois antes disso, as crianças não eram separadas e nem preservadas do mundo adulto.

Foi a partir do século XVI que começou a se desenvolver um sentimento novo com relação à infância, ou seja, a criança começou a ganhar lugar de destaque dentro das instituições familiares, passando a ser fonte de distração e protegida pelos adultos. Hoje, são apontados alguns equívocos nesses estudos; entre eles, o fato de Ariès ter se dedicado à busca pela “origem

absoluta” da infância considerando, equivocadamente, que a mesma tenha surgido na modernidade e se desenvolvido de forma sequencial e linear.

Sobre a tese de Ariès, Kohan (2003) aponta que o que foi inventado com o advento da modernidade não foi a infância, mas o sentimento moderno de infância que temos hoje, pois bem antes disso, “Platão deu forma a um retrato específico da infância” (KOHAN, 2003, p. 24), como: possibilidade, inferioridade, o outro rechaçado e material da política.

Postman (1999), por sua vez, faz um resgate histórico sobre o descobrimento da infância e analisa a situação da infância contemporânea. Segundo ele, a infância só é descoberta através da invenção da prensa tipográfica, no século XV. Antes disso, nada se conhecia a respeito das peculiaridades e características próprias das crianças. A partir de então, passou a existir o mundo adulto e o mundo infantil, pois só poderia se chegar ao mundo adulto através da aquisição da leitura e da escrita.

Por fim, Postman trata do “desaparecimento” da infância preconizada pelos ideais modernos, atribuindo a responsabilidade à invenção do telégrafo, uma vez que, a partir da incrementação e expansão dos meios de comunicação de massa, as crianças ficaram desprotegidas dos “segredos” do mundo adulto. O desaparecimento da infância também foi recorrente nos discursos das alunas pesquisadas, como mostrei anteriormente.

Embora sejam significativas as contribuições de Ariès e de Postman, foi necessário trazer para as alunas outros subsídios que dessem conta das múltiplas formas de viver a infância na contemporaneidade.

No momento atual, pesquisadores no campo da educação (BUJES, 2002; DORNELLES, 2005) colocam em pauta outras questões: como se constituíram essas concepções sobre infância e que impacto elas causam na educação e na sociedade? Segundo Dornelles (2005, p. 54), a emergência da infância só foi possível a partir dos séculos XVI e XVII graças à imposição da família, à instituição da escola e à normalização imposta pelas Ciências Humanas. Desde então, a infância ganhou visibilidade como sendo uma fase de inocência, precisando ser preservada dos conhecimentos relacionados à sexualidade adulta.

As concepções que apontam essa fase da vida como momento frágil e pueril foram de tal forma naturalizadas a partir de sua emergência na

modernidade, que ainda hoje permeiam os discursos e orientam práticas educacionais em diferentes lugares, como podemos ver nos registros feitos pelas estudantes. Contudo, como eu disse anteriormente, o entendimento de infância como “reino da inocência” não corresponde às múltiplas experiências vividas pelos sujeitos-infantis na contemporaneidade. Aliás, tal reino só existiu nos discursos modernos inventados e disseminados pelas Ciências Humanas.

É recorrente o fato de as alunas retornarem de suas práticas pedagógicas curriculares — exigidas na disciplina de Metodologia de Educação Infantil — pedindo para que seja mais trabalhada, no curso, a temática dos “limites”, pois segundo elas, encontram dificuldades no “domínio” de turma. Ou seja, elas se deparam com crianças distintas daquelas descritas nas teorias de desenvolvimento — amplamente discutidas no curso — e não sabem como trabalhar com tantas diferenças. Isso evidencia o quanto a concepção de infância ainda precisa de mais tempo e espaço de discussão no currículo. Ao encontro disso,

[...] as teorizações nos campos pós-modernos e pós-estruturalistas põem em questão a particular concepção dos sujeitos infantis que nos foi legada pela Modernidade e apontam para a inexistência de uma *infância referencial*, deixando em seu lugar a convicção de que tal referência não passa de um *ideal de infância*: terreno, datado e socialmente construído (BUJES, 2003, p. 5, grifos da autora).

Sob outro ponto de vista — o da sociologia da infância, Prout (2010) destaca a complexidade da infância, afirmando também que

[...] as crianças, mais do que qualquer outro grupo dentro da sociedade, continuam lutando contra o peso morto das representações estereotípicas e contraditórias. Em lugar da oposição recursiva interminável e autodestrutiva de anjinhos e diabinhos, são necessárias outras formas de pensar as experiências reais vividas das crianças e sobre o caráter complexo da infância num mundo em mudança (PROUT, 2010, p. 36).

Referindo-se às representações sociais disponíveis sobre infância no século XX, esse autor afirma que a discussão pública está presa a duas imagens diferentes e igualmente problemáticas: crianças em perigo e crianças

perigosas. Segundo ele, a primeira dessas imagens compõe a infância através dos conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada, enquanto que a segunda trata das crianças como uma ameaça a si mesmas, às outras e à sociedade como um todo. No entanto, a partir de Prout (2010, p. 24), há referência à “ideia de que a criança é um indivíduo social” na sociedade contemporânea.

Mostrei até aqui o quanto as concepções de infância expressas nos “ditos” e nos “escritos” das estudantes estão historicamente amarradas aos ideais da modernidade e o quanto elas resistem em desvencilhar-se dessas verdades. Na sequência, quero discutir o tanto que se faz necessário olhar com estranhamento para essas verdades que universalizam um modo de ser sujeito-infantil.

#### 4.6 BUSCAR FORMAS DE TRABALHAR E ENSINAR AS INFÂNCIAS QUE ME AGUARDAM NAS SALAS DE AULA – AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

Para Bujes (2002, p. 19), “discutir as noções correntes de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos”. Nesse sentido, Cunha ([s.d.]) aponta que

Pensar a existência de diferentes infâncias implica não vê-la como uma massa homogênea sobre uma mesma rubrica de “**A infância**”, mas pensar que existem práticas socioculturais que determinam variados tipos de experiências que, por sua vez, abarcam versões plurais sobre infância (CUNHA, [s.p.; s.d.], grifos da autora).

Também Dornelles (2005), analisando a infância na contemporaneidade, apoia-se nos estudos genealógicos de Michel Foucault para defender a ideia de que as infâncias são múltiplas, ou seja, não podemos falar de uma só infância. Essa autora “plurifica” o substantivo feminino — infância — e devolve às infâncias a letra que a modernidade lhes roubou ao universalizá-las, ao descrevê-las como sendo de um único tipo, e não de outro.

Ao fazer isso, a autora nos instiga a pensar de outro modo, desafiando-nos a desnaturalizar, a problematizar a forma como os sujeitos infantis foram (e ainda são), desde a sua emergência na modernidade, ditos, explicados e

caracterizados; coloca em questão as concepções de inocência, de pureza, de necessidade de proteção — secularmente associadas à infância; dá visibilidade ao controle da família, à institucionalização da criança na escola e à normalização imposta pelas Ciências Humanas como condições que possibilitaram essa emergência, e também a algumas das importantes implicações da invenção da infância moderna; problematiza a decorrente produção de verdades que objetivam descrever, diferenciar, hierarquizar, excluir e homogeneizar os sujeitos infantis segundo uma norma estabelecida; mostra o quanto, desde então, vem-se buscando capturar, governar, normalizar e subjetivar as crianças.

Os sujeitos-infantis, segundo Dornelles (2005), são produtos de uma trama social e histórica. Dornelles (2005) dedica a segunda parte do livro *Infâncias que nos escapam: da infância na rua à infância cyber* às infâncias que nos assustam, ou melhor, a duas delas — às crianças das tecnologias e às crianças a quem o mundo deve. De acordo com a autora, deve-se aos infantis que no século XVII estiveram expostos nas rodas, e que hoje estão expostos nas ruas; são as crianças pobres, abandonadas, pedintes e marginalizadas, sem acesso às novas tecnologias, à moradia e ao afeto. Estão à margem de tudo, mas sobrevivem. Resistem! E continuam vivendo sem a proteção e o cuidado do adulto. Já as crianças das tecnologias são aquelas que têm acesso a tudo! São informatizadas, são globalizadas, vivem “conectadas”. Não esperam e não precisam que lhes ensinemos “as coisas do mundo” — aprendem sem nós! Sabem aquilo que nós, adultos, não queríamos que soubessem, e mais: sabem aquilo que nós não sabemos!

Tratar desses sujeitos infantis (nada modernos!) com os quais nos deparamos (e nos confrontamos) a todo instante — até mesmo quando não queremos vê-los, nem tê-los; tratar desses sujeitos infantis que frequentam, com audácia, lugares que nunca (ou muito pouco) visitamos — quer sejam as bocas de lobo da cidade ou os ambientes virtuais; tratar desses sujeitos que nos desconfortam, que nos incomodam e desacomodam é um desafio para educadores, para pesquisadores. A partir da pluralidade e multiplicidade das infâncias, somos desafiados por Dornelles (2005) a pensar a forma padronizada com que as práticas pedagógicas em escolas infantis buscam

formar, desde muito cedo, o sujeito-aluno<sup>26</sup> normal, bem como a pensar outras formas de lidar com as tantas infâncias que estão por aí.

As alunas fizeram a leitura do livro de Leni Vieira Dornelles, o qual foi discutido em um seminário no final da disciplina. Após esse seminário, retomaram seus diários para registrarem algo de significativo que tenham aprendido a partir da leitura.

A estudante Iara C. fez o seguinte registro: *“Aprendi sobre as inúmeras faces da infância, [...] e o meu desafio agora será buscar formas de trabalhar e ensinar as infâncias que me aguardam nas salas de aula”* (D12). Graciele M. U. apontou que *“os alunos nos ensinam suas diferenças todos os dias, e nosso desafio é encontrar formas de lidar com essas diferenças”* (D12). Fabiele B. M. afirmou ter aprendido que *“não existe uma “solução mágica” para mudar as crianças e que, na realidade, esse não deve ser o objetivo dos professores, pois o importante é abrir-se para as particularidades de cada uma delas”* (D12).

As três estudantes acima fizeram referência a “inúmeras faces da infância”, à “diferença” e à inexistência de “soluções mágicas” para educar. Esses “escritos” mostram que houve, por parte delas, um deslocamento no significado de infância. Superaram a concepção universal e idealizada de infância e perceberam as diferenças não como algo “ruim”, que careça de uma “solução mágica”, mas como um desafio a ser enfrentado pelos professores do século XXI.

#### 4.7 ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS “DOWNS”, CEGAS, CADEIRANTES, OBESAS, SURDAS, POBRES, SUJAS, NEGRAS, PIOLHENTAS, RANHENTAS...?

“Como abandonar o já sabido, aquilo que pensava sobre as crianças e que fora construído durante anos em muitas salas de aula? Como desaprender, para poder perguntar?” (FERNANDES, 2009, p. 30). Segundo

---

<sup>26</sup> Segundo Fernandes (2009, p. 50), As crianças, no processo inicial de escolarização, são confrontadas de forma bastante sistemática com um certo número de regras de conduta e de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. É a partir das relações que estabelecem com essas verdades, com essas regras, normas e prescrições, que o sujeito-aluno se forma.



Kohan (2009), a “perspectiva da falta iluminou — e ainda ilumina — os mais nobres ideários pedagógicos, discursos filosóficos e saberes científicos da Modernidade” sobre infância. A inversão desse olhar é necessária no curso de Pedagogia, contudo na limitada carga horária, o tempo passa “voando”. Em que medida as discussões que ocorreram na pesquisa têm ajudado a inverter esse olhar, a pensar a infância a partir do que ela tem e não do que lhe falta, como nos instigam Kohan (2009) e Fernandes (2009)?

Becker (2010), com base na História da Arte, aponta diferentes categorias de recorrências temáticas sobre infâncias, que são: a infância inocente; a infância entre espermas e cegonhas; a infância que brota; a maternidade e a infância; a infância sagrada; a infância transcendente; a infância que desacomoda; a infância real; a infância bibelô; a infância de plástico; a infância e os monstros; a infância contida; a infância e o tempo. Desse modo, ela nos mostra o quanto a cultura visual de cada época age sobre os modos de se ver a infância. Contudo, é necessário estar atento aos estereótipos<sup>27</sup>, pois “muitas vezes as imagens possibilitam reflexões e a imaginação, outras vezes formulam estereótipos” (CUNHA, [s.p.; s.d.]).

Com a intenção de ampliar referenciais visuais às estudantes sobre as múltiplas infâncias, bem como instigá-las a problematizar seus próprios repertórios visuais estéticos, propus a construção coletiva de um painel com diferentes imagens de infâncias (Fig. 4). Para essa construção, as estudantes foram desafiadas a organizarem, com antecedência, uma “coleção” de imagens de crianças, buscadas em variados materiais impressos. Durante a montagem desse painel, problematizamos as ideias de infância vinculadas a essas imagens.

---

<sup>27</sup> Estereótipo, aqui, tem o significado que lhe é atribuído por Silva (2000). Para ele, estereótipo é a opinião extremamente simplificada, fixa e enviesada sobre as atitudes, comportamentos e características de um grupo cultural ou social que não aquele ao qual se pertence. O etnocentrismo, o racismo, o sexismo, a homofobia baseiam-se, todos, em grande parte, na produção e reprodução de estereótipos sobre os respectivos grupos sociais atingidos por essas atitudes tendenciosas. [...] Os Estudos Culturais têm preferido utilizar, na análise do etnocentrismo, do racismo, do sexismo e da homofobia, o conceito de “representação”, por permitir ressaltar as relações de poder envolvidas nesse processo, bem como o papel central da linguagem na produção de visões específicas sobre a alteridade (SILVA, 2000a, p. 54).



**Fig. 4: PAINEL SOBRE INFÂNCIAS**

estão as crianças ‘Downs’, cegas, cadeirantes, obesas, surdas, pobres, sujas, negras, piolhentas, ranhentas...?”. Embora as diferenças social e racial tenham aparecido no painel, nenhuma figura de criança com síndrome de Down, com deficiência física ou sensorial constava ali. Segundo Cunha [s.d.],

Há todo um arcabouço visual de formas, cores, tamanhos, texturas, aromas que nos sinalizam para percebermos a primeira infância como um lugar sem conflitos, suave, pacífico, calmo, confortável, enfim, há um conjunto de elementos visuais que nos levam a formar determinadas visões sobre infância. (CUNHA, [s.p.; s.d.]).

Foi possível observar, na pesquisa, como esse “arcabouço visual” que trazemos conosco dificulta a possibilidade de ver a infância de outro modo — em suas multiplicidades. Para Larrosa (2001), a imagem de infância como acontecimento substitui outras figuras milenares ainda presentes em nosso imaginário, como por exemplo, “a infância como paraíso perdido, a infância como natureza domada, a infância como matéria prima para a fabricação de um mundo novo, ou a infância como ponto zero de um processo de desenvolvimento ou de formação” (LARROSA, 2001, p. 282). Nesse sentido, também Kohan ([s.d.; s.p.]) nos mostra que

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância

que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: "a criança autista", "o aluno nota dez", "o menino violento". É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, [s.d.; s.p.]).

Dornelles (2010) explica isso dizendo: “Entender as infâncias como Acontecimento é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade atentando para os devires das movimentações que atravessam este Acontecimento que é a infância” (DORNELLES, 2010, p. 1).

Pensar (e fazer) de outra forma a educação e a escola exige olhar de outro modo às crianças, abandonando as verdades que *a priori* são ditas sobre elas, sem preocupação de “transformar as crianças em algo distinto do que são” (KOHAN, [s.d.; s.p.]), mas criar possibilidades para elas constituírem “seu criança, seu devir-criança” (DORNELLES, 2010). Nessa perspectiva, Kohan ([s.d.; s.p.]) nos instiga ainda a pensar de forma mais ampla essa questão apontada por Dornelles, ao sugerir que seria interessante que a escola possibilitasse não só às crianças, “mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios” (KOHAN, [s.d.; s.p.]). Afinal, afirma esse pesquisador, “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é ‘expressão de vida’; [...], vida em movimento; vida em experiência” (KOHAN, 2003, p. 253).

Por fim, corroborando Dornelles (2010), acredito que no processo de formação de professores, temos como compromisso desafiar as estudantes a “Reinterpretar as infâncias fazendo transbordá-las de significados, na tentativa de mostrá-las como outra possibilidade de viver, e viver de outra forma o ser criança” (DORNELLES, 2010, p. 1). E ao mesmo tempo, sem perder de vista que “Em nós, ainda em nós, sempre em nós, a infância é um estado de alma” (BACHELARD, 1998, p. 125).

## 5 CRIANÇAS FAZEM BRINQUEDOS E BRINQUEDOS FAZEM CRIANÇAS

[...] uma exclamação de júbilo. “– Soldadinhos de chumbo!” — gritou, batendo palmas, o menino que ganhara de presente no dia de seu aniversário.

(ANDERSEN, 1988, p. 152)

A epígrafe acima, extraída da história *O Soldadinho de Chumbo*, de Andersen, nos diz sobre a alegria de um menino em ganhar brinquedos. Nessa história, além de referir-se às diferenças entre os brinquedos que havia na casa da criança, o autor também explorou a imaginação relatando que, à noite, enquanto as pessoas dormiam, esses objetos brincavam de “visitas, de guerra e de baile” (p. 153).

Esse fragmento da história, que data do século XIX, me remeteu a pensar e discutir com as alunas não só sobre quando se deu a entrada em cena dos brinquedos e das brincadeiras<sup>28</sup> na vida das crianças e as condições de possibilidade para isso, mas também sobre o modo como as crianças são inventadas por esses objetos. Embora não tenha sido o propósito desta tese discutir a historicidade do brincar e dos brinquedos, fiz breves considerações sobre a relação desses com a história da humanidade.

### 5.1 QUEM NASCEU PRIMEIRO: A INFÂNCIA OU O BRINQUEDO? – ARTEFATOS CULTURAIS

Durante a coleta de dados da pesquisa, a pergunta de Cleusa G. —

---

<sup>28</sup> Huizinga (1993) nos mostra que diversas línguas não marcam a distinção entre os termos brincar e jogar. As diferenças linguísticas, segundo esse autor, estão relacionadas ao valor social do jogo em cada sociedade. No Brasil, os termos Jogo, Brinquedo e Brincadeira são comumente usados indistintamente (KISHIMOTO, 1997, 2003 e 2005; FORTUNA, 2011). Para evitar essa indiferenciação em seu trabalho, Kishimoto (2003) afirma que “**Brinquedo** será entendido sempre como **objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança**” (p. 7, grifos da autora). Fortuna (2011) opta por empregar esses termos como equivalentes, de modo a buscar o que existe de comum entre eles, mais do que ater-se às suas diferenças. Assim como Fortuna, eu também, nesta tese, farei uso indistinto desses termos, embora esteja usando, preferencialmente, o termo brinquedo para me referir às bonecas e o termo brincadeira para me referir às atividades desenvolvidas pelas crianças e pelas estudantes de Pedagogia com esses brinquedos.

“Quem nasceu primeiro: a infância ou o brinquedo?” (D2) —, além de muitos risos, também fez emergir a discussão sobre a entrada em cena dos brinquedos na vida das crianças. Devo avisar que a intenção não foi buscar entender o ponto zero dessa entrada, mas as condições de possibilidade para isso. Algumas estudantes defenderam que os brinquedos foram feitos para as crianças, e nesse sentido, não poderiam existir antes delas. Outras, no entanto, contestavam alegando que houve tempos em que não existia infância, mas existiam os brinquedos — logo, os brinquedos antecederam a infância. E ainda houve aquelas que afirmaram que surgiram juntos, pois segundo elas, a criança já nasce brincando.

Em 1938, Huizinga (2001) aponta o caráter cultural e histórico, rechaçando a ideia de jogo como um fenômeno biológico. No livro *Homo Ludens*, esse autor dedicou-se ao estudo da importância do jogo para as várias culturas, bem como o seu papel no processo de civilização, à medida que essa atividade, segundo ele, foi colaborando substancialmente para aprendizagens importantes nas relações sociais, como por exemplo, as regras, os limites e o autodomínio. Já no capítulo que abre essa obra, ele refere que “O jogo é fato mais antigo que a cultura” (HUIZINGA, 2001, p. 3) e, por fim, anuncia, de modo um tanto pessimista, o desaparecimento do jogo na sociedade contemporânea, afirmando que

Cada vez mais fortemente se nos impõe a triste conclusão de que o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência desde o século XVIII, época em que florescia plenamente. O autêntico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo. (HUIZINGA, 2001, p. 229).

Vale lembrar as contribuições desse autor, embora eu considere, nesta tese, o jogo e a brincadeira como artefatos culturais. Hoje, são apontadas críticas aos estudos de Huizinga, como as de Callois (1990), Eco (1989) e Albuquerque Jr. (2009). Esses críticos argumentam que ele desenvolveu uma teoria do comportamento lúdico, mas não uma teoria do jogo. Além disso, discordam de que o jogo possa ser desvinculado da vida social. Nesse sentido, Albuquerque Jr. (2009) critica a visão idealizada do jogo apresentada por

Huizinga, e inspirado em Foucault, argumenta que “A vida social inexiste sem o conflito, sem a luta pelo poder e sua transformação em representação, em simulação, em sentido, em saber” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 88). Assim, as culturas humanas seriam produto desses jogos de poder e saber, o que se afasta do espírito lúdico idealizado por Huizinga.

Em se tratando dos brinquedos, Silva (2010, p. 157) nos diz que eles “são tão velhos quanto o é a espécie humana”, pois

Durante milhares de anos, a natureza constituiu-se como a primeira grande ludoteca, alimentando dos seus recursos naturais — areia, água, pedras, paus, penas de aves, ramos pendentes das árvores, as folhas de árvores e arbustos, os frutos, o vento etc. — uma imensa parafernália lúdica, que a magia do jogo infantil transformou nos primeiros brincos, quantos deles ainda hoje procurados para alimentar as brincadeiras das crianças (SILVA, 2010, p.157).

Além desses “brinquedos ecológicos” (p. 157), esse pesquisador, apontando os estudos de Manson (2002), faz referência à presença dos brinquedos, como piorras, arcos e bonecas<sup>29</sup>, nas civilizações gregas e romanas, lá pelos VII séculos a.C.

Brougère (1995), por sua vez, afirma que é difícil precisar quando e como surgiram os primeiros brinquedos, pois existem vestígios desses objetos em tempos remotos. Para as antigas civilizações grega, romana e egípcia, segundo Maia (2007), os brinquedos estavam relacionados às crenças religiosas e eram oferecidos aos deuses para se alcançar a realização de pedidos. Exemplo disso é o fato de que “Em várias catacumbas cristãs e tumbas de faraós, acharam-se bonecas, armas e outros brinquedos sepultados junto aos seus donos, ainda que nem sempre os donos fossem crianças” (MAIA, 2007, p. 6).

Benjamin (2002, p. 90) aponta que no início, “os brinquedos não foram invenções de fabricantes, mas surgiram originariamente das oficinas de entalhadores em madeira, de fundidores de estanho etc.”, e representavam um produto secundário. Esse pesquisador ainda conta sobre o modo particular

---

<sup>29</sup> Para saber mais detalhes sobre a historicidade de bonecas/os em diferentes culturas, Cf. SOUZA, Fernanda Morais. **Revirando malas:** entre histórias de bonecas e crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

como se dava a venda e distribuição dos brinquedos antes do século XVIII: “Assim como se podiam encontrar animais talhados em madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera como o fabricante de velas” (BENJAMIN, 2002, p. 90).

Foi em Nuremberg, na Alemanha, que os exportadores começaram a monopolizar os brinquedos provenientes da manufatura e das indústrias domésticas, e distribuí-los no comércio. Então,

Com o nascimento da sociedade industrial, os adultos foram concebidos como trabalhadores, devendo produzir mercadorias, sendo, desta forma, afastados da atividade lúdica. A brincadeira tornou-se uma prática restrita às crianças. Opera-se uma separação entre a criança e o adulto, entre a família e a comunidade e entre as classes sociais (LEMOS, 2007, p. 85).

A partir dessas mudanças sociais e econômicas na sociedade da época, “as prescrições a respeito do brincar e seu uso nas instituições de educação e proteção às crianças emerge simultaneamente com a invenção da infância, na modernidade” (LEMOS, 2007, p. 85). Antes dos séculos XVIII e XIX, acreditava-se que as crianças, na escola, precisavam de instrução e de correção de seus maus comportamentos. A importância educacional do brincar foi adentrando na Europa Ocidental por influência do pensamento de educadores como Comenius (1592-1680), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1826), Montessori (1870-1952) e Fröebel (1782-1852), que consideravam a criança como naturalmente “boa”. Esse último, criador do *kindergarten*<sup>30</sup>, foi o primeiro a colocar o jogo como parte do trabalho pedagógico, delineando uma metodologia<sup>31</sup>, embora, antes dele, muitos outros pensadores tenham reconhecido o valor educativo do jogo, como por exemplo,

---

<sup>30</sup> Jardins de Infância.

<sup>31</sup> Fröebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1 dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob orientação da jardineira, e 2 brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de música e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do seu cotidiano. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos atividades livres com o emprego de dons (KISHIMOTO, 1998a, p. 64). Críticas ao modo como se deu a implantação dessa metodologia na época são apontadas por Kishimoto (1998a), a partir dos estudos de Susan Blow.

Platão, em *As leis* (1948), destaca a importância do “*aprender brincando*”, em oposição à utilização da violência e da repressão. Aristóteles analisa a recreação como descanso do espírito, na *Ética a Nicômaco* (1983) e na *Política* (1966). O interesse pelo jogo aparece no escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem às pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras (KISHIMOTO, 1998a, p. 61, grifos da autora).

Mesmo o jogo já tendo esse reconhecimento em tempos remotos, como vimos acima, foram as ideias Iluministas que impulsionaram a proliferação da concepção de que as crianças aprendem por meio das brincadeiras (BENJAMIN, 2002). A partir da emergência da Pedagogia iluminista, diferentes campos de conhecimento passaram a se ocupar com o desenvolvimento de pesquisas acerca da infância e do brincar, entre eles, a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, a Filosofia, a História e a Antropologia.

No último século, segundo Smith (2006), houve uma tendência, por parte dos educadores, em idealizar o brincar. Isso pode ser ilustrado pelo pensamento de Altman (2000, p. 231), quando afirma: “No começo, a criança é seu próprio brinquedo, a mãe é seu brinquedo, o espaço que a cerca, tudo é brinquedo, tudo é brincadeira”, como se a criança não sentisse desconforto e/ou outras necessidades, senão o brincar. Dessa forma, é importante contra argumentar que “a criança não está brincando o tempo todo, ela sabe, muito bem, se o que está fazendo é uma brincadeira ou não” (PEREIRA, 2002, p. 57).

Corroborando o pensamento de Pereira (2002) e de Smith (2006), nesta pesquisa não considere o brincar e os brinquedos como única via pela qual se dá a educação na infância, mas como atividade tão importante e benéfica para a vida das crianças quantas outras tantas experimentadas por elas em seu cotidiano. Também não será tido como algo separado da ordem social ou como uma situação ideal que serviria de modelo para o funcionamento da sociedade. Eles não são simplesmente “marcas do que foi possível viver em cada época, mas também atores em seu papel de participar da criação de modos de vida, e isto ao longo da trajetória da humanidade” (FORTUNA, 2005, p. 94). Por fim, digo que são artefatos culturais nada inocentes! Eles fazem as crianças tanto quanto elas fazem os brinquedos e as brincadeiras.



## 5.2 BOM PRÁ TUDO! – OS DISCURSOS DAS ESTUDANTES SOBRE BRINCAR

“Brincar é bom pra tudo!” (D2), escreveu Claudia S. S., evidenciando uma concepção “salvacionista”, ou seja, como se essa atividade pudesse resolver os problemas da educação infantil. Desde sua entrada em cena no palco da escola, a partir dos jardins de infância de Fröebel, o confronto com o tema do brincar e do jogo é inevitável quando se discute a educação da infância. Isso se deve ao lugar que ele ocupa na vida das crianças e ao papel que lhe é atribuído, fazendo com que “toda educação infantil deva ter um discurso sobre essa atividade, mesmo que se trate de limitar sua importância” (WAJSKOP, 1998, p. vi).

Dornelles chama a atenção para o deslocamento que se deu nesses discursos ao longo da história. Segundo ela,

[...] por volta do final do século XIX, de atividades prazerosas, descomprometidas que constituem o brincar infantil, este passa a ser utilizado com vistas ao governo, controle e regulação das crianças, servindo-se principalmente de produções advindas da psicologia, pedagogia e medicina (DORNELLES, [s.d.; s.p.]).

Ao serem interpeladas com a indagação “Brincar pra que?”, chamou-me a atenção o fato de que nenhuma das alunas expressou opinião que colocasse em suspeita o valor dessa atividade na educação das crianças, embora considerassem questões diferentes para justificar seus juízos. Deram visibilidade às categorias descritas a seguir.

### 5.2.1 Pra expressar o que verdadeiramente é! – a confissão das crianças

“Enquanto brinca, a criança ‘expressa’ o que verdadeiramente é” (Flávia F. O. D2, grifo nosso). A palavra “expressão”, segundo Larrosa (1994), “provém de ex-premere, que significa algo como ‘apertar para fora’, ‘trazer algo para fora’, ‘exteriorizá-lo’ e assim ‘mostrá-lo’ ou ‘torná-lo manifesto’” (p. 63, grifos do autor). Também Claudia S. S. relatou que, enquanto brinca, “ela [a criança] reproduz o seu dia a dia, se mostra e permite que a conheçamos um pouco mais” (D2). Outra aluna, Priscila B. G., afirmou que as brincadeiras são os momentos mais

importantes da rotina na educação infantil, *“devendo ser observada a brincadeira de cada criança, pois ela se mostra enquanto brinca”* (D3).

A brincadeira, na forma como é explorada nos discursos da Psicanálise, nada mais é do que uma técnica de expressão de si, usada como estratégia para conhecer o que se passa na vida interior das crianças. Isso ajuda a entender o motivo pelo qual muitas professoras se atêm mais em observar do que em brincar com as crianças, pois elas não querem/não podem perder um só detalhe daquilo que meninos e meninas estão “confessando” enquanto brincam.

Cláudia S. S. nos diz que *“É preciso estar sempre ‘de olho’ nelas”* (D2). Isso evidencia uma vontade de saber sobre a criança, bem como a ideia de vigilância como um mecanismo de poder típico da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1989).

Conforme os discursos acima, os momentos da brincadeira devem ser utilizados pelo professor como uma “observação panóptica”<sup>32</sup> sobre a criança, de modo que seus movimentos e seus comportamentos sejam conhecidos em detalhes.

### 5.2.2 “O melhor” remédio – para curar e prevenir risco social

Há recorrência, nos discursos das alunas, da concepção de brincar com o propósito de potencializar o desenvolvimento das crianças nas mais diversas áreas. Segundo Amanda A., *“O brincar é pra desenvolver aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos etc.”* (D2). Percebi que o conceito de brincar, tanto

---

<sup>32</sup> Refiro-me ao modelo arquitetônico típico da sociedade disciplinar — o Panóptico de Bentham. Essa organização espacial garante a observação contínua de todos os envolvidos na “engrenagem”, sejam eles os apenados na casa de detenção, os loucos no hospício, os operários na fábrica ou os alunos na escola, evitando infrações, rebeliões e garantindo a constante produtividade de cada um, bem como o funcionamento da máquina. Nessa busca pela homogeneização do comportamento dos loucos, detentos, operários e estudantes, a norma é estabelecida e o “padrão” deve ser alcançado pelos indivíduos — é a normatização dos sujeitos. Desse modo, esses mecanismos disciplinares atuam sobre os corpos como forma de controle dos indivíduos, sujeitando constantemente as suas forças. O Panóptico de Bentham, para além dos presídios, inspira a organização dos espaços dos asilos, hospícios, fábricas e escolas. Esta última, mais do que qualquer outra instituição, encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, produzindo novas subjetividades e, dessa forma, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna (FOUCAULT, 1989).

quanto o de infância, como vimos na seção anterior, emerge nas teorias advindas do campo da Psicologia, em especial, a do Desenvolvimento e a Cognitiva — ciência vastamente explorada no currículo do curso de Pedagogia. Sobre as produções a respeito do brincar advindas desse campo de conhecimento, Olusoga (2011) alerta que

As abordagens iniciais da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Cognitiva, como aquelas usadas por Jean Piaget, que procuravam estabelecer regularidades, estágios e “leis” biológicas universais para explicar, analisar, categorizar o modo como todas as crianças se desenvolvem e aprendem. A abordagem se espelhou na ciência tradicional, na qual os sujeitos de pesquisa eram estudados fora dos seus contextos usuais sob condições experimentais em laboratórios, engajados em tarefas cognitivas desenhadas especificamente para isso (OLUSOGA, 2011, p. 62).

E a partir dessas abordagens “Nas pré-escolas, de modo geral, o brincar foi transformado em um dispositivo didático instrumental” (LEMONS, 2007, p. 87) com vistas à promoção do desenvolvimento integral da criança. Natália A. afirmou isso, dizendo que a brincadeira é um *“recurso pedagógico para ensinar conteúdos de maneira diferente”* (D3). Nesse sentido, Luísa T. também disse que as crianças devem *“Aprender brincando”* (D3).

Para dar conta da lógica de produtividade recorrente na sociedade capitalista, os brinquedos e jogos passaram a ser projetados de forma a promoverem avanços no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, e trazem isso especificado em suas embalagens, incluindo a indicação da idade para o “uso pedagógico” do mesmo. Desse modo, a sociedade gerencia o risco<sup>33</sup> de que as crianças se afastem do padrão esperado.

Segundo tal concepção, na educação infantil há preocupação com o risco de as crianças serem afetadas pelo “mal” de não aprenderem aquilo que a escola quer que elas aprendam, do modo como a escola propõe que seja aprendido e no momento em que considera adequado para isso, sendo que

---

<sup>33</sup> O risco, para Ewald (1993), representa um possível distanciamento da norma, de modo que “não há risco que não seja social” (p. 96). Assim, segundo esse mesmo autor, “[...] a ideia do risco pressupõe que todos os indivíduos que compõem uma população possam ser afetados pelos mesmos males: todos somos fatores de risco, e todos estamos sujeitos ao risco. Isso não quer dizer que cada um faça correr e corra os mesmos riscos. Se o risco define o todo, cada indivíduo distingue-se pela probabilidade de risco que é a sua” (EWALD, 1993, p. 96).

isso representa um risco social que pode ser gerenciado a partir do brincar. Essa concepção pode ser observada no relato de Mara L. F. quando afirma que

*[...] uma criança que não brinca perde muito na aprendizagem, visto que não explora seu pensamento, não interage com outras crianças, não aprende os limites (pois as brincadeiras possuem regras e sequências que devem ser seguidas) e não interage com o meio (D3).*

Enfim, conforme o discurso dessa aluna, para a criança aprender e ter sucesso na escola, ela precisa brincar, e suas brincadeiras devem ser vigiadas em seus detalhes pelos adultos. Ao mesmo tempo, não é “qualquer brincadeira”, mas aquela que é adequada à sua idade e que promoverá seu desenvolvimento integral. Fica evidente, então, a presença das relações saber-poder permeando a brincadeira infantil, o que é reafirmado por Tatiana L. O., ao apontar que “O brincar é a melhor metodologia para todos os professores” (D2). Nesse sentido, também Cordazzo e Vieira (2007) consideram que

A utilização do brincar como uma estratégia a mais para a aprendizagem trará benefícios tanto para as crianças, que terão mais condições facilitadoras para a aprendizagem, quanto para os professores, que poderão se utilizar de mais um recurso para atingirem seus objetivos escolares para com as crianças e para como a sociedade (CORDAZZO e VIEIRA, 2007, p. 101).

Dessa forma, posso afirmar que o brincar, de acordo com a concepção da estudante Tatiana, assim como o pensamento de Cordazzo e Vieira (2007), está a serviço de “fazer aprender” como estratégia para assegurar o sucesso escolar da população infantil. A partir das “confissões” que as crianças fazem enquanto brincam, são organizadas essas estratégias de normalização das desviantes, pois

observando os comportamentos, as falas e as reações dos alunos, os professores identificam aquelas atitudes indesejáveis que, com o passar do tempo, podem agravar-se e produzir sujeitos perigosos, ameaças à convivência pacífica de uma população (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2011, p. 39).

Nessa direção, Clarice C. (D2) disse que “*Brincar é o melhor remédio para as crianças!*”. Então, na educação infantil, elas ganham doses diárias, em horários regulados, dessa “medicação pedagógica” prescrita por psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos ou psicomotricistas, e administrado pelas professoras. As doses são administradas conforme a idade de cada uma e de acordo com o tempo que sobra entre uma e outra atividade (ou cuidado) prevista na rotina da escola. Essas são indicadas para a prevenção e para a “cura” dos mais variados tipos de “doenças”: de linguagem, de raciocínio lógico, de socialização, motoras, emocionais... Nesse sentido, são

[...] dispositivo de promoção de desenvolvimento de crianças e, simultaneamente, de produção de crianças normalizadas e controladas a partir dos imperativos da sociedade capitalista, demandando, cada vez mais cedo iniciativas de estimulação cognitiva, visando inserir as crianças rapidamente na lógica de produtividade e submissão política (LEMOS, 2007, p. 81).

Rose (2009, p. 41) nos diz que “as ciências psicológicas estão intimamente envolvidas com programas, cálculos e técnicas para o governo da alma” da criança, mesmo em se tratando de suas brincadeiras. Segundo esse autor,

Temos presenciado o nascimento de uma nova forma de *expertise*, uma *expertise* da subjetividade. Tem surgido e se multiplicado uma família inteira de novos grupos profissionais, cada um afirmando seu virtuosismo no que diz respeito ao eu, ao classificar e medir psique, a predizer suas vicissitudes, ao diagnosticar a causa de seus problemas e ao prescrever remédios (ROSE, 2009, p. 32).

Especialistas que prestam atendimento psicomotor, psicológico, psicopedagógico etc. valem-se da “vontade de brincar” da criança para intervir no “eu privado”<sup>34</sup> dela. Ou seja, as brincadeiras são vigiadas, controladas e avaliadas, como explica Lemos (2007), e isso é feito não só para “curar”, mas também para prevenir os riscos sociais.

---

<sup>34</sup> A expressão “eu privado” é usada por Nikolas Rose (1999) para referir-se a nossas vidas íntimas, nossos sentimentos, desejos e aspirações.

### 5.2.3 Pra tomar consciência do corpo – a verdade sobre ele

Miriam da R. afirmou que, através do brincar, a criança “*toma consciência do próprio corpo*” (D3), e Rosângela L., que “*o corpo é o primeiro brinquedo*”. Essas ideias de brincar com o corpo e de “tomar consciência” do corpo não se restringem a nomear/identificar as partes do mesmo e a reconhecer as potencialidades de cada uma. Abrangem também a construção de um modo de ser e ter um corpo com relação à sua dimensão estética (cor dos olhos, cor dos cabelos, peso, altura etc.). Referente a isso, Dornelles [s.d.] diz que “As verdades sobre os corpos são também produzidas nas atividades infantis, sejam elas nos jogos, nas brincadeiras ou nos brinquedos, e fazem parte do momento histórico e cultural de cada sociedade”.

É comum encontrar nos planejamentos das alunas uma brincadeira cantada que diz, mais ou menos, assim:

Tenho olhos para ver  
E um nariz para cheirar  
Dois ouvidos que escutam  
Atenção: a boca vai falar  
Cada parte é importante  
Cada uma no lugar  
Sempre uma ajuda a outra  
Ninguém pode faltar

E as alunas se surpreendem quando lhes pergunto: E se os olhos não enxergarem? E se os ouvidos não escutarem? Se a boca não falar? Se as pernas não andarem? Se os braços não abraçarem... Algumas argumentam que na turma não tem nenhum criança cega, surda ou cadeirante, como se as “diferenças” devessem ser trabalhadas somente quando se constituem em um “problema” no grupo.

Também vale lembrar que não é qualquer parte do corpo que entra na brincadeira das crianças. As partes genitais, por exemplo, muitas vezes são interditadas por pais e professoras. Trago como exemplo outra brincadeira cantada, também recorrente nos planejamentos:

Cabeça,  
Ombro,  
Barriga  
Joelho e pé / 2 vezes  
Olhos, ouvidos, boca e nariz/ 2 vezes

Nessa brincadeira, em que as crianças cantam, dançam e tocam as partes de seu corpo, a zona genital está interdita. Essa interdição abarca, inclusive, o nome das partes íntimas que a compõem, comumente denominadas no cotidiano da educação infantil como sendo “pepequinha”, “borboleta” ou “perereca”, em se tratando das meninas, e “pipi”, “pirulito” ou “pingolingo”, quando se trata dos meninos. Vejo que as alunas não se sentem “autorizadas” a falar determinados assuntos com as crianças.

Foucault (2009), quando trata da ordem do discurso, nos diz que em uma sociedade como a nossa, “não se pode dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2009, p. 9). Isso também me instiga a voltar a seção anterior deste estudo, quando me refiro aos estudos de Foucault (2002), nos quais, ao fazer a genealogia dos anormais, mostra o modo como a criança masturbadora passou a se constituir em um problema a partir do XIX.

#### **5.2.4 *Um direito da criança – de todas?***

Não podemos perder de vista que, em qualquer lugar e a todo o momento, temos em cena meninos e meninas muito diferentes! São crianças brancas e crianças negras; crianças índias, ciganas; crianças pobres e crianças ricas; crianças dos *shoppings* e das periferias; crianças que brincam e crianças que trabalham; crianças que estudam e crianças que esmolam; crianças de corpo “saudável” e crianças de corpo mutilado; crianças que ouvem, veem e correm, e crianças cadeirantes, cegas ou surdas. Enfim, são tantas crianças... Tantas formas de viver, de imaginar, de inventar e reinventar... E, segundo Carla L. M. “*Todas têm direito de brincar!*” (D3).

Curtis (2006, p. 40), referindo-se à Convenção dos Direitos da Criança, aponta que “A necessidade de todas as crianças terem oportunidade de brincar foi oficialmente reconhecida, mas o seu valor como instrumento educacional

não foi necessariamente aceito por todas as culturas”. Essa autora levanta questões interessantes sobre diferentes atitudes com relação ao brincar em várias partes do mundo como, por exemplo, na África, na China, nos Emirados Árabes e na Europa.

Feitosa (2011), em pesquisa realizada com crianças abrigadas no município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do sul, nos mostra que mesmo em situação de vulnerabilidade social, as crianças reconhecem seu Direito de Brincar. Por exemplo, Taís, 9 anos, diz: “Todos nós temos ‘direito’ aqui na Casa. Direitos de brincar com os colegas, de acordar cedo, de arrumar a cama, de ir para a escola, de ter boa comida [...]” (p. 37). Também Josiane, oito anos, afirma: “Gosto de brincar com ursinhos. Gosto de abraçar eles” (p. 62). E Eduardo, 10 anos, que diz: “Gosto de jogar futebol numa quadra [...], brincar com colegas, dar dribles e passes até fazer gol” (p. 68).

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, o lazer é um direito das crianças que deve ser assegurado pela família, pela sociedade em geral e pelo poder público. Redin (2003) adverte que “Sempre que um direito é garantido em lei e estatuto, ou responde a interesses ou indica que ele está sendo violado. Se ele fosse garantido, não necessitava ser legislado” (p. 57).

Além dessa questão apontada por Redin (2003), também é importante estar atento ao fato de que não se pode considerar equivalentes todos os discursos que preconizam que o professor deve recorrer ao jogo, pois “A própria ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes” (BROUGÈRE, 1998, p. 9).

É oportuno problematizar os “modos” como o brincar vem se desenrolando nas escolas de educação infantil. Com isso, quero perguntar sobre o “querer das crianças”, ou seja: elas brincam porque querem? Do que querem? Quando querem? Com o que querem? No local que querem? Com quem querem?...

Lee (2010) aponta que “não se pode confiar que os adultos sempre conheçam as necessidades das crianças e procurem defender seus interesses” (p. 47). Chamou-me a atenção, durante a coleta de dados da pesquisa, o fato de que as estudantes, em seus discursos, não trouxeram esse “querer das crianças”.



### 5.2.5 O que é certo e o que não é – o brincar capturado pelas culturas adultas

A brincadeira é uma estratégia usada pelo adulto para ensinar o que é certo e o que é errado para as crianças, como apontou Aline P. da S., ao afirmar que *“através do brincar, estamos ensinando a cultura, as regras e as relações sociais - o que é certo e o que não é”* (D3). Natália A. disse que *“É a partir das mediações do adulto no jogo que as elas [as crianças] aprendem a respeitar os outros, a esperar a sua vez, a ganhar e a perder”*. (D3). Também Amanda A. afirmou que *“As brincadeiras que ensinamos são fundamentais para que [as crianças] cresçam e construam o mundo que queremos.”* (D3).

O mundo que queremos é também o mundo que as crianças querem? Segundo Lee (2010), é necessário colocar sob suspeita as “[...] suposições sobre o conhecimento, habilidade e competência moral dos adultos [que] são a base da legitimidade do controle dos adultos sobre a vida das crianças” (p. 47).

A ideia de que o brincar se diferencia de cultura para cultura está presente nos estudos de Moyles (2002), de Curtis (2006), de Olusoga (2011) e de Souza (2010). Segundo Moyles (2002, p. 169), por exemplo, “Assim como existem diferentes crenças religiosas na nossa sociedade, também existe uma variação nos valores associados aos aspectos do brincar que tendem a ser culturalmente baseados”.

Sem dúvida, as brincadeiras são importantes vias de trocas culturais, pois trata-se de um processo de relações entre pessoas — portanto, de cultura. Contudo, nos discursos acima, vimos que as alunas não consideraram as crianças como atores sociais e produtores de uma cultura própria — as culturas infantis, mas como aprendizes das culturas e das normas sociais inventadas pelos adultos.

Em pesquisa na qual trata das expressões culturais das crianças de rua em Angola, Koppele (2012) relata ter ouvido de uma dessas crianças que “é possível escrever uma bíblia sobre os jogos que elaboram” (p. 56), evidenciando que brincar faz parte do cotidiano de meninos e meninas, mesmo em situações de extrema pobreza, pois é uma das características das culturas infantis (KOPPELE, 2012). Essa pesquisadora explica isso nos dizendo que

O facto de que as culturas estão, sobretudo, construídas sem o envolvimento escolar, é um aspecto porque todas as crianças do mundo podem criar e participar nestas culturas e também as crianças de “rua” em Luanda, mesmo sem o envolvimento do sistema escolar, que é construído pelos adultos, sendo que para criar as suas culturas não são necessários os adultos (KOPPELE, 2012, p. 31).

Através dessas pesquisas, é possível perceber que as crianças, quer sejam as de Angola (KOPPELE, 2012) ou as abrigadas em instituições brasileiras (FEITOSA, 2011), não estão imunes à globalização cultural e econômica, contudo não são passivas de modo a “assimilar” a cultura adulta. Elas “interpretam conforme seus códigos interpretativos próprios” (SARMENTO, 2007, p. 23) as produções culturais que recebem a partir de múltiplas instâncias na sociedade.

Benjamin (2002), ao lançar um olhar sobre o universo dos brinquedos e das brincadeiras, nos assegura que a forma imagética do objeto não é um determinante para esta ou aquela brincadeira, pois sua fluidez está condicionada ao repertório da criança. Então, em face da criança e do seu mundo, esse pesquisador afirma que

Se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não se constituem em nenhuma comunidade isolada, mas sim, uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo [...] (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Também nessa direção e apoiada nos Estudos Culturais, Paraíso (2012) explicita que “existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais, que se multiplicaram em nossa sociedade” (PARAÍSO, 2012, p. 24), como CDs, DVDs, livros de literatura e brinquedos. Dentre estes últimos, mais especialmente as bonecas, são o “foco” deste estudo, pois entendo que esse artefato cultural faz parte de uma rede de significados importantes na constituição do sujeito infantil.

### 5.2.6 *Afinal, elas ainda são pequenas* – a imaginação como deficiência do pensamento infantil

“A experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida” ([s.d., s.p.]) é um elemento comum entre as crianças, como nos mostra Sarmiento ([s.d.]), quando faz referência a uma imagem de guerra que mostra crianças brincando com uma boneca *Barbie* em um campo de refugiados albaneses, no Kosovo.

A estudante Carla L. M. afirmou que “*Brincar é para viver a imaginação. Afinal, elas ainda são pequenas*” (D6). O pensamento dessa estudante segue aquilo que nos diz Pereira (2002, p. 58), quando indaga se a atividade lúdica pode ser exercida com um propósito determinado. Esse pesquisador acredita que não, pois brincar “é algo que deveria levar o brincante a desenvolver suas próprias capacidades de descoberta e de imaginação”. Assim, a brincadeira somente pode satisfazer plenamente a criança quando assume o sentido, para ela/nela, de experiência no significado filosófico de que nos fala Kohan (2003) e Larrosa (2004; 2007).

É importante não perder de vista que grande parte das brincadeiras das crianças de três a cinco anos é simbólica, ou seja, elas

[...] fingem que uma ação ou um objeto tem significado diferente do seu significado usual na vida real; por exemplo, se uma criança gira os braços, diz “biiii-biiii” e distribui pedacinhos de papel, ela está fingindo que está dirigindo um ônibus, buzinando e distribuindo passagens. Se essas ações estiverem suficientemente integradas, podemos dizer que a criança está *dramatizando ou desempenhando um papel* (no caso, fingindo ser um motorista de ônibus). Se duas ou mais crianças estiverem juntas, envolvidas na mesma dramatização, esse é o brincar sociodramático (SMITH, 2006, p. 26).

Contudo, isso não significa que elas brinquem com “qualquer coisa” e de “qualquer jeito”. Segundo Pereira (2002), as crianças escolhem cada um dos personagens, dos lugares, dos objetos e a história.

Sarmiento [s.d.], referindo-se aos estudos de Sigmund Freud e de Jean Piaget, chama a atenção para a forma recorrente que vigora tanto no campo da Psicologia quanto da Pedagogia, segundo a qual o imaginário infantil é

entendido como um “déficit do pensamento da criança” [s.p.]. Dessa forma, a criança é vista como sujeito desprovido de razão, ou seja, alguém que, por valer-se da “imaginação” e do jogo de “faz-de-conta”, apresentaria pensamento deficitário em relação ao pensamento racional do adulto. Este último, “mais evoluído”, é visto como referência, a partir do qual o pensamento da criança é nomeado e classificado. Larrosa (2007), em entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, aponta que a ciência moderna mudou o estatuto da imaginação:

Para nós, a imaginação está do lado do subjetivo. Vem daí sua associação a termos como irrealidade, ficção, delírio, fantasia, alucinação, sonho etc. Daí também resulta que tenha perdido todo o valor cognoscitivo e esteja enclausurada nesse âmbito informe do psicológico. Para os antigos, pelo contrário, a imaginação era o meio essencial do conhecimento. Recorde-se a máxima do aristotelismo medieval: *nihil potest homo intelligere sine phantasmate* — não há compreensão possível para o homem sem imaginação (LARROSA, 2007, p. 131).

Nesse sentido, esse autor aponta para a capacidade produtiva da imaginação:

A imaginação, entendida linguisticamente, não só tem relação re-produtiva com uma realidade dada [...], senão também, e sobretudo, uma relação produtiva. A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem: [...]. A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma (LARROSA, 2007, p. 131).

Corroborando os pensamentos de Sarmiento [s.d.] e de Larrosa (2007), a capacidade imaginativa da criança é entendida neste estudo não como uma deficiência, mas como uma produção simbólica que lhe permite não só “escapar” da forma, da racionalidade adulta, das normas e dos valores que tentam lhe impor, mas produzir a realidade. Assim, a partir desse olhar socio-antropológico, vimos que a imaginação libera a criança para “criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção” (SARMENTO, [s.d., s.p.]).

Rose (1999), referindo-se ao “governo da alma”, afirma que se tem feito tentativas para alterar a pessoa visível através de uma ação exercida sobre esse invisível mundo interior. Dessa forma, a imaginação — que permeia a vida interior das crianças — também é objeto de poder.

### 5.2.7 Cuidado, para que não seja tipo “brincar por brincar”! – o **governo das crianças**

Cristiane S. C. adverte: “[...] *mas cuidado, para que não seja tipo ‘brincar por brincar’*. Tem de ter um propósito!” (D2). Essa advertência evidencia, mais uma vez, que a brincadeira não escapa à racionalização da sociedade moderna, comprometida com a produtividade do sujeito. Enfim, como já disse anteriormente, enquanto a criança brinca, ela “se mostra” e é conhecida em seus detalhes pelo adulto. E conhecer a criança em seu íntimo é condição de possibilidade para melhor governá-la. Governo que, segundo Foucault (1997, p. 10), deve ser entendido como “[...] técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens: governo das crianças, governo das almas e ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo”.

Sobre o desenvolvimento da arte de governar, Foucault explica que a partir do século XVI até o final do século XVIII, “vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes [...], mas como arte de governar” (FOUCAULT, 1996, p. 277). Emerge, nessa época, a concepção de “bom governo”, e nesse sentido, a ideia de política aparece associada a uma arte de governar, uma técnica ou um conjunto de procedimentos e compreensão sobre a sociedade. O governo, então, é aquele que pode arrebanhar e conduzir seus súditos ao bem viver na sociedade ou garantir a convivência, introduzindo-se a ideia de coletividade.

Foucault (1996) ainda ensina que, dentro da sociedade, muita gente pode governar: “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais, o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade” (FOUCAULT, 1996, p. 280).

Veiga-Neto (2002), na intenção de diminuir a ambiguidade do termo “governo”, sugere a utilização da palavra “governo”, para diferenciar o governo (como uma instituição) das práticas ou táticas de exercer o poder. Além disso, é importante considerar que para Foucault (1996), o governo não se refere somente às ações que visam à condução da conduta alheia, mas também àquelas ações que são empreendidas por todos nós no sentido de

conduzirmos não só a conduta do outro, mas também nossas próprias condutas. Esse autor chamou de “tecnologias de si” as técnicas de reflexão e de avaliação desenvolvidas sobre si mesmo para modificar o modo de ser, de viver e de conduzir-se. Essas tecnologias

[...] permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48).

E, em se tratando do governo dos infantis, Dornelles [s.d.] considera que

[...] se exercem não só os conhecimentos produzidos sobre as crianças, mas também, o modo de se inventar a sua vida, sua cotidianidade e, conseqüentemente, seus brinquedos e sua forma de brincar. Os saberes e poderes fabricados para que se governem os infantis são atravessados por práticas discursivas que fazem parte do mundo das crianças e adultos. (DORNELLES, [s.d.; s.p.]).

De acordo com a lógica moderna, para prevenir o risco social e garantir a produtividade dos sujeitos, é preciso governar as crianças — e brincar vem sendo uma das estratégias utilizadas para colocar em funcionamento a arte de governá-las.

### 5.3 E EU SONHAVA DORMINDO E ACORDADA QUE ERA A BÁRBIE. A SUBJETIVAÇÃO DAS CRIANÇAS

*Quando pequena, eu tinha fascinação pela Barbie. E eu sonhava dormindo e acordada que era a Barbie. Acho que até foi por isso que deixei os cabelos crescerem e pinto eles de loiros desde os 13 anos. Quando a minha filha nasceu, coloquei o nome dela de Bárbara, em homenagem a minha boneca preferida. Hoje ela está com sete anos e tem quase 20 Barbies. Eu nem sei se compro as bonecas pra ela ou pra mim (Andreia O. D2).*

O depoimento acima nos mostra que a boneca *Barbie* vem subjetivando gerações. Deixar os cabelos crescerem e pintá-los na cor dos da boneca mostra que “O corpo está inserido no social e, desta forma, é marcado pelo

social” (TEIXEIRA, 2006, p. 17). Ele traz a(s) marca(s) da alma, da história e da relação com o outro, e é utilizado como instrumento para a constituição de subjetividades. Isso não se dá de forma violenta ou na forma da lei, mas como a própria aluna diz, se dá pela “fascinação”.

Segundo Foucault (2005), a constituição da subjetividade está relacionada ao poder e perpassa as sociedades democráticas, através dos conflitos cotidianos. Então, “em vez de conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é preferível tentar localizar as diferentes técnicas de coerção por ele empregadas” (FOUCAULT, 2005, p. 320).

Durante o curso ministrado no Collège de France (1975-1976), cujas aulas estão publicadas no livro *Em Defesa da Sociedade*, Foucault discute as transformações nas formas de poder: o poder pastoral, o poder soberano, o poder disciplinar e o biopoder. Na obra *Vigiar e Punir* (1989), ele mostra formas de subjetivação advindas das relações entre poder e sua incidência sobre o corpo.

A análise feita por Foucault sobre as diferentes formas de governo ao longo da história mostra como, gradativamente, o Estado vai tomando para si a função de condução das condutas<sup>35</sup>. Ele, o Estado, investe na qualidade de

---

<sup>35</sup> Isso se dá na medida em que agrega a individuação efetuada pelo jogo do pastor, durante o século XV, à totalização operada pelo jogo da cidade, durante a soberania, entre os séculos XVI e XVII. O poder pastoral é vertical e consiste na prática de governo em que pastor, sem descuidar do rebanho, cuida de cada ovelha de modo a conduzi-la à salvação. Seu caráter é individualizante e detalhista, considerando que o pastor tem de conhecer cada ovelha o mais detalhadamente possível, para melhor orientar e governar cada uma (VEIGA-NETO, 2003, p. 81). Esse modo de governar se estende durante toda a Idade Média até o Estado Moderno, e vale-se da confissão, uma de suas formas mais eficazes de exercício. Com a crise da igreja, o poder pastoral entra em decadência e se dá a emergência do poder dos reis. Esse poder soberano estava fundado no discurso jurídico, dando ênfase à lei. Através dele, prevalece a vontade do soberano, inclusive sobre a vida e a morte de seus súditos. O poder soberano atua sobre o corpo do indivíduo delinquente, abarcando diferentes modos de violência física, como por exemplo: suplícios, pelourinhos e forcas, com o propósito de castigar publicamente o criminoso para salvar a sua alma e, ao mesmo tempo, inibir ações delinquentes por parte daqueles que assistem ao espetáculo. Fundada em um discurso político e histórico, uma nova modalidade de poder entra em cena no século XVII — o poder disciplinar —, que tem como foco o corpo individual, contudo incide minimamente sobre ele, substituindo os castigos físicos pela punição e pela privação da liberdade. Dessa forma, não basta mais conhecer o crime e o criminoso, mas se faz necessário conhecer os motivos e as circunstâncias em que ocorreu o delito, recorrendo-se à Psicologia, à Psiquiatria para julgar a alma do infrator. O “saber” sobre o indivíduo criminoso permite exercer, de forma mais eficaz, poderes sobre ele para corrigi-lo e transformá-lo em corpo dócil. Ou seja, o poder disciplinar é “um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar mais e melhor” (FOUCAULT, 1989, p. 164, grifo do autor). A concretização do bom adestramento se dá através de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame, detalhados por Foucault na obra *Vigiar e Punir*. A outra forma de poder, chamada por Foucault de bio-

vida dos indivíduos na medida em que eles constituem um recurso que pode contribuir para aumentar sua força e seu poder. O que está em jogo, tanto na sociedade disciplinar quanto na sociedade de segurança, é a condução de condutas.

Foucault nos mostra que mudanças nas relações de poder implicam mudanças na constituição de subjetividades, pois “O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 2005, p. 35). Assim, “Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação” (PRATA, 2005, p. 113).

Então, “deve-se investigar ‘como’ as relações de sujeição podem fabricar sujeitos” (FOUCAULT, 2005, p. 319, grifo nosso), pois a subjetivação é sempre produzida, ou seja, “ela não está na origem nem é imanente à natureza humana” (PRATA, 2005, p. 113). Ela “é historicamente determinada, resultante da luta de força que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com o meio” (TEIXEIRA, 2006, p. 25). Além disso, a subjetivação se constitui em um processo contínuo, ou seja, ela nunca está pronta, terminada, acabada — é *devenir*.

Existem muitos “modos” de subjetivar, e os brinquedos são um deles. Dornelles (2003) problematiza a forma como os brinquedos “vêm produzindo um tipo de corpo, um gênero, uma raça, uma geração, uma etnia, enfim, sujeitos infantis de um tipo, e não de outro” (p. 18). Steinberg (2001) apontou, como exemplo disso, a boneca *Barbie*, pois desde 1959, quando foi lançada pela empresa norte-americana Mattel, ela vem liderando o mercado mundial e contribuindo para a produção de sujeitos infantis.

As crianças aprendem, desde muito cedo, a desejar as características difundidas com hegemonia pela boneca símbolo de beleza, de juventude e de sucesso: alta, magra, pele clara, cabelos longos, loiros e lisos. Sobre isso, Silveira (2009) aponta que

---

poder (2005), emergiu no século XIX e busca regular a vida da população através de uma maior atuação do Estado no controle da sociedade para garantir o seu bem-estar. As estatísticas são mecanismos desse poder regulador que irão produzir um saber sobre a população e permitir uma atuação sobre ela — a normalização dos sujeitos.



[...] se imputa à *Barbie* o estabelecimento de um padrão de beleza homogêneo — fundamentalmente branco, incrivelmente magro, com longos cabelos louros (na maioria dos modelos), pernas longa, cintura fina, seios projetados e traços afilados —, o que desvaloriza todos os outros padrões estéticos (que não são poucos!) (SILVEIRA, 2009, p. 138).

Considerando os brinquedos como artefatos culturais através dos quais as crianças constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre os relacionamentos humanos, algumas perguntas emergem no sentido de problematizar os efeitos produzidos pela *Barbie* na constituição dos sujeitos infantis: pode uma boneca produzida em série, seguindo um mesmo padrão de fabricação, contemplar desejos e necessidades de inúmeras crianças, tão distintas umas das outras? Será que esse brinquedo, na forma como é valorizado na mídia, não contribui para uma padronização de sonhos, de fantasias e de comportamento das crianças?

Para Silveira (2009, p. 135), a boneca *Barbie* é como um elo imaginário que une “milhões de garotas que falam línguas diferentes, frequentam escolas diversificadas e, possivelmente, têm rotinas, horários e famílias também diferentes”. Elas vão construindo a ideia de que será mais fácil ter amigos para brincar, para rir e para conversar quando seus corpos estiverem “formatados” no modelo aceito como “bonito” pelos grupos aos quais elas pertencem ou querem pertencer.

A “obediência ao padrão considerado normal de corpo da mulher, de homem, de velho, de criança e de bebê “tende a ser alcançada pela tentação e pela sedução, e não mais pela coerção, parecendo sob disfarce de livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa” (PRATA, 2005, p. 112). Rose (1999), referindo-se à administração do eu, aponta: “Pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes” (p. 31).

Sobre essa administração do eu, Isaura contou: “A minha filha é gordinha e adora a *Barbie*! Então eu digo pra ela não beber tanta coca-cola e não comer tanto *McDonald* para ser como ela [a *Barbie*]” (Isaura E., D6). Dornelles e Kaercher (2012) também nos dizem que “O corpo representado em cada boneco ou boneca é também o meio através do qual se ensina às crianças a agirem sobre si e sobre outro” (p. 6).



**Fig. 5: BONECA BARBIE EM TAMANHO NATURAL**

Para mostrar as incoerências no corpo da *Barbie*, a estudante de Ciências Políticas do *Hamilton College* de Nova York, Galia Slayen, usou fórmula matemática para calcular as medidas da boneca, caso fosse uma pessoa de verdade, e constatou que ela apresentaria 1,80m de altura, 99cm de busto, 46cm de cintura, calçaria nº 32/22 e pesaria 50kg (Fig. 5). Dessa forma, ela seria, segundo essa estudante, uma pessoa anoréxica, que não menstruaria e não caminharia.

Sobre a “cintura de vespa” que ela exhibe, Brougère (2004) nos fornece as razões técnicas:

A boneca foi feita para ser vestida. Se ela fosse reduzida à oitava parte de uma jovem, usaria um tecido de verdade cuja espessura não seria reduzida proporcionalmente. Consequentemente, para que as proporções da boneca vestida estivessem de acordo com a silhueta, era preciso exagerar na redução da cintura (BROUGÈRE, 2004, p. 102).

Enfim, há muitas críticas e controvérsias com relação a esse brinquedo, envolvendo não só a sua imagem, a sua função, como também a forma como instiga as crianças ao consumo. O que me interessa, aqui, não é “julgar” as diferentes opiniões. Referindo-se às controvérsias sobre a boneca, Brougère (2004) nos diz que “não existe uma verdade para a *Barbie*, mas construções interpretativas diversas, e seria simplista dizer que uma é mais verdadeira que a outra” (p. 106). Mas é certo que ela “produziu um sonho para as meninas” (BROUGÈRE, 2004, p. 101), e isso não foi por acaso.

Hoje temos, no mundo inteiro, crianças que não só desejam “ter” a boneca *Barbie*, como também desejam “ser” como ela. Os modelos de bonecas vão modificando o modo como lidamos com elas, pois esses brinquedos instituem modelos de ser, de ver e de as crianças se relacionarem entre si.

Becker (2009) nos apresenta imagens de meninas do Brasil e dos Estados Unidos que se portam e se mostram como misses e são comparadas

com a *Barbie* — uma boneca que não representa uma criança, ou melhor, tem corpo de mulher. Assim, Silveira (2009) considera que devemos ter cautela ao considerar-se a boneca *Barbie* como

[...] protagonista de uma pedagogia inovadora, uma vez que teria transformado identidades projetadas de mãe — que se harmonizavam com um destino feminino secularmente traçado — em identidades de mulher moderna, arrojada, independente e feminista (SILVEIRA, 2009, p. 136).

Como vimos anteriormente, hoje muitas crianças já não se contentam em “ter” bonecas *Barbies*, mas precisam “ser” como a boneca *Top Model*, e então precisam de sandálias de salto, bolsas cor-de-rosa, batom, e muitos outros acessórios. Enfim, “ser” esse corpo e “ter” esses acessórios é a verdade que crianças do mundo inteiro conhecem e entendem como “garantia” de sucesso.

Segundo Fortuna (2006, p. 18), “os interesses infantis por aparência e popularidade são um exemplo da influência dos valores adultos atuais sobre o universo infantil”. Talvez, além de todo o “jogo” de marketing<sup>36</sup>, uma das razões seja o baixo status atribuído ao brincar em nossa cultura, que valoriza a juventude e a produtividade (FORTUNA, 2006).

#### 5.4 PENA QUE NÃO TEM TUDO ISSO NA ESCOLA! AS BONECAS DE CORPO TIDO COMO ANORMAL EM CENA

Dornelles (2003) lança o seu olhar para as variações no corpo de bonecas e nos alerta para o fato de que

As crianças não têm possibilidade de brincar com bonecas “diferentes”, seja em relação a diferenças raciais, étnicas, de gênero ou de geração. Nas salas de aulas de nossas crianças, onde estão os gordos, os cegos, os que andam em cadeiras de roda, os portadores de síndrome de Down, os idosos, os gays, os que usam óculos? (DORNELLES, 2003, p. 19).

---

<sup>36</sup> O marketing e a publicidade para a boneca *Barbie* são tratados por Brougère (2004) na obra *Brinquedos e Companhia*, em que esse autor dedica um capítulo da obra a esse brinquedo.

Cunha ([s.d.]), por sua vez, valendo-se de sua experiência como mãe, no início dos anos 90 — o que lhe permitiu contato diário com produtos destinados à infância —, aponta mudanças nesse sentido, ou seja, que as indústrias vêm investindo na produção de brinquedos “outros”:

[...] os bens de consumo, com seus padrões visuais estabelecidos e disseminados pelas grandes indústrias, sejam elas de entretenimento, moda, alimentação, brinquedos ou de móveis, mantinham uma uniformização estética que impossibilitava exercermos nossas singularidades. A cada ano, vêm se tornando mais visíveis iniciativas de investimento da indústria de brinquedo em “brinquedos outros” (CUNHA, [s.d.; s.p.], grifos da autora).

Essas questões lançados por Dornelles (2003) e Cunha ([s.d.]) têm mobilizado discussões sobre as poucas variações nas características dos corpos das bonecas disponibilizadas para as crianças brincarem nas escolas de educação infantil. Isso me mobilizou a buscar conhecer um pouco mais sobre a variação desse brinquedo na produção industrial. Embora em menor escala, os corpos anormais vêm sendo apresentados nos brinquedos industrializados, como podemos ver em algumas imagens que serão apresentadas a seguir.

A “Perfect Girl” (Fig. 6) é uma boneca anoréxica que foi lançada pela *Anabell Foundation*, vinculada a uma campanha de saúde, na República Tcheca. Sua caixa cor de rosa tem contornos que se assemelham a um caixão, o que nos remete a pensar a magreza excessiva associada à morte de meninas.

O primeiro boneco gay (Fig. 7) gerou bastante polêmica quando foi lançado pela primeira vez em 1977, por *Harvey Rosenberg*. Bob tinha 13cm de altura, corpo articulável, órgão genitais, cabelos loiros, uma orelha furada e usava uma camisa de flanela, jeans apertado e botas de cowboy.

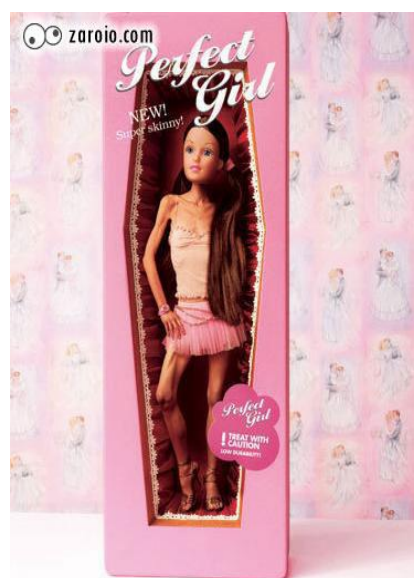


Fig. 6: BONECA ANORÉXICA

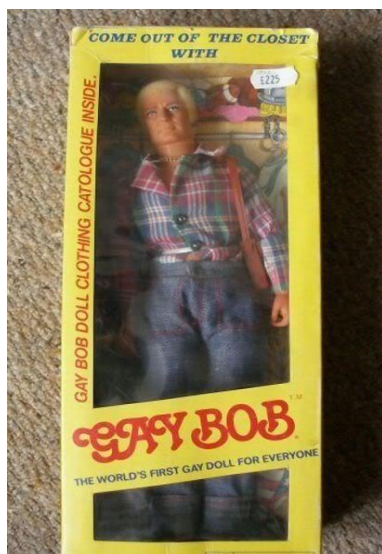


Fig. 7: GAY BOB

A caixa de Bob tinha a forma de um armário e ele vinha com um catálogo de onde se poderia encomendar roupas adicionais. Ainda é importante destacar que um dos bonecos gays encontrados em lojas no Brasil apresenta características de um latino e o outro, de um “sarara”. Essas particularidades distanciam esses brinquedos das características do Ken, ou seja, de um americano loiro e jogador de *hockey*.

A empresa americana *Sew Dolling*, em 2003, disponibiliza bonecas com necessidades especiais (Fig. 8) que são vendidas somente através de seu site, sendo que parte dos lucros das vendas é destinada a hospitais que ajudam crianças. Entre os brinquedos produzidos pela empresa, estão bonecas sem cabelos. Elas possuem muletas, ursinho de pelúcia, chapéu e uma peruca, feitas especialmente para crianças passando por tratamentos fisioterápicos ou quimioterápicos.



Fig. 8: BONECAS SEM CABELOS

Outro modelo disponibilizado pela mesma empresa são as bonecas com próteses nas pernas. Elas são acompanhadas por cadeira de rodas ou muletas (Fig. 9).



**Fig. 9: BONECAS COM CADEIRA DE RODAS, MULETAS E PRÓTESES NAS PERNAS**

Além disso, a *Sew Dolling* também disponibiliza acessórios para bonecas (Fig. 10), tais como: bengalas, andador, cadeira de rodas e óculos.



**Fig. 10: ACESSÓRIOS PARA BONECAS ANORMAIS**

Outra empresa americana, a *Bindependent*, também coloca no mercado bonecas de diferentes etnias, bem como acessórios para boneca com deficiência visual (Fig. 11), auditiva (Fig. 14) e de movimento, como por exemplo, andador (Fig. 13), cadeira de rodas (Fig. 12) e muletas. Esses acessórios são vendidos separadamente e se encaixam perfeitamente em qualquer uma das bonecas vendidas pela empresa.



**Fig. 11: BONECA CEGA COM CÃO-GUIA**



**Fig. 12: BONECA CADEIRANTE**



**Fig. 13: BONECO COM ANDADOR**



**Fig. 14: APARELHO AUDITIVO PARA BONECA**



**FIG. 15: COALA COM IMPLANTE COCLEAR**

A *Cochlear Corporation*, empresa australiana, fornece um Coala de pelúcia (Fig. 15) com um processador de fala de brinquedos para ajudar na adaptação da criança implantada. Lakshmi Lobato, publicitária que perdeu a audição aos 10 anos de idade ao contrair caxumba e, após 23 anos de surdez, fez o implante coclear, relata em seu blog<sup>37</sup> intitulado “Desculpa, eu não ouvi!” que, diante da perda de audição, na infância, começou a apegar-se a alguns brinquedos, e por isso, acha importante que a criança com

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://desculpenaoouvi.laklobato.com/>>.



**Fig. 16: SAPO COM IMPLANTE COCLEAR**

deficiência tenha brinquedos com os quais possa se identificar, uma vez que ela é, de alguma forma, diferente do padrão.

Lakshimi argumenta que não é necessário comprar brinquedo pronto, pois é possível caracterizar um brinquedo comum num brinquedo “diferente”, sendo que ela mesma colocou um implante de brinquedo em seu sapo de estimação (Fig. 16).

Recentemente, em Gothenburgos, na Suécia, foi lançada a boneca com retardo mental (Fig. 17). O brinquedo faz parte da campanha de uma organização sem fins lucrativos que auxilia deficientes mentais a viverem de forma independente. Tem o propósito de ajudar a sociedade a repensar o tratamento dispensado aos deficientes mentais, conforme informa Anders Westgerd. Contudo, a boneca tem gerado polêmica, uma vez que provoca “ataques de pânico” em algumas pessoas e “ataques de risos” em outras.

A televisão tanto “tem um efeito sobre a brincadeira ou sobre o desejo de brincar” (BROUGÈRE, 2004, p. 272), quanto também na produção de brinquedos. No Brasil, a personagem Clarinha, interpretada por Joana Mocarzel, uma menina com síndrome de Down na novela *Páginas da Vida*, exibida pela Rede Globo de Televisão, inspirou, em 2007, a produção da “turma da Clarinha” (Fig. 18), que são bonecas com síndrome de Down. Ao adquirir uma dessas bonecas produzidas pela Walbert Indústria e Comércio, o cliente está ajudando o grupo Síndrome de Down da Associação das Voluntárias do Hospital Infantil Darcy Vargas.



**Fig. 17: BONECA COM RETARDO MENTAL**



**Fig. 18: COLEÇÃO TURMA DA CLARINHA**



Essa boneca está sendo produzida em escala maior e, segundo informações vinculadas à folha de São Paulo, tem o propósito de promover a inclusão social e permitir que todas as crianças possam conviver com a diversidade humana de maneira lúdica. Segundo as idealizadoras do projeto, Audrey Bosio e Andrea Barbi, que também são mães de crianças com síndrome de Down, não foi fácil encontrar parceiros para esse projeto, sendo que cerca de 20 empresas não aceitaram produzi-lo. Isso evidencia o pouco interesse dos fabricantes pelo corpo que não é “vendável”.

A personagem Luciana, representada por Alinne Moraes na novela *Viver a Vida*, exibida pela Rede Globo de Televisão, também inspirou a criação da boneca cadeirante (Fig. 19) pelo artista plástico Marcus Baby, em 2010. Contudo, Baby alerta que não vende e não aceita encomendas da boneca.

Em São Paulo, desde 2000, a loja *Preta-Pretinha* comercializa bonecas de pano com diferenças étnicas e raciais (Fig. 20), tais como: indígenas, negros, indianos, muçulmanos e orientais.



**Fig. 19: BONECA CADEIRANTE LUCIANA**



**Fig. 20: BONECAS COM DIFERENÇAS ÉTNICAS**

A referida loja paulista também disponibiliza aos consumidores bonecas com diferenças corporais (Fig. 21) como, por exemplo: obesos, ruivo, cadeirantes, deficientes físicos.



**Fig. 21: BONECAS COM DIFERENÇAS CORPORAIS**

Em 1997, a *Mattel*, indústria americana que produz a boneca *Barbie*, lançou em sua coleção a *Barbie Becky* cadeirante (Fig. 22). Contudo, descuidou da interação desse item com os demais da coleção, uma vez que a casa da boneca não tem acessibilidade para cadeira de rodas (Fig. 23).

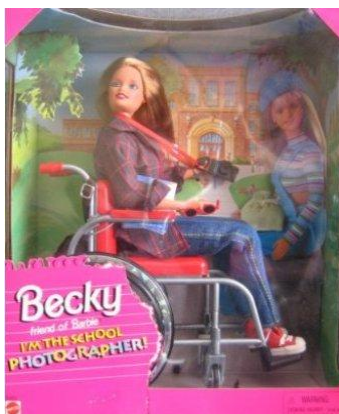


Fig. 22: BECKY, A *BARBIE* CADEIRANTE



Fig. 23: CASA DA *BARBIE*



Fig. 24: COLEÇÃO *BARBIES* ÉTNICAS

A coleção de *Barbie* Étnicas (Fig. 24), dessa mesma indústria de brinquedos, apresenta modelos com variações na tonalidade de pele e em alguns traços, e incorpora aspectos da música, da arte, da crença e da cultura de diversos lugares do mundo.

Contudo, em sua maioria, esses brinquedos são peças de exposição e não se encontram disponíveis para comercialização em lojas, de um modo geral.



Fig. 25: *BARBIE* BAIANA

Uma versão brasileira da boneca, a *Barbie* Baiana, que é parte da coleção *Dolls of the World*, está prevista para ser lançada, no Brasil, em setembro de 2012, e terá o custo de R\$ 150,00, aproximadamente. Esse modelo de brinquedos tem a pele negra e usa trajes típicos da cultura baiana (Fig. 25).

Em comemoração aos 50 anos da *Barbie*, foi lançada uma versão obesa da boneca, apresentando uma papada no pescoço, barriga avantajada e panturrilhas, características com o propósito de ilustrar uma campanha da *Active Life Movement*, nos EUA, para conscientizar sobre a obesidade infantil e sobre a importância das atividades físicas (Fig. 26).



**Fig. 26: BARBIE OBESA**

Neste momento, a série de bonecas *Monster Hygh* (Fig. 27) vem atraindo a atenção das crianças brasileiras. Adultos se surpreendem com o sucesso da “monstrinha” entre as crianças, uma vez que esse brinquedo apresenta características fenotípicas “estranhas”, ou seja, diferentes da veterana da beleza — a *Barbie*. Isso me



**Fig. 27: BONECAS MONSTER HYGH**

leva a pensar que os conceitos de beleza e de feiura não são fixos e imutáveis, conforme é apontado por Eco (2007), quando nos diz que diante de tantas diferenças na contemporaneidade, os conceitos de feio e de bonito estão confusos, embora aqueles que nos enjoam — como a fome e a miséria — se repitam.

Essas iniciativas na indústria de brinquedos se devem a uma maior preocupação, por parte dos especialistas e empresários, para com as crianças tidas como anormais e com os processos inclusivos? É possível que sim, mas os investimentos da indústria nesse tipo de brinquedo pode ser compreendida como estratégia biopolítica<sup>38</sup> de gerenciamento do risco social, uma vez que estão vinculados a campanhas de alimentação, como é o caso da boneca obesa e da boneca anoréxica.

<sup>38</sup> Foucault cunhou o termo Biopolítica para referir-se ao modo como o poder se transformou entre o século XVIII e XIX no sentido de se dirigir não somente ao governo do indivíduo, mas ao conjunto da população (FOUCAULT, 1988).

Lopes, Lockmann e Hattge [s.d.], tomando como referência o pensamento de Michel Foucault, apontam que “ao incluir todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho ou no mundo do consumo, se está, ao mesmo tempo, regulando e controlando suas formas de ser, agir e viver no mundo” ([s.p.]).

A sociedade moderna precisa das crianças para movimentar a grande máquina de consumo (e não pode correr o risco de deixar que algumas delas fiquem “de fora”, como por exemplo, as surdas, as com síndrome de Down, as obesas, as deficientes físicas...). Além disso, é possível garantir a ordem social educando as crianças em situações de brincadeira para torná-las cada vez mais autogovernadas, solidárias, tolerantes e participativas em ações sociais.



**Fig. 28: BARBIE NEGRESCO**

Cabe ainda problematizar mensagens vinculadas ao comércio e a campanhas publicitárias de brinquedos. Um exemplo é a boneca *Barbie Negresco*<sup>39</sup> (Fig. 28) — preta por fora e branca por dentro —, que provocou reações na sociedade afro-americana ao ser lançada em 1997.

Da mesma forma, a consumidora brasileira Sandra Regina de Souza manifestou seu repúdio ao deparar-se, em uma loja de brinquedos, em dezembro de 2010, com uma diferença de preço entre bonecas brancas e negras, devido, exclusivamente, a sua cor (Fig. 29).



**Fig. 29: BONECA NEGRA E BONECA BRANCA**

As diferenças não devem ser celebradas nem ignoradas, mas problematizadas no sentido de nos perguntarmos sobre o modo como algumas delas vieram a se constituir como anormais. A infância é um bom momento para se começar a buscar “saber o que estamos fazendo de nós mesmos, como, ainda, a arriscar a invenção de novas formas de vida

e convivência” (VEIGA-NETO, 2001, p. 118).

<sup>39</sup> *Negresco* é o nome de um biscoito de chocolate com recheio de baunilha, da marca Nestlé.

As crianças passam grande parte do dia — de quatro a oito horas — na escola infantil, e ali convivem com pares de muitas diferenças físicas, sensoriais, culturais, étnicas, de gênero, de geração, e é preciso que essa convivência seja marcada para além da tolerância e do respeito, de modo a não perder de vista

[...] a necessidade de professores e professoras das infâncias terem de pensar/problematizando suas práticas. Terem de estranhar cada vez mais os brinquedos apresentados em suas salas de aula e os efeitos da fabricação dos mesmos na produção dos sujeitos infantis hoje (DORNELLES, [s.d., s.p.]).

Corroborando Cunha [s.d.], não estou afirmando que a indústria de brinquedos, hoje, não produz bonecas com corpo “diferente”, mas, sim, que esses brinquedos ainda são vistos como exóticos e produzidos em pequena escala, de modo que são pouco encontrados nas prateleiras das grandes lojas de brinquedos e nas escolas de educação infantil. Eles aparecem momentaneamente e, muitas vezes, fazem parte de campanhas ou protestos à ordem vigente.

Há de se pontuar que esses brinquedos também não estão disponíveis e acessíveis às crianças e em salas de aula regulares de educação infantil, de modo que muitas professoras nem sabem que eles existem. Durante a pesquisa, quando mostrei para as estudantes os slides com imagens desses brinquedos, Luana lamentou dizendo: “- *Pena que não tem tudo isso na escola!*”. Como eu disse anteriormente, eles estão restritos às salas de atendimentos especializados.

Os brinquedos e as brincadeiras produzem subjetividades e normalizam as crianças. Mas pouco adianta oferecer bonecas “diferentes” para elas brincarem, se a proposta pedagógica estiver identificada com a concepção de brincadeira como atividade natural da criança e de inclusão como ação de tolerância e benevolência. Dessa forma, trabalhar as diferenças na educação infantil, usando como ferramenta as bonecas tidas como anormais, pode ser tão perigoso quanto o uso indiscriminado da expressão in/exclusão, acarretando a perda da força política que ambas possuem.

## 6 PARA ME TORNAR A EDUCADORA QUE PRETENDO SER – PEDAGOGIA COMO EXPERIÊNCIA

*Acho que escolhi a Pedagogia e a educação infantil pra continuar brincando.*

(Fátima, D2)

Eu poderia adentrar nesta seção dizendo que tenho trinta anos de “experiência” docente! Mas não é a esse “sentido” de experiência que estou me referindo aqui. Então, para início de conversa, já vou tirando essa “máscara de adulto”, pois ela, como adverte Benjamin (2002), é impenetrável, inexpressiva, sempre igual (p. 21), servindo apenas para nos proteger das coisas não vividas.

Um pouco mais escondidas em mim mesma, estão também as lembranças das “experiências” realizadas no laboratório da escola, durante as aulas de Ciências, quando observávamos as combinações e transformações de substâncias químicas. Eram experiências/experimentos que tinham o propósito de nos “informar” sobre aquilo que a ciência já havia comprovado.

Nessas aulas, o processo de realização dessas experiências nunca era uma aventura, e o seu resultado nunca era uma surpresa, pois já se sabia, de antemão, o que iria suceder. Caso o resultado fosse diferente, era porque alguma coisa havia sido feita “errado” durante o processo, sendo, então, necessário repeti-la tantas vezes quanto fosse necessário, até que se alcançasse o resultado esperado. Mas tampouco é dessas experiências/experimentos que pretendo tratar aqui, pois elas não dão vazão à vida e à imaginação — já nascem mortas na escola!

Devo dizer ainda que discutir sobre “experiência” não é novidade, pois já em tempos remotos, ela foi tratada (e talvez fosse mais adequado dizer “destratada”) por grandes filósofos, como por exemplo, Platão (429 -347 a.C.) e Aristóteles (384-324 a. C.). O Mestre e seu discípulo, cada um a seu modo, a desprezaram na época clássica:

O primeiro considerava a experiência como um conhecimento inferior, necessário apenas como ponto de partida, como etapa inicial do conhecimento verdadeiro. Vista nessa perspectiva, a experiência só possibilitaria o acesso ao mundo material das coisas imperfeitas e mutáveis. Para esse filósofo, o conhecimento só poderia encontrar seu verdadeiro fundamento no mundo imutável e perfeito das ideias, cujo acesso se dá pela contemplação, e não pela experiência.

O entendimento defendido por Aristóteles, embora não fosse tão radical quanto a recusa à experiência, também a considerava insuficiente para que o conhecimento se constituísse. Nessa perspectiva, a experiência era tida como um pressuposto, como uma condição necessária, mas não suficiente para o conhecimento verdadeiro, já que não seria capaz de gerar conhecimentos universais (FERNANDES, 2009, p. 18).

O entendimento desses filósofos acerca da experiência contribuiu para mudar o sentido que a mesma ocupava na antiguidade, pois naquela época, não se fazia a separação entre o saber humano e o saber divino, como nos mostrou Agamben (2005).

A partir de então, o projeto da ciência moderna, que valoriza a lógica e desconfia da imprevisibilidade, expropriou a imaginação e seguiu transformando a experiência em experimento. Ela perdeu seu significado num mundo tomado tanto pela barbárie das guerras quanto pelo desenvolvimento tecnológico.

Nesse sentido, Benjamin (1986) alerta que a pobreza se estabeleceu no campo da experiência, pois o sujeito moderno não concentra “os seus pensamentos num plano totalmente simples, mas absolutamente grandioso” (BENJAMIN, 1986, p. 118). Essa pobreza a que se refere Benjamin, tem o sentido de falta de singularidade, de imprevisibilidade, de heterogeneidade, de imaginação e de invenção.

Larrosa (2002) ajuda-nos a entender esses dois modos diferentes de compreender a experiência. Esse autor explica que

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível,

a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Assim como Benjamim (1986), Larrosa (2002) também aponta a singularidade, a imprevisibilidade e o fato de ser irrepetível como marcas da experiência no sentido filosófico. E seguindo esse viés, Agamben (2005) adverte que

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência (AGAMBEN, 2005, p. 21).

Então, seguindo Agamben (2005), Larrosa (2002) e Benjamim (1986), quero, nesta seção, discutir como esse conceito pode ajudar a inventar outros modos de educar no curso de Pedagogia.

Para Duschatzky e Skliar (2001, p. 137), é atraente imaginar o ato de educar como “uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto”. Também Larrosa (2005), inspirado em Nietzsche, afirma que a formação consiste na busca do converter-se ao que se é, onde cada indivíduo encontraria sua própria forma. Ou seja,

[...] talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado [...]. Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe (LARROSA, 2005, p. 45).

Para se vir a ser o que se é, faz-se necessário inquietar-se com o presente e combatê-lo, pois a formação se dá contra o presente constituído, uma vez que para “[...] chegar a ser o que se é há que combater o que já se é [...]” (LARROSA, 2005, p. 61). Isso nos remete a pensar a formação na



perspectiva da desconstituição, o tempo todo, ao lado de um conceito de liberdade entendida como vontade de criação, de arte, de invenção (LARROSA, 2005, p. 65). Essa invenção tem o sentido de experiência.

E como já foi citada outras vezes nesta tese, a experiência, no sentido dado por Larrosa (2005), é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo nós mesmos, no que se passa conosco. Segundo ele, “Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA, 2002, p. 25). Sobre isso, é importante considerar que Larrosa separa a experiência tanto da informação quanto da opinião. A respeito da primeira, ele aponta que

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 22).

Assim, é possível dizer que nada nos tocou ou nos aconteceu, mesmo “depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola” (LARROSA, 2002, p. 22), embora se tenha conquistado mais informações e se saiba coisas que antes não se sabia — nada nos aconteceu!

Nesse processo de formação, também não basta “ter” informação, é necessário construir opinião, ou seja, o sujeito deve se posicionar a favor ou contra essa informação. Contudo, segundo Larrosa (2002), essa obsessão pela opinião também anula a possibilidades de experiência, fazendo com que nada nos aconteça. Assim, um processo de formação voltado à fabricação de sujeitos manipulados pelos artefatos da informação e da opinião, constitui sujeitos incapazes de experiência.

Nesse sentido, inventar a formação de professores na perspectiva da experiência — e é isso que, de algum modo, tenho discutido nesta tese — me remete a afastar-me cada vez mais do que fui, a abandonar o que sou e a me reinventar como professora e pesquisadora, numa travessia onde eu mesma preciso parar para pensar, parar para ouvir, parar para olhar, parar para sentir, parar para rir, parar para vibrar, parar para brincar.

Essa travessia foi perigosa, pois no curso de Pedagogia, temos um programa “sério” e denso de informações e formação de opiniões; sobra pouco (ou nenhum) tempo para rir, brincar e se inventar durante as aulas. Parece que sobre a educação das crianças, “tudo” já foi inventado, “tudo” já foi dito, cabendo às estudantes apenas se informar, discutir e opinar sobre as verdades verdadeiras disseminadas no curso e aplicá-las nas situações de prática de ensino ou de estágio curricular. Nessas situações, as práticas das alunas estão comumente sujeitas ao “olhar avaliador” do/a professor/a ou supervisor/a de estágio que de antemão estabelece um roteiro de observação, orienta o planejamento e define que deve ser documentado.

Kohan (2003), inspirado nos estudos de Foucault, equipara essa prática ao pastoreio. Segundo ele, o professor-pastor

[...] assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. Embora assumam modalidades leves e participativas, entre o professor e a turma há uma relação e submissão absoluta; sem o professor, os alunos não saberiam o que fazer, como aprender, de qual maneira comportar-se; eles não saberiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de um colega, a falta de esforço de si mesmos para cumprir uma tarefa. Para cumprir adequadamente a sua missão, o professor necessita conhecer o máximo possível dos alunos; fará diagnóstico de suas emoções, capacidade e inteligências; conversará com seus pais para saber detalhes iluminadores de seu passado e de seu presente; ganhará a confiança de cada aluno para que ele lhe confie os seus desejos, angústias e ilusões. Por último, lhe ensinará que sem alguma forma de sacrifício ou renúncia de si e do mundo, seria impossível desfrutar de uma vida feliz e de uma sociedade justa (KOHAN, 2003, p. 87-88).

E assim como o pastor conduz suas ovelhas, a supervisora conduz seu grupo de orientandas nas práticas ou nos estágios, cuidando de todas (através de orientações de grupo) e de cada uma (em situações de orientações individuais de planejamento), de modo todas elas cheguem ao mesmo lugar, ao mesmo tempo.

Sobre o tempo, Larrosa (2002, p. 23) aponta que “[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo”. Nesse sentido, observei na pesquisa que além de considerarmos a velocidade com que somos, a todo instante,

atingidos por novas informações no campo da educação, também é oportuno considerar que a carga prevista para a formação no curso de Pedagogia<sup>40</sup> parece incompatível com a amplitude do propósito estabelecido no Art. 4º das Novas Diretrizes Curriculares desse curso, pois o referido artigo nos diz que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, CNE/CP Nº 1, 2006).

Para tentar dar conta de formar profissionais aptos a atuarem em tantas funções diferentes, os conteúdos são trabalhados de forma “aligeirada”, ou seja, o currículo do curso está organizado de modo que muitas coisas se passem, muitas coisas aconteçam, sendo que poucas delas “nos” passam e “nos” acontecem durante o processo de formação. Cada estudante do curso é sujeito do estímulo, da vivência pontual e a ela “tudo atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” nos tempos que correm (LARROSA, 2002, p. 23).

Entendo, a partir da pesquisa, que os momentos de práticas de ensino e de estágio curricular são também ocasiões importantes no processo de formação e muito esperado pela maioria das alunas, considerando que muitas delas não atuam em escolas e anseiam por estar com as crianças nessas instituições. Ao serem indagadas sobre o que de mais significativo tinham vivenciado até então no curso, as alunas fizeram referências às práticas de observação, às práticas de ensino e estágios, sendo que justificam isso dizendo que são momentos *“criativos, dinâmicos, trazem à tona bons projetos e desencadeiam de bons debates”* (Aline P., D3).

---

<sup>40</sup> Conforme o Art. 7º das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a carga horária de 3.200 horas está assim distribuída: I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudo; II – 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Devo dizer, ainda, que os momentos de realização das práticas são também os mais difíceis de serem administrados por parte das alunas, pois elas precisam conciliar os horários de aulas na faculdade, os horários do estágio, os horários de seu trabalho, bem como outros compromissos de ordem pessoal. Depois desse “corre-corre”, é recorrente ouvir das estudantes que o tempo foi curto e que quando a prática começou a ficar boa, ela acabou.

Fica claro, então, o quanto o “tempo” pode impedir ou possibilitar que algo “nos” aconteça durante o processo de formação de professores. A experiência, no sentido de algo que nos acontece,

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A partir disso, ressalto que dados da pesquisa apontam como desafio aos professores e aos estudantes do curso, juntos, inventar possibilidades para interromper o trajeto tradicional da formação de professores e pensar em outras possibilidades de transformação nesse curso. Não de transformação da sociedade como quer a teoria crítica, mas da própria transformação, pois segundo Larrosa (2002), somente o sujeito da experiência está “aberto à sua própria transformação” (p. 26).

Débora de M. L. L. assim expressa sua expectativa com relação ao curso: *“espero que o curso possa continuar me oferecendo ferramentas necessárias para me tornar a educadora que pretendo ser”* (D3). Então, como criar condições de possibilidade para que outras Déboras, Marias, Priscilas, Alines, Susanas, Carolinas, Amandas etc. “inventem, cada uma, a própria transformação” no curso de Pedagogia?

Para se chegar à verdade sobre si mesmo, “não há um caminho traçado de antemão, como se bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é”. Nas palavras de Foucault, a experiência “arranca o sujeito de si

mesmo, [...] é uma empreitada de dessubjetivação” (FOUCAULT, 2010, p. 291). Essa empreitada, “que leva a um ‘si mesmo’, está por ser inventada de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos” (LARROSA, 1998, p. 10, grifos do autor).

#### 6.1 “ACHO QUE ESCOLHI A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL PRA CONTINUAR BRINCANDO” – O BRINCAR E A (TRANS)FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Como já disse anteriormente, uma das propostas da investigação foi a confecção de bonecas “diferentes”. Então, observei que enquanto produzia seu brinquedo, Fátima (D2) expressou aquilo que trago em epígrafe na entrada desta seção: *“Acho que escolhi a pedagogia e trabalhar na educação infantil pra continuar brincando”*. Esse “dito” da estudante mostra que, para ela, a confecção da boneca já é momento de brincadeira.

Contudo, constatei que, ao planejarem as atividades que seriam desenvolvidas nas práticas com as crianças, muitas das estudantes “escapavam” da brincadeira e organizavam atividades mais sistematizadas envolvendo histórias ou outros jogos dirigidos, como se a brincadeira de boneca, por si só, não fosse “suficientemente” pedagógica para dar conta de um tema tão importante como as diferenças. Sobre isso, também vale lembrar o e-mail que me foi enviado por uma aluna, em 2011<sup>41</sup>:

*Penso q para um próximo semestre em q ministrar esta disciplina verifique sua metodologia, pois esta lidando com adultos e não com crianças da EI. Pessoas q vem de um dia inteiro de trabalho, cansadas, e ainda tem q fazer meleca com farinha de trigo<sup>42</sup> e bonecas de pano (Cristina T. D3).*

Quero chamar atenção não só para o estatuto inferior que ela atribui à infância e ao brincar, como também para o modo como “se incomoda” com propostas lúdicas de trabalho no curso de Pedagogia, desconsiderando

<sup>41</sup> O e-mail da estudante foi reproduzido literalmente nessa citação.

<sup>42</sup> A estudante estava se referindo à aula em que colocamos em prática as receitas de grudes, massas de modelar comestíveis, gelecas, tintas naturais etc.

qualquer valor pedagógico de atividades envolvendo artes e produção de brinquedos.

Segundo Saviani (2009), é necessário que tanto os conteúdos de conhecimento quanto os procedimentos didático-pedagógicos integrem o processo de formação de professores, pois forma e conteúdo são indissociáveis. No entanto, é mais comum que se discutam produções teóricas que versam sobre o desenvolvimento do jogo na criança enfatizando os estudos de Jean Piaget que classificam as crianças, conforme suas idades, em estágios de jogo sensório-motor, simbólico e de regras. Ou ainda, os estudos de Vygotsky, que versam sobre a importância das mediações do adulto para o desenvolvimento da criança.

Desse modo, as alunas constroem alguns princípios teórico-metodológicos para “lidar” com as crianças. Ou seja, constroem informações e opiniões sobre o brincar, alicerçadas no campo da Psicologia. Isso foi discutido na seção cinco desta tese, quando apresento as discussões desenvolvidas no curso sobre o brincar e os brinquedos.

Nos projetos de estágio na educação infantil que acompanhei para a coleta de dados da pesquisa, observei que diversas alunas inserem brincadeiras em seus planejamentos, produzem brinquedos para as crianças e também apresentam justificativas fundamentadas teoricamente para isso, mas poucas delas “mergulham” nessas brincadeiras com as crianças. Com isso, quero dizer que as estudantes “observam” ou “dirigem” as brincadeiras das/para crianças, deixando de “viver” essas brincadeiras *com* elas. Em outras palavras, “fazem brincar” ou “deixam brincar”, mas elas mesmas não brincam.

Algumas “aproveitam” os momentos em que as crianças brincam para organizar os materiais da sala ou para fazer/responder anotações nas agendas das crianças. Em outras situações, quando dirigem as brincadeiras do grupo, focam o seu olhar para o cumprimento das regras ou para o aprendizado de conteúdos escolares que estão “dissimulados” nessas brincadeiras. E na pressa de dar conta dos compromissos de rotina e/ou de ensinar conteúdos escolares, as professoras quase não param para olhar, para escutar, para sentir e para “cultivar a arte do encontro” (LARROSA, 2002, p. 24) com as crianças que as brincadeiras propiciam.

Os estudos de Fortuna (2011) apontam para a ausência do brincar na formação superior, aparecendo basicamente em algumas disciplinas com caráter teórico-prático, nos estágios curriculares ou em nível de extensão universitária.

Em minha pesquisa, fiz o levantamento dos modos de organização curricular do curso de Pedagogia na UNISERRA, que prevê uma disciplina específica para discutir esse tema — *Lúdico na Educação de 0-10* —, que acontece no terceiro semestre e tem carga horária de 40h, como foi mostrado no quadro 1 da seção 2. Durante o desenvolvimento dessa disciplina para coletar dados para a pesquisa, propus que iniciássemos cada uma das aulas com “20 minutos de brincadeira”. Essa prática consistiu em reservar os primeiros vinte minutos de cada aula para o desenvolvimento de uma brincadeira que era proposta e conduzida pelas estudantes.

Nos momentos dessa prática, observei diferenças na forma como essa proposta de atividade era recebida pelas estudantes. Enquanto algumas se mostravam à vontade, dispostas, “bem-humoradas”, outras participavam sem evidenciar qualquer entusiasmo, e ainda há aquelas que não brincavam, justificando estarem cansadas devido ao dia “cheio” que tiveram.

Nesse sentido, não posso deixar de retomar, aqui, aquilo que disse anteriormente, ou seja, que a maioria das alunas divide seu tempo entre a família, os estudos e o trabalho — são estudantes-mães-trabalhadoras. Colocando em funcionamento o conceito de experiência, é possível observar, mais uma vez, que o cansaço, o corre-corre do dia a dia, podem dificultar/ impedir que experiências nos aconteçam.

Ao coletar os dados na UNIPORTO, embora a organização curricular não contemple uma disciplina específica sobre o assunto, observei que esse tema estava previsto nos conteúdos das disciplinas de Educação Infantil I e II, sendo que costumava desenvolver diversas dessas aulas no espaço da brinquedoteca. As alunas gostavam de ter aulas nesse espaço e justificavam isso, dizendo que ali encontravam sugestões para produzir jogos e brinquedos. Anotavam “sugestões” e usavam seus telefones celulares para fotografar brinquedos que se encontravam nesse local.

Entretanto, como vimos na seção cinco, ao serem questionadas sobre “brincar pra quê?”, as alunas fizeram referência à importância dessa atividade

para o desenvolvimento das crianças nas mais diversas áreas, mas quase não se colocaram nessa brincadeira 'com' as crianças. Isso me remeteu a outra pergunta: em que medida as discussões referentes ao brincar, desenvolvidas durante o curso, contribuem (ou não) para que as estudantes brinquem com as crianças da educação infantil, em suas práticas de estágio?

Fortuna (2011) investiga como e por que alguns professores tornam-se capazes de brincar em suas práticas pedagógicas e problematiza a formação lúdica de professores na universidade. De acordo com essa pesquisadora,

[...] o professor ludicamente inspirado possui uma consciência lúdica que, sem ser inata, constrói-se ao longo de sua formação profissional e existencial e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida, identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar (FORTUNA, 2011, p. 96).

Sobre o processo de formação lúdica, essa pesquisadora explica que “as raízes mais profundas alcançam a infância, perpassando a experiência escolar, a formação inicial para o magistério, a formação continuada, as leituras e a experiência na profissão” (FORTUNA, 2012). Também Brougère (1995) não admite o caráter natural e espontâneo da brincadeira e argumenta que essa atividade “pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (p. 97).

Entendo, a partir da tese, que a Pedagogia também é responsável pela construção da “consciência lúdica”, especialmente por tratar formação de professores para a infância. Mas “como” formar professores que brincam? Sala de aula do curso de graduação é espaço de brincar?

Na perspectiva da Hermenêutica Filosófica, Fortuna (2011) afirma que a formação de “professores que brincam se dá no jogo: aprendem sobre o jogo jogando, tanto quanto aprendem a ser professores que brincam jogando” (FORTUNA, 2011, p. 91). Para dar conta desse compromisso com a formação lúdica dos professores, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) conta com o Programa de Extensão Universitária *Quem quer brincar?*, o qual tem como propósito capacitar professores para brincar e valorizar o brincar (FORTUNA, 2005).

A partir do pensamento de Larrosa (2002) e de Fortuna (2011), defendo a posição de que é se “ex-pondo” no jogo que se formam os professores que brincam. Segundo Larrosa (2002),



Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (LARROSA, 2002, p. 25).

Além disso, Fortuna também acredita que “A capacidade de brincar não desaparece à medida que crescemos, nem vai para o limbo” (FORTUNA, 2011, p. 97) e “fazer viver o brincar, quando nos tornamos ‘gente grande’, é uma forma de perpetuá-lo” (FORTUNA, 2004, grifos da autora).

Fortuna (2011) propõe que “sejam (re)inseridos no ritmo regular da vida — inclusive na vida acadêmica — a brincadeira e o ócio, superando a dicotomia brincar versus aprender e trabalhar versus divertir-se” (p. 343). Penso ser importante ler, discutir, opinar sobre o valor do brincar na formação de professores, contudo isso, por si, só não garante a formação lúdica. É preciso também que a experiência (nos) aconteça — e aqui eu me refiro, mais uma vez, à experiência no sentido que lhe é dado por Larrosa, como discuti anteriormente — experiência essa que, vivida na universidade, pode nos transformar, nos tirar da fôrma. Só aquele que se (ex)põe e sai da fôrma é capaz de brincar em suas práticas de ensino.

Assim como Fortuna (2011), também estou convencida de que brincar deve fazer parte da formação docente, e “nada é melhor do que o brincar para falar sobre o brincar” (p. 27). Desse modo, a tese me faz afirmar que ao se confeccionar brinquedos artesanalmente, sem fim comercial, mas com a finalidade de usá-los em suas práticas-lúdicas — a exemplo do que fazem as alunas ao produzirem as bonecas —, isso se constitui em um modo de brincar. Ou seja, enquanto se inventa e se produz o brinquedo, já se está brincando e já se está formando professores que brincam.

Fortuna (2011, p. 348) diz: “Tal qual um bordão, repito: é preciso investir na formação lúdica do professor”. Nesse sentido, ‘quase’<sup>43</sup> fazendo coro com ela, eu digo que é preciso criar condições de possibilidade para que a “experiência” lúdica aconteça no curso de Pedagogia! Embora eu reconheça que experiências lúdicas poderão se dar de variados modos e com diversos

---

<sup>43</sup> Digo ‘quase’, porque ousou mudar algumas palavras em seu bordão.

materiais, nesta pesquisa eu me ative à experiência lúdica usando/tratando de bonecas tidas como anormais e sobre como esse trabalho foi se “desenrolando” com as alunas.

## 6.2 UÉH!!! HOJE NÃO TEM AULA? – A EXPERIÊNCIA LÚDICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Dando continuidade a essa conversa sobre as bonecas, não posso me eximir de trazer o sentido etimológico desse termo,

A palavra boneca provém de *bonec*, palavra documentada no século XIV, tendo raiz nas palavras do latim *ninna* e *nonna*, vocativo afetivo usado por crianças romanas para pessoas queridas. É também associada à palavra *munheca*, do espanhol, e à palavra galega *moneca*. Com uma sufixação de dimensão enfática, a palavra explicaria as três fontes das línguas ibéricas citadas, porém com uma dissimulação das bilabiais m-n/b-n em português, também podendo ser pensada como proveniente das palavras bom ou/e bonito (SOUZA, 2010, p. 25).

Boas, bonitas e queridas. Três adjetivos que constituem a raiz da palavra que nomeia esse brinquedo. A partir disso, arrisquei-me a desnaturalizar as bonecas e produzir, em mim e nas estudantes, “outros” olhares sobre esses brinquedos. Para produzir esses olhares e retirar dados para a tese, provoquei as alunas a listarem suas ideias sobre “para que servem as bonecas na escola?” O quadro a seguir mostra os argumentos apontados por elas em seus diários, e as recorrências de algumas questões:

### Quadro 4 – Para Que Servem as Bonecas na Escola?(Diário de aula 6)

Duplas	Para que servem as bonecas na escola?
20	Expressão de sentimentos interiores: angústias e medos; brincar de faz de conta; estimular a imaginação; brincar de papai e mamãe; fazer comidinhas; companhia; etc.
3	Desenvolver a socialização
3	Diferença: cor e raça
1	Aprender a Cultura

2	Exercícios de cuidado com o outro
3	Conhecimento corporal
1	Aprender regras e rotinas
1	Criação de histórias

Olhando para as listas organizadas pelas alunas, observei que os resultados desse trabalho não se distanciaram daquilo que foi expresso por elas, ao serem indagadas sobre “Brincar pra que?”, que apresentei em categorias na seção anterior<sup>44</sup>. No entanto, o quadro apresenta algumas particularidades como, por exemplo, a pouca recorrência da boneca como um brinquedo ligado à produção de aprendizagem.

Por outro lado, todas as alunas fizeram referência ao uso das bonecas para a exploração da imaginação e expressão de sentimentos interiores. Essa constatação me leva a retomar a ideia de imaginação como uma deficiência do pensamento infantil<sup>45</sup>. E por estarem estreitamente associadas à imaginação, as bonecas não alcançam o estatuto conferido aos brinquedos que promovem a aprendizagem de conteúdos escolarizados.

Algumas alunas classificam e hierarquizam esses artefatos culturais, dando prioridade aos brinquedos considerados “pedagógicos”, como afirmou Maria Cristina P. R., ao dizer: *“na minha sala, tem mais brinquedos pedagógicos do que bonecas”* (D6). E Luciane (D2): *“bonecas, carrinhos e bichinhos de pelúcia, elas têm em casa, na escola precisam de brinquedos pedagógicos”*. Ao ser questionada se bonecas não eram brinquedo pedagógico, esta última não titubeou: *“São, também! Mas não tanto quanto os de letras, de números e de quantidades”*. Como disse a estudante, não é qualquer brinquedo que alcança o “status” de Pedagógico, pois esse é privilégio daqueles que põem em circulação conteúdos escolarizados.

O corpo, a cultura e as regras, embora tenham sido listadas, aparecem em proporção bastante pequena considerando a questão da imaginação. A ideia de diferença limitou-se às questões raciais.

<sup>44</sup> Essa constatação me levou a optar por apresentar dados sobre as bonecas em um quadro, retomando apenas certas particularidades que percebi com relação ao trabalho anterior (sobre o brincar).

<sup>45</sup> Cf. SARMENTO, [s.a.; s.p.].

Dando sequência à pesquisa, propus que construíssemos coletivamente, no quadro, uma lista de atividades que elas desenvolveriam com as bonecas na escola de educação infantil. Observei, nesse momento, que houve uma inversão nos discursos das alunas, pois diferentemente daquilo que se poderia esperar — considerando a recorrência da questão imaginação trazidas na atividade anterior —, de certo modo, elas “pedagogizaram” as bonecas.

Entre as atividades listadas, estão: produção de histórias, formulação de frases, exploração de hábitos de higiene, estudo do corpo humano, estudo das relações de parentesco, teatros, atividades de classificação e de seriação. Nesse sentido, usariam as bonecas para trabalhar conhecimentos no campo da Matemática, Ciências e Linguagem Oral e Escrita e Artes Visuais, em detrimento das brincadeiras de casinha, de escola, de médico, de supermercado e outras tantas envolvendo o “faz-de-conta”.

Chamou-me a atenção, ainda, o fato de que a cultura e as raças não foram incluídas na lista construída em grande grupo, embora no primeiro momento, elas tenham citado que as bonecas poderiam ser utilizadas na escola com o propósito de trabalhar esses temas. Nesse sentido, percebo que elas sabem que esses brinquedos podem ser estratégias para discutir raça e cultura, mas ainda não atentaram sobre outros “modos” de como fazer isso.

Esse modo de coletar dados para a tese foi significativo, contudo não me satisfez plenamente — eu queria algo que pudesse provocar “mais pensamento”, mais entusiasmo nas alunas. Então, pensei em aproximá-las ainda mais das bonecas. Para isso, aventurei-me com uma proposta diferenciada da que vinha fazendo. Organizei uma caixa contendo bonecas de diversos tipos: grandes, pequenos/as, novos/as, velhos/as, limpos/as, sujos/as, sem roupa, bem vestidos/as, brancos/as, negros/as, sem perna, sem braço, sem olho, queimados/as, “perfeitos/as” etc., e levei para a aula.

Ao abrir a caixa, algumas alunas já foram se aproximando e dizendo: “*Oba, hoje vamos brincar!*” (D10), enquanto outras pareciam não ser tocadas pelo material e precisaram ser diretamente convidadas a interagir com os brinquedos. Seguindo os passos de Fortuna (2011), quando diz que é brincando que se aprende a ser professor que brinca, deixei, inicialmente que elas explorassem as bonecas.

Enquanto exploravam as bonecas, uma das alunas chegou atrasada e, surpresa com o material que estava ali, disse: *“ueh!!! Hoje não vai ter aula?”* (Vera C., D10). Para algumas alunas, o fato de as bonecas estarem ali rompia com a seriedade e a sisudez da Pedagogia, enquanto para outras, isso significava não ter aula — em outras palavras, que naquele dia nada se aprenderia por ali.

Sugeri que cada aluna escolhesse a boneca com a qual brincaria (se duas ou mais alunas se interessassem por uma mesma boneca, poderiam trabalhar compartilhando o brinquedo). Escolhidas as bonecas, entreguei-lhes uma folha onde deveriam registrar as características do brinquedo escolhido e o motivo de sua escolha. A seguir, o grupo reuniu-se em círculo para mostrar a boneca, falar sobre ela e sobre o/s motivo/s que mobilizou/aram essa escolha.

Nesse momento, alguns acontecimentos chamaram a minha atenção como, por exemplo, o fato de a aluna negra, Taciana P., escolher uma boneca-bebê branca, de olhos azuis e justificar a sua escolha dizendo que *“ela me lembra as bonecas que tive na infância”* (D10). Essa fala de Taciana P. vai ao encontro do pensamento de Dornelles (2003), quando mostra que as crianças têm poucas possibilidades de brincar com bonecas tidas como anormais, e a boneca negra ainda faz parte desse grupo.

Outra aluna negra, Luana S. dos S., escolheu um bebê negro, e ao apresentá-lo para o grande grupo, disse que ele tem *“olhos verdes, aparência meiga e sorridente”* (D10). Kirchf (2009), quando trata da literatura infantil, afirma: *“A principal estratégia discursiva empregada para lidar com esse problema caracteriza-se pelo apagamento das possíveis consequências advindas da diferença abordada ou acontecimentos compensatórios”* ([s.p.], grifos do autor). A diferença — nesse caso, a cor do boneco —, foi apagada pela estudante, e os olhos verdes e a *“meiguice”* desse brinquedo foram destacados para compensar o fato de ele ser negro.

Miriam da R., que se diz de cor parda, escolheu um boneco-bebê negro, registrou que o boneco escolhido *“tem uma cor linda de pele, um sorriso que contagia”* (D10). Nessa ocasião, ela relatou ao grupo que quando era pequena, foi ensinada pela mãe a molhar os dedos polegar e indicador com saliva e apertar a ponta do nariz para afina-lo. Desse modo, todos os dias, ao acordar

pela manhã, ela agia sobre o seu próprio corpo com o propósito de minimizar sua característica racial.

Taniomara R. da L. escolheu um boneco branco, de cabelos loiros e olhos azuis, e justifica essa escolha dizendo: “*me identifico com o loiro e branco (igual a mim). Achei bonitinho*” (D10). A partir desse registro, observo que a construção da identidade corporal dessa estudante ficou marcada pelos padrões estéticos corporais de nossa época (SEFTON e MARTINS, 2004).

Da mesma forma, Maria Cristina P. R. escolheu uma *Barbie* e a descreveu como sendo “*a mais bonita de todas: magra, alta, moderna e estilosa*”. E ao justificar essa escolha, disse: “*Achei lindos os seus olhos azuis. É jovem e tem bom gosto com roupas e acessórios*” (D10). Esse registro reafirma o pensamento de Steinberg (2001) e Dornelles (2003), apresentados na seção cinco, quando explicam que a *Barbie* contribui para a produção de sujeitos infantis de um tipo, e não de outro.

Kátia Regina M. escolheu um brinquedo Max Steel<sup>46</sup> que estava sem um braço e o apresentou ao grupo como sendo “*um herói forte, corajoso, sem medo, apesar de não ter um braço*” (D10). A conjunção “*apesar de*” usada pela estudante sinaliza que ela também está se valendo da “*retórica da compensação*” (KIRCHOF, 2009), pois usa os adjetivos “*forte e corajoso*” para enfatizar as qualidades positivas do boneco sem braço.

Maria Cristina P. R. apontou que elas “*produzem vaidade na criança*” (D10), dando pistas de seu entendimento acerca da produção do sujeito infantil.

Por fim, da mesma forma como foi proposto ao grupo anterior, essas estudantes também deveriam registrar uma ou mais atividades que levariam para as crianças, tendo bonecas como recurso. Os resultados apresentados por esse segundo grupo ficaram muito próximos aos apresentados pelo grupo anterior, ou seja, pouco escaparam de um modelo escolarizado de utilização dos brinquedos, embora tenha se mostrado mais entusiasmado durante o desenvolvimento do trabalho.

---

<sup>46</sup> Coleção de bonecos com diferentes “superpoderes”, produzidos pela Mattel.

As alunas listaram atividades, tais como: escrever textos; inventar histórias; desenhar a boneca; inventar e escrever um nome para ela. Além disso, trabalhariam os hábitos de higiene, os valores, a família, o corpo humano, alimentação e “comportamento”.

Diferentemente, a estudante Alessandra dos S., entre outras coisas, apontou que trabalharia *“os diferentes tipos de crianças que existem no mundo, promovendo a amizade entre elas”* (D10). Esse pensamento de Alessandra evidenciou não só que ela fez relação entre as bonecas e as múltiplas infâncias, como também conseguiu desvencilhar-se do modelo pedagógico e “dar-se conta” de outra possibilidade que as brincadeiras de boneca oferecem.

Esses discursos das alunas sobre as bonecas me levam a compreender não só a recorrência no uso desses brinquedos apenas como “penduricalhos” das histórias infantis, assim como os escassos olhares dos pesquisadores para/sobre elas.

### **6.2.1 Boneca pertence à infância e é tão sagrada quanto ela – a desordem no corpo das bonecas**

São bonecas de corpo despedaçado, descascado, queimado... O que as imagens das obras da artista Lia Menna Barreto Mascarenhas<sup>47</sup> te fazem pensar? Essa foi mais uma intervenção desenvolvida com as estudantes para recolher dados para a tese. Pedi para que a turma se dividisse em quatro grupos, sendo que cada um recebeu uma imagem diferente das obras para discutir e registrar, em palavras, os sentimentos que lhes provocavam. Segundo Larrosa (2002),

[...] atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir

<sup>47</sup> Artista plástica nascida no Rio de Janeiro, em 1959, é uma das mais importantes artistas sul-brasileiras em atuação na contemporaneidade. Em seus trabalhos “evidencia interesse pelos simulacros, bonecas, carrinhos, brinquedos de animais, flores artificiais se mostra em grande parte de sua produção. A artista elege esses símbolos da infância e do afeto e, por meio de operações formais de desmontagem e montagem, os recoloca em um outro plano de representação”. Disponível em: <[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verbete=2457&cd\\_item=1&cd\\_idioma=28555](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2457&cd_item=1&cd_idioma=28555)>. Acesso em: 18 out. 2011.

palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocias ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p. 21).

Então, a partir dos “ditos” das estudantes sobre as obras da artista, tentei entender os efeitos que corpos tidos como anormais produziram nelas. As imagens das obras, distribuídas aos grupos, estão representadas nas figuras 30, 31, 32 e 33.



**Fig. 30: VASOS**



**Fig. 31: CABEÇA DO AVESSO**



**Fig. 32: BONECA DERRETIDA**



**Fig. 33: PELE DE BONECA**

Constateram que tão logo receberam a ficha com a imagem colorida da obra, deu-se início, na sala de aula, um enorme burburinho. Isso evidenciou que as imagens estavam produzindo fortes reações (e expressões) nas



estudantes. Eis algumas palavras usadas por elas para referirem-se aos efeitos que essas obras provocaram em seus pensamentos:

**Quadro 5 – Expressões Usadas pelas Estudantes para se Referirem às Obras da Artista Lia Menna Barreto**

*estranho, mau gosto, ousadia,  
ficção, aterrorizante, desagradável, desconforto, pavor,  
intrigante, revoltante, chocante, diabólico, bizarro, horrível, nojento,  
macabro, confuso e  
indecifrável*

Fonte: Diário de aula 10.

Corroborando Larrosa (2002) quando afirma que fazemos coisas com as palavras e que elas também fazem coisas conosco, eu também afirmo, nesta tese, o poder das palavras. Pois elas

[...] determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 20-21).

Então, muito mais do que uma lista de palavras, essas expressões estavam dando sentido ao que acontecia nas estudantes, naquele momento, ao se depararem com um corpo diferente do modelo por elas naturalizado. Adjetivos como indecifrável, nojento, horrível, confuso etc. são palavras que — assim como outras tantas — “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21).

Um dos grupos resumiu assim sua impressão sobre as obras da artista plástica: a “boneca pertence à infância e é tão sagrada quanto ela; não se deveria fazer isso com o brinquedo, pois é como se estivesse fazendo com a criança!” (D10).

Isso evidencia, mais uma vez, uma concepção idealizada tanto do brinquedo como da infância, e que, acostumada com o padrão, “estranha” e rechaça a diferença.

Dando continuidade às estratégias utilizadas na tese para a coleta de dados, indiquei às estudantes a leitura do texto *O brinquedo e a produção do sujeito infantil* ([s.d., s.p.]) de Leni Vieira Dornelles. Elas deveriam ler o texto para a aula seguinte. Nessa ocasião, usei data show para projetar na tela as quatro imagens já conhecidas por elas. Pedi para que as olhassem novamente e registrassem individualmente suas impressões sobre as obras da artista, a partir da leitura do texto.

Claudiane M. V. confessou que, em um primeiro momento, havia pensado que a artista “fosse uma ‘doída’ querendo inventar moda, mas após ler o texto, tive impressão de que ela está mostrando que o diferente não é o corriqueiro que estamos acostumadas a ver” (Claudiane M. V., D10). Também Bruna disse que “Não estamos acostumadas a ver bonecas diferentes. As obras nos levam a confrontar e refletir sobre a ‘verdade’ que aprendemos a acreditar. Ela mostra nas bonecas aquilo que não queremos ver nas pessoas: as diferenças” (D7).

Nesse sentido, percebo que após a leitura do texto, elas problematizaram as verdades que tinham sobre corpo e olharam de outro modo para as obras de Menna Barreto. Além disso, trouxeram à baila a ordem de mercado que produz e comercializa o corpo que vende, pois segundo Ana Paula B., “O preconceito existe na própria não fabricação (ou baixa fabricação) de corpos diferentes nas bonecas” (D10). Nádia S. T. considera que “as ‘feias’, as negras, as gordas, as que usam óculos, enfim, denotam um produto que não emplaca nas vendas, ou seja, são um produto que não tem aceitação e não aparece nas vitrines”. (Nádia S. T., D10).

Essa lógica de mercado traz impactos na vida das pessoas, sendo que isso foi lembrado por Isabel K., ao afirmar que “A fabricação de bonecas perfeitas induz nossa maneira de ver os outros, e as bonecas mutiladas nos incomodam porque nós, adultos, preferimos não pensar sobre isso — é mais cômodo pensar que o mundo é perfeito, que somos todos iguais” (Isabel K., D10). Desse modo, “Ainda são poucos os brinquedos produzidos fora da norma” (Ana Paula B., D10) e “A

gente vai acostumando com boneca direitinha, arrumadinha e limpinha e não aceitando as diferentes; Acho que em se tratando das pessoas, também é assim — excluimos os diferentes” (Marta M., D10).

As alunas também alertaram para a necessidade de que a diferença seja abordada com as crianças, pois “elas precisam saber que há no mundo uma diversidade enorme de pessoas para conhecer, brincar e vivenciar as diferenças” (Fabiele B. M., D10). Contudo, elas confessaram não estarem preparadas para o trabalho com a inclusão, como podemos ver no discurso de Dieiza D.: “A artista está mostrando que as diferenças existem, sim! E que elas nos causam estranhamento, nos incomodam — apesar de defendermos, não estamos preparados para a inclusão” (D10).

E por fim, trago as palavras de Jéssica M. K., que apregoa a imagem redentora da boneca, dizendo que “O racismo e o preconceito só poderão mudar quando tivermos outros modelos além da Barbie para nos inspirar” (D10). Embora eu esteja defendendo a tese de que as bonecas tidas como anormais são artefatos culturais que podem produzir outras verdades sobre o corpo, é preciso ter cuidado para não idealizá-las como brinquedos capazes de, supostamente, resolver os problemas da inclusão.

Observei, nos recortes acima, que a leitura do texto de Dornelles ([s.d.]) produziu efeitos não só no modo como as estudantes percebiam a obra da artista, como também mostrou um “dar-se conta” de que as bonecas não são brinquedos inocentes — elas subjetivam as crianças, ditando determinadas “verdades” sobre o corpo.

Por outro lado, também foi possível constatar, mais uma vez, que algumas estudantes demonstram resistência em afastar-se de concepções modernas de infância e de brinquedo, como pode ser ilustrado pelo registro feito por uma delas, ao afirmar que “São imagens fortes; uma espécie de agressão ao mundo infantil” (Gabriela L., D10). Contudo, por que as imagens das obras da artista provocam essa resistência e estranhamento na aluna? Possivelmente, porque elas suscitam o caos, rompem com a “ordem” daquilo que nos é familiar no corpo das bonecas (e no corpo das pessoas): a clareza, a limpeza e a beleza — um ideal da sociedade moderna.

Segundo Bauman (1999a),

Um mundo ordeiro é um mundo no qual “a gente sabe como ir adiante” (ou o que vem a dar no mesmo, um mundo no qual sabemos como descobrir — com toda certeza de que modo prosseguir), um mundo no qual sabemos como calcular a probabilidade de um evento e como aumentar ou diminuir tal probabilidade; um mundo no qual as ligações entre certas situações e as ligações entre certas ações permanecem no geral constantes, de forma que podemos nos basear em sucessos passados como guias para futuros. Por causa da nossa capacidade de aprender/memorizar, temos um profundo interesse em manter a ordem do mundo. A ambivalência confunde o cálculo dos eventos e a relevância dos padrões de ação memorizados (BAUMAN, 1999a, p. 10, grifos do autor).

Cabe ainda destacar que ao trabalharem com a imagem da obra *Vasos* (Fig. 30), de Lia Menna Barreto, as alunas invertiam a figura de modo que a boneca não ficasse de “cabeça para baixo”, como se tentassem colocar a obra da artista “em ordem”.

Cunha ([s.d.]) pontua que “as imagens penetram em nossas vidas, se aderem aos nossos pensamentos sem nos darmos conta dos efeitos delas sobre nós” ([s.p.]). E referindo-se à obra “Jardins de Infância – Instalação”, da mesma artista plástica, ela aponta que Lia Menna Barreto reverte sinônimos em antônimos, ou seja, “rompe com aquela ideia de infância como sinônimo de alegria, leveza, beleza, inocência, proteção, cuidado, carinho, amorosidade” (CUNHA, [s.d.; s.p.]), o que também pode ser pensado a partir do trabalho dessa artista com as bonecas.

### **6.2.2. Sabugos de milho enrolados em panínhos – as bonecas na memória das estudantes**

Outra estratégia para coletar dados para a tese foi provocar as estudantes a falarem sobre as bonecas com as quais brincavam na infância. Segundo Fortuna (2005), os brinquedos permitirem o reencontro dos adultos com a própria infância.

Referindo-se a esses brinquedos, Marlene H. conta que “eram sabugos de milho enrolados em panínhos” (D10). Aline R. também relata que “costumava cortar e costurar suas próprias bonecas feitas de saco de farinha. Esse trabalho levava alguns dias até que ficasse pronto. E isso fazia parte da brincadeira.” (D10).

Hoje, no entanto, as novidades avançam em um ritmo desenfreado. Cada vez mais, modelos de bonecas surgem no mercado... Algumas delas já são lançadas em coleções e com uma variedade imensa de acessórios. Sobre isso, vale a pena retomar mais uma vez Larrosa (2002), quando trata daquilo que impede o acontecimento:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23).

Sem querer fazer julgamento se as brincadeiras de boneca eram melhores outrora ou agora, a proposta de reunir as alunas para que contassem, umas às outras, sobre as bonecas de sua infância, foi um exercício para que entrassem em um “campo de ruínas psicológicas, amontoado de recordações” (BACHELARD, 2006, p. 94) e vasculhassem suas próprias experiências infantis com os brinquedos. Segundo esse autor, sempre há, em nós, uma criança e o devaneio permite um retorno à infância através da memória e da imaginação.

As alunas relataram que as bonecas com as quais brincavam eram confeccionadas de diversos materiais, sendo que entre as mais velhas, as bonecas de tecido ou bonecas feitas a partir de elementos da natureza, como espigas de milho, barro, latas ou pedaços de madeira, eram mais comuns. Já para as mais jovens, as bonecas industrializadas foram as mais comentadas.

Outra questão que emergiu nessa conversa diz respeito à diferença de gerações representadas nos brinquedos. As alunas mais velhas referiram-se às bonecas-bebê, enquanto que as mais jovens falavam tanto sobre as bonecas-bebês quanto as bonecas-adolescentes (estilo *Barbie*), sendo estas últimas as suas preferidas.

Os modos de brincar também variavam conforme o brinquedo. Segundo elas, as brincadeiras de mamãe, escolinha e médico predominavam com as bonecas-bebê, enquanto que com as bonecas *Barbies*, além das brincadeiras já citadas, também brincavam de “desfiles” e de “cabeleireiro”. Brougère

(2004), através de seus estudos, nos mostra que há dois tipos de bonecas — as bonecas bebê<sup>48</sup> e as bonecas-manequins:

A boneca-bebê orienta a atividade para o desempenho de um papel: a criança passa a ser mãe, ou qualquer outra coisa que lide com criança (babá, professora, médico, enfermeira, etc.). O acessório que é a boneca valoriza o papel da criança, mas pode estar ausente ou ser substituído por um outro suporte. Nessa situação a criança é um ator. A boneca-manequim, ao contrário, propõe uma brincadeira de manipulação na qual a criança se projeta nos personagens de tamanho reduzido, e não representa nenhum papel: ela dirige a cena (BROUGÈRE, 2004, p. 79).

Assim, o autor afirma que brincar com boneca é brincar com uma imagem, ou seja, “uma boneca não é uma função, é uma imagem, e é a imagem que solicita a função” (p. 80).

Carmem S. compartilhou com o grupo a sua frustração por, na infância, ter tido apenas “*Barbies falsificadas, do 1,99*” (D11), devido à condição econômica de sua família, enquanto que suas amiguinhas possuíam o modelo dito “de verdade”. Segundo ela, não ter essa *Barbie* “de verdade” a colocava em situação de inferioridade em relação ao grupo. Esse “dito” da estudante foi ao encontro de Cunha [s.d.], quando afirma que “desde muito cedo, as crianças já percebem ‘marcas’ que delimitam os universos culturais infantis e os valores agregados aos objetos” [s.p.].

Esse momento de parar para pensar nas bonecas de sua infância, durante o processo de formação de professores, contribuiu não só para as estudantes problematizarem a velocidade com que os brinquedos hoje vêm sendo substituídos por novos modelos, como também mobilizou o desejo de olhar, mais de perto, mais atentamente e mais demoradamente o corpo das bonecas com as quais as crianças estão brincando nas escolas infantis.

### **6.2.3 Há muito tempo eu não prestava atenção nas bonecas – mapeando o corpo dos brinquedos nas escolas de educação infantil**

Retomo o pensamento de Silva (2000) para reafirmar que a diferença não foi tomada aqui como algo natural, mas como algo produzido, inventado.

---

<sup>48</sup> A boneca-menina, segundo esse autor, está no grupo das bonecas-bebês.

Desse modo, nesse momento da pesquisa, mais uma vez as estudantes foram instigadas a desnaturalizar o corpo das bonecas. Depois de uma discussão sobre sua padronização e sobre o modo como esses brinquedos subjetivam as crianças, propus que elas realizassem uma investigação em escolas infantis da comunidade, com o intuito de conhecer as variações nos corpos das bonecas disponíveis para as crianças brincarem. Nas figuras 34 e 35, apresento alguns dos registros fotográficos feitos pelas alunas nas turmas de educação infantil das escolas que visitaram.



Fig. 34: BONECAS DE SALAS DE EDUCAÇÃO IFANTIL



**Fig. 35: BONECAS SEM PERNAS, DE TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Essas imagens se constituíram em importante material de discussão durante as aulas. Foi possível perceber que os brinquedos apresentam variações restritas. Quanto ao gênero, observei a presença de bonecos e bonecas, sendo que essas últimas apresentam cabelos compridos e usam vestidos em tons pastel e “dóceis”, com predominância do cor de rosa, o que, de certa forma está reforçando um modo de ser menina. E quanto à diferença de geração, embora haja bonecas-bebês e bonecas-meninas, não observei a presença de bonecas-idosas, reforçando a norma do “corpo jovem”. Com relação à raça, há a presença de bonecas negras, sendo que

a proporção delas em relação às bonecas brancas é substancialmente inferior.

Outro aspecto que me pareceu interessante foi o fato de a *Barbie* não se destacar em quantidade nos acervos das escolas. As bonecas de pano e as bonecas-bebês são mais recorrentes nesses espaços. Será que isso se deve ao elevado valor das *Barbies* e aos precários recursos financeiros de grande parte das escolas, especialmente as públicas? Possivelmente, esse é um aspecto que deve ser considerado, pois o modelo tido como “pirata” da boneca *Barbie*, vendido em lojas de R\$ 1,99, não atende aos padrões e qualidade<sup>49</sup>, apresentando riscos à segurança das crianças. Já o modelo produzido pela indústria de brinquedos Mattel, tido como a versão “verdadeira”, é consideravelmente mais caro, tornando inviável a sua aquisição pela maioria das escolas infantis.

Encontramos também — embora em proporção bastante pequena — bonecas sem uma das pernas, como pode ser visto imagens nº 33, valorizando

<sup>49</sup> O selo do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro) é obrigatório desde 1992 em qualquer brinquedo, nacional ou estrangeiro, comercializado no Brasil e só é concedido se o brinquedo for aprovado em todos os ensaios aos quais for submetido.



a ideia de “corpo saudável”. Nesse sentido, não tenho subsídios para afirmar que algum trabalho vem sendo feito com as crianças a partir dessa boneca tida como anormal, porque não possuo informações suficientes para isso. Contudo, chamo a atenção para o fato de que esse brinquedo não foi “tirado de circulação”, mas permaneceu na sala de aula, à disposição das crianças. Isso já significa um começo de mudança ou apenas um “descuido” das professoras?

Sobre essa ida às escolas para mapear as bonecas, a estudante Verônica K. afirmou que *“há muito tempo eu não prestava atenção nelas, não parava pra olhar as bonecas”* (D10). Olhar cada uma das bonecas que aparecem nas imagens; olhar mais uma vez; olhar prestando atenção em cada detalhe do corpo delas... Nesse exercício “de olhar”, se fortaleceu a ideia de que as verdades sobre o corpo atravessam o corpo das bonecas e subjetivam as crianças! E para produzir outras subjetividades, é preciso que se invente outros corpos de bonecas. Mas o que a formação de professores tem a ver com isso?

#### **6.2.4 *Sem Molde?*: O Processo de Confecção de Bonecas Anormais**

Constatada e discutida a pouca variação nos corpos das bonecas existentes nas salas de aula de educação infantil, minha estratégia foi propor que o grupo de estudantes produzisse, artesanalmente, bonecas “diferentes” para desenvolver uma prática com as crianças dessas turmas.

Ao ser sugerida a atividade, parte das alunas reagiu com entusiasmo. Outras, contudo, resistiram e foram logo avisando que não sabiam ou não gostavam de costurar, sendo necessário abrir espaço de negociações para a realização da atividade e, nesse sentido. Foucault (1988, 1989) nos ensina que onde há poder, há resistências. Também houve aquelas que indagaram se eu lhes daria um “molde” para produzir a boneca.

Segundo Cunha ([s.d.; s.p.]) “em diferentes contextos socioculturais e nas salas de aula, nossa sensibilidade e nossas formas expressivas estão se escoando, fugindo de nossas vidas, sem que possamos exercitar nossos processos sensíveis e criativos”. Então, eu perguntei às estudantes o porquê de quererem um “molde”, e elas responderam que é para que as bonecas

fiquem “bonitas”, pois, caso contrário, elas poderiam ficar feias e “tortas”. Então, mais uma vez eu lhes desafiei a pensar: o que é feio e o que é belo no corpo das pessoas?

Segundo Eco (2007),

Se examinarmos os sinônimos de *belo* e *feio*, vemos que, enquanto se considera belo aquilo que é bonito, gracioso, prazenteiro, atraente, agradável, garboso, delicioso, fascinante, harmônico, maravilhoso, delicado, leve, encantador, magnífico, estupendo, excelso, excepcional, fabuloso, legendário, fantástico, mágico, admirável, apreciável, espetacular, esplêndido, sublime, soberbo; é *feio* aquilo que é repelente, horrendo, asqueroso, desagradável, grotesco, abominável, vomitante, odioso, indecente, imundo, sujo, obsceno, repugnante, assustador, abjeto, monstruoso, horrível, hórrido, horripilante, nojento, terrível, terrificante, tremendo, monstruoso, revoltante, repulsivo, desgostante, aflitivo, nauseabundo, fétido, apavorante, ignóbil, desgracioso, desprezível, pesado, indecente, deformado, disforme, desfigurado (para não falar das formas como o horror pode se manifestar em territórios designados tradicionalmente para o belo, como o legendário, o fantástico, o mágico, o sublime). (Eco, 2007, p. 18-19).

Como vemos acima, o nojo, a repulsa, o horror são reações presentes nos sinônimos de feio (Eco, 2007). Então, uma boneca (ou pessoa) de *corpo torto* é uma boneca (ou pessoa) que nos provoca reação de nojo, repulsa e horror? Essas problematizações sobre o belo e sobre o feio também provocaram as alunas a desnaturalizarem suas concepções estéticas sobre o corpo. Contudo, percebi que grande parte delas ainda recorreu a um “molde” para produzir o brinquedo e que trocaram entre si esses modelos. Por que esse receio por parte das estudantes em produzir brinquedos com corpos disformes?

Chamou-me a atenção, ainda, o fato de que elas primeiro produziram o “belo”, o “normal”, o “perfeito”, ou seja, a boneca com todas as partes do corpo proporcionais, para depois, intervir nesse corpo, tirando-lhe um olho, encurtando uma das pernas, amputando um dos braços. Com isso, quero dizer que primeiro foi confeccionado o corpo normal, belo e completo, para, a partir dele, ser inventado o corpo anormal, feio e incompleto – assim como nos escritos de Eco, a *História da Beleza* (2004) antecede a *História da Feiúra* (2007), pois feio é aquilo que é oposto ao belo.

Mas entre panos, agulhas, linhas e tesouras, o riso<sup>50</sup> correu solto na sala de aula, enquanto as bonecas eram produzidas por aquelas que se aventuraram em libertar-se dos moldes. Era a cabeça que ficava em tamanho maior do que o esperado, ou as pernas em comprimento díspar uma da outra, ou o braço costurado pelo avesso... Elas riam das coisas que diziam, riam das coisas que faziam, riam de si mesmas, riam umas das outras, riam das bonecas que estavam fazendo...

Sobre o riso, Larrosa (1998) tem a convicção de que esse “está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico” e nos desafia a pensar o “porquê” de se rir tão pouco na Pedagogia, assim como nas igrejas, nos tribunais, nos túmulos de heróis, nos museus etc. E “há momentos em que a aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica, ou com uma missa cultural” (LARROSA, 1998, p. 215).

Enquanto o riso se soltava e se alastrava pela sala de aula, as bonecas de corpo “diferente” foram sendo produzidas e, ao mesmo tempo, as verdades sobre os corpos perfeitos foram sendo desconstruídas — e assim, o “riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista [...], questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem” (LARROSA, 1998, p. 223), e “destrói as certezas” (LARROSA, 1998, p. 227) de corpos perfeitos.

Na Figura 36, mostro imagens de um momento em que o riso se infiltrou na Pedagogia. Isso se deu durante o momento em que as estudantes produziam as bonecas. Lembro mais uma vez aquilo que disse na seção cinco dessa tese: enquanto estamos produzindo nossos próprios brinquedos, já estamos brincando — e arrisco dizer, que talvez esse seja um dos melhores momentos da brincadeira.



**Fig. 36: ESTUDANTES CONFECCIONANDO AS BONECAS**

<sup>50</sup> Lulkins (2007) desenvolveu estudos sobre o humor e o riso na educação. Valendo-se dos dispositivos do riso e da máscara, a tese desse pesquisador advoga por um personagem conceitual — o Bufão — para tencionar a lógica do discurso pedagógico.

Recorro aos diários de aula 1 e 6 para mostrar, a seguir, imagens das primeiras bonecas produzidas pelas estudantes, em 2006. Conforme as combinações feitas na época com o grupo, cada dupla de estudantes produziria o brinquedo a partir de suas observações em escola infantil.

Foram confeccionados/as bonecos/as com diferenças étnicas, sendo quatro negros/as e um índio. Entre os negros, tínhamos um boneco com os órgãos genitais (Fig. 39) e três bonecas, sendo que uma delas era obesa (Fig. 38), outra usava óculos (Fig. 37), e a terceira era a fada negra (Fig. 40). Esta última foi inspirada no artigo *Existe Fada Negra*<sup>51</sup>, trabalhado durante as aulas.

A referida boneca, mesmo estando vestida como fada e carregando uma varinha de condão foi, muitas vezes, confundida pelas pessoas que diziam: “Que linda essa bruxinha!”. Essa confusão, possivelmente se dava em função do paradoxo que esse brinquedo provocava, sendo, ao mesmo tempo, negra e bonita/boa. E isso contradizia a ideia recorrente que associa a cor preta ao feio e ao mau, enquanto que a branca é associada à beleza e à bondade.



**Fig. 37: BONECA  
NEGRA COM ÓCULO**



**Fig. 38: BONECA  
NEGRA E OBESA**



**Fig. 39: BONECO  
NEGRO COM  
ÓRGÃOS GENITAIS**



**Fig. 40 BONECA FADA  
NEGRA**

<sup>51</sup> DORNELLES, Leni Vieira. Existe Fada Negra? In: *Pátio* – educação infantil. Porto Alegre: Artmed, ano IV; n. 10; Mar/Jun 2006. p. 17-20.



**Fig. 41: BONECO  
COM BRAÇO  
AMPUTADO**



**Fig. 42: BONECA  
CADEIRANTE**



**Fig. 43: BONECA  
COM MULETAS**



**Fig. 44: BONECA COM  
APARELHO AUDITIVO**



**Fig. 45: BONECA SEM  
CABELOS**



**Fig. 46: BONECA  
COM CATAPORA**



**Fig. 47: BONECA  
ACIDENTADA**



**Fig. 48: BONECA COM  
MARCAS DE  
QUEIMADURAS**



**Fig. 49: BONECO  
INDÍGENA**



**Fig. 50: BONECAS  
GÊMEAS**



**Fig. 51: BONECO VOVÔ E  
BONECA VOVÓ**

A boneca negra e obesa foi confeccionada por uma aluna com a ajuda de uma artesã profissional. Essa aluna apresentou resistência em produzir ela mesma o brinquedo, dizendo não ter tempo e não ter “jeito” para trabalhos manuais. Posteriormente, relatou em aula que foi até uma loja de

artesanato do município de colonização alemã onde mora, e não encontrou nenhuma boneca negra. Então, escolheu um modelo de boneca branca e explicou para a artesã que queria uma “igual” àquela, porém negra.

Depois de pronta a boneca, a aluna expressou insatisfação, dizendo que a artesã era uma pessoa *racista*, pois o modelo que ela havia escolhido na loja era mais bonito do que aquela boneca negra que a artesã havia confeccionado para ela: “Só porque tinha de ser negra, ela (a artesã) fez a boneca feia!” (D5), afirmou a estudante insatisfeita.

Esse estranhamento da aluna foi bastante discutido no grupo, pois, como podemos ver, a boneca apresentava características físicas afrodescendentes e, logo, não poderia se “igual” às outras bonecas da loja. Cabe ainda chamar a atenção para o fato de a brancura predominar entre as bonecas produzidas pelas estudantes.

O boneco indígena (Fig. 49), por sua vez, foi inicialmente confeccionado em tecido muito claro, o que não correspondia à tonalidade de pele característica dessa etnia. A brancura da pele do brinquedo foi criticada pelas demais estudantes do grupo, o que levou a aluna a usar tinta de tecido para buscar uma aproximação na cor da pele. Além disso, para produzir o boneco índio, a estudante buscou conhecer um pouco da cultura kaingang junto ao conselho de Missão entre Índios (COMIN), com sede no Morro do Espelho, em São Leopoldo.

As diferentes capacidades físicas e sensoriais foram lembradas pelas estudantes, pois confeccionaram uma boneca com o braço díspar (Fig. 41), uma com muleta (Fig. 43), uma cadeirante (Fig. 42) e uma boneca com aparelho auditivo (Fig. 44). Também fizeram os corpos com marcas de doenças e de ferimentos, como a boneca com o corpo machucado — “acidentada” (Fig. 47), de corpo marcado por catapora (Fig. 46) e com marcas de queimaduras (Fig. 48).

Houve ainda as bonecas de corpo igual — as gêmeas (Fig. 50). Estas últimas foram produzidas com roupas exatamente iguais, e ao serem apresentadas ao grupo, surgiram críticas quanto a essa “igualdade”. A estudante, então, na intenção de corrigir essa situação, levou as bonecas para casa para produzir outra roupa. Na semana seguinte, ela reapresentou as bonecas usando um mesmo modelo de vestimenta, sendo que enquanto uma

delas usava vestido em tecido amarelo, a outra usava verde. Vimos, então, que a aluna reproduziu mais uma vez o tradicional costume de vestir pessoas gêmeas com roupas iguais, ou apresentando apenas uma variação na cor do tecido.

Por fim, o boneco vovô e a boneca vovó, que lembram a diferença geracional (Fig. 51), também foram produzidos seguindo um padrão estereotipado que mostra avós de cabelos brancos, usando óculos, suspensório (ele) e avental (ela). Essas situações me remeteram a pensar e a problematizar a resistência que apresentamos em nos libertar das verdades que nos constituem.

Constatei, durante a coleta de dados para a pesquisa, que a cada semestre, novas “diferenças” foram discutidas e mais atenção foi sendo dada aos detalhes que antes passavam despercebidos como, por exemplo, a pouca variação nas tonalidades de pele das bonecas negras, que antes eram confeccionadas com tecido preto ou muito escuro (Figs. 37, 38 e 39), assim como o avental xadrez colocado em uma delas (Fig. 37), reforçando a concepção racista de negros como trabalhadores domésticos.

Os dados também me remeteram a pensar/problematizar o próprio título do artigo que publiquei na revista *Pátio – Educação infantil*, em 2006, em que relatei este trabalho: *Bonecas e bonecos que respeitam as subjetividades das crianças*. Nele, considero que as bonecas “diferentes” não respeitam, mas produzem outras subjetividades, como vimos na seção anterior desta tese.

Então, na perspectiva foucaultiana, existem múltiplas maneiras de se subjetivar que são diferentes no decorrer da história, ou seja, Foucault (1989) se afasta da ideia de subjetividade transcendental com valores universais em qualquer tempo e lugar, e nos remete à concepção de subjetivação como um processo contínuo. Assim, “outros” corpos de bonecas produzem outros modos de subjetivação.

A seguir, estão mais algumas imagens de brinquedos confeccionados, posteriormente, que correspondem aos materiais organizados nos diários de aula 2, 3, 4, 6, 7 e 8.



**Fig. 52: CADEIRA DE RODAS**



**Fig.53: BONECO MULATO COM MULETA**



**Fig. 54: BONECO BRANCO COM MULETAS**



**Fig. 55: BONECO SEM BRAÇOS**



**Fig. 56: BONECA CYBER E BONECA NINJA**



**Fig. 57: BONECOS CARROCEIROS**



**Fig. 58: BONECO MENINO DE RUA**



**Fig. 59: BONECA CEGA**



**Fig. 60: BONECO COM PRÓTESE NAS PERNAS**



**Fig. 61: BONECO RUIVO**



**Fig. 62: BONECA TRATAMENTO QUIMIOTERÁPICO**



**Fig. 63: BONECA RAPUNZEL NEGRA**





**Fig. 64: BONECO NEGRO**



**Fig. 65: BONECA VOVÓ**

Como podemos ver, a cadeira de rodas foi aperfeiçoada (Fig. 52); a boneca cega foi confeccionada com um cão-guia e usando óculos escuros (Fig. 59), assim como os bonecos com deficiência física foram confeccionados usando uma bengala de madeira (Fig. 53 e 54); a boneca doente, que faz tratamento quimioterápico, ganhou uma peruca e uma máscara hospitalar (Fig. 62). Foi também confeccionado um boneco mulato (Fig. 60), um boneco negro com palmas das mãos e plantas dos pés claros (Fig. 64); boneco ruivo com sardas (Fig. 61), boneco sem braços (Fig. 55).

A diferença social também foi contemplada nos brinquedos, como podemos ver nas bonecas das tecnologias e de rua (Fig. 56), bem como nos bonecos catadores de lixo em uma carroça que carrega sucatas (Fig. 57). Além disso, as estudantes adaptaram histórias de contos de fadas, confeccionando “outros” príncipes e princesas, como podemos ver na imagem da Rapunzel Negra<sup>52</sup> (Fig. 63). Nesse sentido, é importante considerar que “A referência de princesas e fadas dos contos de fadas que foi reproduzida por muito tempo nas obras de literatura infantil remete a uma figura branca e loura” (OLIVEIRA, [s.d.; s.p.]).

A boneca vovó foi produzida com aspecto jovial e despojada, superando o estereótipo da mulher de cabelos brancos e óculos (Fig. 65), e chama ainda a atenção o fato de a estudante ter combinado diversos tons de cor-de-rosa — cor tida como sendo de menina — nas roupas da vovó.

Com isso, vimos que uma considerável variedade de brinquedos foi feita pelas estudantes, mas chama a atenção o fato de que, com exceção do

<sup>52</sup> Além da Rapunzel Negra, também foram confeccionados o príncipe cego, a Chapeuzinho Vermelho cadeirante, A Cinderela obesa, a Branca de Neve surda etc.

boneco menino de rua, todas as demais bonecas foram produzidas com fisionomia sorridente, reforçando o pensamento idealizado de infância. Além disso, alguns estereótipos de gênero precisam ser mais discutidos, considerando que quase todas as bonecas foram confeccionadas usando vestidos e cabelos longos, desconsiderando os diferentes modos que meninas e mulheres se vestem e cortam os cabelos na contemporaneidade.



**Fig. 66: BONECA SEM PERNAS**

Outra possibilidade de trabalho foi de aproveitamento das bonecas ditas “estragadas”, por estarem com alguma das partes do corpo faltando, ou danificadas. É comum que esses brinquedos em que falta um dos braços, uma das pernas, perderam um dos olhos etc. sejam encaminhados para conserto ou descartados, por não servirem mais para brincar. Contudo, esses materiais também podem constituir-se em elementos ricos para o trabalho com as diferenças. Algumas transformações foram feitas pelas estudantes — junto com as crianças — nos corpos de bonecas industrializadas, durante as suas práticas na educação infantil.

Michele P. C. (D6) levou para a escola uma boneca *Barbie* sem as pernas (Fig. 66), e as crianças reagiram dizendo que o brinquedo estava estragado. Então, ela questionou sobre o que poderiam fazer com ele. A primeira sugestão apresentada pelas crianças foi colocá-lo no lixo. Contudo, ao serem indagadas se não existem pessoas que não possuem pernas, algumas crianças afirmaram já terem visto pessoas sem pernas andando em cadeiras de rodas, e essa experiência auxiliou o grupo a reformular sua concepção inicial. A turma, então, se engajou no projeto de construção de uma cadeira de rodas feita com peças de lego.

Joselaine P. M. (D2) levou para a sala de aula da educação infantil um boneca cujos olhos estavam estragados, ou seja, haviam parado de movimentar as pálpebras, de modo que ficavam sempre fechadas. Ela ainda descoloriu a pupila dos olhos desse brinquedo e levou-o para as crianças brincarem. Ao indagar sobre o que acharam da boneca, as crianças afirmaram que ela era velha porque os olhos não funcionavam mais. Ela provocou as

crianças, dizendo que conhecia uma moça bastante jovem que também não enxergava — era cega. Relatou também que a mesma andava pelas ruas usando uma bengala e um cão treinado para guiá-la.



**Fig. 67: BONECA CEGA**

A partir do relato feito pela aluna, as crianças decidiram cuidar da boneca, escolhendo no pátio da escola um galho de árvore que lhe servisse de bengala. Ela trouxe um cachorrinho de brinquedo para ser o cão guia e outra criança trouxe um óculo escuro. Por fim, ela narrou para o grupo a história infantil *Nós, os cegos, enxergamos longe*, de Franz-Joseph, publicado pela editora Scipione. Segundo a estudante, esse passou a ser um dos brinquedos

mais disputados entre as crianças (Fig. 67).

Outra experiência nesse sentido foi realizada por Carla R. S. (D2) usando uma boneca com marca de queimadura no rosto (fig. 68). Ao verem pela primeira vez a boneca, as crianças disseram que ela estava “suja”. Então, a estudante explicou que o brinquedo havia se queimado com água muito quente. As crianças se interessaram pelo episódio e relatavam que suas mães não as deixavam brincar com fogo ou com água quente. Sabiam que esse ferimento doía muito e que era preciso passar pomada e fazer curativo.



**Fig. 68: BONECA QUEIMADA**

A estudante, então, explicou-lhes que o ferimento da boneca não doía mais, porque estava curado. Contudo a marca havia ficado no rosto do brinquedo. As crianças, então, perguntaram: “Ela vai ficar feia para sempre?”. E a estudante explicou: “Ela é diferente!” (D2). Depois disso, o grupo demonstrou muita curiosidade em olhar de perto e tocar o ferimento da boneca. Porém, nos dias subsequentes, pouco se interessaram por esse brinquedo na sala.

A partir dessas experiências aqui colocadas, mostro que o processo de confecção de brinquedos com características tidas com anormais, além de potencializar a formação lúdica das estudantes, tão necessária para aquelas

profissionais que trabalharão diretamente com crianças da educação infantil, também contribuiu para a desnaturalização do corpo das/os bonecas/os e fez emergirem conversas sobre os receios e os medos das próprias estudantes em se depararem com crianças cegas, surdas, cadeirantes, com síndrome de Down etc. em suas práticas de estágio e/ou em suas trajetórias profissionais.

Também foi possível perceber que ao longo do trabalho, foram ampliando gradativamente o seu olhar sobre as múltiplas formas de ser mulher, de ser homem, de ser criança, de ser negro, de ser índio, de ser surdo, de ser cego, de ser... seja lá o que for! Entretanto, até o momento, nenhum boneco *gay* foi produzido por elas, reafirmando aquilo que Foucault (2009), ao tratar da ordem do discurso, nomeia de “tabu do objeto”, ou seja, não se pode falar de qualquer coisa, sendo que “em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as da região da sexualidade e as da política” (FOUCAULT, 2009, p. 9).

Por outro lado, eu também observo que nos momentos de aula em que mostro imagens de bonecas “diferentes” produzidas pela indústria de brinquedos, as gargalhadas ecoam na sala ao ser projetada, na tela, a imagem do boneco *gay*. Essa reação das estudantes se dá, possivelmente, porque elas supõem que “todas” as pessoas tenha inclinação inata para a heterossexualidade e, conseqüentemente “outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais” (LOURO, 2001, p. 17).

Antes de passar à próxima discussão, é preciso que eu confesse explicitamente que a proposta de produção de bonecas “diferentes” não é uma “proposta inocente”, mas faz parte de um jogo de sedução que busca produzir outras subjetividades nas estudantes. Afinal, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2009, 44).

Nesse sentido, afirmo que o corpo das bonecas funciona como discurso, e nelas circulam outras verdades sobre os corpos. Dito em outras palavras, mais do que produzir brinquedos, o que eu busco é, *talvez*, a produção de outros pensamentos sobre as diferenças. Digo (e grifo) a palavra *talvez* porque, seguindo Larrosa, entendo que

[...] a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de uma pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que a sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos de nossa humanidade (LARROSA, 2001, p. 289).

Como vimos até aqui, a experiência lúdica com bonecas “diferentes” tem a ver com esse *talvez* de que nos fala Larrosa. Nessa perspectiva, de modo algum pode ser definido de antemão o brinquedo que as estudantes irão produzir, e muito menos, aquilo que as crianças irão fazer com ele, pois o corpo dos brinquedos que as estudantes confeccionam está relacionado à vida de cada uma delas e com a vida das crianças que observaram na educação infantil. Desse modo, busco instigar as estudantes a pensarem sobre si mesmas, sobre sua atuação como profissionais de infâncias.

Segundo Fischer (2001), para a (trans)formação de nós mesmos, é preciso que se aceite o convite que nos faz Foucault, ou seja, “pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos” (FISCHER, 2001, p. 222). E como eu já disse anteriormente, essa transformação de nós mesmos se dá no momento em que alguma coisa nos toca, nos acontece, nos passa (LARROSA, 2004).

Na seção que segue, me propus a problematizar em que medida as práticas com bonecas “diferentes” subjetivaram as estudantes durante o seu processo de formação e os efeitos dessas experiências em seus estágios curriculares na educação infantil.

## 7. SE AS CRIANÇAS SE DIVERTIREM COM AS BONECAS TANTO QUANTO NOS DIVERTIMOS EM FAZÊ-LAS: O QUE “ACONTECEU” NAS ESTUDANTES?

[...] talvez seja sua hora de entrar de vez nas escolas.  
(KOHAN, 2000, p. 156)

Nesta seção da tese, eu descrevo<sup>53</sup> e analiso algumas experiências de estágio em que as alunas usaram as bonecas tidas como anormais. São seis experiências, sendo que uma delas já havia sido apresentada na qualificação do projeto. A partir dos “ditos” e dos “escritos” dessas estudantes, busquei entender o modo como elas operaram com a ideia de infância, de brincar e de corpo tido como anormal.

É evidente que eu já conhecia os brinquedos produzidos por esse grupo de alunas e já sabia um pouco sobre os discursos que permeavam seus “escritos” e seus “ditos”, pois acompanhei os momentos de costura das bonecas, os momentos de planejamento do projeto de estágio e o trabalho de campo. Além disso, li seus relatórios e ouvi seus relatos durante os seminários. Contudo, aprendi com Veiga-Neto (2002a, p. 34) que na perspectiva pós-estruturalista, todas as certezas devem ser problematizadas. Isso significa dizer que “que tudo aquilo que pensamos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisitado e criticado”. Então, o que eu passo a fazer agora é um exercício diferente daquele que havia feito antes, pois outras perspectivas de análise incidem sobre o meu olhar neste momento da investigação e produzem outros pontos de interrogação.

Ainda devo pontuar que as estudantes que desenvolveram as experiências que agora passo a relatar estiveram, anteriormente, envolvidas nas discussões sobre infâncias, sobre brincar, na produção de bonecas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação infantil. Desse modo,

---

<sup>53</sup> Descrever aqui tem o significado que lhe é dado por Paraíso (2012) quando diz que “Somente descrevendo, e em detalhes, os diferentes textos educacionais, os diferentes discursos e suas enunciações, será possível mostrarmos suas feições, seus processos de produção, seus modos de funcionamento. Somente descrevendo podemos fazer as rupturas que são necessárias para construirmos e divulgarmos outros sentidos, outras linguagens, outras práticas para o currículo e a educação” (p. 38).

na entrada da apresentação de cada uma das experiências de estágio, faço uma breve referência ao trabalho anterior que elas desenvolveram com as bonecas, no decorrer da disciplina de Metodologia da Educação Infantil II.

Penso ser importante uma breve alusão a essas experiências, para que fique claro que as estudantes não “reproduziram” trabalhos anteriores, mas produziram “outros” significados e viveram “outras” experiências com as crianças e com as bonecas durante os estágios.

### 7.1 BRINCANDO COM O CORPO E A DIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DE VANESSA<sup>54</sup>

A experiência de Vanessa está, de certa forma, distante no espaço e no tempo das experiências das outras estudantes que analisei nesta seção. Ela participou do primeiro projeto de produção de bonecas tidas como anormais, desenvolvido na UNISERRA, durante o segundo semestre de 2006. Nessa ocasião, confeccionou uma boneca-bebê, em contraponto a tantas bonecas-adolescentes com as quais havia brincado durante a sua infância. Esse brinquedo era acompanhado por uma bolsa contendo vários materiais de higiene e alimentação de bebês, como: fraldas, mamadeiras, chupetas, banheira, toalha, cotonetes, escova para cabelos, e outros.

Havíamos combinado que as bonecas produzidas seriam doadas à biblioteca da instituição e poderiam, a exemplo dos livros, serem retiradas e usadas nas escolas onde as alunas trabalhavam ou estagiavam — havíamos inventado a “bonoteca”! Vanessa retirou emprestadas as bonecas da “bonoteca” da UNISERRA e as levou para as crianças de sua turma, em uma escola pública da região serrana, onde desenvolvia seu estágio.

Essa estudante, pela forma entusiasmada como relatava o seu projeto e pelo modo como operou com esses brinquedos na escola de educação infantil, me pareceu ter sido tocada, transformada pela experiência de produção de bonecas tidas como anormais. Primeiramente ela constatou, durante as observações de estágio, a pouca variação no corpo dos brinquedos que havia

---

<sup>54</sup> Essa experiência de Vanessa foi publicada em material organizado pelo Ministério da Educação em parceria com Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em 2007. Essa publicação foi leitura recomendada na disciplina de Metodologia da Educação Infantil II (UNIPORTO) e na disciplina Lúdico na Educação (UNISERRA).

em sua sala de aula, e isso a provocou a desenvolver com as crianças o projeto *Brincando com o Corpo e a Diversidade*.

Para começar o trabalho, ela levou para a sala de aula todas as bonecas “diferentes” que haviam sido confeccionadas no semestre anterior e deixou que as crianças explorassem os brinquedos e inventassem as brincadeiras que quisessem. Durante esse tempo, ela assumiu o papel de “observadora” das iniciativas das crianças com relação aos brinquedos. Esse papel assumido pela estudante corresponde ao pensamento de Smith (2006), quando explica que “[...] a ideia é que o adulto observe o brincar espontâneo da criança e aja para desenvolvê-lo — em vez de organizar as atividades da criança desde o início” (p. 33). Nesse sentido, vale também lembrar que

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado...

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, parar iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (FREIRE, 1996, p. 14).

Nessa cumplicidade pedagógica, a estudante percebeu o conflito que as bonecas produziram nos meninos da turma. Ou seja, ao se depararem com esses brinquedos, de imediato eles a abordaram para saber se também poderiam “brincar com bonecas”. A solicitação dessas crianças evidenciou não só o interesse delas em experienciar as brincadeiras como deu visibilidade às marcas do estereótipo social colocado em circulação, através do clichê de que “meninos não brincam com bonecas”. Sobre esse estereótipo, Felipe e Guizzo (2004) afirmam: “Há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, o mesmo não ocorrendo em relação às meninas” (p. 34).

Desse modo, a experiência lúdica com bonecas não só trouxe à tona a diferença de gênero no grupo de crianças, como também a necessidade de desconstruir<sup>55</sup> a norma, instituída socialmente, de que o normal é que as

---

<sup>55</sup> Uso a expressão desconstrução no sentido que lhe é dado por Derrida e Roudinesco (2004), ao afirmarem que esse termo foi utilizado pela primeira vez por Jacques Derrida em 1967, na



meninas brinquem com bonecas e os meninos de bola, com carrinhos, bolas ou super-heróis. Foi necessário o diálogo entre a estudante e as crianças para perfurar a fronteira que delimita os brinquedos de meninas e os brinquedos de menino, de modo a desnaturalizar aquilo que vinha sendo tomado como verdade.

Moita-Lopes (2002) focaliza o campo sociocultural e faz uso dos termos *feminilidades e masculinidades*, “[...] evitando a dicotomia macho e fêmea, que simplifica e essencializa os processos de construção de gênero ao apagar os modos múltiplos de ser masculino e feminino na sociedade e suas construções sociais e históricas” (p. 133). Dessa forma, esse autor nos instiga a pensar sobre as muitas formas de ser feminino e de ser masculino, considerando as diversidades de gerações, de etnias, de raças, de nacionalidades, de sexualidades, de classes sociais entre outras.

Dando sequência à experiência, Vanessa sugeriu que cada criança trouxesse para a roda<sup>56</sup> a boneca com a qual havia brincado e a apresentasse para os colegas. Nesse momento, ela considerou o pressuposto de que as crianças possuem saberes e são capazes de expressar suas opiniões e sentimentos sobre o corpo dos brinquedos, indo ao encontro daquilo que nos diz Kohan (2007, p. 151-52), quando aponta que “Ouvir as crianças significa concentrar-se na fala delas, estar realmente interessado no que dizem”.

Os primeiros comentários que apareceram entre as crianças estavam relacionados à constatação de partes que faltavam no corpo das bonecas, ou seja, estranharam certas diferenças que se afastavam do padrão de normalidade dos brinquedos com os quais estavam acostumadas a brincar: “- Essa boneca que eu brinquei tá com o olho estragado!”; “- Nessa aqui está faltando uma perna!”; “- E essa outra não tem cabelos... é careca!” [muitos risos].

Então, a estudante interveio perguntando se daria para brincar com as bonecas do jeito que estavam. Como resposta, ouviu das crianças: “- Dá para

---

*Gramatologia*. O termo ‘desconstrução’ foi tomado da arquitetura. Significa a deposição decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (‘isso se desconstrói’), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico e dominante. Desconstruir é, de certo modo, resistir à tirania do Um, do *logos*, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004, p. 9).

<sup>56</sup> A roda é o momento da rotina em que as crianças sentam-se em círculo para conversar, cantar e ouvir histórias em grupo. Nesses encontros, são feitas as combinações do dia.

brincar, mas tem de consertar!”. “- Como assim?”, perguntou Vanessa, sugerindo que as crianças detalhassem mais aquilo que estavam pensando: “- Ah, nessa [mostrando a boneca], tem de costurar uma perna igual a essa outra que ela tem!”. “- Mas não existem pessoas que não têm uma perna ou têm as pernas diferentes, e até mesmo que não têm as duas pernas?”, perguntou a estudante. “Têm, elas são doentes... Coitadas!”, responderam as crianças (R1).

Essa provocação trouxe à pauta aquilo que as crianças já sabiam a partir de suas experiências culturais permeadas pelas informações recebidas nas ruas e/ou através dos familiares, amigos, meios de comunicação de massa e internet. Elas, então, lembraram já terem visto pessoas que não têm um braço (ou têm braços dispare), que não têm cabelos ou que não enxergam (ou precisam de óculos); que não escutam (ou precisam de aparelhos auditivos).

Então, Vanessa perguntou: “- E essas pessoas trabalham, estudam e brincam?” (R1). Esse questionamento auxiliou as crianças a pensarem outras formas de brincar com bonecas “diferentes”. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 19), “Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras”.

Através desse diálogo travado com Vanessa e das brincadeiras que inventavam com as bonecas, ficou evidente que o sentimento que esses brinquedos tidos como anormais despertavam nas crianças era, inicialmente, de “curiosidade”, e depois, como veremos a seguir, de “compaixão”. Ou seja, elas exploravam as bonecas buscando “cuidar” de seus corpos anormais.



**Fig. 69: BRINCADEIRA DE HOSPITAL**

Para isso, as crianças brincavam de médicos e enfermeiras, ministrando medicações para normalizar suas diferenças. Manifestaram ainda o desejo de construir um hospital dentro da sala (Fig. 69), pois o corpo que não caminhava, que não ouvia ou que não enxergava — era compreendido pelas crianças como um corpo que tinha “dor” —

poderia ser levado ao hospital para ser tratado, medicado (Fig. 70).



**Fig. 70: MEDICANDO AS BONECAS**

Nas brincadeiras de hospital, elas colocavam em funcionamento técnicas de normalização que operam pelo uso de medicamentos e de atendimentos “especializados”. Enquanto brincavam, prescreviam ações de cuidado para com as bonecas anormais e, dessa forma, representavam não só a sua própria história, como também um contexto mais

amplo, ou seja, a própria história da infância brasileira.

Sobre essa representação de “cuidado” na infância, Carrijo [s.d.] afirma que ela emergiu no Brasil relacionada à carência, ao abandono e à urgência da institucionalização para garantir a sobrevivência das crianças. Nessas brincadeiras de médico, ao mesmo tempo que reproduziam a história do cuidado na infância, elas também estavam recriando as marcas dos múltiplos atendimentos precoces advindos de diversas áreas (psicologia, fonoaudiologia, pediatria, nutricionista, psicomotricista e psicopedagogo) a que estão sujeitas na família e na escola. Segundo Carrijo ([s.d.; s.p.]), embora a ordem do atendimento possa ser diferente, na maioria das vezes, “pelo menos dois deles estão presentes, pois esse corpo é esquadrihado, assim como suas funções, revelando uma engenharia assistencial que se exalta pela capacidade de trabalho interdisciplinar”.

Durante as conversas com as crianças, era possível perceber que elas associavam o fato de o cego não enxergar à “dor” nos olhos; o fato de o cadeirante não andar, aos pés machucados; e o fato de o surdo não ouvir, à dor de ouvidos. Ao serem indagadas sobre pessoas cadeirantes, mas que não têm pés e/ou pernas machucadas, sobre pessoas que não enxergam ou não ouvem, e que não têm dores nos olhos ou nos ouvidos, as crianças foram provocadas a romper com a lógica que vinham utilizando e, mais uma vez, desafiadas a pensarem outros modos de ver o corpo tido como anormal.

No decorrer das brincadeiras com a boneca cadeirante, foi possível observar que as crianças entendiam a cadeira de rodas como extensão do corpo da mesma, pois quando o brinquedo era levado para atendimento

hospitalar, sua cadeira era colocada juntamente com o seu corpo sobre a mesa de exames (Fig. 71).



**Fig. 71: BONECA CADEIRANTE EM ATENDIMENTO**



**Fig. 72: CADEIRA DE RODAS QUEBRADA**



**Fig. 73: CONSTRUÇÃO DE RAMPAS**

Em passeios realizados com esse brinquedo pela escola, a roda da cadeira se quebrou (Fig. 72). Esse imprevisto levou as crianças a perceberem que o espaço escolar era inadequado, pois havia escadas no trajeto que dava acesso ao pátio, dificultando o deslocamento da boneca (e de pessoas) cadeirante. Além disso, esse episódio na brincadeira contribuiu para dar visibilidade às dificuldades enfrentadas cotidianamente pelas pessoas com diferenças motoras, evitando aquilo que é pontuado por Kirchof (2009, [s.p.]) como “apagamento das consequências advindas da condição de paraplegia”. “- E, agora, como ela (a boneca cadeirante) irá para o pátio?” – perguntou Vanessa ao grupo, referindo-se ao fato de a cadeira estar quebrada. Para dar conta do problema, a estratégia encontrada pelas crianças foi: “- vamos carregar a boneca no colo, afinal, ela é querida” (R1).

Esse discurso é compatível com o que foi apontado por Kirchof (2009), que ao analisar textos de diversas obras de literatura infantil que tratam desse tema, constatou que os enredos dessas obras se valem da “retórica da compensação<sup>57</sup>” [s.p.].

<sup>57</sup> Kirchof (2009, [s.p.]) explica a retórica da compensação nas histórias que tratam da deficiência física, afirmando que “Em algumas histórias, as próprias muletas e a cadeira de roda funcionam como o elemento de compensação, apresentadas como suficiente para amenizar os eventuais efeitos negativos da deficiência”.

Ao serem questionadas sobre o fato de a boneca ser uma menina e não ser “nenê” para ser carregada no colo e sobre o seu direito de deslocar-se por todos os lugares com independência e liberdade, as crianças foram provocadas a pensar outras possibilidades e, então, começaram a improvisar rampas na escola, usando seus brinquedos para isso (Fig. 73). A utilização dos blocos de madeira para “inventar” uma rampa vai ao encontro daquilo que diz Pereira (2002, p. 57): “Tudo tem possibilidade de virar alguma coisa na brincadeira das crianças”.

Nas situações em que brincavam com o boneco surdo, elas o medicavam, simulando colocar “gotinhas” de remédios em seus ouvidos. Assim, buscavam normalizar essa diferença, evidenciando possuírem poucos conhecimentos sobre a cultura surda. Falavam bem alto para comunicar-se com esse boneco durante as brincadeiras. Ao questionar se o boneco surdo ouviria os seus gritos, a estudante estava desafiando-as a colocarem sob suspeita aquilo que pensavam sobre surdez. Elas, então, responderam que o boneco precisaria de um aparelho igual ao de uma das crianças da escola que usava um aparelho auditivo. Mesmo assim, seguiam gritando bem alto na orelha do boneco.

Foi preciso explicar-lhes de modo mais direto que existem pessoas que escutam, pessoas que escutam menos, pessoas que escutam muito pouco e pessoas que não escutam nada. Então, as crianças foram desafiadas por Vanessa a pensarem se não haveria outra forma de se comunicar com aquele brinquedo, sem precisar gritar. Algumas delas, valendo-se de suas experiências com mídia, disseram que determinado canal de TV mostrava sinais para as pessoas surdas que assistiam à programação. Assim, elas também passaram a inventar outros modos de se comunicar com o boneco, usando as mãos (Fig. 74).



**Fig. 74: INVENTANDO SINAIS PARA COMUNICAR-SE COM O BONECO SURDO**

No dia seguinte, a estudante colocou na parede da sala um cartaz com o alfabeto em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e isso aguçou a curiosidade das crianças com relação àquela língua que ainda não conheciam. Elas foram,

então, desafiadas a encontrar no cartaz a letra de seu nome e a representá-la usando suas mãos. Dessa forma, Vanessa estava provocando as crianças a desconstruírem a concepção de que a fala é o único modo de expressar conhecimentos e sentimentos, bem como colocando em suspeita a hegemonia ouvinte que coloca a alteridade surda no discurso da deficiência (SKLIAR, 1999).

Sem desvalorizar os importantes avanços científicos e tecnológicos no campo da medicina, que cotidianamente colocam no mercado próteses cada vez mais sofisticadas, também é crucial que se considere que “normalizar os surdos, fazendo-os ouvintes através de implantes significa, para muitos surdos, ter seus corpos invadidos, suas identidades silenciadas e sua cultura apagada” (THOMA, 2005a, p. 66).



**Fig. 75: DESCOBRINDO LETRAS EM BRAILLE**

Uma boneca cega também foi disponibilizada para as crianças brincarem. Ela apresentava os olhos descoloridos e trazia consigo uma bolsinha contendo fichas com as letras do alfabeto, e no verso de cada ficha, a representação, em relevo, da respectiva letra em Braille (Fig. 75). Ao abrirem a bolsa da boneca e espalharem pelo chão as fichas, as crianças quiseram

saber sobre o significado daqueles “pontinhos” em relevo no verso de cada uma das fichas. Então, a estudante explicou-lhes que correspondiam à representação da letra no alfabeto em Braille.

Logo, as crianças perceberam a diferença nos olhos do brinquedo e concluíram duas coisas: que aquela boneca era cega e que, assim como elas, ela também estava aprendendo as letras do alfabeto. Essa constatação remexeu os conhecimentos prévios das crianças que perguntavam (e se perguntavam) espantadas: “- Cegos têm olhos?”; “- Cegos conseguem ler histórias?” (R1).

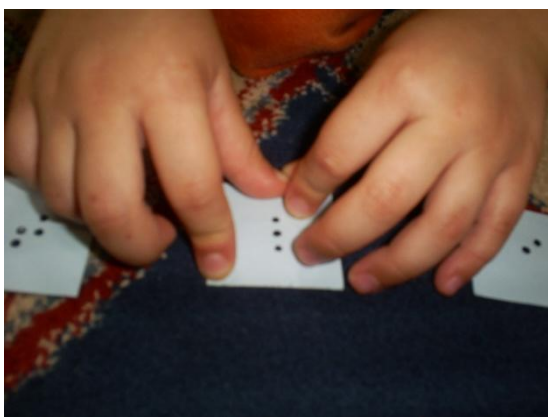
Esse questionamento evidencia o quanto o órgão (olhos) está associado ao sentido (visão), como se um não existisse sem o outro. Embora elas tenham conhecimentos sobre a possibilidade de “melhorar” as possibilidades da visão através do uso de óculos, lentes de contato, bem como a ampliação da tela do

computador e de utilização de programas de leitura textual, seus pensamentos estão marcados pela lógica binária, que divide as pessoas em dois grupos distintos: as que *enxergam* e as que *não enxergam*.

Durante as conversas em grande grupo, as crianças compartilharam suas experiências sobre as pessoas cegas que viam nas ruas e passaram a contar o que sabiam sobre as “varinhas” (bengalas) e cães guias que essas pessoas usam. De imediato, saíram andando pela sala com os olhos fechados como se fossem pessoas cegas. Contudo,

Para quem enxerga, é impossível imaginar a vida sem qualquer forma visual ou sem cor, porque as imagens e as cores fazem parte de nosso pensamento. Não basta fechar os olhos e tentar reproduzir o comportamento de um cego pois, tendo memória visual, a pessoa tem consciência do que não está vendo (GIL, 2000, p. 8-9).

Foi importante deixar as crianças experimentarem essa brincadeira sem inibir suas iniciativas, pois elas “[...] não devem ficar cercadas pela fala do adulto ou dominadas por instruções, mas devem ter liberdade de ação para desenvolver as próprias ideias e ter sucesso ou para fracassar” (SMITH, 2006, p. 33).



**Fig. 76: EXPERIMENTANDO A LEITURA EM BRAILLE**

Elas também quiseram simular a leitura em Braille, sendo que nessa brincadeira, fechavam os olhos e tocavam suavemente com as pontas dos dedos as fichas contendo as letras em Braille (Fig. 76). Através dessa atividade, descobriram que os olhos não são o único sentido que permite a leitura, e contavam umas para as outras que “as pessoas cegas podiam ler com as pontinhas dos dedos” e que agora elas também estavam aprendendo isso.

Nessa experiência de Vanessa, vemos que embora tenha sido usada a palavra *diversidade* no título dado ao projeto, no decorrer do mesmo ela problematizou as diferenças em diversas situações, a exemplo do momento em

desafiou as crianças a pensarem sobre a possibilidade (ou não) de brincar com a boneca em que está faltando um olho ou uma perna. Além disso, explicou ao grupo que existem pessoas que ouvem, pessoas que ouvem pouco, pessoas que usam aparelho para ouvir melhor e pessoas que não ouvem nada, desconstruindo a lógica binária de oposição (ouvinte/surdo) e de uma identidade fixa, tão característica na perspectiva da diversidade.

Em outras situações, Vanessa também criou possibilidade para que as crianças rompessem estereótipos de gênero, assim como para que percebessem que deficiência física não é sinônimo de incapacidade. Observei ainda que ela não enfatiza o amor, o respeito e a tolerância às pessoas “diferentes”, o que sinaliza seu distanciamento da perspectiva da diversidade.

Por fim, vale pontuar que a estudante escapa de propostas “escolarizadas” que visam a “ensinar” sobre as diferenças, mas se propõe “prestar atenção” naquilo que as crianças estão fazendo. Esse “prestar atenção” não tem o propósito de “vigiar” o que acontece durante o jogo ou de classificar as crianças em estágios de desenvolvimento do jogo infantil. Diferentemente disso, Vanessa problematiza e potencializa o jogo das crianças, se colocando no papel de uma parceira “mais experiente” que brinca junto, ao invés de conduzir as brincadeiras.

## 7.2 O AMOR E O RESPEITO INCLUEM AS DIFERENÇAS: A EXPERIÊNCIA DE PATRÍCIA E GRAZIELA

Patrícia e Graziela cursaram a Metodologia da Educação Infantil II em 2010, e durante essa disciplina, produziram uma boneca loira e uma boneca negra. Tinham como propósito disponibilizar as duas bonecas para as crianças brincarem e observar como elas iriam interagir com esses brinquedos. Nessa ocasião, durante a prática, constaram certo estranhamento por parte das crianças com relação à boneca negra, à qual atribuíram o papel de empregada durante as brincadeiras de casinha.

Em 2011, as alunas planejaram o projeto de estágio intitulado *O Amor e o Respeito Incluem as Diferenças*, o qual foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino de um município da grande Porto Alegre, com um grupo de 14 crianças com cinco anos de idade. Depois de realizarem uma



semana de observações na sala de aula, Patrícia e Graziela concluíram que as diferenças seriam um tema importante para ser abordado, pois *“a turma é bem heterogênea; tem uma aluna com Síndrome de Down, diferentes cores de pele, uma aluna que usa óculos, enfim, ninguém é igual, cada pessoa tem suas peculiaridades, e mesmo assim, podem interagir socialmente”* (R2).

Considerando esse excerto do discurso das alunas, é importante que se problematize o sentido que é dado à palavra “heterogênea”, pois ela — bem como a palavra “homogênea” — é comumente empregada por professores para “avaliar” a constituição das turmas como sendo boas ou ruins. Ou seja, turmas homogêneas são, muitas vezes, consideradas como melhores e mais fáceis de trabalhar porque o grupo de alunos apresenta um “padrão” de idades, de conhecimentos e de capacidades, enquanto que as heterogêneas, ao contrário, são “problemas”, pois dão muito trabalho devido às diferenças que ali são encontradas, ou seja, dela fazem parte os estranhos, os anormais.

Segundo Bauman (2001), a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença estão estreitamente relacionados à dificuldade em sentir-se à vontade na presença de estranhos. Observei, nesse registro, que elas reconhecem “todos” como diferentes, mas afirmam que alguns são mais “diferentes” que os outros, e as identidades desses anormais foram nomeadas por elas como sendo aqueles que têm síndrome de Down, que usam óculos, que tem pele mais escura etc. Além disso, tais sujeitos foram colocados em situação de desvantagem em relação aos outros, e isso se evidencia quando as alunas afirmam que “mesmo assim”, eles podem interagir socialmente.

Então, a categorização que as estudantes fazem da turma como sendo “heterogênea” dá pistas para perceber que elas consideram a existência de um modelo universal de infância e essa compreensão se afasta da perspectiva da diferença. Da mesma forma, as expressões “amor” e “respeito”, usadas no título do projeto, evidenciam que o planejamento delas está assentado na perspectiva da diversidade, e não na perspectiva da diferença, pois não problematizam os modos como essas diferenças são produzidas e os motivos que fazem com que determinados tipos físicos sejam mais bem aceitos do que outros. Ou seja, elas naturalizam a diferença ao afirmarem que *“as diferenças*

devem ser compreendidas como algo próprio da natureza humana, e não segregada dentro de instituições especiais de ensino” (R2).

As estudantes registraram em seu relatório que, através desse projeto, objetivavam:

- Incentivar as crianças a respeitarem e conviverem com vários tipos de diferenças e deficiências, assim como a reconhecer, por meio dessas atividades lúdicas, as dificuldades enfrentadas por deficientes físicos e visuais;
- Desenvolver a solidariedade, a afetividade e a compreender a importância do saber auxiliar o outro (R2).

Esses objetivos traçados por elas reafirmam aquilo que foi dito anteriormente, ou seja, almejam conduzir a conduta das crianças para que “respeitem” e “ajudem” as pessoas “diferentes”. O caminho pelo qual se propuseram a perseguir esses objetivos foi “o jogo simbólico, os brinquedos e as brincadeiras” (R2). Encontramos aqui, mais uma vez, a concepção de brincar enclausurada no campo da psicologia e o uso dessa atividade como uma estratégia para governar e normalizar as crianças.

A partir de agora, trago para discussão algumas das atividades planejadas e desenvolvidas com as crianças dentro desse projeto. Antes das bonecas tidas como anormais entrarem em cena, as estudantes reuniram as crianças na roda para conversarem sobre as diferenças que havia no grupo. Para isso, valeram-se da dinâmica “caixa do tesouro”.

As alunas levaram para a roda uma caixa de sapato forrada com papel de presente, dizendo às crianças que ali havia um tesouro. Essa caixa foi passando de mão em mão, sendo que cada criança abria a tampa e olhava o tesouro que estava dentro. Contudo, haveriam de guardar segredo sobre o que viram dentro dela, até que todos tivessem olhado. Dentro da caixa havia um espelho, e quando cada criança abria, via a sua imagem refletida ali.

Depois de todas terem aberto a caixa, as crianças puderam contar umas às outras sobre o que haviam visto dentro dela. As próprias estudantes relataram: “- Não deu muito certo, porque as crianças começaram a contar que viram um espelho dentro da caixa. Elas entenderem que o espelho fosse o tesouro e, então, tivemos de explicar para elas que o tesouro era cada uma delas” (R2). Após,

contaram a história infantil *Diversidade*, de Tatiana Belinky, sobre a qual uma das crianças fez a seguinte relação: “- Mas eu é que não queria ter a cara do Bruno<sup>58</sup>! E todos os demais colegas da turma riram” (R2).

As estudantes seguiram explicando para as crianças que

[...] algumas pessoas gostam de ser diferentes e tatuam o corpo, fazem cabelos diferentes...; também há pessoas que nascem com outras diferenças, como, por exemplo, cegas, surdas, Down... E têm pessoas ainda que ao longo da vida sofrem algum tipo de acidente ou doença que as deixa com diferenças em determinadas partes do corpo, como pernas amputadas, necessidade de cadeira de roda etc. (R2).

A partir desse excerto, percebi que a questão da cor foi silenciada na forma como elas prosseguiram a discussão com o grupo. Mas as crianças não sossegaram, e trouxeram à baila esse tema, mais uma vez. Ou seja, ao serem convidadas a desenhar o tesouro que viram dentro da caixa [o seu próprio rosto], diversas crianças quiseram usar o mesmo lápis. Isso provocou uma pequena confusão, porque não havia número suficiente de lápis na cor que desejavam.

Patrícia e Graziela entrevistaram, perguntando: “- Por que todos querem pintar da mesma cor?”. E as crianças explicaram que “aquele” era o lápis “cor de pele”. Então, as estudantes prosseguiram: “- Mas todos vocês têm a pele desta cor? vamos comparar: coloquem o lápis do ladinho do braço, vamos ver?”. Contudo, segundo elas, “- Não adiantou, as crianças até concordaram que a cor do lápis não coincidia com os diferentes tons de suas peles, mas mesmo assim, continuaram a chamar o referido lápis como “lápis de cor de pele” e pintaram só com esse” (R2).

Aproveitando a colocação da criança sobre a “cara” de seu colega e o episódio sobre a disputa pelo “lápis cor de pele”, no dia seguinte, Patrícia e Graziela receberam as crianças na porta da sala com uma boneca negra (Fig. 77) que lhes dizia: Bom dia, vamos brincar? Segundo está registrado no relatório delas,

---

<sup>58</sup> Bruno é o nome do menino negro da turma.

As crianças ficaram empolgadas com a recepção feita pelas bonecas; em compensação, as mães sorriam tímidamente, e uma delas disse: “- Meu Deus! que espantalho é esse?”, perguntou, ao ver a boneca negra. Isso nos causou uma certa indignação. A professora Ana interveio e respondeu que era a profa. Aninha (já que ela é negra), deixando a mãe, então, meio constrangida. As primeiras crianças a chegarem gostaram da ideia da recepção e passaram a receber os colegas com as bonecas, assim como estávamos fazendo. (R2).



**Fig. 77: A BOENCA NEGRA RECEBENDO AS CRIANÇAS**

Esse comentário feito pela mãe é apenas “um” exemplo que nos mostra que o racismo não é natural, mas produzido a partir dos mais diversos canais, inclusive a família, como vimos nesse exemplo. Nesse dia, além da boneca negra, Patrícia e Graziela, disponibilizaram para a turma outras duas bonecas que haviam confeccionado para elas brincarem:

uma loira (Fig. 78) e outra morena (Fig. 79). A produção de brinquedos com diferentes tons de pele já evidencia a intenção delas em superar o binarismo “preto e branco”.



**Fig. 78: A BONECA LOIRA**



**Fig. 79: A BONECA MORENA**

Elas também se inseriram nas brincadeiras das crianças, simulando diálogos entre os brinquedos. E usando a boneca negra, abordaram um grupo de crianças que brincava com uma boneca branca, dizendo: “Olá, vocês querem ser minhas amigas?” (R2).

As crianças responderam que sim. Mas quando elas convidaram o grupo para trocar de boneca (ou seja, a negra pela branca), uma das meninas reagiu dizendo: “- Não podemos, porque essa aí [a boneca negra] é malvada!”. Então, segundo as estudantes,

[...] essa fala fez nosso trabalho centrar-se um pouco mais neste aspecto, afinal este tipo de preconceito construiu-se historicamente e precisa ser desconstruídos das mentes infantís, para isso desafiamos a turma a brincar com a boneca negra, contamos histórias e acima de tudo conversamos e problematizamos muito o assunto (R2).

Prosseguindo o diálogo com o grupo, Patrícia e Graziela perguntaram o que era “malvado”, e uma das meninas explicou que “é quem ‘pega’ crianças!” (R2, grifos das autoras). Segundo Rosemberg (1979), uma das formas de discriminação de sujeitos não-brancos se refere à utilização do simbolismo da cor negra para fazer alusão à maldade e à sujeira. As alunas problematizaram o pensamento das crianças argumentando tê-las visto, muitas vezes, brincando, beijando e abraçando a professora Ana<sup>59</sup>. “- Mas a professora Ana é nossa amiga, é bonita, é muito querida!” (R2), responderam elas.

Na continuidade do diálogo, as crianças concordaram que existem pessoas malvadas, assim como pessoas boas, mas isso independe das cores de suas peles. Mesmo assim, elas continuaram não querendo trocar a boneca branca pela negra. Também Dornelles e Kaercher (2012), em pesquisa desenvolvida com crianças de cinco anos que frequentam uma escola de educação infantil de Porto Alegre, observaram que

As bonecas mais disputadas eram as *Barbies* mais novas: as *Barbies* negras, ainda que novas, não eram buscadas como primeira escolha das crianças. Somente quando estas não conseguiam, de nenhum modo, as bonecas brancas, contentavam-se com as bonecas negras (DORNELLES e KAERCHER, 2012, p. 8).

No entanto, nem todas as crianças reagem dessa forma, conforme observaram as estudantes:

Quem gostou da boneca negra foi Alexandra, pois até improvisou um casamento para ela e o boneco Alex, disse que eles precisavam de uma cama, ao questionarmos: “- Por que uma cama?”. Ela exclamou: “- Pra deitarem, ué?” (R2).

---

<sup>59</sup> Ana é negra e professora titular desse grupo de crianças.



**Fig. 80: DESENHO DA BONECA NEGRA**

Depois de as bonecas já estarem na sala por alguns dias, as alunas pediram para que as crianças desenhassem aquela com a qual mais gostaram de brincar. Chamou-lhes a atenção o fato de somente uma das crianças ter desenhado a boneca negra (Fig. 80). Contudo, também foi possível observar, nesse desenho, que a criança usou lápis marrom para colorir o rosto e o preto para colorir braços e pernas da boneca, sendo que ainda se observa o uso da cor verde em uma das pernas. Isso me levou a pensar a possibilidade de ela estar experimentando diferentes cores em seu desenho, em busca de encontrar alguma que se aproxime da cor desejada.

No Brasil, ainda não temos disponibilizados no comércio os lápis de “outras cores de pele”, embora isso já venha sendo produzido e comercializado em outros países, como por exemplo, a indústria *Lakeshore Learning Materials*, que produz estojos contendo 24 *crayons* de diferentes tons de pele e, também tintas têmperas (Fig. 81) — os *People Colors*.



**Fig. 81: CRAYONS E TINTAS DE DIFERENTES TONS DE PELE**

Naquela semana, as estudantes apresentaram outras duas bonecas à turma: uma com síndrome de Down e outra usando muletas. Patrícia e Graziela observaram que essas bonecas eram tratadas, durante as brincadeiras, como “coitadinhas”. Entretanto, foram elas mesmas que ofereceram às crianças o “kit” com instrumentos médicos de brinquedo. Isso, de certa forma, conduziu a condutas das crianças para tentarem normalizar os corpos das bonecas tidas

como “doentes”. Tal fato mostra o quanto somos subjetivados pelos discursos de “coitados” e “pobrezinhos”, quando se trata de agir com ou sobre os corpos diferentes.



**Fig. 82: PAINEL SOBRE AS DIFERENÇAS**

Em outro momento do projeto, foi lançada a seguinte proposta: “Vamos montar um painel com figuras de pessoas diferentes e colocá-lo na porta da sala para que todos saibam sobre o que estamos estudando?!” (R2). As crianças apresentaram certa resistência em parar de brincar com as bonecas, mas depois de serem incentivadas pelas alunas, buscaram em revistas imagens de pessoas “diferentes” para recortar e colar no cartaz. Porém, as figuras que elas recortaram e colaram apresentavam poucas variações em suas características físicas (Fig. 82).

Patrícia e Graziela constataram, então, que “é difícil encontrar imagens de pessoas com deficiência, o que mais tem é imagem de pessoas bem vestidas e bem cuidadas” (R2). Além disso, chamou-me a atenção o fato de as imagens recortadas e coladas pelas crianças nesse painel serem todas de pessoas brancas, e pergunto: será que não havia nenhuma imagem de pessoas negras no material disponibilizado para as crianças recortarem? Ou foram as próprias crianças que não selecionaram nenhuma dessas imagens?

As estudantes também buscaram explorar as diferenças a partir das brincadeiras no pátio:

*No pátio, vamos propor brincadeiras que trabalhem com só um dos sentidos, com o propósito de as crianças entenderem a dificuldade que algumas pessoas possuem. Exemplo: Reconhecer o colega pela voz, Cabra Cega, descobrir objetos com os pés, mímicas etc. (R2).*

O jogo de colocar-se no lugar do outro — nesse caso, de o normal colocar-se no lugar do anormal — contribui ainda mais para demarcar o lugar fixo de cada um. Brincar de ser cego, de ser surdo ou deficiente físico é um jogo que permite uma viagem exótica ao território dos anormais, sem colocar

em risco a certeza de uma “volta para casa” — o lugar dos normais. É uma possibilidade de olhar para si, em que a criança é sensibilizada a efetuar um exame de consciência, tornando-se mais tolerante para com o “outro”. Nesse sentido, “a tolerância pode ser entendida como uma ferramenta ética, uma espécie de código moral que se presta à prevenção do risco: o risco de os normais não consentirem a presença dos anormais em contextos de inclusão” (MACHADO, 2009, p. 56).

A questão da raça foi abordada na brincadeira de “Passa, passará...”. Essa brincadeira, segundo as estudantes, se repetiu por três vezes. Na primeira, as crianças eram indagadas se preferiam a boneca loira ou a negra. Venceu a loira. Na segunda, se preferiam a boneca loira ou a morena. Novamente, a boneca loira foi a vencedora. E na terceira vez, elas foram indagadas se preferiam a boneca morena ou a negra. Então, a boneca morena foi a escolhida.

Essa atividade possibilitou a constatação, mais uma vez, pelas estudantes, da preferência das crianças pelo “corpo branco”, mas não houve, nessa situação, intervenção delas no sentido de desconstruir essa lógica de supremacia do branco. Além disso, vale considerar que essa brincadeira, ao sugerir que a criança escolha entre “isso ou aquilo”, está usando a lógica binária, típica do pensamento moderno.

No projeto ainda foi explorado a história *Diversidade*, de Tatiana Belinky, e a história *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado. Segundo as estudantes, através da primeira “foram exploradas as diferenças físicas de cada criança como a altura, o peso, a cor dos olhos, os cabelos, os gostos etc.” (R2).

Apesar de não ser o propósito desta tese discutir a forma como diferença e anormalidade são tratadas na literatura infantil, penso ser imprescindível considerar que, assim como a brincadeira anterior, o texto dessa história dá ênfase às relações identitárias binárias e opostas, reforçando a ideia da diferença como uma natureza dada, conforme podemos ver neste trecho:

Um é feioso; outro é bonito. Um é certinho; outro, esquisito. Um é magrelo; outro é gordinho. Um é tranquilo; outro é nervoso. Um é birrento; outro é dengoso. Um é ligeiro; outro é mais lento. Um é branquelo; outro é sardento (BELINKY, 1999).



A história de Ana Maria Machado, por sua vez, possibilitou uma ponte entre o tema das diferenças e a Páscoa, cuja data estava se aproximando e excitando a imaginação das crianças. A partir dela, as estudantes problematizaram a ideia de “coelhinho branquinho”, apresentando ao grupo um coelho de pelúcia cinza e diversas figuras de coelhos de diversas cores.

A princípio, as crianças reagiram dizendo saber que existem “outros” coelhos, mas o *branco* é que é o de Páscoa, porque ele é “*coelhinho bonzinho*”. E ao serem questionadas se os demais coelhos não eram “bonzinhos” elas explicaram que: “- *Sim! Mas o branco é mais o bonzinho*” (R2). Possivelmente, essa concepção das crianças deva estar associada também à canção infantil, amplamente divulgada nos meios de comunicação e ensinada nas escolas infantis, cuja letra diz assim: “De olhos vermelhos; De pelo branquinho; Dou saltos bem altos; Eu sou um coelhinho [...]”.

A partir dessas conversas com as crianças, as alunas optaram por não oferecer flocos de algodão branco para elas colarem em orelhas de papelão, como comumente é feito para caracterizar as crianças de “Coelhinhos da Páscoa”. Assim elas relataram:

*Hoje levamos para a sala vários modelos diferentes de coelhos de pelúcia. Na roda conversamos sobre a Páscoa, sobre a diferença entre os coelhos que trouxemos e sobre as diferentes crenças. A turma estava ansiosa para pintar as orelhas de coelhos para usarem na festa de Páscoa. Após a roda, todos foram para a mesa fazer a pintura. O que nos chamou a atenção é que para pintar as orelhas de coelho, eles usaram tintas escuras também (R2).*



**Fig. 83: COELHO DE ORELHAS NEGRAS**

E nesse ano, circularam pela escola crianças/coelhos com orelhas acinzentadas, orelhas negras (Fig. 83), orelhas em diferentes tons de marrom... Contudo, observa-se que as cores das orelhas variavam, mas a “forma” era única, ou seja, todas elas eram de mesma altura, de mesma largura e simétricas.

Além das diferenças nas cores dos coelhos, as estudantes também aproveitaram a oportunidade para abordar as

diferenças religiosas, explicando para as crianças que “*assim como as pessoas têm características físicas diversas, elas também têm diferentes crenças, a maioria das pessoas comemora na Páscoa a ressurreição de Jesus Cristo, enquanto outras não acreditam que ele exista e confiam em outros deuses*” (R2).

As alunas ainda planejaram confeccionar bonecas com as crianças para que elas pudessem continuar desfrutando desses brinquedos após o encerramento do estágio. Para isso, trouxeram quatro moldes de tecido, costurados (mas sem enchimento) para a turma pintar. Disponibilizaram tintas em quatro cores diferentes de tonalidades de pele, variando da mais clara para a mais escura. Cada grupo de crianças usaria uma dessas cores de tintas para pintar o molde da boneca. Nessa atividade, elas constataram que, mais uma vez, foi difícil “seduzir” as crianças a usarem a tinta mais escura,

*O momento da pintura foi provocador para nós. Mais uma vez, percebemos que a cor de pele é um problema para turma, pois somente dois meninos, Henrique e Kevin, escolheram pintar com a tinta marrom escura que caracterizaria a boneca negra. Tivemos de insistir para que alguém passasse para esse grupo, mas a maioria queria pintar da cor rosada. Ao questionarmos o porquê, diziam: “- Porque sim”; “- Porque achavam mais bonito”. Enfim, tivemos de insistir para que aceitassem fazer a pintura da boneca negra (R2).*

Depois de a tinta secar, os grupos fizeram o enchimento das bonecas com fibras de silicone. As estudantes avisaram que montariam as bonecas em casa, costurando as pernas, os braços e a cabeça. Depois trariam de volta para que cada grupo desenhasse o rosto, colocasse os cabelos e confeccionasse as roupinhas do brinquedo.

Nas considerações finais do relatório, elas afirmam:

*Quanto à boneca negra, ainda existem restrições. Há de se entender que só um trabalho contínuo de reflexão possa desfazer alguns preconceitos produzidos pela sociedade, ainda há muito a ser feito para, enfim, podermos dizer que a diversidade humana é aceita naturalmente (R2).*

Um fato bastante significativo, ocorrido após o término do estágio, foi relatado por Graziela e Patrícia durante o seminário de apresentação das práticas. Elas contaram que retornaram à escola uma semana depois de

encerrar o estágio, para mostrar às crianças o portfólio do projeto em que apareciam diversas fotos das atividades desenvolvidas com elas. Nessa situação, constataram que as bonecas produzidas com as crianças não estavam entre os brinquedos da sala. Então lhes perguntaram sobre isso, e as crianças disseram que haviam “sumido”.

Conversando com a professora titular da turma, as alunas foram informadas de que ela mesma havia gostado muito do material e decidiu guardá-lo no armário, para que as crianças não “estragassem”. Ela explicou sua atitude, dizendo pretender usar esse material em outros momentos. Isso mostra que a diferença ainda é vista não como uma experiência a ser vivida no cotidiano (inclusive nas brincadeiras), mas como um tema a ser trabalhado em momentos pontuais, como por exemplo, o dia da “Consciência Negra”.

Observei, no relato das alunas, que elas pouco se referiam à menina com síndrome de Down. Então, lhes perguntei sobre essa criança e sobre a pouca visibilidade que deram a ela nos registros que fizeram. Patrícia e Graziela responderam que o fato de estarem trabalhando em dupla possibilitou que dessem atenção especial à criança, sempre que necessário. Além disso, ela fazia parte dessa turma desde o ano anterior, e todos os colegas *“conhecem o jeito dela, embora às vezes reclamem que ela ‘atrapalha’ certas brincadeiras”* (R2, grifo da autora). Também afirmaram que em muitas das atividades, essa criança não acompanhou o grupo, embora sempre insistissem para isso, pois *“ela gostava mesmo era de ficar embaixo da mesa brincando com as bonecas”* (R2).

Nessa experiência de estágio, percebi que ao produzirem a boneca morena, as estudantes superavam a oposição binária do tipo “negro X branco” que estava presente na boneca negra e na loira que haviam confeccionado por ocasião da prática desenvolvida anteriormente, na disciplina de *Metodologia da Educação Infantil II*. Por outro lado, como eu já havia dito, elas também usaram como material didático o livro *Diversidade*, cujo texto reforça esse binarismo.

Outro aspecto que chama a atenção é o modo como os conceitos de diversidade e diferença estão confusos para elas, pois ao mesmo tempo que afirmam a diferença racial como sendo algo produzido socialmente, também entram em contradição ao defenderem a aceitação da diversidade humana como algo “natural”. Em suas propostas de brincar com as crianças, elas

usaram os brinquedos tanto para problematizar a hegemonia da pele branca, quanto para provocar jogos que incitaram as crianças a brincarem de “curar” certas “diferenças”, ao oferecerem o kit-médico sem que essas crianças pedissem por esse brinquedo.

### 7.3 PEQUENOS ARTEIROS, GRANDES ARTISTAS: A EXPERIÊNCIA DE SABRINA E VIVIANE

Sabrina e Viviane desenvolveram a prática de Metodologia da Educação Infantil II separadamente. A primeira, quando cursou a disciplina em 2010, produziu uma boneca obesa. Ela optou por trabalhar com essa diferença, considerando o fato de haver uma menina com essa característica corporal na turma em que realizou sua prática, embora não tenha observado situações de discriminação por parte das crianças com relação à obesidade da colega.

Sabrina considerou ainda o fato de que a professora desenvolvia um projeto sobre alimentação. Ou seja, a exemplo da *Barbie* obesa associada a uma campanha de alimentação nos EUA, como vimos na seção anterior, aqui também o brinquedo produzido pela estudante teve como propósito a normalização da criança obesa, bem como o gerenciamento do risco de obesidade infantil naquele grupo de crianças. Como material de apoio, foi utilizado o livro infantil *De Cara com o Espelho*, de Leonor Corrêa. Nessa obra, são discutidos mitos sobre a obesidade infantil e apontados caminhos para uma vida com saúde e sem preconceito.

Viviane, durante a disciplina de *Metodologia da Educação Infantil II*, produziu uma princesa negra e recontou a história infantil *A Cinderela* em uma turma de educação infantil. Segundo seu relato, as crianças da turma protestaram, afirmando que a boneca não era a princesa “de verdade”, pois elas tinham na sala um livro que mostrava “outra” Cinderela que era loira, e não negra. “- Mas, então quem é essa boneca?”, perguntou a estudante às crianças. E elas responderam: “- É a outra! A que queria ser princesa, mas não era!” (R3), referindo-se à personagem que é filha da madrasta da Cinderela.

Essa afirmação da turma evidencia o modo como as imagens vinculadas aos textos das histórias subjetivam as crianças, colocando em circulação um

discurso de verdade sobre corpo — neste caso, “corpo de princesa”. Isso está amplamente disseminado, por exemplo, nos filmes produzidos pela *Disney* e é destacado por Steinberg e Kinchloe (2002), quando tratam da produção corporativa da infância.

Posteriormente, Sabrina e Viviane formaram uma dupla para desenvolver o estágio, e planejaram o projeto *Pequenos Artistas, Grandes Artistas*, para ser realizado em uma escola da rede municipal de Nova Santa Rita, com crianças de cinco anos de idade.

Os artistas e as crianças, segundo Cunha, “percebem o mundo e dão sentido a ele através de formas singulares. Utilizam seus sentidos de forma mais aguçada do que a maioria dos adultos que deixaram para trás esta capacidade humana de ver, imaginar e simbolizar” (CUNHA, [s.d.; s.p.]). Entretanto, durante o período de observação que antecede a prática, as estudantes perceberam que o trabalho artístico que era desenvolvido na escola com as crianças restringia-se a colorir figuras prontas trazidas pela professora e/ou fazer desenhos “livres” em folhas brancas de tamanho A4 usando, quase sempre, os mesmos materiais: canetinhas coloridas e lápis de cera. Constataram também que as atividades não variavam no tempo e no espaço: ocorriam, invariavelmente, depois da roda e dentro da sala de aula, quando todas as crianças estavam sentadas em seus lugares.

Cunha afirma que

Em um contexto mais específico da educação formal, seja da educação infantil ao ensino universitário, na maioria das vezes, o ensino de arte e também outras áreas do conhecimento, ao invés de promover ações pedagógicas que levem crianças e adultos ao universo da criação e estruturação da linguagem visual, acaba tolhendo os modos singulares dos alunos entenderem e expressarem suas leituras e relações com o mundo (CUNHA, [s.d.; s.p.]).

Considerando esse tolhimento dos modos singulares de as crianças se expressarem, as estudantes estavam se dispondo a desconstruir a lógica escolarizada como a arte, muitas vezes, é tratada na educação infantil. Desse modo, elas registraram: “Não queríamos que as crianças simplesmente pintassem, colorissem ou desenhasssem, pois essas são atividades que elas realizam com

frequência, mas sim, que elas pudessem experimentar a arte de outra maneira” (R3). E para colocar em funcionamento esse propósito, escolheram obras dos artistas Romero Brito e Tarsila do Amaral como propulsoras do trabalho que pretendiam desenvolver. A escolha desses dois artistas brasileiros, segundo as alunas, foi “uma forma de valorizar nossa cultura” (R3).

Durante o desenvolvimento desse projeto, além de conhecerem a vida e as obras de Romero Brito e Tarsila do Amaral, as crianças fabricaram tintas naturais, confeccionaram pincéis a partir de variados materiais, bem como exploraram diferentes superfícies para pintar. O ambiente externo foi amplamente explorado não só para produzir, como para expor/apreciar arte.



**Fig. 84: BONECO SEM BRAÇOS**

Contudo, a experiência que quero chamar a atenção, nesse estágio, refere-se à entrada em cena de um boneco sem braços (Fig. 84) e o trabalho que se desenrolou a partir desse boneco. As estudantes levaram-no para a sala de aula e disseram às crianças que ele também gostava de pintar e queria ser artista. Elas acharam engraçado e argumentaram: “- Ele não tem braços!”; “- Não pode segurar o pincel para pintar!”; “- Não pode ser artista!” (R3). As estudantes lhes apresentaram, então, imagens de artistas brasileiros que pintam com a boca e com os pés, capturadas no site da *Associação dos Pintores com a boca e os pés*<sup>60</sup>, conforme podemos ver a seguir, nas Figuras 85 e 86.

<sup>60</sup> A Associação dos Pintores com a Boca e os Pés, fundada em 1956 por Erich Stegmann, tem providenciado, por mais de 50 anos, uma vida independente para artistas que não têm o uso de suas mãos. Todos os membros dessa sociedade internacional são incapacitados de pintar usando suas mãos, e todos são beneficiados com a satisfação em poder ganhar seu próprio sustento, independentemente de caridade. Uma vez que se tornam “membros” (sócios), seu trabalho deve ser de um padrão que possa competir em estética e base comercial com os trabalhos de artistas convencionais. Disponível em: <<http://www.apbp.com.br/artistas.asp>>. Acesso em: 01 maio 2012.



**Fig. 85: PITUCO WAIÂPI**



**Fig. 86: LUISA POHL DE ALMEIDA**

As imagens mostradas dos artistas que pintam com a boca e com os pés provocaram nas crianças mais do que curiosidade. Despertaram também nelas o desejo de experimentar esse outro jeito de produzir arte.

Segundo Sabrina e Viviane,

*Dentro daquilo que desejamos realizar com a turma, vimos a possibilidade de também trabalhar as diferenças. Assim, as crianças compreenderão que o fazer artístico não está restrito a um pequeno grupo, mas sim, aberto a quem queira experimentar e desenvolver suas potencialidades (R3).*

Então, as duas estudantes organizaram materiais e espaço que criassem condições para que todas as crianças que desejassem, pudessem também experimentar a possibilidade de pintar com a boca e/ou com os pés (Figs. 87 e 88). Segundo as alunas, a intenção de apresentar esses dois artistas foi de que as crianças pudessem compreender que *“não existe lugar nem condição socioeconômica ou física que defina as capacidades artísticas de um indivíduo, ou seja, todos podem fazer e apreciar arte” (R3).*

No entanto, sabemos que mesmo que todos possam ter acesso ao fazer artístico, as produções são classificadas e hierarquizadas conforme os discursos vigentes em cada sociedade. Desse modo, é bastante comum o uso da expressão “artesanato” para fazer referência à arte produzida pelos negros, pelos indígenas e pela população em geral.



Fig. 87: PINTANDO COM OS PÉS



Fig. 88: PINTANDO COM A BOCA

Sobre o tema arte, Cunha alerta que

De muitos modos, as pedagogias da arte vão absorvendo e validando as ideias sobre arte que se refazem historicamente. Por exemplo, os discursos sobre arte como símbolo de distinção social, e os artistas como seres de exceção, são produzidos sistematicamente por nossa cultura e aceitos nos contextos escolares — da educação infantil ao ensino universitário — sem que haja contestação ou um esforço analítico-crítico que provoque uma mudança significativa em termos de desmistificar a ideia de genialidade dos artistas (CUNHA, [s.d.; s.p.]).

Percebi, com a experiência dessas estudantes, que a diferença não era o tema central do projeto, mas elas criaram possibilidade para que ele emergisse, mesmo que na turma não houvesse nenhuma criança com qualquer tipo de deficiência física, sensorial, mental ou motora. Sabrina e Viviane, a partir dessa experiência, enxergaram e nos mostraram novas possibilidades para trabalhar o corpo tido como anormal.

#### 7.4 MARIA E JONAS VÃO À ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE FÁTIMA E CARMEM

Fátima e Carmem confeccionaram duas bonecas tidas como anormais quando participaram da disciplina de *Metodologia da Educação Infantil II*: a boneca cadeirante, chamada Maria e o boneco Jonas, com deficiência física. Nessa época, elas desenvolveram uma prática usando esses brinquedos em



uma escola pública de um município da grande Porto Alegre, onde estudava uma criança cadeirante. Por ocasião do desenvolvimento dessa prática, elas usaram esses dois brinquedos como *recursos* para contar a história infantil *Meus Pés são a Cadeira de Rodas*, de Franz Joseph Huainigg, e depois, brincaram de bonecas com as crianças.

Um semestre mais tarde, ao cursarem a disciplina de *Estágio na Educação Infantil*, elas desenvolveram o projeto *Maria e Jonas vão à escola* com um grupo de crianças de quatro anos de idade que frequentam uma escola comunitária de um município da grande Porto Alegre. A escolha do tema se deu “porque na turma tem crianças portadoras de necessidades especiais” (R4).

As alunas buscaram subsídios para fundamentar teoricamente a sua prática na Declaração de Salamanca (1994)<sup>61</sup>. O uso desse documento ajuda a entender o motivo pelo qual elas usam diversas vezes, no relatório, a expressão “Necessidades Educacionais Especiais”<sup>62</sup> para se referirem às pessoas tidas como anormais, como por exemplo, a menina cadeirante que frequenta essa turma.

Segundo Fátima e Carmem, “É um desafio fazer nosso estágio em uma escola que trabalha na perspectiva inclusiva. A turma de MII (3 a 4 anos) tem 33 alunos, sendo que tem, no seu público, uma menina cadeirante e um menino autista<sup>63</sup>” (R4).

Carmem trabalha na parte administrativa dessa escola e afirma que muitos professores já passaram por essa turma, mas “não “aguentaram” ficar ali por muito tempo” (R4). Agora, esse grupo está sendo atendido por três profissionais, sendo que uma delas fez o curso normal e as outras duas cursaram o ensino médio.

Durante as observações realizadas, as estudantes constataram que “a turma está meio perdida, muito barulhenta, agressiva e confusa, parecendo não saber

<sup>61</sup> Documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o propósito de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

<sup>62</sup> Conforme a Declaração de Salamanca, o termo “Necessidades Educacionais Especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

<sup>63</sup> O menino autista não estava vindo à escola por motivos de doença e não retornou às aulas durante o período de estágio das estudantes.

'o quê' fazer. Além disso, a Rose<sup>64</sup> fica muitas vezes sozinha, pois parece que a turma tem medo de machucá-la" (R4, grifos das autoras). Também pensaram em procurar outro grupo para estagiar, pois "não temos experiência com Portadores de Necessidades Especiais e, além disso, a turma tem um número excedente de crianças" (R4). Em diversos momentos, elas afirmam seus medos:

*Ficamos meio assustadas com o que encontramos, pois compreendemos que teremos de trabalhar incansavelmente [...] e entre medos e coragem, fomos em busca de respostas aos questionamentos sempre protelados, quando o assunto era trabalhar com sujeito portador de necessidades especiais (R4).*

A partir dos relatos acima, percebi que além do número excessivo de crianças na turma, a presença de crianças tidas como anormais era um dos fatores que provocava a existência simultânea do "desejo" e do "medo" de trabalhar com aquele grupo. Além disso, não podemos ignorar que

*As escolas que temos em nossas representações de adulto não trazem em seu interior, muito provavelmente, alunos com necessidades educacionais especiais, porque esses sujeitos não estavam lá quando lembramos dos espaços escolares de nossa infância. Isto me faz pensar que parte das dificuldades que encontramos nos processos de inclusão na escola pode ter aí, também, um tanto de sua origem (ZORTÉA, 2011, p. 36).*

A ausência do "outro" em nossas vivências escolares de que nos fala Zortéa, pode ajudar a entender o estranhamento de Fátima e de Carmen ao se depararem com crianças "diferentes" na prática de estágio.

Durante a semana de observação na turma, as alunas focaram seu olhar sobre Rose, pois "precisávamos saber como a professora e as outras crianças interagiam com ela durante a rotina" (R4). Elas observaram que antes de encaminhar as crianças para o pátio, as professoras da turma perguntavam à menina o que ela desejava levar para distrair-se durante o recreio. Às vezes, ela trazia algum brinquedo de casa, ou então, escolhia um jogo ou livro de história da sala. Além disso, as professoras costumavam incentivar as outras

---

<sup>64</sup> Rose é a menina cadeirante da turma.

meninas da turma a interagirem com Rose durante o recreio, dizendo: *“Brinquem com a Rose no pátio. Não a deixem sozinha!”* (R4).

As estudantes observaram que, no pátio, diversas crianças seguiam a recomendação da professora, mas permaneciam pouco tempo em companhia de Rose, de modo que ela não participava efetivamente dos jogos e brincadeiras que transcorriam ali. Considerando tal fato, Fátima e Carmen se propuseram a desenvolver um projeto que possibilitasse a experiência com as brincadeiras e as diferenças. Segundo elas,

*O brincar é uma das características fundamentais do desenvolvimento infantil, fazendo parte da constituição do ser humano. A criança brinca com a finalidade de suprimir as suas angústias, resolver problemas que estão latentes no seu dia a dia. Brincando, ela expressa-se oralmente, corporalmente e começa a controlar as suas ações diante dos fatos novos. O ato de brincar envolve a imaginação e a realidade presente* (R4).

A partir do excerto acima, vejo as estudantes colocando em funcionamento a concepção de brincar como um dispositivo de promoção de desenvolvimento de crianças (LEMONS, 2007), como foi tratado na seção cinco desta tese. Elas ainda assinalam o fato de que as crianças da turma eram muito diferentes umas das outras; contudo, na sala de aula onde ficavam em turno integral, *“havia poucas bonecas, e essas não apresentavam diferenças significativas em seus corpos”* (R4). Em vista disso, Fátima e Carmem afirmaram que queriam *“oportunizar, através das bonecas, momentos de interação, participação, prazer, alegria e a vibração própria do universo infantil”* (R4). Então, iniciaram a experiência reunindo as crianças em uma roda de conversas para apresentar a boneca Maria e o boneco Jonas:

*Conseguimos reuni-las para uma roda de conversa. Fizemos a apresentação de Maria (a boneca cadeirante) e de Jonas (o boneco com perna amputada). Dissemos ao grupo que eles vieram conosco porque queriam conhecer a turma e ficar com ela durante nossa estada lá. A menina cadeirante esboçou um sorriso largo e estendeu os braços para pegá-los. Quanto à turma, foi um puxa pra cá, um puxa pra lá, que ficamos receosas de que os brinquedos não conseguiriam terminar, aquela manhã, “inteiros”* (R4, grifos das autoras).

Depois de deixarem que cada uma das crianças segurasse nas mãos os novos brinquedos, as alunas explicaram que Maria e Jonas participariam de todos os momentos da rotina na escola, e que a cada dia sentariam ao lado de uma delas. Assim, aquela que estivesse sentada ao lado de Maria, bem como a que estivesse ao lado de Jonas, seriam responsáveis por incluir esses brinquedos nas situações de rotina da escola, como: alimentação, higiene, brincadeiras no pátio etc. A escolha de quem se responsabilizaria a cada dia pela boneca e pelo boneco seria realizada diariamente, através de sorteio.

A cada dia, as crianças responsáveis pelo boneco e pela boneca também poderiam levá-los para dormir em suas casas, juntamente com uma sacolinha contendo o pijama do brinquedo e um diário em que a família registraria a visita dele. À medida que o tempo foi passando, as famílias que recebiam o boneco ou a boneca começaram a colocar dentro da sacola outros objetos, como: escova de dente, meias, calcinhas, cuecas, brinquedos... E isso potencializou as brincadeiras das crianças.



**Fig. 89: EXPERIMENTANDO  
A CADEIRA DE RODAS**

Na roda, diariamente, as estudantes liam o diário de Jonas e o diário de Maria. No cotidiano da escola, enquanto se deslocavam por aqui e por ali, empurrando ou andando na cadeira de rodas, as crianças foram percebendo e discutindo sobre os degraus e portas estreitas que dificultam a acessibilidade da cadeira de rodas. O fato de a cadeira usada pela boneca Maria ser em tamanho convencional permitiu que o grupo vivenciasse essas dificuldades de forma mais concreta. Em outros momentos, elas mesmas queriam experimentar “ser empurradas” na cadeira de rodas (Fig. 89), bem como passaram a solicitar “autorização” para empurrarem a cadeira da Rose.

Tanto em casa como na escola, a presença dos bonecos Jonas e Maria foi desafiando o grupo a pensar formas de incluir a criança cadeirante em todas as brincadeiras que realizavam, pois nesses momentos, conseguiam fazer relações, tais como: “A Rose também pode brincar assim, né?” (R4).



**Fig. 90: DESENHO DA AMARELINHA**



**Fig. 91: BRINCANDO DE AMARELINHA**

Ao brincarem de Amarelinha, as alunas, juntamente com as crianças, descobriram que se traçassem, com giz no chão, as casas em tamanhos maiores do que os de costume, a cadeira de rodas da boneca e a de Rose também conseguiriam passar por ali (Fig. 90).

Desenhada a amarelinha no chão, a turma ensaiava uma primeira jogada empurrando a cadeira da Maria, e depois inseria a Rose na brincadeira também (Fig. 91). O boneco Jonas pulava amarelinha com uma perna só e/ou na garupa das crianças.

Conforme relato das estudantes, *“todos os dias, a turma se divertia muito tentando encontrar formas de reinventar as brincadeiras”* (R4). E assim, outros modos de brincar de roda, de brincar de bambolê, de esconde-esconde, de ovo podre, de passa-passará etc. foram surgindo no grupo. Através das brincadeiras, as estudantes não “apagavam”, mas problematizavam as “diferenças”, desafiando as crianças a pensarem e inventarem novos jeitos de brincar e de se relacionar com pessoas tidas como anormais. Então, as atividades propostas foram ao encontro do pensamento de Fabris e Lopes (2000), quando dizem que trabalhar com a diferença é pensar o diferente como possibilidade, e não como falta.

Essas estudantes também apontam que utilizaram *“a literatura infantil com o intuito de desencadear situações de aprendizagens, através da problematização e reflexão de situações trazidas nas histórias, fazendo links ao contexto dos sujeitos que integram a turma”* (R4). Percebo, assim, que elas não estão convencidas da potência das brincadeiras.

Embora o projeto tenha o brincar como proposta, as alunas afirmaram que utilizaram obras da literatura infantil, como: *Arco Íris*, de Jennifer Moore-

Mallinos; *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; e *Meus Pés são a Cadeira de Rodas*, de Franz-Joseph, com o propósito de “desencadear situações de aprendizagem”. Mas será que “aprendizagens” não estavam acontecendo durante os momentos de brincadeiras?



**Fig. 92: RELATO DA HISTÓRIA**

O envolvimento das famílias no projeto não se restringiu aos registros, no diário, da visita da boneca Maria e do boneco Jonas em suas casas. As estudantes também promoveram um encontro de famílias, durante a semana do “Dia das Mães”. Esse encontro teve como tema: Como é ser mãe de crianças diferentes?

Para participar desse momento, mães de crianças “portadoras de necessidades especiais” (R4) foram convidadas a contar sobre o cotidiano de suas vidas com seus filhos/as, sendo que três mães aceitaram esse convite: a mãe de uma criança com síndrome de Down, a mãe de uma criança autista e a mãe da Rose. Segundo as estudantes, elas e muitas mães se emocionaram durante os relatos, especialmente quando a mãe da Rose disse:

*Algumas pessoas da minha família tiveram dificuldade em aceitar a Rose do jeito que ela é. Certo dia, quando ela se requebrava na cadeira de rodas enquanto ouvia uma música gaúcha, ouvi seu avô dizer que lhe daria um vestido de prenda quando ela começasse a andar. Daí eu fiquei muito braba, porque a Rose não precisa andar para usar um vestido de prenda — ela não vai andar. A minha filha é um menina feliz. Ela pode e gosta de cantar, de dançar, de brincar, de ir a festas de aniversário... (R4).*

Por outro lado, a mãe da Rose também relatou que precisou adaptar muitas coisas em sua casa para que a filha pudesse ter mais autonomia. Além disso, falou sobre a dificuldade em andar pelas ruas “esburacadas” e sem rampas, em pegar ônibus...

Esse momento foi visto como muito importante para a relação família/escola, considerando as “queixas” trazidas por alguns pais acerca do modo como seus filhos imitam as crianças “diferentes”, como, por exemplo, a preocupação de uma mãe pelo fato de seu filho, às vezes, arrastar-se pelo chão ao invés de caminhar. Para as estudantes,

*Cabe à escola sensibilizar os pais e as crianças a valorizarem suas diferenças, mostrando através das histórias, brincadeiras e outras atividades, que elas têm muito mais semelhanças que diferenças. Aceitar e valorizar a diversidade é o primeiro passo para harmonizar o contexto. Acreditamos que diversidade é exatamente isso: “a força, e não a fraqueza” (R4).*

Por outro lado, também vimos no excerto acima a preponderância da ideia de aceitação, tolerância e de valorização da diferença. Na avaliação final do projeto, as estudantes concluem afirmando: *“Precisamos continuar refletindo sobre que é ser igual ou diferente?”*, bem como trabalhar com as crianças a ideia de que *“Diferenças não são sinônimos de incapacidade ou doença” (R4)*.

Fátima e Carmem, embora tenham usado no estágio curricular as mesmas bonecas confeccionadas na prática pedagógica, experimentaram de outro modo esses brinquedos, que deixaram de ser apenas um recurso para contar história. Elas brincaram e reinventaram modos de brincar com as crianças durante todo o desenvolvimento do estágio, embora tenham enfatizado, inicialmente, o “medo” em trabalhar as/com diferenças. Outro aspecto que diferenciou esse trabalho foi o modo como essas estudantes envolveram e “se envolveram” com as famílias.

#### 7.5 UMA CASINHA COLORIDA PARA TODAS AS CRIANÇAS BRINCAREM: A EXPERIÊNCIA DE RAQUEL E RITA

Durante a disciplina de Metodologia da Educação Infantil II, em 2010, as estudantes Raquel e Rita produziram uma boneca *cyber* e uma boneca *ninja*. Elas tomaram emprestados esses nomes da obra *Infâncias que nos Escapam: da Criança na Rua à Criança Cyber*, de Dornelles, e usaram esses brinquedos para problematizar as diferenças sociais.



**Fig. 93: BONECA CYBER**



**Fig. 94: BONECA NINJA**

A boneca *cyber* se apresentava com roupas coloridas e acessórios, como colar, pulseira, bolsa, echarpe etc. A boneca ninja usava roupas simples e sem acessórios, mostrando sua pobreza. As alunas ofereceram os brinquedos para as crianças e ficaram a observar os jogos que se desenvolveriam em torno dos mesmos. Logo constataram a preferência das crianças pela boneca *cyber* (Fig. 93), enquanto que a boneca ninja ficava abandonada no chão da sala (Fig. 94).

No final da brincadeira, as alunas conversaram com as crianças sobre os jogos que desenvolveram com as bonecas. Quando questionaram sobre o motivo de elas terem brincado mais com uma das bonecas do que com a outra, as crianças responderam: “- *Essa é mais bonita, e aquela outra é feia!*” (R5).

Cabe destacar aqui que as bonecas eram exatamente iguais, a diferença estava apenas nas roupas e acessórios que usavam. Essa posição das crianças com relação às bonecas exemplifica aquilo que é apontado por Veiga-Neto (2001), quando se refere aos sucessivos deslocamentos no sentido dado à palavra anormal, que hoje, além de abarcar os monstros, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes etc. também passou a incorporar os miseráveis. Nessa direção, Goellner (2008) também nos diz:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras e sensações, o corpo é também os acessórios que o adornam, as intervenções que se operam, as imagens que dele se produzem, as máquinas que nele operam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que definem, mas, fundamentalmente, os significados sociais e culturais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2008, p. 29).



No semestre seguinte, por ocasião do estágio, as estudantes procuraram uma escola da rede pública de um município da grande Porto Alegre onde, desde logo, já foram informadas pela diretora de que aquela instituição trabalhava com inclusão escolar. A turma disponibilizada para estágio estava constituída por 15 crianças de cinco anos de idade, sendo que uma delas teve paralisia infantil e locomovia-se em um carrinho de bebê, por não possuir cadeira de rodas.



**Fig. 95: CASINHA**

No pátio dessa escola havia uma casinha de bonecas feita de alvenaria (Fig. 95), mas que apresentava poucos atrativos para as crianças, ou seja, sem móveis, sem decoração, sem bonecas... Elas, então, pensaram em intervir nesse espaço tendo as crianças como parceiras no projeto que foi intitulado *Uma casinha colorida para todas as crianças brincarem*.

Ao iniciarem o planejamento sobre as mudanças que fariam no espaço da casinha, perceberam que havia um degrau que impossibilitava o acesso da menina cadeirante ao local de brincadeira. Essa observação deu outro rumo àquilo que haviam pensado anteriormente. Segundo elas: *“não poderíamos começar a pintar e decorar a casinha enquanto todas as crianças não tivessem livre acesso a ela”* (R5).

Para abordar esse problema com o grupo, as alunas tomaram como recursos a história infantil *Meus Pés são Cadeiras de Rodas*, de Franz-Joseph Huainigg, e uma boneca cadeirante. Discutiram com as crianças sobre a acessibilidade para todos, a partir de um passeio que realizaram com a colega e a boneca cadeirantes. Depois disso, reuniram-se na sala para avaliar os espaços da escola. Então, o grupo percebeu que embora a escola assumisse o compromisso de incluir e houvesse rampa na entrada principal da escola, não havia rampa na entrada da casinha de brinquedos, de certo modo, infringindo o Direito de Brincar no pátio da escola da criança ali “incluída”.

A respeito dos espaços inclusivos, Veiga-Neto e Lopes (2007) nos advertem que

As instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que no decorrer dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se, assim, que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 959).



**Fig. 96: PINTURA DA CASINHA**

Um marceneiro voluntário foi contatado pelas estudantes e veio até a escola para ouvir das crianças sobre “onde” e “por que” elas precisavam de uma rampa. Elas mostraram o local, ajudaram a tirar as medidas e ficaram aguardando a rampa ficar pronta, para que todas elas pudessem se envolver nos trabalhos de limpeza, pintura

(Fig. 96) e decoração da casinha, não só para que esse espaço se tornasse ainda mais significativo para as brincadeiras, mas também para que possibilitasse o acesso de Rose.



**Fig. 97: RAMPA DA CASINHA**

Para essa prática, as estudantes não produziram uma nova boneca, mas tomaram emprestada a boneca cadeirante da brinquedoteca da UNIPORTO. O projeto culminou com a inauguração da casinha com a rampa (Fig. 97) e decorada por todo o grupo. Nesse dia, o grupo passou o dia no local, recebendo visitantes de outras turmas que vinham brincar e “tomar chá”, assim como familiares que foram convidados para conhecer o novo espaço da casinha.

Entfim, a boneca cadeirante foi utilizada como uma possibilidade para problematizar as diferenças e como uma necessidade de intervir no espaço da escola. Raquel e Rita relatam terem recebido todo o apoio por parte da direção da escola enquanto realizavam o trabalho com as crianças. Entretanto, após a conclusão, ficaram sabendo que a casinha ganhou uma nova pintura para

encobrir as produções das crianças. Isso, mais uma vez, me leva a retomar as palavras de Cunha ([s.d.; s.p.]) quando trata dos “discursos sobre arte como símbolo de distinção social”, pois as produções das crianças, mais uma vez, foram colocadas, aos olhos dos adultos, em desvantagem estética.

#### 7.6 AS DIFERENTES CORES DAS CRIANÇAS!: A EXPERIÊNCIA DE PRISCILA

Diferentemente das demais estudantes, Priscila, em 2011, estava matriculada na disciplina *Metodologia da Educação Infantil II* e na disciplina de *Estágio em Educação Infantil*, concomitantemente. Além disso, atuava como professora de educação infantil em uma escola da rede municipal da grande Porto Alegre. Como já conhecia o grupo de crianças, tinha clareza do brinquedo que pretendia confeccionar — uma boneca negra. Ela viu a possibilidade de integrar o planejamento da prática ao estágio curricular, e assim, surgiu o projeto *As diferentes cores das crianças!*

Segundo o relato dessa estudante, a sua turma estava composta por 15 crianças, sendo que quatro delas residiam em um quilombo, localizado próximo à escola. Priscila narrou em sala de aula que quando ingressou nessa instituição, algumas pessoas da comunidade lhe perguntavam se iria trabalhar na turma onde estudavam as “crianças do planeta”. Essas pessoas estavam se referindo às crianças do quilombo, o qual era conhecido como “planeta dos macacos”.

De acordo com Rosenberg (1979), uma das formas de discriminação das pessoas negras está relacionada à associação do negro a personagens antropomorfizadas e a animais. As crianças, quer seja em casa, nas ruas ou nas escolas de educação infantil, não estão alheias a estas percepções em seu cotidiano. Cavaleiro (2000), Dornelles (2006) e Souza (2010) apontam para o fato de que elas apresentam comportamentos racistas através de suas brincadeiras e/ou interações entre seus pares.

Priscila observou que entre as crianças da turma, circulavam comentários depreciativos com relação às roupas e aos traços afrodescendentes dos colegas do quilombo, como por exemplo, o cabelo carapinha, o cheiro e a cor da pele. Isso emergia nos momentos em que buscavam um lugar para sentar, um parceiro para dar a mão ou brincar.

Certamente, os modos como os negros aparecem nas imagens apresentadas na mídia, ou seja, como pessoas esteticamente, socialmente e economicamente inferiores aos brancos, tem um “conector histórico”, como explica Sodré (1999). Para esse autor, essas imagens se constituíram historicamente no Brasil, sendo “um signo presente de um passado ausente” (SODRÉ, 1999, p. 118). Martins (2009) ainda aborda os deslocamentos que foram se dando nesse sentido, de modo que

As imagens do escravo bom e fiel, do negro violento e degenerado, e mesmo o exótico-bestial, tão presentes na produção cultural oitocentista, aparecem na mídia reelaboradas e transformadas, por exemplo, no trabalhador braçal, no criminoso, no sambista” (MARTINS, 2009, [s.p.]).

Provocando a pensar nessa direção, Dornelles e Kaercher (2012) destacam a necessidade de se problematizar o modo como as questões étnico-raciais vêm sendo apresentadas à infância, pois é importante que se problematize não somente o modo como as crianças interpretam essas imagens, mas também o modo como as professoras o fazem. Priscila “se deu conta” de que na sala de aula, as bonecas disponibilizadas para as crianças brincarem eram todas brancas e problematizou essa situação a partir das leituras feitas no curso. Segundo ela,

*Essas observações, bem como as palavras de Dornelles<sup>65</sup>, me mobilizaram a explorar a diversidade racial nas rodas de conversas com as crianças. Eu desejava saber mais sobre o que elas sabiam e pensavam a respeito desse tema. Mas como abordar esse tema com crianças pequenas? (R6).*

Dornelles e Kaercher (2012) apontam a necessidade de a questão da raça ser trabalhada na formação de professores, abarcando não só “a dimensão investigativa (pesquisa), mas também interventiva, no sentido de transformação da realidade étnico-racial conflitiva na qual as crianças, negras ou não, vêm sendo educadas” (DORNELLES e KAERCHER, 2012, p. 9).

---

<sup>65</sup> A estudante estava se referindo à leitura do texto: DORNELLES, Leni Vieira. **O brinquedo e a produção do sujeito infantil**. Ano: 2003. Disponível em: <www.cedic.iec.uminho.pt.>. Acesso em: 04 nov. 2011.



**Fig. 98: BONECA NEGRA**

Para introduzir conversas sobre raça com as crianças, Priscila, confeccionou uma boneca negra (Fig. 98), inspirada na personagem do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado. Ao apresentar o brinquedo para o grupo, ela perguntou o que achavam daquela boneca. As crianças fizeram referência à beleza dos cabelos, da roupa e da boca do brinquedo, mas nada foi dito sobre sua a cor. Por que elas silenciaram quanto à cor da pele da boneca? Segundo Priscila, era preciso provocar ainda mais o grupo de crianças e, para isso, ela exibiu o vídeo *Menina Bonita do Laço de Fita*<sup>66</sup>.

Chamou a atenção da turma o fato de o coelhinho “branco” ser amigo de uma menina “negra”. Assim como a experiência de Patrícia e Graziela, relatada anteriormente, Priscila também aproveitou para lembrar as crianças de que existem coelhos brancos, cinzas, pretos, assim como existem meninas e meninos com diversos tons de pele. Sugeriu que colocassem lado a lado seus braços e percebessem os diversos tons de pele que havia na sala, pois “*existem crianças de diferentes cores, e isso não significa que uma seja mais bonita do que a outra*” (R6). As crianças, citando os nomes dos colegas do quilombo, verbalizaram que eles eram os mais “pretos” da escola e, a partir disso, se travou o seguinte diálogo:

PRISCILA: - Por que vocês têm cores diferentes de pele?

CRIANÇAS: - É por causa do pai e da mãe!

PRISCILA: - Como assim?

CRIANÇAS: - Se o pai e a mãe forem pretos, o filho nasce preto. Se eles forem brancos, nascem filhos brancos.

PRISCILA: - Mas pode o pai ser branco e a mãe ser negra? Ou o pai ser negro e a mãe ser branca? (R6).

E assim a estudante foi dialogando com as crianças de modo a desafiá-las a abandonarem a lógica binária, preto/branco, no que tange à cor da pele. Além desse binarismo, Dornelles e Kaercher (2012) e Nogueira (1985) também

<sup>66</sup> Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=W9eBpv-WPAs>>.

apontam que, no Brasil, a cor é tomada como elemento definidor da pertença racial, ou seja, “vivemos em uma sociedade onde negro ‘é’ quem negro ‘parece’” (grifos das autoras).

Nogueira (2006), referindo-se à realidade do Brasil e dos Estados Unidos, distingue dois tipos de preconceito racial: de marca e de origem. O primeiro, característico na sociedade brasileira, diz respeito ao fenótipo, sendo que a discriminação pode (ou não) ocorrer dependendo da forma estética, do contexto, da convivência, do *status* da pessoa. O segundo, comum entre os norte-americanos, está relacionado à ascendência, ou seja, a filiação hereditária determina o grupo social.

Nogueira (1985) ainda argumenta que a própria ideia de miscigenação é uma manifestação de preconceito, pois caminha em direção a um embranquecimento da nação brasileira, a partir de sucessivos cruzamentos entre brancos/as e negros/as, fazendo com que estes últimos abandonem sua cultura.

Em outra situação, as crianças relacionaram os cabelos trançados da *Menina Bonita do Laço de Fita* aos cabelos da mãe de uma das crianças do quilombo. E logo alguém do grupo sugeriu brincar de cabeleireiro e trançar os cabelos da boneca negra que havia na sala. Priscila providenciou pentes e fitas coloridas, e enquanto faziam as tranças na boneca,



**Fig. 99: TRANÇANDO OS CABELOS DA BONECA**

também conversavam sobre os diversos tipos de cabelos e suas belezas (Fig. 99). A nova boneca da sala passou a ser bastante disputada pelo grupo, durante as brincadeiras de casinha e de cabeleireiro.

Dando continuidade ao projeto, Priscila solicitou que as crianças trouxessem fotos de suas famílias para mostrarem aos colegas. Depois disso, montaram um painel com elas. Durante essa montagem, elas foram atraídas pelas fotos trazidas pelos colegas do quilombo: “- Parece a família da *Menina Bonita do Laço de Fita*” (R6), afirmavam as crianças.



**Fig. 100: VISITA AO QUILOMBO**

conhecer os espaços, a história e a cultura dos quilombolas (Fig. 100), pois, conforme relata Priscila,

*No centro cultural do quilombo, a coordenadora e algumas moradoras nos contaram sobre a origem do local, o motivo do nome e as brincadeiras que se faziam antigamente quando eram crianças. Mostraram também os artesanatos que são produzidos no local (R6).*

No momento em que ouviam as histórias contadas pelas mulheres do quilombo, as crianças também falaram que agora tinham uma boneca negra na sala de aula. E ao serem indagados sobre como era essa boneca, elas destacaram a pele negra e as tranças que haviam feito nos cabelos dela.

Os cabelos trançados de uma das moradoras do quilombo chamou a atenção das crianças. Então, uma delas dirigiu-se para essa moradora e perguntou-lhe: “- Por que os negros usam tranças?” (R6). Ela explicou que nem todas as pessoas negras usam tranças e que pessoas de todas as cores podem usar tranças, se quiseram e tiverem cabelos compridos.



**Fig. 101: TRANÇANDO OS CABELOS DAS CRIANÇAS**

Algumas meninas se manifestaram, dizendo que gostavam de tranças e queixaram-se de que suas mães não faziam “tantas tranças assim”. Então, uma moradora do quilombo se dispôs a ir até a escola trançar os cabelos daquelas que quisessem. As crianças responderam imediatamente: “- Amanhã!” (R6). E

assim ficou combinado! Essa atividade não ficou limitada às meninas da turma, mas se estendeu às outras meninas da escola que também desejassem trançar seus cabelos (Fig. 101).

Segundo Oliveira,

A questão dos cabelos é uma preocupação constante das mulheres que, muitas vezes, querem modificar o visual a fim de pertencerem ao modelo canônico de beleza: cabelos lisos. Para isso, muitas submetem-se a verdadeiras experiências químicas e desprezam suas características naturais. Na narrativa de Ana Maria Machado, as trančinhas ganham ênfase enquanto enfeite da beleza da menina. Essa marca de identidade negra agora está sendo usada por pessoas brancas numa tendência pós-moderna de mescla de elementos culturais (OLIVEIRA, s.d.; s.p).

E nessas situações de brincadeiras, outras verdades sobre os corpos estavam sendo produzidas naquele grupo de crianças da educação infantil.

Vimos, nessa experiência vivida por Priscila, que o preconceito racial circulava na forma como as crianças interagiam com os pares durante a rotina na escola, e a boneca negra ajudou o grupo a falar sobre isso, a buscar saber mais sobre o assunto e a problematizar as verdades que possuíam. Nas investigações de Dornelles e Kaercher (2012) sobre o modo como as crianças produzem o conceito de raça, o preconceito e o racismo, essas pesquisadoras afirmam que

[...] as histórias acerca de personagens negros valorizados só foram percebidas quando trouxeram, além da valorização étnico-racial, algum aspecto de ludicidade, dado que aumentou, no nosso entendimento, a importância da proposta pedagógica e da qualidade da intervenção do professor na construção de uma efetiva educação antirracista (DORNELLES e KAERCHER, 2012).

Na experiência de Priscila, a positividade da personagem negra da história *A Menina Bonita do Laço de Fita* foi potencializada pela inserção da boneca negra nas brincadeiras cotidianas das crianças. A diferença racial não foi tratada em sua história de sofrimento e escravidão, mas através de seus aspectos culturais, uma vez que a estudante deu destaque à positividade da cultura e do modo de vida das crianças quilombolas que estudavam ali.



Oliveira (s.d.), em texto no qual discute traços pós-modernos em obras de Ana Maria Machado — dentre elas, a obra a que me refiro acima —, aponta que “Fica claramente declarada a intencionalidade de Ana Maria Machado em fugir ao cânone e revelar enquanto protagonista uma menina negra, fato pouco comum em títulos de literatura infantil” (OLIVEIRA, [s.d.; s.p.]). Essa mesma pesquisadora segue afirmando que “o destaque principal dado à menina negra garante identidade de protagonista aos negros, de quem sempre foi legada a posição de outro, o não-branco” (OLIVEIRA, [s.d.; s.p.]).

Nesse sentido, a própria autora do livro, referindo-se ao seu trabalho, afirma:

Sou mesmo contra a corrente. Contra toda e qualquer corrente, aliás. Contra os elos de ferro que formam cadeias e servem para impedir o movimento livre. E contra a correnteza que na água tenta nos levar para onde não queremos ir. No fundo, tenho lutado contra correntes a vida toda. E remado contra a corrente, na maioria das vezes. Quando as maiorias começam a virar uma avassaladora uniformidade de pensamento, tenho um especial prazer em imaginar como aquilo poderia ser diferente (MACHADO, 1999, p. 7).

Nesse ir contra a corrente, associam-se à protagonista dessa história e ganham destaque três manifestações de não contemplação por parte do cânone — a raça negra, a criança e o sexo feminino — que se fundem na personagem protagonista dessa história (MACHADO, 1999).

Assim como Machado, Priscila seguiu contra a corrente — e levou consigo as crianças da educação infantil. Seguiram brincando e problematizando as verdades sobre corpo e sobre raça que estavam instituídas na comunidade onde a experiência se desenvolveu.

## 7.7 SOBRE O QUE ‘ACONTECEU’ NAS ALUNAS: A MINHA VERSÃO

Nas experiências descritas e analisadas acima, vi funcionando os conceitos de experiência, de infância, de brincar e de corpo tido como anormal. Prestar atenção no modo como essas estudantes operavam com esses conceitos durante os estágios criou possibilidades de pensar/ problematizar os modos de produção de subjetividades no curso de Pedagogia.

Percebi que as alunas, nas práticas realizadas na disciplina de *Metodologia da Educação Infantil II*, não eram tocadas da mesma forma. Havia significativas diferenças no modo como se envolviam na produção dos brinquedos, no modo como planejavam a prática, no entusiasmo como relatavam e registravam aquilo que fizeram com as crianças. Referindo-se à experiência coletiva, Kohan (2003), aponta que

[...] todos os que atravessam — alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra — saem transformados tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo. O que se transforma é múltiplo: o pensamento, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos (KOHAN, 2003 p. 14).

Desse modo, considero que, enquanto para algumas delas, a prática com as bonecas foi “mais uma” dentre tantas atividades realizadas no curso, outras alunas como Vanessa, Patrícia, Graziela, Raquel, Rita, Sabrina, Viviane, Fátima, Carmem e Priscila foram atravessadas por essas práticas e seguiram inventando novas bonecas e outros modos de brincar com elas, sem desistirem de “transformar a obviedade do cotidiano” (CUNHA, [s.d.; s.p.]).

Utilizando as palavras de Larrosa (2004, p. 160) quando trata do sujeito da experiência, digo que essas alunas não são sujeitos da “informação, da opinião ou do trabalho [...] do saber ou do julgar, ou do fazer, ou do poder, ou do querer”, mas se definem “por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Esse autor explica que a passividade aqui não tem o sentido de oposição passividade/atividade, mas sim, de uma “passividade feita de paixão” (LARROSA, 2004, p. 161).

Logo, essas estudantes foram subjetivadas pelo trabalho com as bonecas tidas como anormais de modo que arrisco afirmar que alguma coisa lhes aconteceu. Lembro mais uma vez que aprendi com Larrosa (2002, p. 27) que “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece” e, ao nos passar, nos trans/forma, nos faz diferentes daquilo que éramos e pensávamos até então.

Outro aspecto a considerar é o fato de que embora tenham desenvolvido o estágio em duplas, cada uma vive uma experiência singular, subjetiva,

pessoal, pois “duas pessoas, ainda que enfrentem um mesmo acontecimento, não fazem uma mesma experiência” (LARROSA, 2002, p. 27). Afinal, “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (p. 27).

Por outro lado, o fato de Carmem e de Fátima terem usado no estágio os mesmos brinquedos confeccionados para a prática de Metodologia — e atuado em turmas onde havia uma criança cadeirante — não significa que tenham “revivido” a mesma experiência, pois esta é, “de alguma maneira, impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p. 27), e elas nos mostraram isso a partir do modo diferente como conduziram cada um dos trabalhos. Além disso, também vi que Vanessa, Patrícia e Graziela usaram diversas bonecas anormais, enquanto que Rita, Raquel, Priscila usaram somente um brinquedo.

A partir dessas vivências, é possível afirmar a inexistência de uma “fôrma” para explorar os brinquedos, mas, ao contrário, as estudantes inventaram outros modos de brincar a partir de uma escuta e de um olhar atento àquilo que emergia nas brincadeiras das crianças. E isso vai ao encontro do pensamento de Larrosa quando afirma que a experiência formativa se dá como

[...] uma viagem aberta, uma viagem que não pode ser antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (LARROSA, 1998, p. 64).

Seguindo essa metáfora de Larrosa, afirmo que as experiências vividas pelas estudantes em seus projetos seguiram como uma “viagem aberta”, pois embora elas tenham levado consigo as bonecas “diferentes”, a relação que se deu entre as crianças e os brinquedos não foi uma figura da continuidade e do caminho reto, mas uma figura que “se abriu”.

Larrosa (1998, p. 64) afirma que “a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva”. Isso me leva a pensar que essas estudantes foram seduzidas/subjetivadas pelas experiências vividas com as bonecas durante o processo de formação.

Essa experiência não se deu a partir de discussões acaloradas referentes à importância e sobre os modos de brincar, tampouco a partir da participação em oficinas envolvendo a produção de jogos de alfabetização e/ou de numeração, com objetivos previamente definidos no sentido de ‘aprender a ensinar’ conteúdos escolares de forma lúdica, mas se deu no “processo de brincadeira”. A experiência se deu desde o momento de “invenção do brinquedo” até o momento de invenção da brincadeira com/pelas crianças da educação infantil.

Nesse sentido, como já disse anteriormente, defendo a ideia de que brincar é imprescindível na formação de professores para educação infantil. Engana-se quem pensa que estou afirmando que as estudantes devam brincar entre elas durante o processo de formação, embora essas situações também precisem acontecer na Pedagogia. Afinal, como vimos na seção cinco desta tese, aprende-se a brincar! Mas é preciso, ainda, que se criem possibilidades para que as estudantes brinquem “com” as crianças, sem a “ensaiada” pretensão de ensinar conteúdos escolares.

As experiências com bonecas foram uma dessas possibilidades, pois um aspecto em comum no trabalho de Vanessa, Patrícia, Graziela, Fátima, Carmem, Raquel, Rita, Sabrina, Viviane foi o fato de elas serem “professoras que brincam” — e não professoras que “deixam brincar” ou “dirigem” o brincar. Elas fizeram “intervenções abertas” (FORTUNA, 2011), isto é, não “conduziram” as brincadeiras das crianças, mas prestaram atenção no modo como elas brincavam e se colocaram como “parceiras” que provocam e desafiam o grupo durante os jogos.

Nos projetos apresentados aqui, observei isso em diversas situações, como, por exemplo: quando Vanessa foi a “paciente” que se deixou ser medicada pelas crianças no hospital de faz-de-conta; quando Patrícia e Graziela surpreenderam as crianças inventando situações de diálogos entre as bonecas; quando Raquel e Rita limpavam, pintavam e decoraram a casinha com as crianças; quando Fátima e Carmem pularam amarelinha, rodaram bambolê e brincaram de passa-passará; quando Priscila brincou de cabeleireiro fazendo, com as crianças, tranças na boneca. E por terem vivido essas brincadeiras com as crianças, as estudantes, quando narraram suas práticas

ao grupo de colegas, se mostraram mais entusiasmadas, mais positivas e bem humoradas.

Referindo-se a quem são e como são os professores que brincam, Fortuna (2011) afirma que

[...] são apaixonados pelo que fazem, tornando as suas aulas lúdicas uma festa. Essas aulas não são lúdicas somente porque são desenvolvidas em torno da proposta de jogos e de atividades ludiformes, ou porque possuem uma atmosfera lúdica, ou, ainda, porque os professores têm uma atitude lúdica (humor, a positividade, a alegria, o desafio, a inquietação, etc.), mas, sobretudo, porque nelas os professores brincam: o próprio dar aula é 'como se fosse' uma brincadeira, pois apresenta as características típicas da situação lúdica. (FORTUNA, 2011, p. 346).

Sobre a atual recorrência da temática das diferenças nos projetos de estágio, penso que as estudantes estejam se movimentando em direção a uma superação da concepção moderna de infância e se dispondo/desafiando a pensá-la no plural. No entanto, em diversos momentos, elas também evidenciam quanto são profundas as concepções desse modelo universal, como é o caso, por exemplo, das situações em que elas se referem às heterogeneidades das turmas.

Segundo Larrosa (2001), a imagem de infância como acontecimento substitui outras figuras milenares ainda presentes em nosso imaginário, como por exemplo, “a infância como paraíso perdido, a infância como natureza domada, a infância como matéria prima para a fabricação de um mundo novo, ou a infância como ponto zero de um processo de desenvolvimento ou de formação” (LARROSA, 2001, p. 282).

Ao focarem a atenção sobre a ausência de bonecas anormais nas salas das turmas escolhidas para estágio, as estudantes não só deram pistas de que perceberam as múltiplas infâncias na escola, bem como estão desnaturalizando a “inocência” das bonecas e passando a olhá-las com outras lentes, ou seja, como dispositivos que produzem verdades sobre corpo e subjetivam as crianças. Como mostrei na epígrafe desta seção, esse processo de desnaturalização foi vivido e dito pela estudante Fátima.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a recorrência do uso das bonecas tidas como anormais atreladas ao uso de uma história da literatura

infantil que verse sobre aquilo que “falta” no brinquedo. Nesse sentido, percebi que, com exceção de Sabrina e Viviane, todas as demais estudantes usaram a literatura infantil para trabalhar as diferenças raciais, sensoriais e físicas. Isso me leva a pensar sobre dois aspectos: (1) elas ainda não se sentem suficientemente seguras para abordar esse tema com as crianças, então buscam na literatura “alguém” que fale por elas sobre o anormal — no caso, o autor da história; (2) elas não estão plenamente convencidas da “potência” das brincadeiras e da “força” da boneca como material pedagógico, então buscam, na literatura infantil, uma tentativa de “escolarizar” as brincadeiras, pois segundo Fortuna (2012) práticas lúdicas são transgressoras e, desse modo, podem ser incompreendidas e recriminadas (FORTUNA, 2012).

Um exemplo desses aspectos é a história infantil *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, que foi usada inúmeras vezes durante as práticas de Metodologia da Educação Infantil II e reaparece em três das cinco experiências de estágio apresentadas nesta seção.

Dalla Zen (2010), Colomer (2005), Kaercher (2009, 2010) apontam que nas últimas décadas, são crescentes os investimentos por parte da literatura infantil no campo das diferenças. Contudo, embora já tenhamos, hoje, diversos materiais que contribuem para a inserção da temática da cultura afro-brasileira nas escolas, como, por exemplo, os que integram o pacote pedagógico *A Cor da Cultura*<sup>67</sup>, tais materiais são pouco conhecidos e explorados pelas estudantes, ainda que possam ser facilmente encontrados na internet<sup>68</sup>.

Referindo-se às obras de literatura infantil, Kirchof (2009, [s.d.]) aponta que elas “atuam como uma pedagogia cultural<sup>69</sup>, pois a criança ou jovem tende a estabelecer relações de *identificação* — mesmo que essa identificação jamais seja completa e direta”. A partir disso, entendo as bonecas como brinquedos que também atuam como pedagogia cultural e com as quais as crianças identificam-se de forma criativa.

<sup>67</sup> A Cor da Cultura é resultado da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Cultural Palmares (FCP), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Canal Futura, a Petrobrás, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN) e a Fundação Roberto Marinho.

<sup>68</sup> Esse material está disponível em PDF no seguinte portal: <[www.acordacultura.org.br](http://www.acordacultura.org.br)>.

<sup>69</sup> A expressão pedagogia cultural é utilizada por Giroux (1995) para pontuar que existem pedagogias em todo espaço social. Ou seja, a educação não se limita ao espaço escolar, mas se dá em diversas áreas sociais abrangendo bibliotecas, televisão, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc. Assim, através de uma série de artefatos culturais, a cultura atua sobre o sujeito como uma forma de pedagogia.

Kirchof (2009), a partir da análise de algumas obras de literatura infantil que tratam da diferença física, critica o esquema linear e uniforme encontrado nos textos. Segundo ele, as obras analisadas

Seguem, em termos de forma narrativa, o esquema quinário simples, linear, no qual há uma situação inicial geralmente harmônica, um conflito ou perturbação, um desenvolvimento das consequências desse conflito, um desfecho — em que o conflito pode ter uma solução positiva ou negativa — e uma situação final — algo narrado após a solução do conflito (KIRCHOF, 2009, [s.p.]).

Diferente do livro infantil, que mapeia contornos na imaginação das crianças a partir de um “texto fixo” produzido *para* elas, as brincadeiras de bonecas permitem que as próprias crianças inventem os jogos com seus pares — atuando como atores sociais. Dizendo em outras palavras, as brincadeiras podem levar por caminhos ainda não visitados (ou não “brincados”) pelas crianças e pelas professoras, de modo que ninguém sabe de antemão o que irá acontecer.

As brincadeiras de boneca estão no campo do *porvir*, pois nada pode ser antecipado, nada pode ser projetado, previsto ou prescrito sobre aquilo que as crianças inventam com os brinquedos. Nesse sentido, elas — as bonecas — favorecem o desenvolvimento de brincadeiras que se afastam de modelos prontos, uniformes e sequenciais, uma vez que os cenários, os enredos e os desfechos são produzidos “pelos” crianças em seus jogos dramáticos.

Nesses “acontecimentos lúdicos”, elas — as crianças — ganham voz e ficam “soltas” para recriar/reinventar seus próprios discursos, pois elas, assim como os loucos, desde a alta Idade Média foram consideradas desprovidas de razão. Sua palavra não era acolhida, não tinha verdade, não tinha importância (FOUCAULT, 2009). Com isso, quero dizer que a palavra das crianças, durante as brincadeiras com as bonecas tidas anormais, levou as estudantes à espreita; à busca por um sentido, ou o esboço ou as ruínas de uma obra (FOUCAULT, 2009, p. 12).

Além disso, olhando atentamente para os discursos que circulam nos relatórios de estágio das estudantes, percebi a confusão conceitual entre os termos “diferença” e “diversidade”. Ou seja, elas transitaram entre esses dois

conceitos sem diferenciá-los e sem se fixarem em um deles. Ora elas problematizaram as diferenças, ora elas apregoaram a tolerância, o amor e o respeito às pessoas “diferentes”, como observei não só nos próprios títulos dos projetos desenvolvidos, como também nas propostas de algumas atividades e brincadeiras.

Na seção anterior, mostrei que a partir do discurso disseminado pelas Diretrizes Curriculares, o curso de Pedagogia está assentado no campo da diversidade, de modo que os contornos dos/as professores/as em formação abarcam a tolerância e o respeito para com todas as pessoas “diferentes”. Assim como Machado (2009) eu também entendo “a formação de professores generalistas, ‘preparados’ para atender às demandas da diversidade, como um dispositivo de governamentalidade neoliberal que totaliza e individualiza, que mira todos e cada um, tendo no sujeito docente um agente legitimado” (MACHADO, 2009, p. 49).

Por fim, não posso deixar de reafirmar que na forma como exploraram os corpos das bonecas em determinadas atividades, as estudantes se valeram de estratégias de normalização. Isso pode ser exemplificado pela prática em que a boneca obesa foi usada como recurso no desenvolvimento de um projeto sobre alimentação saudável. Observei que práticas de normalização também surgiram nas brincadeiras das crianças, como podemos ver nas situações em que medicaram as bonecas que foram relatadas tanto na prática da Vanessa quanto na prática de Patrícia e Graziela.

Ao mesmo tempo que as estudantes ajudaram as crianças a desconstruírem a lógica de que os olhos veem, a boca fala, os ouvidos ouvem e as pernas andam e correm, elas também promoveram o conhecimento sobre os modos de vida cotidiana das pessoas tidas como anormais. Além disso, criaram possibilidade para as crianças perceberem que a diferença, quer seja racial, física e/ou sensorial, não implica incapacidade, embora seja imprescindível considerar a necessidade de algumas adaptações específicas nos espaços e/ou materiais para garantir igualdades de direitos a todos.

As estudantes, assim, problematizaram e colocaram sob suspeita aquilo que as crianças fizeram e disseram sobre os corpos anormais dos brinquedos. Nesse sentido, Lemos ([s.d.; s.p.]) aponta que “[...] é importante lembrar que existem propostas de educação infantil e de utilização do lúdico que subvertem



as demandas e que rompem com os modelos médico-psicológicos que pretendem normalizar os corpos”.

Outro aspecto que chamou a minha atenção consiste no pouco uso de bonecas cegas e surdas, sendo que somente a estudante Vanessa utilizou esses brinquedos em sua experiência.

Ao privilegiar o trabalho com bonecas tidas como anormais, admito que me embrenhei nas relações saber/poder, produzindo outras subjetividades nas estudantes no sentido de apontar para a infância plural e, ao mesmo tempo, desnaturalizar o corpo das bonecas, problematizando as verdades ali inventadas.

Não pretendi desenvolver aqui um discurso prescritivo sobre o trabalho com as bonecas anormais, mas colocar em discussão a versão que até este momento, eu tenho sobre o trabalho com esses brinquedos — versão essa que é particular, específica e datada historicamente. Destaco ainda que essa não é a única versão, tampouco a verdadeira.

Também não pretendo dizer que é uma proposta boa ou ruim, apenas que ela vem produzindo certos efeitos nas experiências de formação no curso de Pedagogia. Foucault ensina a ver a produtividade do poder, ou seja, “[...] O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1993, p. 8).

Confesso, por fim, que não foi fácil efetuar uma análise dos discursos produzidos nos espaços em que constituo e sou constituída como professora, mas acredito que isso faz parte do necessário exercício da hiper crítica (VEIGA-NETO, 2007). Nesse sentido, como já disse, não busquei julgar esses discursos, mas entender sua produtividade nas práticas de estágio curricular das estudantes.

Como vimos anteriormente, os projetos desenvolvidos pelas alunas apresentam diversas fragilidades. Entretanto, Bauman (2001) nos diz que a capacidade de lidar com a diferença não é nada fácil de se adquirir. Essa capacidade é uma arte e, sendo assim, “requer estudo e exercício”. Portanto, finalizo esta seção trazendo as palavras de Duschatzky e Skliar (2001), quando indagam:

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém, parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidades (DUSCHATZKY e SKLIAR, 200, p. 137).

As bonecas tidas como anormais permitiram às alunas transitar por esse itinerário plural e criativo de que nos falam Duschatzky e Skliar (2001), pois nas brincadeiras, os horizontes de possibilidades não têm contornos definidos, podem ser inventados e reinventados. E isso nos seduz a seguir brincando, seguir tentando... De modo que educar nas diferenças se torne possível. E quando digo “se torne possível”, não estou me referindo a uma grande revolução, mas como nos ensina Foucault (1996), às pequenas revoltas diárias, que se dão inclusive nas brincadeiras de bonecas com/das crianças.

Até aqui este é o meu discurso, é a minha versão sobre esse trabalho com as alunas.

**8 QUERO TER CONDIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA CUMPRIR MEU JURAMENTO DE PEDAGOGA – OU “EU PROMETO SEGUIR O REBANHO...”**

Prometo,  
 no exercício de minha profissão, e consciente  
 da responsabilidade que me é confiada,  
 atuar com dignidade na prática docente,  
 buscando uma educação libertadora e crítica,  
 respeitando as palavras,  
 os sorrisos, os protestos  
 e os anseios do ser humano.  
 (Juramento do curso de Pedagogia de uma das escolas pesquisadas)

Reafirmo que meu interesse de pesquisa não foi o anormal, mas a formação de professores, sendo que o anormal foi apenas a janela pela qual eu decidi entrar nessa discussão e me juntar (e ao mesmo tempo, me diferenciar) aos/dos demais pesquisadores que, de algum modo, capturaram e foram capturados por esse tema. Segundo Kohan (2003),

A intencionalidade ‘formadora’ da escola tem sido reconhecida de forma crescente: os profissionais de educação afirmam, de forma explícita, que se interessam, sobretudo, pela “formação” de seus visitantes; que a escola se propõe não só, ou não especificamente, transmitir conhecimentos, mas antes que outras coisas, formar pessoas, produzir certos tipos de subjetividades (KOHAN, 2003, p. 77, grifos nossos).

A formação de professores atravessou todas as seções desta tese. Além de ter dedicado a seção seis a essa temática, achei necessário “retomar o assunto”, pois algumas coisas ainda precisam ser ditas neste momento em que busco uma “amarração” final para a tese.

Ao longo do tempo em que tenho trabalhado no curso de Pedagogia, percebi que algumas coisas mudaram e outras tantas insistiram em se repetir, repetir e repetir... Como se estivéssemos tratando de um processo de “enformar” professores. Enformar é colocar na fôrma! Enforma-se para dar a forma desejada a uma substância qualquer — assim, por exemplo, fazem os padeiros com suas massas de pão ou de biscoito. Contudo, por mais que o padeiro “siga a receita”, os pães ou os biscoitos ficam diferentes uns dos

outros. Uns, por crescerem demais e transbordarem da fôrma; outros, por insistirem em não crescer como o esperado, embora o padeiro se esforce para produzi-los tão igual quanto possível.

Também o ferreiro da história de Andersen (me refiro a um suposto trabalhador que produziu os 25 soldadinhos de chumbo), buscou, sem êxito, dar a mesma forma a “todos” os brinquedos. Mas o que tem a ver o padeiro e o ferreiro com o professor nesta conversa? Talvez seja o uso da fôrma.

Desaulniers (1996, p. 47) aponta que a “[...] formação é a categoria que melhor expressa o âmbito das relações entre a escola e seus agentes”. O conceito de formação “está associado estritamente à ideia de **fôrma**, que deve ser entendida como expressão de um processo totalizante que impõe ao formado seus princípios e valores” (p. 47, grifo da autora). Então,

O conjunto de saberes que reúnem sob a denominação de Pedagogia não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana. Igualmente, as práticas educacionais que se dão segundo tais saberes também não são naturais, mas foram inventadas (VEIGA-NETO, 2004, p. 65).

Nesse sentido, Desaulniers e Veiga-Neto, me provocaram a pensar: afinal, em que medida, nesse jogo de poder, eu invento e sou inventada como professora no curso de Pedagogia? Não me propus buscar uma resposta para essa indagação, mas a pensar sobre ela e, quem sabe, pensar de outro modo as “coisas” que faço, e as “coisas” que me fazem ser professora de um modo, e não de outro.

Conhecer, então, trajetórias passadas se fez necessário para entender o modo como as “coisas” acontecem hoje nesse processo. Afinal, em que momento emergiu o problema da formação de professores? Que condições contribuíram para essa emergência? Machado (2009), referindo-se aos estudos de Santos (2006), explica que a necessidade de institucionalização da formação de professores se produziu na modernidade, “na fenda do século XVII para o século XVIII, na passagem da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar”.

Nesse sentido, Santos (2006) explica que “a formação de professores não emergiu de um projeto que supostamente teria sido posto em prática, mas

de práticas que examinadas e devidamente teorizadas, transformaram-se em condição imprescindível para a formação e o aperfeiçoamento de uma maquinaria disciplinar, que é a Escola Moderna”.

Saviani (2009) desenvolveu estudos sobre aspectos históricos e teóricos da formação de professores no contexto brasileiro. Sem desconsiderar as iniciativas anteriores na história do Brasil no que tange ao assunto, esse pesquisador apontou que foi a partir do século XIX, em decorrência da necessidade de universalizar o ensino elementar, que essa necessidade se configurou como um problema. Ou seja: “como” formar professores em grande escala para atuar nas escolas? O caminho encontrado foi formar, em nível médio, os professores primários, e em nível superior, os professores secundários.

A partir daí, se delinearam dois modelos de formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p.148-149.).

Em se tratando da formação de professores para as séries iniciais, o modelo pedagógico-didático se consolidou do século XX até a década de 1960, nas Escolas Normais<sup>70</sup>. Para o trabalho com crianças menores de sete anos, a formação não era uma exigência legal — gostar e “ter jeitinho” para lidar com elas eram o suficiente para desenvolver a tarefa de “cuidar”, pois esse trabalho estava acoplado ao Serviço de Assistência Social.

Arce (2001), a partir dos estudos sobre o papel do profissional da educação infantil, mostra que o “mito” da mulher como educadora nata emergiu a partir dos estudos de Rousseau, Fröebel e Montessori. Desse modo, segundo essa autora, na educação infantil,

---

<sup>70</sup> Escolas Normais era o modo como eram chamadas, nessa época, as escolas que ofereciam curso de formação de professores para 1ª a 4ª série.

[...] ao longo da história tem se reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo o da mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional (ARCE, 2001, p. 167, grifo da autora).

Essa situação de pouca exigência com relação à formação de professores para a educação infantil passou a se modificar a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 21, ela integra a educação infantil à Educação Básica e, ao tratar das disposições transitórias, em seu artigo 87, parágrafo 4º, lança a formação em nível superior como uma meta para a Década da Educação.

Em decorrência da integração da educação infantil à Educação Básica, o papel do professor de crianças de 0-6 anos se modifica, deixando de restringir-se ao trabalho direto com elas e à participação na equipe escolar. Ele passa a envolver a responsabilidade de atuar ativamente em todo o processo de elaboração, implementação e avaliação do projeto educativo da escola (OLIVEIRA, 2002).

Fazendo uso de uma das ferramentas de Foucault (1988), posso afirmar que essa nova legislação, ao estabelecer mudanças no papel do professor e ao lançar o desafio da elevação da formação de professores de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental para o ensino superior, é mais uma estratégia biopolítica<sup>71</sup> do Estado, que visa dar melhores condições de vida à população, no caso, à infantil. Segundo Machado (2009),

[...] tal formação como uma medida biopolítica de prevenção do risco, qual seja, o risco de o professor eventualmente deparar-se com tal gama de alunos e não saber como conduzir a todos adequadamente. Dada a contínua proliferação do alunado, que passa ou pode vir a fazer parte da sala de aula da escola comum (surdos, cegos, surdocegos, superdotados, disléxicos, hiperativos, cadeirantes...), o sujeito docente constitui-se como alvo de uma ininterrupta captura pelas redes de poder/saber movimentadas pelos processos de formação (MACHADO, 2009, p. 47).

---

<sup>71</sup> Esse conceito foi cunhado por Michel Foucault no primeiro volume do seu *História da Sexualidade* e refere-se ao estilo de governo que regulamenta a população através do biopoder.

Explico isso alegando que investir na educação das crianças, através da qualificação de seus professores, não somente é uma forma de reduzir gastos governamentais decorrentes da evasão e da reprovação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, como também é um modo de prevenir riscos de uma futura elevação dos índices de desemprego e de delinquência na sociedade. Ou seja, é o poder atuando a serviço da preservação da vida da população — o biopoder. Nessa lógica, Santos (2009, p. 72) afirma também que “investir em estratégias para transformar indivíduos em cidadãos capazes, saudáveis e úteis seria uma forma de criar condições para que o homem se torne um sujeito adaptável à sociedade”.

Essa modalidade de poder não é dirigida ao corpo do indivíduo, mas ao homem-espécie, pois “Tomando o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, esse novo poder inventou um novo corpo, a *população*; mas agora trata-se, ao contrário do poder disciplinar, de um corpo com uma multiplicidade de cabeças” (VEIGA-NETO, 2003, p. 87). Tem como objetivo não só controlar as populações, mas prever seus riscos.

A administração dos riscos “aparece como um novo mecanismo de controle ligado ao biopoder, isto é, as probabilidades de adoecer e morrer devem ser conhecidas, controladas e modificadas” (SANTOS, 2009, p. 73). Investir na formação de professores é um modo de gerenciar o risco de as crianças não virem a se desenvolver, a aprender, a ser produtivas.

Estratégias de biopoder voltadas à prevenção de riscos “envolvem todos os sujeitos ao longo da vida toda e seu amplo menu de medidas preventivas.” (SANTOS, 2009, p. 72). A escola é lugar de normalização, de gerenciamento de riscos, de regulação das condutas e de governo das diferenças na contemporaneidade. Para evitar ou prevenir que esses sujeitos se constituam como ameaças à sociedade, ela emprega uma série de estratégias que objetivam moldar suas condutas — formar professores é uma dessas estratégias.

Segundo Bujes (2008, p. 111), “Nos processos de reformulação ou regeneração social, cabe à educação o imperativo ético de “reconduzir” aos seus devidos eixos o processo civilizatório [...]”. Esse pensamento também pode ser identificado na fala de Ana Paula K., quando diz: “Para mim, a

*infância é o período em que a criança adquire a base para a sua formação” (D12).* Isso significa dizer que quanto mais cedo se iniciar a condução da conduta da criança, mais eficaz poderá ser o resultado da subjetivação e menor será o risco de que ela venha a se tornar um “sujeito perigoso”.

Neste momento, vemos o Estado empenhado na captura, para o curso de Pedagogia, daquelas profissionais que atuam mais diretamente com as crianças, pois a formação para além do nível médio lhes possibilitará saber mais sobre elas para, então, melhor governá-las, disciplinarizá-las e normalizá-las na escola. De acordo com Machado (2009),

Os processos de formação docente constituem-se, assim, como aparelhos pedagógicos de produção da verdade cuja finalidade é a organização, a disseminação e o controle do saber que circula nas instituições escolares. Dessa forma, possibilitam a produção de procedimentos teóricos para intervir, conduzir, direcionar os professores. Assim, a formação é um invento e também inventa. Ela “forma”, produz, inventa não só o professor, mas também o aluno, a escola, o mundo. (MACHADO, 2009, p. 33).

Então, nesse jogo político e econômico, são estendidas as “redes de poder” não só sobre as professoras, mas sobre as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para garantir o funcionamento produtivo da sociedade neoliberal. Investindo forças na formação de professores, o Estado está promovendo o bem-estar da população infantil e a sua produtividade.

Logo após a aprovação da Nova LDB, em 1996, vivi, como professora na escola de educação infantil, os impactos dessa estratégia biopolítica. Isso se concretizava através de “pressões” por parte da administração da escola para que as colegas professoras que tinham a formação mínima buscassem inserir-se nos cursos de Pedagogia o quanto antes, bem como as “correrias” para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas infantis<sup>72</sup>.

Caberia a esse documento — o PPP — dar “identidade” à escola. Para isso, ele deveria ser elaborado em parceria com comunidade educativa. Ele precisaria conter um detalhamento dos membros dessa comunidade (crianças,

---

<sup>72</sup> Atualmente, no município de Porto Alegre, das 358 escolas de educação infantil, apenas 47 estão credenciadas e autorizadas junto ao Conselho Municipal de Educação, devido à ausência de Projeto Político Pedagógico das mesmas (CUNHA, 2012).



pais, professores, administradores, funcionários e comunidade), bem como um detalhamento do espaço que cada um deles deveria ocupar na instituição e a especificação de suas funções. Nessa parceria, entraria em funcionamento uma vigilância constante dos membros da escola sobre os membros da família e vice-versa, e de ambos (família e escola) sobre a criança.

Além disso, são especificadas, no PPP, as linhas teóricas adotadas para produzir o determinado tipo de sujeito que a escola se propõe a formar, assim como os investimentos técnico-pedagógicos que seriam feitos para disciplinar e normalizar os sujeitos que, de alguma forma, se desviassem desse projeto. Dizendo em outras palavras, esse projeto reúne estudantes, pais, professores, funcionários, micro gestores e macro gestores em um só coro. Por fim, cabe lembrar que esse documento nunca está “pronto”, mas deve ser revisto anualmente pela comunidade educativa.

Vejo a força do poder disciplinar agindo através da elaboração e da revisão contínua PPP da escola, para que a máquina escolar funcione de forma sempre atualizada, eficiente e econômica — sem deixar que nada/ninguém escape desse detalhamento de como a instituição deve funcionar para produzir sujeitos tão parecidos quanto o possível do modelo a que se propôs a lançar na sociedade. Desse modo,

O que é, afinal, um sistema de ensino, senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2009, p. 44-45).

Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) coloca em funcionamento um discurso que produz determinado tipo de estudante, e não outro. Agora, eu me deparo com novos desafios — não mais o de participar na elaboração do projeto pedagógico de “uma” escola, mas diante do desafio de formar as professoras que, em suas escolas, elaboram/atualizam esse documento curricular que orienta as práticas pedagógicas de diferentes instituições.

Kohan (2000) nos diz que

Vivemos tempos em que as escolas sofrem uma série de pressões para adequar-se cada vez mais às regras do mercado. Esta pretensa adequação comporta um empobrecimento ainda maior da experiência da liberdade que se tem nas escolas, na medida em que um novo fator intervém, condicionando o que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer nas escolas. As adequações curriculares às demandas do mercado de trabalho, os novos "consensos" sobre valores pretensamente universais trazidos pela globalização, a flexibilização do regime de trabalho dos professores, são alguns exemplos de novas restrições ao exercício da liberdade (KOHAN, 2000, p. 155, grifos do autor).

E é esse problema que me provoca a pensar os "modos" como venho subjetivando as estudantes, bem como os efeitos que isso vem produzindo em suas práticas cotidianas com as crianças, bem como nas adequações curriculares que propõem em suas escolas de educação infantil.

Segundo Saviani (2009), as mudanças na legislação também colocam em baila outro dilema importante. Ao mesmo tempo que os professores em formação podem adquirir um preparo profissional mais consistente no ensino superior, também se corre o risco de que as exigências pedagógicas sejam secundarizadas, acarretando "grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental" (SAVIANI, 2009, p.150), como brincar, por exemplo.

A Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu Artigo 5, Parágrafo II, estabelece que o egresso desse curso deverá estar apto a "compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social". Com isso, deixa explícito o seu propósito de formar pedagogos plenamente identificados com os ideais da Escola Nova<sup>73</sup> e princípios das ciências "Psi", ou seja, produzir professores capazes de conhecer os processos

---

<sup>73</sup> Movimento educacional que nasce no século XVIII e tem como princípios básicos: a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural; ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a consequente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem (KRAMER, 1993, p. 25).

evolutivos e de respeitar os interesses e necessidades de cada fase de vida das crianças. Esse perfil docente vai ao encontro daquilo que diz Kohan (2003), quando trata do professor-pastor.

Na seção quatro desta tese, em que mostrei “coisas ditas” e “coisas escritas” sobre infância no curso de Pedagogia, encontram-se excertos de várias situações em que, no curso, as estudantes expressaram sua afinidade com os ideais da Escola Nova e delegam à Psicologia o estatuto de ciência detentora de uma “verdade” sobre as crianças. Também na seção cinco, em que tratei da brincadeira, podemos encontrar excertos de situações que ilustram a forma como essa atividade tem sido usada na escola de educação infantil para governar as crianças.

O Art. 3º, parágrafo único, item I das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia estabelece que, para a formação inicial do/a licenciado/a nesse curso, é central “o conhecimento da escola como organização complexa que tem função de promover a educação para a cidadania”. Percebi, nesse parágrafo, a presença dos ideais da Teoria Crítica, amplamente disseminados no Brasil a partir do pensamento do educador Paulo Freire, que defende a democratização e a transformação da sociedade a partir de uma Educação Libertadora. Conversando com um grupo de alunas, indaguei-lhes sobre o que esperavam do curso, e em suas repostas pude identificar a reincidência do desejo de “transformar o mundo” através da educação do sujeito-cidadão.

Nesse sentido, “O sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas” (LARROSA, 2002, p. 24), como mostra Cláudia O. P. ao apontar que espera *“aprender a formar cidadãos conscientes e críticos para atuar na vida além da escola e transformar a sociedade”* (D3), bem como Susana C., que afirma esperar que o curso a prepare para *“ser uma ótima professora e atender a todas as crianças que chegarem a mim”* (D3). Para isso, conforme é explicado por Desaulniers (1996),

Exige-se, desde as últimas décadas, uma formação a ser realizada em moldes globalizantes (mais flexível e respeitando os princípios democráticos), ao invés do que ocorria até a metade desse século, quando tal processo tinha um cunho totalizante (baseado na rigidez e no autoritarismo) (DESAULNIERS, 1996, p. 46).

Para exemplificar a vigência desse modelo que se propõe a ser mais flexível, retomo a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, em seu Artigo 3º, no qual a consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos se dará no exercício da profissão, ou seja,

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informação e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade efetiva e estética (BRASIL, CNE/CP nº 1, 2006).

Nesse aspecto, concordo com Desaulniers (1996), quando afirma que essa pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que integram a formação do estudante desse curso tem implicação não só para a produção desse estudante, como também para a produção/manutenção de determinado tipo de sociedade. Ou seja,

[...] quanto mais diversificados forem os meios de obtenção dos saberes, maior será a eficácia da instituição escolar enquanto produtora da sociedade, já que são os saberes construídos no espaço escolar, juntamente com a **forma** pela qual se instaura esse processo, os principais elementos que constituem a formação/produção de seus agentes e, conseqüentemente, da sociedade de que os mesmos fazem parte (DESAULNIERS, 1996, p. 46-47, grifos do autor).

No meio acadêmico, é comum que se enfatizem os discursos advindos da Teoria Crítica, que articulam o pertencimento dos estudantes a um ideário libertador e emancipatório que atribui à educação a função de democratizar e transformar a sociedade. Isso fica bastante visível no próprio juramento feito pelas formandas na solenidade de formatura, como podemos ver na epígrafe desta seção. Mesmo vivenciando algumas práticas de liberdade durante o processo de formação, elas concluem o curso jurando dar continuidade ao ideário do estado moderno.

E, como nos diz Daina (D3), as alunas esperam, no final do curso, *“ter condições teóricas e práticas para cumprir o juramento de pedagoga e mudar a sociedade”*.

Segundo Larrosa (1998),

Talvez a pior tentação a que sucumbiu a pedagogia tenha sido aquela que lhe oferecia ser a dona do futuro e a construtora do mundo. Para fabricar o futuro e construir o mundo, a pedagogia tinha de dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnavam o mundo por vir e o mundo por fabricar (LARROSA, 1998, p. 144).

Como já disse anteriormente, eu vivi essa tentação não só durante o meu processo de formação em Pedagogia, como também enquanto professora em escola de educação infantil. Então, fazendo uso novamente da metáfora do padeiro que usei no início desta seção, posso afirmar que fui “pão” da fôrma da Escola Nova e fui “pão” da fôrma da Teoria Crítica. Com isso, quero dizer que primei pelas relações menos hierárquicas na sala de aula e investi esforços em propiciar a construção da autonomia por parte das crianças e, dessa forma, concretizar a tal “educação libertadora”. Diferentemente do que eu pensava (e lutava) nesses momentos de minha vida, agora percebo que “[...] para governar mais, é preciso governar menos” (VEIGA-NETO, 2000, p. 186), pois como nos ensina Foucault (1992), o poder não é violento, mas é consentido, aclamado por quem é alvo de sua ação.

Contudo, hoje estou constantemente me reencontrando com concepções modernas no curso, e percebo que elas não vêm de um único lugar. Elas perpassam os discursos de colegas professores, os discursos dos documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e, obviamente, das alunas também.

Vejo que esse último documento, no que tange às concepções teóricas, não é tão “novo”, pois seu discurso continua bastante afinado ao da Escola Nova e ao da Teoria Crítica. A diferença que considero mais significativa se refere ao fato de que a “Nova” Pedagogia estende suas malhas de poder mais intensamente sobre as crianças, investindo forças não só na formação de supervisores, orientadores e administradores, mas sobre a formação daqueles profissionais que atuam cotidianamente com elas.

Nesse sentido, eu repito que as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia nada mais são do que uma tecnologia inventada para

formar profissionais aptos a exercer a arte de governar as crianças na escola infantil — todas elas, todos os dias e, às vezes, em turno integral.

Coutinho e Sommer (2011, p. 86), a partir de contribuições da teorização de Foucault, analisam os discursos atuais sobre formação de professores no Brasil e sua relação com a Escola Nova. Argumentam que “a Pedagogia das Competências<sup>74</sup> articula-se com a discursividade escolanovista e consubstancia a intensificação da educação como arte de governar no campo da formação de professores”. A Escola Nova foi, então, condição de possibilidade para a lógica da educação como “arte de governar”, uma vez que a ênfase desse movimento estava na necessidade de se substituir a função disciplinadora da escola tradicional por uma função governamental da Escola Nova.

Assim, “qualquer processo de formação de professores se estrutura como uma relação de poder, é da ordem do governo, da condução de condutas e o qualifica a conduzir outras condutas” (COUTINHO e SOMMER, 2011, p. 98). Desenvolver a arte de governar/gerir/regulamentar a vida das crianças é um objetivo importante no processo de formação de professores, pois define os modos de subjetividade adequados e inadequados à sociedade. Essa é a lógica que prevalece, como pudemos ver, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Nesse jogo de poder, ao mesmo tempo em que exerço e ensino a arte de governar as estudantes do curso, também tenho minha conduta conduzida através do compromisso assumido com as instituições onde trabalho no que tange à concretização do projeto pedagógico do curso que, por sua vez, é gerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Então, é descabido entender qualquer professor como o “vilão da história” (KOHAN, 2003, p. 88), pois “Ele também é, em muitos sentidos, rebanho dos orientadores, dos conselheiros e dos diretores, que por sua vez, são também rebanho dos administradores, dos supervisores, e dos macrogestores, e assim por diante” (p. 88).

---

<sup>74</sup> Holanda, Freres e Gonçalves (2009) discutem sobre a Pedagogia das competências como uma tendência atual no campo de formação de professores, com o propósito de que estes formem indivíduos que atendam às necessidades do mercado de trabalho da sociedade contemporânea. Segundo elas, o termo competências ganhou destaque, no Brasil, em meados dos anos 1990, a partir das reformas educacionais, para atenderem às necessidades do processo de reestruturação produtiva do capital.

“Ninguém” escapa, portanto, dessas relações de poder, assim como não existe um lugar isento dele, de modo que aquilo que “percebemos, dizemos, julgamos, pensamos e fazemos numa escola está imerso num complexo jogo de práticas discursivas e não-discursivas que geram condições para que tenhamos uma certa experiência de nós mesmos” (KOHAN, 2003, p. 80). Então, o jeito é “inventar” outros modos de subjetivação no curso de Pedagogia — e as práticas com as bonecas são apenas “uma” entre muitas possibilidades, e foi justamente essa que eu escolhi para me debruçar nesta tese.

Não pretendi dar uma resposta global para compreender o processo de subjetivação na formação de professores, mas contribuir focalmente para esse debate. Para isso, considere as especificidades do que foi acontecendo no grupo de estudantes sem perder de vista as normas que perpassam o projeto do curso, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo, elegi o brincar, mais especificamente as bonecas, como uma possível experiência para tratar dos corpos tidos como anormais na formação de professores.

Outro aspecto relevante é o fato de que a sociedade da ordem e da informação requer processos formativos cada vez mais rápidos e produtivos. Nessa esteira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em seu Artigo 5º, no parágrafo X, estabelece que o egresso desse curso deve “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006).

Então, está legalmente expresso o interesse neoliberal de formar professores capazes de tolerar e de promover a tolerância entre sujeitos infantis normais e anormais. Machado (2009) problematiza as manobras políticas implicadas na formação docente para a diversidade, cujo propósito é fabricar e governar professores conforme os interesses da engrenagem neoliberal: flexíveis, polivalentes, engajados, autogerenciados e tolerantes.

Embora, na seção três desta tese, apoiada no pensamento de Veiga-Neto, eu já tenha apresentado algumas evidências de que diferença e diversidade não são a mesma coisa, acho necessário retomá-las aqui. Reafirmo, pois, que a ideia de diversidade não é suficiente para dar conta da

“invenção” do outro. Explico: na perspectiva da diversidade, o “outro” passa a ser o “outro-respeitado” e que convive pacificamente — mas que não deixa de ser um “outro”. Segundo Machado (2009),

[...] a noção de diversidade parece ser uma importante estratégia de governo, tomada pelo regime neoliberal pastoral de forma a aumentar as forças produtivas do Estado, já que a união de cada um em sua diferença é narrada como o caminho para a felicidade coletiva, em que todos aprendem a conviver pacífica e ordenadamente (MACHADO, 2009, p. 48).

Isso foi constatado durante toda a coleta de dados da tese. Aprendi que a forma como algumas estudantes desenvolvem suas experiências lúdicas com as bonecas tidas como anormais pode ajudar a entender o funcionamento desse conceito, pois na perspectiva da diversidade, são propostas às crianças várias atividades, tais como: andar pela sala com os olhos fechados para experimentar a sensação de ser cego; ou esconder um dos braços dentro da camiseta para fazer tarefas do cotidiano experimentando as “dificuldades” encontradas pela pessoa que tem braço amputado; ou ainda, olhar parte de um filme sem o som para experimentar a surdez.

Não ousa (e não quero) julgar como “incorreto” o desenvolvimento desse tipo de atividades — até mesmo porque, muitas vezes, elas acontecem por iniciativa das próprias crianças, as quais não devem ser inibidas na invenção de seus jogos. Além disso, também não penso que essas brincadeiras possam prejudicar o trabalho com as diferenças. Entretanto, o que quero pontuar é que não se pode estagnar aqui, e que existe a possibilidade de problematizar a invenção do “outro”.

Afinal, não existiu desde sempre a ideia de que o corpo branco, magro, alto, limpo e “completo” é mais belo que os “outros” corpos. Como se constitui esse modo de pensar o outro e como desnaturalizar essa concepção na formação de professores? E é essa problematização que venho me fazendo e fazendo às estudantes durante esse processo de trans/formação que tem duplo sentido — é tanto delas quanto meu.



## 9 RETICÊNCIAS DA TESE...

De volta ao começo! Com isso, não estou dizendo que continuo no mesmo lugar ou que “nada” mudou. Afinal, sei o quanto “eu” me transformei e, mais do que isso, vejo que ainda estou em transformação, num processo, quem sabe, sem fim. Desde o começo da escrita desta tese, confessei que ingressei no doutorado familiarizada com a teoria crítica, e de lá para cá, passei a brigar com as verdades que me constituíram até então. Nessas brigas, ao mesmo tempo que eu me modificava, também ia modificando as propostas de atividades para a coleta de dados da tese e, também, o meu olhar a respeito daquilo que as alunas faziam, diziam e escreviam sobre infância, sobre o brincar, sobre diversidade, sobre diferença e sobre o corpo tido como anormal.

Então, ao afirmar que estou de volta ao começo, estou me referindo ao fato de que é hora de retomar os problemas que impulsionaram a pesquisa, para tentar fazer, quem sabe, uma “amarração” entre as coisas que eu disse e as coisas que eu fiz nessa aventura com minhas alunas e as suas bonecas. Reafirmo que meu propósito foi buscar saber em que medida as estudantes do curso de Pedagogia foram subjetivadas no trabalho pedagógico com bonecas tidas como anormais — entre elas, as cegas, as surdas, as cadeirantes, as com síndrome de Down, as negras, as mulatas, as índias etc.

Que concepções de infância foram “ditas” e “escritas” por esse grupo de estudantes durante o processo de formação? Que entendimento elas tinham sobre o papel do brincar e sobre o papel das bonecas na educação infantil? Que tipo de corpo de bonecas as estudantes confeccionaram para brincar com as crianças? Como emergiu o trabalho envolvendo os brinquedos anormais nas práticas de estágio curricular na educação infantil? E, por fim, como as estudantes operaram com os conceitos de infância, brincar e corpo tido como anormal durante projetos que desenvolveram em suas práticas de estágio curricular na educação infantil?

Ao ter de iniciar a escrita desta parte final da tese, me incomodava a responsabilidade em ter de dar uma resposta às questões apresentadas acima — a teoria crítica, mesmo que destroçada em mim, insiste em se dissimular e

reaparecer neste momento de finalização, considerando que a perspectiva teórica que assumi nesta pesquisa permitiu não só que eu experimentasse um “pensamento sem compromisso” (EWALD, 1993, p. 10), mas também que me exime de apresentar uma resposta direta e “verdadeira”. Isso me fez “respirar aliviada” e, de certo modo, sentir-me mais confortável para escrever esta parte da tese, pois as respostas que trago aqui são provisórias e contingentes.

Corroborando Ewald (1993, p. 10), entendo que é “como se Foucault tivesse rompido com esse jogo da verdade e do erro que obriga o crítico a anunciar a verdade daquilo que denuncia e contesta”. Nesta parte da tese, então, trago o meu olhar sobre essas questões — um olhar contaminado pela Sociologia e pela Filosofia, pelos Estudos Culturais, mas que advêm da Pedagogia.

Na falta de outra expressão que possa nomear esta seção do trabalho, chamei, então, de “reticências”. Como todos sabem, reticências é sinal gráfico que sinaliza continuidade da ideia. Com isso, quero dizer que é hora de parar de escrever, mas não parar de pensar, pois os pensamentos do pesquisador precisam estar continuamente perguntando e “se perguntando”; sem compromisso com o futuro e abertos ao “porvir”.

Reafirmando Larrosa, esclareço que futuro e porvir não são a mesma coisa. Fazendo a distinção entre essas duas expressões, Larrosa (2001, p. 286) afirma que a palavra futuro está relacionada com aquilo que pode ser antecipado, que pode ser projetado, predito ou prescrito, enquanto a palavra *porvir* está relacionada com aquilo que não pode ser antecipado, nem projetado, nem previsto, nem predito, nem prescrito. Nesse sentido, esse autor segue afirmando que “o futuro está relacionado com o estreitamento do presente e com o cancelamento do porvir, [...] pois o porvir é uma figura da descontinuidade do tempo e do aberto” (LARROSA, 2001, p. 287).

Durante o percurso da pesquisa, não “camuflei” o quanto fui/estou sendo seduzida pelo tema que discuti aqui. Mostrei que as bonecas fizeram parte da constituição da Circe-criança, da Circe-professora de educação infantil, da Circe-professora no curso de Pedagogia e, agora, da Circe-pesquisadora. Disse também que a minha relação com elas foi/vem se modificando à medida que fui/estou me propondo olhar “com outras lentes” para as bonecas e para a relação das minhas alunas com esses brinquedos.

Confirmo, então, que em cada um desses momentos da minha vida, fui subjetivada de modo diferente pelas bonecas. Se a Circe-criança era seduzida por elas nas brincadeiras de escola e de casinha, agora, a Circe-pesquisadora está interessada em desnaturalizar esses brinquedos e em problematizar, com as estudantes, os modos como as bonecas produzem um tipo de criança, e não outro.

À medida que lia e relia os diários e os relatórios das alunas, que via e revia as imagens das bonecas produzidas por elas e, ao mesmo tempo, mexia e remexia na caixa de ferramentas de Foucault, foram surgindo novas possibilidades para pensar as discussões e as práticas que propus como professora e pesquisadora. Fui me embrenhando e me aventurando pelos (des)caminhos que aconteceram no trajeto de pesquisa. Fui inventando uma metodologia própria, cuidando para não separar as experiências de brincar das experiências de pesquisar, de ensinar e de aprender na formação de professores para a infância.

No decorrer desta tese, mostrei os modos como, nos últimos anos, venho investindo “forças” no sentido não só de seduzir as estudantes a produzirem “outros” corpos das bonecas, mas a inventarem suas práticas usando esses brinquedos na educação infantil e a assumirem o papel de professoras que brincam. Também mostrei que esse processo de sedução é um modo de exercer o poder, como nos ensina Foucault, que em seus estudos, liberta a questão do poder das exigências e dos imperativos da política e o descreve em sua positividade de funcionamento (EWALD, 1993).

Esse jogo de sedução não se deu em um momento pontual do curso, ou seja, foi invadindo outras disciplinas, em diversos semestres do curso. Também é importante dizer que tal jogo de sedução se valeu de estratégias variadas, pois envolveu discussões de textos, de imagens e de memórias, assim como pesquisas em escolas infantis, produção de brinquedos e práticas com crianças.

Apontei, ainda, que foi possível colocar em funcionamento, tanto com as alunas do UNISERRA como com as da UNIPORTO, as discussões e as práticas com as bonecas tidas como anormais, embora eu tenha focado meu olhar sobre as práticas de estágio da UNIPORTO — como justifiquei tal escolha na seção dois. Nesse sentido, nas instituições investigadas, instiguei

as alunas a problematizarem as representações de verdades sobre corpo de bonecas e a colocar em suspeita as práticas normativas que subjetivam as crianças e elas mesmas.

Acredito que as discussões sobre infâncias, sobre os brinquedos e sobre o corpo, assim como a produção das bonecas e as práticas desenvolvidas com as crianças na educação infantil, foram condições de possibilidade para que alguma coisa “acontecesse” não só em mim, como também em Fátima, Carmem, Priscila, Raquel, Rita, Graziela, Patrícia, Viviane e Sabrina, de modo que elas retomaram o trabalho com as bonecas tidas como anormais em suas experiências de estágio. Argumento isso afirmando que a ideia pluralizada de infância nos remete não só ao conceito de diferença, mas a problematizar a classificação e a hierarquização dessas diferenças que se dão a partir da instituição de uma norma inventada que nomeia como anormais todos aqueles que dela se afastam.

As pesquisas feitas pelas estudantes em escolas de educação infantil nos mostram que as crianças, ainda hoje, têm poucas possibilidades de brincar com bonecas “outras”, ou seja, predominam os brinquedos com poucas variações em seus corpos, embora a indústria de brinquedos venha investindo nesse sentido. Observei, nos “ditos e escritos” das estudantes, o quanto os discursos advindos do campo das ciências “Psi” são recorrentes tanto nas concepções de infância como nas de brincar, assim como as “resistências” apresentadas por elas em pensar de outro modo o que vinham pensando.

Por outro lado, também constatei, nas práticas de estágio curricular, que algumas estudantes dizem e escrevem sobre as crianças falando em suas multiplicidades e buscam considerar isso em seus planejamentos, sem omitir os conflitos com que se deparam para lidar, na prática, com as diferenças tidas como anormais. Elas têm em comum o fato de gostarem de brincar, e isso se evidenciou tanto nas situações em que produziram os brinquedos quanto nas situações em que relataram, oral ou graficamente, as suas brincadeiras com as crianças.

Entretanto, a recorrência do uso da literatura infantil que trata da diferença e do anormal para, de certa forma, sistematizar a ação educativa, mostra que ainda há uma longa caminhada a ser percorrida no sentido de acreditar na “potência” das brincadeiras de boneca. Ao mesmo tempo que elas

evidenciavam disposição em confeccionar os brinquedos, também foi possível detectar certa insegurança em brincar e conversar com as crianças sobre as diferenças tidas como anormais. Como estratégia para superar esse desafio, a maior parte delas, buscou auxílio na literatura infantil.

Dito de outra forma, as estudantes fizeram da voz dos autores de histórias infantis a sua própria voz, deixando que eles abordassem por elas um tema que, talvez, ainda lhes causava “estranheza”. Isso, possivelmente, se deve ao fato de que elas, em sua grande maioria, foram educadas sob a égide moderna dos princípios de homogeneidade na organização das classes escolares, sendo, portanto, inexperientes no que tange ao convívio entre normais e anormais na escola.

Também vi, permeando o trabalho das alunas, certa confusão conceitual — ou seja, uma ausência de fronteiras entre diversidade e diferença. Ora problematizam as diferenças, ora apregoam a tolerância e o respeito, conforme elas mesmas trouxeram à baila em diferentes momentos. Constatei que em certas situações, elas também se valeram das bonecas como um recurso pedagógico para normalizar as crianças, a exemplo do modo como utilizaram a boneca obesa e os “kits médicos”.

Afirmar que as bonecas não são produzidas como objetos inocentes, ao contrário, são produto de tramas perigosas. Elas disseminam um discurso de verdade sobre corpo limpo, branco, magro, jovem e “completo” que subjetiva as crianças, e é aí que está o perigo, pois a verdade sobre qualquer coisa é uma invenção, histórica e contingente.

Alertei para o fato de que propostas de brincar com as bonecas anormais — se conectadas a uma concepção idealizada de infância e identificadas com a ideia de brincar como uma possibilidade panóptica para observar, classificar, categorizar e normalizar as crianças — podem vir a ser tão perigosas quanto a ausência desses brinquedos anormais na vida das crianças. Contudo, com as bonecas cegas, surdas, cadeirantes, negras, com síndrome de Down etc., as alunas da Pedagogia e as crianças da educação infantil também podem inventar outras histórias de vida nos enredos de suas brincadeiras, quiçá diferentes da história do Soldadinho de Chumbo.

Prestando atenção aos “ditos”, aos “escritos” e aos brinquedos produzidos pelas estudantes, vejo que os efeitos não foram uniformes, lineares

e sossegados. Ao contrário, foram conflituosos, sinuosos e pessoais. Estão relacionados às “experiências” vividas por elas durante o processo de formação — as experiências de si, como tantas vezes nos fala Foucault. Durante as brincadeiras, quer sejam momentos de produção dos brinquedos ou de interação com as crianças, as estudantes encontram espaço para a experiência — não no sentido de experimento ou de prática, mas no sentido filosófico de que nos fala esse pesquisador, e que foi tantas vezes repetido nesta tese. É nessa Pedagogia que não é tradicional, mas é “profana” (LARROSA, 1998), que a experiência “nos” acontece.

Então, no processo de (trans)formação de professores para infância, é necessário soltar as correntes do discurso pedagógico que nos constituem para, então, inventar a própria forma, pois só assim será possível “aprender a viver de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo” (LARROSA, 1998, p. 207). Longe de mim a pretensão de nomear/listar/classificar os efeitos que o trabalho com bonecas anormais produz nas estudantes. Não tratei, nesta pesquisa, de uma relação causa-efeito, mas quis mostrar o modo como algumas estudantes foram subjetivadas no trabalho pedagógico com bonecas tidas como anormais.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia. In: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.79-100, jan./dez. 2004.

ALTMAN, Raquel A. Brincando na História. In: Del PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 231-258.

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. 6. ed. Tradução do dinamarquês por Guttorm Hanssen; revisão estilística da Herberto Ales; ilustrações originais de Vilh. Pedersen e Lorenz Frolich. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, julho de 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BATISTA, Cláudio R. (org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. A busca da ordem. In: \_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a, p. 9-26.

\_\_\_\_\_. A criação e anulação dos estranhos. In: \_\_\_\_\_. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b, p. 27- 48.

\_\_\_\_\_. Escrever, escrever sociologia. Posfácio. In: \_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 231-246.

BEKER, Aline da S. **Daguerreótipos do Poder**: infância e visualidades. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 122f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. Pirapozinho (SP): Quinteto Editorial, 1999.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio R. (org.). **Inclusão e Escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069/90,** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1/2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, DF: SEED, Diário Oficial da União, 15 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Jogos e Educação.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e Companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, Maria Isabel E. O Fio e a Trama: as crianças nas malhas do poder. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jun., 2000.

\_\_\_\_\_. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorrumer (org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 11-33.

\_\_\_\_\_. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (26ª R. A. ANPEd), 2003, Poços de Caldas (MG). **Anais...** CD-ROM da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Rio de Janeiro (RJ): Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2003. p. 1-13.



\_\_\_\_\_. Abrindo a Pedagogia a outros olhares. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, L. D. da; POLENZ, T. (Orgs.). **Pedagogia em Conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 42-64.

\_\_\_\_\_. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 179-196.

\_\_\_\_\_ (org.). **Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressão em novas paisagens**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

\_\_\_\_\_. Artes de Governar a Infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. In: **Educação em Revista: Belo Horizonte**, n. 48, p. 101-123, dez. 2008.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 (II Novas reflexões referentes ao normal e ao patológico – 1963-1966). p. 193-249.

CARRIJO, Adriana. **Da Pedagogização à Medicalização: a construção social da infância pela repressetração do cuidado**. Disponível em: <[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/tra\\_b\\_completo\\_304.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/tra_b_completo_304.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2011.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier; Revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CORDAZZO, Sheila Tatiana D.; VIEIRA, Mauro Luís. A Brincadeira e suas Implicações nos Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 92-104, jun. 2007, (versão on-line). Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

CORSARO, William A. Entrevista concedida a Fernanda Müller. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2010.

COUTINHO, Karyne Dias; SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 86-103, Jan/Jun, 2011.

CUNHA, Susana V. R. **Cor, Som e Movimento**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogias de Imagens. DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 113-145.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual, Gênero, Educação e Arte**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao\\_especial/se%20-%2006%20-%20susana%20rangel%20vieira%20da%20cunha%20-%20participante.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2006%20-%20susana%20rangel%20vieira%20da%20cunha%20-%20participante.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Como vai a Arte na Educação Infantil?** Disponível em: <[http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=52:arte-educacao&id=503:como-vai-a-arte-na-educacao-infantil&Itemid=110](http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=52:arte-educacao&id=503:como-vai-a-arte-na-educacao-infantil&Itemid=110)>. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Transformações nos Saberes sobre Arte e seu Ensino**. Disponível em: <[http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=52:arte-educacao&id=696:transformacoes-nos-saberes-sobre-arte-e-seu-ensino&Itemid=110](http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=52:arte-educacao&id=696:transformacoes-nos-saberes-sobre-arte-e-seu-ensino&Itemid=110)>. Acesso em: 05 jul. 2012.

CUNHA, Tatiane Nunes da. **Final de quem é a culpa?**: possibilidades, impasses e limites na regularização das Instituições de Educação Infantil privadas de Porto Alegre. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, 2012.

CURTIS, Audrey. O Brincar em Diferentes Culturas e em Diferentes Infâncias. In: MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DALLA ZEN, Maria Isabel & XAVIER, Maria Luísa. (org.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34. 1992.

\_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã... diálogos**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DESAULNIERS, Juliete Beatriz R. Instituição Escolar e a Formação. In: **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, jul/dez. 1996, p. 43-60.

DORNELLES, Leni Vieira. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, dez. 2003/mar.2004, p. 17-20.

\_\_\_\_\_. **Infâncias que nos Escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Existe Fada Negra? In: **Pátio – educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, ano IV; n.10; Mar/Jun 2006.p. 17-20.

\_\_\_\_\_. Os Brinquedos na Mídia e na Publicidade: estratégias de produção dos infantis In: MORIGI, Valdir José; ROSA, Rosane; MEURER, Flávio. **Mídia e Representações de Infância: Narrativas Contemporâneas**. Curitiba: Champagnat, 2007a. p.155-170.

\_\_\_\_\_. (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, UERJ, 7 a 10 de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos seis anos. In: **Educação e Realidade**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 141-155. Jan. /abr. 2011.

\_\_\_\_\_; KAERCHER, Gládis E. P. da S. (orgs.). Qual a cor da cultura na educação infantil? **III Seminário Grupecci**. Universidade Federal de Sergipe: Aracaju. De 22 a 24 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. **O Brinquedo e a Produção do Sujeito Infantil**. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2010.

DREYFUS, humbert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O Nome dos Outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-137.

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Trad. de Beatriz Borges, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

\_\_\_\_\_. **História da Feiúra**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2. (apresentação – uma ética do sentido. Renato J. Ribero, p. 9-12).

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. Trad. António Cascais. Lisboa: Veja, 1993.

FEITOSA, Antônio Genivaldo S. **A infância abrigada**: impressões das crianças na casa abrigo. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre Batons, Esmaltes e Fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FERNANDES, Susana Beatriz. **“Eu não te Confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola”**: infância e experiência. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERRE, Nuria P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SCKIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-213.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Verdades em Suspense: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorranger (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 49-71.

FORTUNA, Tânia. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza (Org.). **Escola e sala de aula**: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 57-59.

\_\_\_\_\_. Ensinando a montar – manter – brinquedotecas: a experiência de assessoria universitária na criação de espaços lúdicos. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos Alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 93-105.

\_\_\_\_\_. A Reinvenção da Infância: apontamentos sobre a infância na contemporaneidade. In: COELHO, Maximila T. e FRAGA, Vanderlei B. de. **A Função da Creche e da Escola Infantil na Formação da Criança de 0 a 3 Anos**: desenvolvimento, políticas de atenção e profissionalização. Porto Alegre: Evangraf/ Verbo Projetos Educacionais, 2006.

\_\_\_\_\_. **A formação Lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese

de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Descoberta sobre a Formação Lúdica Docente. In: **Pátio** – educação infantil. Porto Alegre: Artmed, ano X; n. 31; Abr/Jun 2012. p. 9-11.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. **A História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias del Yo e Otros Textos Afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território e População**: curso ministrado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, Madalena e col. **Observação – Registro – Reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1996.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

GIL, Marta. Deficiência Visual – **Cadernos da TV Escola**, n1/2000. MEC/Secretaria de Educação a distância. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000344.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção Cultural do Corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras Crianças, Outras Infâncias? In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina S. de (orgs.). **Estudos da Infância**: educação e prática sociais. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 82-96.

GONÇALVES, Jadson Fernando G.; SILVA, Josenilda Maria M. da. Práticas discursivas e produção de subjetividades: uma análise do discurso pedagógico de professores/as da disciplina de Didática e Formação Docente do curso de Pedagogia da UFPA. **Seminário Internacional de Educação**. Políticas e Teorias, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PublishingImages/Mestrados%20e%20Doutorados/edu/l%20seminario/MPF%2013.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução: Ana Maria Chaves. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: \_\_\_\_\_. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

HOLANDA, Francisca Helena de O.; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete P. A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Nº 1, Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas\\_e\\_laurinete.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002.

KIRCHOF, Edgar R. O Corpo Deficiente e a Literatura Infanto-Juvenil contemporânea. In: 4º Seminário corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente. **Anais...**, 2009, Rio Grande – RS.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedo e Brincadeira. In: SANTOS, Santa Marli (org.). **Brinquedoteca: o Lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 23-40.

\_\_\_\_\_. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. 57-78.

\_\_\_\_\_. Subjetivação, Educação e Filosofia. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 143-158, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). O jogo e a Educação Infantil. In: **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e A Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-43.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância** – Ensaios de Filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina S. de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e prática sociais**. 2009, p. 40-61.

\_\_\_\_\_. **A infância da Educação: o conceito devir-criança**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

KOPPELE, Brenda Engelente. **Crianças de rua em Angola: caracterização das suas expressões culturais**. Braga, PT: Universidade do Minho, 2012. Dissertação de Mestrado – Sociologia da Infância, Instituto de Educação da Universidade do MINHO, Braga, 2012.

KRAMER, Sonia. **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6. ed. São Paulo (SP): Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. **Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Ed. Contrabando, 1998.

\_\_\_\_\_; SKLIAR, Carlos (Orgs). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. A Arte da Conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 212-216.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed. 1ª. reimp., 2005.

\_\_\_\_\_. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 129-156.

LASTA, Leticia L.; HILLESHEIM, Betina. Políticas Públicas de Inclusão Escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 87-108.

\_\_\_\_\_. **Entre Leis e Decretos sobre Inclusão: a produção de sujeitos**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009. 116 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2009.

LEE, Nick. Vozes das Crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

LEMOS, Flávia Cristina S. A Apropriação do Brincar como Instrumento de Disciplina e Controle das Crianças. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, abril de 2007, p. 81-91. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a08.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os Infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice S. Saberes morais, médicos e pedagógicos e seu efeitos na inclusão. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 35-56.

LOBO, Edu e BUARQUE, Chico. Ciranda da Bailarina. In: LOBO, Edu e BUARQUE, Chico. **O Grande Circo Místico**. Interpretação: Coro Infantil. [S.l.]: Somlivre, 1983. 1 CD. Faixa 8.



LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana D. (Orgs.). **Inclusão Escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. **Articulação entre inclusão e biopolítica** – Entrevista concedida a Márcia Junges e Graziela Wolfart. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3530&secao=344](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3530&secao=344)>. Acesso em: 08 dez. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O Riso nas Brechas do Siso.** Tese (doutorado). Universidade Federal do Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente.** São Paulo (SP): Ática, 1999.

MACHADO, Fernanda de C. **A Formação Docente na Racionalidade Inclusiva:** práticas de governamento dos professores de surdos. Santa Maria, 2009. 70f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2009.

MAIA, Christiane M. Brincar, não brincar: eis a questão? Um estudo sobre o brincar do Portador de Altas Habilidades. **Ciência do Conhecimento** – revista eletrônica da Ulbra São Gerônimo, v. 2, 2007. Disponível em: <[http://www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol002\\_PeA2.pdf](http://www.cienciaeconhecimento.com.br/pdf/vol002_PeA2.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2011.

MANSON, Michel. **História do Brinquedo e dos Jogos:** brincar através dos tempos. Lisboa: Teorema, 2002.

MARQUES, Circe Mara. Bonecos e bonecas que respeitam as subjetividades da criança. In: **Pátio** – educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, ano IV, n. 11, jul./out. 2006, p. 18-20.

\_\_\_\_\_; PRASS, Vanessa. Brincando com o Corpo e com a Diversidade na Educação Infantil. In: **Práticas pedagógicas em matemática e ciências na educação infantil:** cadernos do professor/Ministério da Educação; Universidade do Vale do Rio dos Sinos. – São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2007.

MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. In: **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, jan./jun. Porto Alegre, 2000. p. 163-180.

MARTINS, Carlos Augusto de Miranda e. Negro, publicidade e o ideal de branqueamento da sociedade brasileira. In: **Rumores** – revista da comunicação, linguagem e mídias, v. 2; n. 3; ed. 5, maio/agosto, 2009. Disponível em:

<<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/rumores/article/viewFile/6573/5973>>. Acesso em: 21 set. 2012.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologia de pesquisa pós-crítica ou sobre como fazemos nossas investigações. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Metodologia de Pesquisa Pós-Crítica em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-21.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. A Construção da Sexualidade e do Gênero: masculinidades escolares. In: **Identidades Fragmentadas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002. p. 129-186.

MORAES, Janaina; SARAIVA, Karla. **A Norma dos Corpos Holográficos**. Disponível em: <[www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/.../GT16-6621--Res.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/.../GT16-6621--Res.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2011.

MOYLES, Janet. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil; Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_ et al. **A Excelência do Brincar**. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MÜLLER, Tânia M. P. **Os Conceitos de Criança Normal e as Práticas Decorrentes de Atendimento Institucional no Brasil**: uma análise genealógica. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3530&secao=344](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3530&secao=344)>. Acesso em: 08 fev. 2010.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância e a Escola que a Educava. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 172-177.

NECKEL, Nádia Régia M. **Do Discurso Artístico à Percepção de Diferentes Processos Discursivos**, Florianópolis, 2004. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem Universidade do Sul de Santa Catarina.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco**. Rio de Janeiro: T. A. Queiroz, 1985.

\_\_\_\_\_. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006.

OKSALA, Johanna. **Como Ler Foucault**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. **Traços Pós-Modernos em Ana Maria Machado**: uma vertente infantil do questionamento do poder. Disponível em: <<http://graudez.com.br/litinf/trabalhos/anmachado1.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

OLIVEIRA, Stela Maris. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-42.

OLUSOGA, Yinka. Nós não brincamos assim aqui: perspectivas sociais, culturais e de gênero sobre a brincadeira. In: BROCK, Avril... [et al.]. **Brincar**. Trad. Fabiana Kanan. Porto Alegre: Penso, 2011.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs). **Metodologia de Pesquisa Pós-Crítica em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PENICK, Martin S. Definindo o Deficiente. Eugenia, Estética e Cultura de Massa na América do início do século XX. In: MICHELL, David T. e SNYDER, Sharon L. (Eds.). **The body and phisicak difference**. University of Michigan Press, 1997, p. 90-110. [tradução para uso em aula].

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brinquedos e Infância. In: **Presença Pedagógica**, v. 8; n. 44, mar./abr. 2002, p. 54-59.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graghia, 1999.

PRATA, Maria Regina dos S. A Produção da Subjetividade e as Relações de Poder na Escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28. Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

PROUT, Alan. Participação, Política e as Condições da Infância em Mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

REDIN, Euclides. **O Espaço e o Tempo da Criança**: Se der tempo a gente brinca. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita M.; MÜLLER, Fernanda (orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN, Marita M. **Entrando pela Janela**: o encantamento do aluno pela escola. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. Ética, Estética e Educação Infantil. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010, p. 240-155.

\_\_\_\_\_ e MÜLLER, Fernanda. Sobre as Crianças, a Infância e as Práticas Escolares. In: REDIN, Euclides; REDIN, Marita M.; MÜLLER, Fernanda (orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ROSE, Nikolas. Governando a Alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 30-45.

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações ético-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. **Revista Brasileira de Biblioteconomia**. São Paulo, 1979.

SANTOS, Boaventura de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Iolanda M. dos. Um corpo mais perfeito. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana D. (Orgs.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 69-88.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação Continuada: cartas de alforria e controles reguladores**. 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: ASA, 2004, p. 9-34.

\_\_\_\_\_. Culturas Infantis e Interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 19-40.

\_\_\_\_\_; GOUVEA, Maria Cristina S. de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e Culturas da Infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: <[http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

SEFTON, Ana Paula; MARTINS, Jaqueline. Representação de Corpo na Literatura Infantil. In: CARVALHO, Marie Jane; ROCHA, Cristianne Maria Famer (orgs.). **Produzindo Gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 279-293.

SILVA, Alberto Nídio B. de A. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras** – Trajectos intergeracionais. Braga: UMINHO, 2010. Tese de doutoramento – Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2010.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). **Racismo e Discursos na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 293-328.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Projeto Educacional Moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica Pós- Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). **Identidade e Diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e Educação** – Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria H. Uma Boneca Pedagógica Universal? In: COSTA, Marisa W. (org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2009. p. 135-138.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados na normalidade. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez.1999, p.15-32.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMITH, Peter K. O Brincar e os usos do Brincar. In: MOYLES, Janet R. [et al.]. **A Excelência do Brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e Direitos**: participação das crianças nos contextos de vida – representação, práticas e poderes. Braga, PT: Universidade do Minho, 2005. Tese de Doutoramento– Sociologia da Infância, Instituto de Educação da Universidade do MINHO, Braga, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Solange J. **Subjetividade em Questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

SOUZA, Fernanda Morais. **Revirando Malas**: entre histórias de bonecas e crianças. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

STEIBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. A Mimada que tem tudo. In.: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. (orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 321-338.

TEIXEIRA, Daniela Pessanha. **Intensidades Corporais e Subjetividades Contemporâneas**: uma reflexão sobre o movimento da Body Modification. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 2006. Disponível em: <[http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/9392/9392\\_1.PDF](http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/9392/9392_1.PDF)>. Acesso em: 19 mar. 2012.

TEZZA, Cristovão. **O Filho Eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a Proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. In: **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, 2004, p. 1-5. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a5.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. A Invenção Epistemológica da Anormalidade Surda na Pedagogia do Cinema. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura C.(orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005a.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (orgs.). **Políticas de Inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Um Novo Paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

\_\_\_\_\_ (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002a, p. 23-38.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_; LOPES, Maura. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: **Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPel/ Pelotas** [34]: 83-94, setembro/dezembro 2009. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n34/06.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Biopoder e Dispositivos de Normalização**: implicações educacionais (texto apresentado no XI Simpósio Internacional IHU: O (des)governo biopolítico da vida humana). São Leopoldo: Unisinos, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e Diversidade**: impasses, ambivalências, perspectivas. Palestra proferida no Seminário 40 anos FAGED – *Dilemas Contemporâneos da Educação Escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 12 de nov. de 2010a.

WAIN, Kenneth. Foucault: a ética da autocriação e o futuro da educação. In: PETERS, Michael A; BESLEY, Tina (Orgs.); KESSL, Fabian. **Por que Foucault?** Novas perspectivas para pesquisa educacional. Tradução de Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 171-188.

WAJSKOP, Gisela. Apresentação à Edição Brasileira. In: BROUGÈRE, Gilles. **Jogos e Educação**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. vi.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em Tempos Pós-Modernos. In: **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. Porto Alegre, 1995. p. 206-226.

\_\_\_\_\_. Uma análise Foucaultiana da Pedagogia Construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 143- 216.

WONG, James. Paradoxo de Capacidade e Poder: ontologia crítica e o modelo de desenvolvimento da infância. In: PETERS, Michael A; BESLEY, Tina (Orgs.); KESSL, Fabian. **Por que Foucault?** Novas perspectivas para pesquisa educacional. Tradução de Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 81-99.

XAVIER, Maria Luísa M. Os Incluídos na Escola: a negação/ocultamento do processo de disciplinamento. In: ROSA, Carla L. P. da e ABREU, Rudimar S. (Org.). **A Gestão do Trabalho Pedagógico**. Santa Cruz do Sul: Ed. da UNISC, 2002, p. 58-73.

\_\_\_\_\_. **Os Incluídos na Escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. **As Políticas de Inclusão e a Educação Básica: implicações na organização curricular**. SBECE, 2009.

ZORTÉA, Ana Maria. **Inclusão na Educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares**. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.



**Fig. CAPA:** MENINA NEGRA COM BONECA LOIRA. Tandem, Cuba, fig. 14. UNICEF.

**Fig. 1:** BONECO NEGRO. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 2:** DOCES DA INFÂNCIA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 3:** OBJETOS DA INFÂNCIA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 4:** PAINEL SOBRE INFÂNCIAS. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques

**Fig. 5:** BONECA *BARBIE* EM TAMANHO NATURAL. Disponível em: <<http://www.alunosmeto.com/blog/2011/04/12/universitaria-usa-barbie-em-escala-natural/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 6:** BONECA ANORÉXICA. Disponível em: <<http://www.coloribus.com/adsarchive/prints/anorexia-bulimia-awareness-perfect-girl-8790855/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 7:** BONECO GAY BOB. Disponível em: <<http://www.odditycentral.com/pics/gay-bob-the-worlds-first-gay-doll.html>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 8:** BONECAS SEM CABELOS. Disponível em: <<http://www.sew-dolling.com/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 9:** BONECAS COM PRÓTESE NAS PERNAS. Disponível em: <<http://www.sew-dolling.com/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 10:** ACESSÓRIOS PARA BONECAS DIFERENTES. Disponível em: <<http://www.sew-dolling.com/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 11:** BONECA COM CÃO-GUIA. Disponível em: <<http://www.bindependent.com/hompg/bi/bindep/store/aisles/swgames/toys/toys.htm>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 12:** BONECA CADEIRANTE. Disponível em: <<http://www.bindependent.com/hompg/bi/bindep/store/aisles/swgames/toys/toys.htm>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 13:** BONECO COM ANDADOR. Disponível em: <<http://www.bindependent.com/hompg/bi/bindep/store/aisles/swgames/toys/toys.htm>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 14:** APARELHO AUDITIVO PARA BONECA. Disponível em: <<http://www.bindependent.com/hompg/bi/bindep/store/aisles/swgames/toys/toys.htm>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 15:** COALA COM IMPLANTE COCLEAR. Disponível em: <<http://desculpenaoouvi.laklobato.com/index.php/category/minha-cirurgia-do-implante-coclear/page/3/>>. Acesso em: 08 out. 2011.

**Fig. 16:** SAPO COM IMPLANTE COCLEAR. Disponível em: <<http://desculpenaoouvi.laklobato.com/index.php/category/minha-cirurgia-do-implante-coclear/page/3/>>. Acesso em: 08 out. 2011.

**Fig. 17:** BONECA COM RETARDO MENTAL. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/farroupilha/2012/05/28/suecos-lancam-boneca-retardada-real-para-sociedade-repensar-tratamento-dado-a-deficientes-mentais/?topo=52%2c1%2c1%2c%2c119%2ce119>>. Acesso em: 05 jun. 2012.

**Fig. 18:** COLEÇÃO TURMA DA CLARINHA. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u69348.shtml>>. Acesso em: 08 out. 2011.

**Fig. 19:** BONECA CADEIRANTE LUNCIANA. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/revistadatv/mat/2010/02/23/personagem-de-alinne-moraes-em-viver-vida-vira-boneca-915922462.asp>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

**Fig. 20:** BONECOS E BONECAS COM DIFERENÇA ÉTNICAS. Disponível em: <<http://pretapretinha.com.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

**Fig. 21:** BONECO E BONECAS COM DIFERENÇA CORPORAL. Disponível em: <<http://pretapretinha.com.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

**Fig. 22:** BECKY – BONECA *BARBIE* CADEIRANTE. Disponível em: <[http://karlacunha.com.br/wp-content/uploads/2009/09/becky\\_photographer.jpg](http://karlacunha.com.br/wp-content/uploads/2009/09/becky_photographer.jpg)>. Acesso em: 25 jun. 2011.

**Fig. 23:** CASA DA *BARBIE*. <[http://1.bp.blogspot.com/\\_XFFEP1TcSis/TEYSZQxb2FI/AAAAAAAAAAc/aCCuPI8R9-l/s1600/DreamTownhouse.jpg](http://1.bp.blogspot.com/_XFFEP1TcSis/TEYSZQxb2FI/AAAAAAAAAAc/aCCuPI8R9-l/s1600/DreamTownhouse.jpg)>. Acesso em: 25 jun. 2011.

**Fig. 24:** COLEÇÃO *BARBIES* ÉTNICAS. Disponível em: <<http://lumakeupbeauty.wordpress.com/2009/05/22/mac-barbie-lovescollection/>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 25:** BONECA *BÁRBIE* BAIANA. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2012/08/13/barbie-baiana-chega-ao-pais-em-setembro-e-sera-vendida-por-r-150.jhtm>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

**Fig. 26:** *BARBIE* OBESA. Disponível em: <<http://www.semmundo.com/barbie-obesa-ilustra-campanha-para-criancas.html>>. Acesso em: 15 set. 2011.

**Fig. 27:** BONECAS *MONSTER HYGH*. Disponível em:

<[http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/-b96RjFrsfMo/TnqzoOyf0YI/AAAAAAAAADU/WXTJWsha21Y/s1600/237054.jpg&imgrefurl=http://roqueiras-online.blogspot.com/2011/09/bonecas-monsters-high.html&h=638&w=800&sz=142&tbnid=B0HWOJQTs2T3DM:&tbnh=90&tbnw=113&zoom=1&usg=\\_\\_jQpGByDP9zKM6KL0\\_t48i5lf2bl=&docid=FNhSBZ3hpuZ82M&hl=pt-BR&sa=X&ei=A2eVUMKBPI749gSyroD4Cg&ved=0CEwQ9QEwAw&dur=4859](http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/-b96RjFrsfMo/TnqzoOyf0YI/AAAAAAAAADU/WXTJWsha21Y/s1600/237054.jpg&imgrefurl=http://roqueiras-online.blogspot.com/2011/09/bonecas-monsters-high.html&h=638&w=800&sz=142&tbnid=B0HWOJQTs2T3DM:&tbnh=90&tbnw=113&zoom=1&usg=__jQpGByDP9zKM6KL0_t48i5lf2bl=&docid=FNhSBZ3hpuZ82M&hl=pt-BR&sa=X&ei=A2eVUMKBPI749gSyroD4Cg&ved=0CEwQ9QEwAw&dur=4859)>. Acesso em: 15 out. 2012.

**Fig. 28:** *BARBIE* NEGRESCO. Disponível em: <<http://barbiepinkglitter.blogspot.com/2011/07/barbie-negresco.html>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

**Fig. 29:** BONECA BRANCA E BONECA NEGRA. Disponível em: <<http://negrosnegrascristaos.ning.com/forum/topics/boneca-negra-vale-menos-a>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

**Fig. 30:** VASOS. Disponível em: <<http://lia-mennabarreto.blogspot.com/2010/04/texto-de-alexandre-antunes-abril-de.html>>. Acesso em: 10 out. 2011.

**Fig. 31:** CABEÇA DO AVESSO. Disponível em: <<http://lia-mennabarreto.blogspot.com/2010/04/texto-de-alexandre-antunes-abril-de.html>>. Acesso em: 10 out. 2011.

**Fig. 32:** BONECA DERRETIDA. Disponível em: <<http://lia-mennabarreto.blogspot.com/2010/04/texto-de-alexandre-antunes-abril-de.html>>. Acesso em: 10 out. 2011.

**Fig. 33:** PELE DE BONECA. Disponível em: <<http://lia-mennabarreto.blogspot.com/2010/04/texto-de-alexandre-antunes-abril-de.html>>. Acesso em: 10 out. 2011.

**Fig. 34:** BONECAS DE SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Produzidas pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 35:** BONECAS SEM PERNAS, DE SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Produzidas pelas estudantes de Pedagogia/ Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 36:** PRODUÇÃO DE BONECAS PELAS ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA. Produzidas pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 37:** BONECA NEGRA COM ÓCULOS E AVENTAL. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 38:** BONECA NEGRA OBESA. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 39:** BONECO NEGRO COM ÓRGÃOS GENITAIS. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 40:** BONECA FADA NEGRA. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 41:** BONECO COM BRAÇO AMPUTADO. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 42:** BONECA CADEIRANTE. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 43:** BONECA COM MULETA. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 44:** BONECA COM APARELHO AUDITIVO. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 45:** BONECA SEM CABELOS. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 46:** BONECA COM CATAPORA. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 47:** BONECA ACIDENTADA. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 48:** BONECA COM MARCAS DE QUEIMADURAS. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 49:** BONECO INDÍGENA. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 50:** BONECAS GÊMEAS. Produzidas pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 41:** BONECO VOVÔ E BONECA VOVÓ. Produzidos pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 52:** CADEIRA DE RODAS. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 53:** BONECO MULATO COM MULETAS. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 54:** BONECO BRANCO COM MULETAS. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 55:** BONECO SEM BRAÇOS. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 56:** BONECA CYBER E BONECA NINJA. Produzidas pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 57:** BONECOS CARROCEIROS. Produzidos pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 58:** BONECO MENINO DE RUA. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 59:** BONECA CEGA. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 60:** BONECO COM PRÓTESE NAS PERNAS. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 61:** BONECO RUIVO. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 62:** BONECA TRATAMENTO QUIMIOTERÁPICO. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 63:** BONECA RAPUNZEL NEGRA. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 64:** BONECO NEGRO. Produzido pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 65:** BONECA VOVÓ. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 66:** BONECA SEM PERNA. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 67:** BONECA CEGA. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 68:** BONECA QUEIMADA NO ROSTO. Produzida pelas estudantes de Pedagogia/Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 69:** BRINCADEIRA DE HOSPITAL. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 70:** MEDICALIZAÇÃO DAS BONECAS. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 71:** BONECA CADEIRANTE EM ATENDIMENTO. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 72:** CADEIRA DE RODAS QUEBRADA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 73:** CONSTRUÇÃO DE RAMPAS. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 74:** COMUNICAÇÃO COM O BONECO SURDO. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 75:** DESCOBRINDO AS LETRAS EM BRAILLE. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 76:** EXPERIMENTANDO A LEITURA EM BRAILLE. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 77:** BONECA NEGRA RECEBENDO AS CRIANÇAS. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 78:** BONECA LOIRA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 79:** BONECA MORENA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 80:** DESENHO DA BONECA NEGRA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 81:** CRAYONS E TINTAS EM DIFERENTES TONS DE PELE. Disponível em: <[www.lakeshorelearning.com](http://www.lakeshorelearning.com)>. Acesso em: 07 nov. 2012.

**Fig. 82:** PAINEL SOBRE DIFERENÇAS. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 83:** ORELHAS NEGRAS DE COELHO. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 84:** BONECO SEM BRAÇO. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 85:** PITUKO WAIÂPI. Disponível em: <<http://www.apbp.com.br/artistas.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

**Fig. 86:** LUISA P. ALMEIDA. Disponível em: <<http://www.apbp.com.br/artistas.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

**Fig. 87:** CRIANÇAS PINTANDO COM OS PÉS. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 88:** CRIANÇAS PINTANDO COM A BOCA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 89:** EXPERIMENTANDO A CADEIRA DE RODAS. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 90:** DESENHO DE AMARELINHA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 91:** BRINCANDO DE AMARELINHA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 92:** RELATO DA HISTÓRIA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 93:** BONECA *CYBER*. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 94:** BONECA NINJA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 95:** CASINHA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 96:** PINTURA DA CASINHA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 97:** RAMPA DA CASINHA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 98:** BONECA NEGRA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 99:** TRANÇANDO OS CABELOS DA BONECA. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 100:** VISITA AO QUILOMBO. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

**Fig. 101:** TRANÇANDO OS CABELOS DAS CRIANÇAS. Arquivo pessoal da autora Circe Mara Marques.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Termo de Consentimento Informado**





## Termo de Consentimento Informado

### DAS PARTES

**A) Pesquisadora Responsável: Circe Mara Marques**

**B) Professora Orientadora: Professora Dra. Leni Vieira Dornelles**

**C) Estudante: .....**

### Sobre a autorização

O/A Estudante do curso de Pedagogia concede autorização (sem qualquer implicação financeira para ambas as partes) à Circe Mara Marques, doutoranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a orientação da professora Dra. Leni Vieira Dornelles, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), para uso na elaboração de Tese de doutorado, ou de outro material com finalidade educacional, dos registros de atividades práticas com bonecas diferentes, produzidos pelo/a acadêmico/a, durante seu curso de Pedagogia.

### Sobre o propósito da pesquisa:

A pesquisa tem como foco a **Diferença como experiência na formação de professores para a infância** e terá como objetivo discutir e analisar em que medida as experiências realizadas no curso de Pedagogia, utilizando bonecas que apresentam características diferentes daquelas consideradas como padrão pela sociedade, incidem (ou não) na prática pedagógica dos estudantes durante o estágio.

A escolha por essa temática se deve não só à relevância que a educação infantil vem conquistando no cenário nacional, como também, aos desafios para o trabalho com a diferença atualmente lançado à educação, e, à necessidade de que sejam problematizadas as experiências com a diferença em cursos de formação de professoras para a infância.

**Sobre a participação dos/as estudantes do curso de pedagogia na pesquisa:**

1) Os/As estudantes de Pedagogia participarão da pesquisa através dos registros escritos, entregues e discutidos durante as aulas, relativos às suas experiências com as bonecas “diferentes” em escolas de educação infantil;

2) Caso haja necessidade ou dúvidas sobre os registros feitos pelos/as estudantes de pedagogia, serão agendados encontros para elucidação de detalhes. Os referidos encontros serão previamente combinados com os/as estudantes, respeitando sua disponibilidade de tempo e local. Algumas dessas conversas poderão ser gravadas e, posteriormente, transcritas.

**Sobre os cuidados éticos:**

1) O/A acadêmico/a do curso poderá optar por autorizar ou não a inclusão de seu nome completo na pesquisa. Em caso de não autorização para divulgação do nome, o/a mesmo/a poderá indicar um pseudônimo confidencial ou deixar à escolha da pesquisadora;

2) Na divulgação da pesquisa serão preservados os dados de identificação das escolas onde os/as estudantes de Pedagogia desenvolveram suas práticas com as crianças;

3) Para uso de fotos, os/as estudantes do curso de Pedagogia participantes da pesquisa deverão entregar à pesquisadora cópia da autorização para uso de imagens das crianças emitida pela escola onde desenvolveram as práticas;

4) A participação e a continuidade nesta pesquisa fica totalmente a critério do acadêmico, que, a qualquer momento, poderá comunicar sua desistência do

envolvimento com o projeto, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo no curso de Pedagogia.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa, Profa. Ms. Circe Mara Marques, se compromete em esclarecer devida e adequadamente dúvidas ou atender qualquer necessidade de esclarecimento que eventualmente o/a participante venha a ter no momento da pesquisa, ou mesmo posteriormente, através do telefone (51) 97828080 ou do e-mail [circe.marques@brturbo.com.br](mailto:circe.marques@brturbo.com.br)

Informado/a de todos os aspectos desta pesquisa, notadamente no que se refere a minha participação, aceito participar desta pesquisa e opto que meu nome verdadeiro: (  )seja (  )não seja divulgado na pesquisa.

.....  
(Assinatura do/a acadêmico/a)

.....  
(Assinatura da pesquisadora Circe Mara Marques)

.....  
(Assinatura da orientadora, Profa. Dr. Leni Vieira Dornelles)