

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CAMPUS BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIA LAURA DE ABREU ROSA

**POESIAS, MÚSICAS, HISTÓRIAS, DESENHOS, PINTURAS,
DANÇAS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS
DE SER E ESTAR NO MUNDO**

Belo Horizonte

2019

Maria Laura De Abreu Rosa

**POESIAS, MÚSICAS, HISTÓRIAS, DESENHOS, PINTURAS,
DANÇAS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS
DE SER E ESTAR NO MUNDO**

Monografia apresentada ao curso de Especialização como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Educação, Diversidade e Intersetorialidade pelo curso de Pós-graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Belo Horizonte

2019

R788p
TCC

Rosa, Maria Laura De Abreu, 1961-

Poesias, músicas, histórias, desenhos, pinturas, danças e brincadeiras na educação infantil [manuscrito] : modos de ser e estar no mundo / Maria Laura De Abreu Rosa. - Belo Horizonte, 2019.
104 f. : enc, il.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

Bibliografia: f. 85-90.

Anexos: f. 91-104.

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Educação -- Relações de gênero. 4. Desenho infantil -- Estudo e ensino (Ensino fundamental). 5. Pintura -- Relações de gênero -- Estudo e ensino (Ensino fundamental). 6. Brincadeiras -- Relações de gênero. 7. Música -- Relações de gênero -- Estudo e ensino (Ensino fundamental). 8. Arte de contar histórias. 9. Poesia infantil -- Relações de gênero. 10. Coreografia -- Estudo e ensino (Ensino fundamental). 11. Dança -- Relações de gênero -- Estudo e ensino (Ensino fundamental). 12. Arte -- Relações de gênero -- Estudo e ensino (Ensino fundamental).

I. Título. II. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz, 1966-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.372

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO TRIGÉSIMO SÉTIMO TRABALHO FINAL DO CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERSETORIALIDADE

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título **“Poesias, músicas, histórias, desenhos, pinturas, danças e brincadeiras na Educação Infantil: modos de ser e estar no mundo”**, do(a) aluno(a) **Maria Laura de Abreu Rosa**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Paulo Henrique Queiroz Nogueira (orientador) e Levindo Diniz Carvalho. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Maria Laura de Abreu Rosa
Maria Laura de Abreu Rosa

Registro na UFMG: 2018751900

Paulo Henrique Queiroz Nogueira
Paulo Henrique Nogueira Queiroz
Professor(a) Orientador(a)

Levindo Diniz Carvalho
Levindo Diniz Carvalho
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

Dedicado às crianças.
Tanto aquelas que fui,
quanto essas com as
quais convivo.

Minha gratidão à UFMG por fazer de mim, novamente, uma aluna. Aos professores e professoras que tanto me estimularam. Às colegas e aos colegas, por fazerem do sábado um domingo de Páscoa. À escola onde desenvolvi o trabalho com suas diretoras, coordenadoras, professoras, funcionárias e funcionários, crianças, pais, mães, avós, tios e tias. À Yara, que melhor irmã não há. Àqueles e àquelas que amo, por serem tão amáveis. Ao professor Paulo, por ser quem é. A meus pais. Um que já se foi e outra que ainda não.

O preconceito é um fardo que confunde o passado, ameaça o futuro e torna o presente inacessível.

Maya Angelou

RESUMO

O trabalho que você tem em mãos tem como objetivo o desenvolvimento de atividades de desenho livre, pintura, escuta de músicas e histórias, audição de poesias, invenção de coreografias e danças na EMEI Violeta de Abreu Rosa, numa turma denominada “Arca de Noé”. As crianças de quatro e cinco anos de idade, dessa turma, apresentavam, desde o primeiro dia de aula, certezas “duvidosas” relacionadas a questões de gênero, tais como: a existência de cores, gestos, personagens, indumentárias, brincadeiras e brinquedos distintos para meninos e meninas. A partir da observação e constatação desse modo já perceptivelmente “naturalizado” de pensar de crianças, em tão tenra idade, foi realizada uma intervenção em que a turma teve a oportunidade de interagir com as cores que julgavam ser as cores destinadas aos meninos e às meninas, misturando-as, produzindo outras e com elas pintaram painéis, quadros e pôsteres, brincaram com brinquedos que julgavam destinados a apenas menino ou menina, escutaram histórias que desmistificavam a ideia de que existem comportamentos exclusivos para um ou outro, inventaram a coreografia para a festa junina, dançando com um bambolê, brinquedo que acreditavam ser somente de meninas. Utilizei-me, no campo metodológico, dos pressupostos da pesquisa qualitativa, tais como: estudo de caso, observação participante e diário de bordo, onde registrei os diálogos interativos entre as crianças e seus pares e entre elas e eu e suas ações intencionais ou não. Muitas outras experiências foram vividas e muitas delas ultrapassaram a fronteira do campo das relações de gênero que, inicialmente, suscitou a demanda desse trabalho. O que cada tripulante guardou em si da experiência tem se evidenciado, ainda hoje, no espaço da escola, em novas vivências.

Palavras-chave: Diversidade. Relações de Gênero. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1.Introdução	11
2.O Campo: EMEI Violeta de Abreu Rosa	14
2.1A Turma: Arca de Noé	16
3.A Escola – Aquém ou Além da diversidade?	18
4.Metodologia	27
5.A arte e o brincar como linguagens na Educação Infantil	32
5.1O brincar como elemento facilitador	34
6.Relatos	37
6.1.Mês de fevereiro / 2019 – Início do ano letivo	38
6.2.01/03/19 – Um Baile de Carnaval	39
6.3.Dias 07 e 08/03/19 – Pintando as mãos	40
6.4.09/03/19 – Os animais visitam a “Arca de Noé”	40
6.5.11/03/19 – Entrando na história de Marina Colasanti	42
6.6.18/03/19 – Quebrando a cabeça com os personagens do Circo	44
6.7.19/03/19 – Os personagens do Circo não saem de nossas cabeças	44
6.8.25/03/19: Em qual banheiro que eu vou?	45
6.9.01/04/19 – “Modos de assentar”: lugar tem dono?	46
6.10.04/04/19 - Dia da Fantasia	47
6.11.05/04/19 – Exibição do vídeo Vestido novo	47
6.12.Exibição do filme	48
6.13.11/04/19: Se misturamos as tintas rosa mais azul, o que vai acontecer?	50
6.14.27/04/19 – Festa da Família	51
6.15.08/05/19 – Reunião de Mães e Pais	52
6.16.17/05/19 – Pano de fundo para um painel lilás	56
6.17.28/05/19 – Quem conversa, não bate!	57

6.18.29/05/19 Primeiro momento: O pinto do Hélio	58
6.19.Segundo momento: Fazendo fotos com os brinquedos prediletos	58
6.20.31/05/19 – Primeiro momento: conversa sobre o bambolê	60
6.21.Segundo momento do dia: Exibição de filme: O menino Nito	60
6.22.03/06/2019 – Roda de conversa sobre o filme O menino Nito	61
6.23.04/06/19 – Brincadeiras com massinha	62
6.24.10/06/19 – Festa Junina – Ensaios com gestos das crianças	63
6.25.13/06/19 – Garfo e colher, são de homem ou mulher?	63
6.26.18/06/19 – Brinquedos e Brincadeiras	65
6.27.21/06/19 – Festa Junina: Os ensaios continuam	66
6.28.24/06/19 – Festa Junina e a história de Leila, a baleia	67
6.29.25/06/19 – Outro caso de banheiro	69
6.30.26/06/19 – Festa junina – Finalização do painel da Festa Junina	70
6.30.1.Primeiro momento: O painel	70
6.30.2.Segundo momento da aula: a entrega das mochilas	70
6.31.Festa Junina – sábado 29/06/2019	71
6.32.05/07/19 - Reunião de pais e mães.	72
6.33.8/7 a 12/7/19 – Última semana de aula	75
6.34.05/08/19 – Início do segundo semestre - “ <i>A vida não me assusta</i> ”	76
7.Algumas considerações finais	78
8.Referências Bibliográficas	85
9.Anexos	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Num baile, Carnavalescos fazem pose	91
Figura 2: Animais visitam a turma da Arca de Noé	91
Figura 3: Animais visitam a turma da Arca de Noé	92
Figura 4: Entrando na história "A moça tecelã"	92
Figura 5: Tecendo uma flor de crochê com o fio de lã	93
Figura 6: Quebrando a cabeça com os personagens do circo	93
Figura 7: Lugar tem dono?	94
Figura 8: Dia de usar e viver fantasias	94
Figura 9: Crianças durante a exibição do filme "Vestido novo"	95
Figura 10: Pintando com a tinta resultante da mistura do rosa mais azul	95
Figura 11: Painel para a festa da família	96
Figura 12: Hélio ilustra a história O Menino Nito	96
Figura 13: Brincando com massinha, sem a angústia por seleção de cores	97
Figura 14: As crianças criam, com o bambolê, a coreografia para a festa junina .	97
Figura 15: Crianças brincam livremente com o bambolê	98
Figura 16: Painel de tecido para a festa junina	98
Figura 17: Crianças brincam de corrida do saco.	99
Figura 18: Carmen correu e criou com o saco uma capa para si, meses após rejeitar a capa no Bailinho de Carnaval, porque os colegas disseram que "isso era de menino".	99
Figura 19: Contando a história de Leila.....	100
Figura 20: Produzindo um painel sobre a história de Leila.....	100
Figura 21: Algumas mochilas	101
Figura 22: Crianças e Mochilas em dois momentos: com estampa de personagem e com a foto da criança	101
Figura 23: Desenhando para o painel "A vida não me assusta"	102
Figura 24: As crianças desenham: "A vida não me assusta"	102
Figura 25: Três painéis de tecido produzidos ao longo do ano. Festa Junina, Rosa mais azul é igual a lilás e "A vida não me assusta".	103
Figura 26: Bonecos inspirados pelo livro "A vida não me assusta"	103
Figura 27: Crianças brincando	104
Figura 28: Bailinho do dia das crianças. Capas feitas para duas meninas e um menino.	104

1. Introdução

Ainda é muito comum, em pleno século XXI, em tempo de aceleradores de partículas, nanotecnologia e inteligência artificial, ouvir pessoas dizerem que existem algumas coisas e características que são mais atribuídas aos meninos e outras às meninas.

Isso já é uma evidência bastante contundente de uma época na qual as escolas, assim como as famílias, (re)produzem uma educação sexista. É visível o número de escolas que ainda organizam filas em que os meninos e as meninas ficam em lados opostos. Os banheiros ainda trazem placas com carinhas de meninos e meninas definindo quem lá poderá adentrar - e isso não é privilégio das escolas de ensino fundamental. E isso não é diferente na escola que foi o cenário dessa investigação, que tem separados os banheiros para crianças a partir de um ano de idade.

A grande maioria dos pais da turma em que foi desenvolvido o plano de ação que fundamentou esse trabalho comprou para suas filhas mochilas em tons de rosa, com princesas, e os pais dos meninos, mochilas com super-heróis, em tons de preto, azul e cinza. Vide figura 21. Na mesma escola, ainda existem professores que comentam que alguns brinquedos são mais adequados às meninas, enquanto outros, aos meninos.

Essa escola aqui referida é a Escola Municipal de Educação Infantil EMEI Violeta de Abreu Rosa¹ e a escolhi como local para a intervenção, mesmo trabalhando em outra instituição de ensino, sendo essa uma escola de Ensino Fundamental, também da Rede Municipal, em que atuo com crianças de oito a dez anos.

O motivo dessa escolha foi um acontecimento ocorrido na turma de quatro e cinco anos de idade, em que sou professora referência, ter-me causado bastante surpresa e impacto. Uma das meninas que geralmente reage com choro às contrariedades, foi, num choroso evento, cercada pelos colegas de mesma

¹ O nome *Violeta de Abreu Rosa* é uma homenagem à minha mãe que sempre desejou cruzar os oceanos e hoje navega, viva, nos mares sem fim da inconsciência. Tanto o nome da escola, como das pessoas e dos bichos, citados no decorrer desse trabalho, são fictícios. Com relação às imagens, os rostos das crianças e adultos, sujeitos dessa pesquisa, foram desfocados, resguardando, ainda mais, a identidade dos mesmos.

idade que cantaram em coro e automaticamente para ela: “*Éta mulher chorona, chora feito uma sanfona*”.

O choro, é claro, aumentou. Eu, adulto referência, intervi solicitando aos pequenos que explicassem o porquê da música. Não souberam explicar, apenas disseram que ela era “chorona mesmo” e que chorava à toa. Na oportunidade, conversamos sobre o problema e foi perceptível que junto a este comportamento, outras ideias se evidenciaram sobre como as mulheres e as meninas reagem às situações difíceis e como os meninos são muito mais fortes e conseguem tudo o que querem, sem precisar chorar.

Pareceu-me ser surpreendente o fato de crianças tão pequenas já terem tão explícito comportamento de estigmatização e preconceito. Pareceu também relevante intervir no grupo e trabalhar outras possibilidades com elas. Histórias, músicas e poesias que trouxessem as meninas como protagonistas, meninos sensíveis, homens que choram, pessoas que conversam e dialogam e finais criativos, possíveis e verdadeiros. Essa meta me pareceu ser um bom começo para crianças tão pequenas, que já indicavam que se nada fosse feito, que se uma intervenção não acontecesse a tempo, crescidas e adultas continuariam a mesma cantilena e fariam, assim como muitos adultos fizeram-no e continuam a fazê-lo.

Meu ponto de partida foi observar o cotidiano escolar. A partir desta observação constatei que boa parte das atividades didático – pedagógicas desenvolvidas na escola em questão está ancorada nas músicas cantadas, nas histórias lidas, nas parlendas e trava-línguas. Assim, pode-se perceber que durante o momento de entrada, quando todas as crianças estão reunidas em fila no hall principal, aguardando a chegada de todos, músicas são cantadas, recados são transmitidos e, certamente, são moldados os comportamentos de todos os presentes para que estes venham a desempenhar atitudes desejadas.

Diante dessas constatações, foram muitas as perguntas que demandaram esta investigação: qual o teor das músicas cantadas, das histórias lidas, das poesias recitadas? São estas as que verdadeiramente significarão suporte para as crianças serem quem desejam ser? O trabalho produzido nesta escola e mais especificamente nessa turma de quatro e cinco anos elencada para a intervenção, está a serviço de que tipo de ideário? O que tem sido cantado e lido na escola?

Como têm sido feitas as intervenções a partir das músicas cantadas, dos poemas lidos e das histórias contadas? O que tem sido impresso nas mentes das crianças a partir do que lhes é ensinado, enquanto norma, a partir das músicas, histórias e poesias?

Assim, o plano de intervenção proposto foi tomando forma, na medida em que se buscou selecionar algumas histórias, músicas e poesias que apresentassem uma maneira de viver que não coadunasse com a prática sexista e excludente vigente. Cantar e contar histórias para também rever o que se constituiu em nós, os adultos, como verdade inquestionável.

2. O Campo: EMEI Violeta de Abreu Rosa

A antiga UMEI Violeta de Abreu Rosa, atual EMEI criada pela lei 11.132, de 18 de setembro de 2018 pertence à Regional Venda Nova. Atende a duzentos e vinte e três crianças no total, distribuídas em onze turmas parciais e duas turmas integrais. Iniciou suas atividades em outubro de 2004, sendo inaugurada oficialmente em 09 de dezembro de 2005.

Por ser uma escola de fácil acesso, é muito procurada existindo uma lista extensa de espera. A EMEI atende a um número significativo de crianças com necessidades especiais. A unidade tem quase 800 m² de área. Vem, nesses anos de existência, oferecendo uma educação propagada como de qualidade e atenção à criança. Atualmente a unidade conta com trinta e seis professoras, uma secretária, dois assistentes administrativos, uma coordenadora pedagógica de tempo integral, nove auxiliares de apoio ao educando, um vigia, dois porteiros, três auxiliares de limpeza e quatro auxiliares de cozinha.

A EMEI Violeta de Abreu Rosa funciona em sede própria e seu projeto arquitetônico foi elaborado a partir das concepções em voga, que apregoavam que aquele/esse modelo atenderia às necessidades educacionais na faixa de idade correspondente à Educação Infantil. É um espaço pequeno, dividido em dois blocos. Além das salas de aulas, há a sala do berçário,² sala dos professores, sala multiuso, banheiros das crianças e dos professores, secretaria, área de serviço, despensa, cozinha, refeitório, almoxarifado e parquinho.

De um ponto de vista do quadro funcional, os profissionais da escola foram admitidos no primeiro concurso de Educadores da Rede, sendo que há uma coordenação indicada em tempo integral e uma em tempo parcial em cada turno. Já os funcionários de limpeza, cantina e portaria foram contratados para essas funções há mais de uma década. Hoje são funcionários da MGS que prestam serviços às *Secretarias de Estado, Autarquias, Fundações, Sociedade de*

² A sala do berçário hoje funciona com crianças de um ano, porque houve o fechamento de turmas de berçário em várias EMEIs da cidade. O espaço do lactário já não é utilizado como anteriormente e o fraldário é utilizado para a troca de fralda das crianças das turmas de um ano.

*Economia Mista, Empresas Públicas e Entidades Públicas do Estado de Minas Gerais. A MGS pode ter seus serviços contratados com dispensa de licitação.*³

Em 2006, esta unidade passa a ter direito a uma vice-direção indicada e coordenadoras parciais eleitas pelos pares. Já em 2007, a UMEI Violeta de Abreu Rosa elege sua primeira vice-diretora dentro dos critérios estabelecidos pela PBH. Em 2018, com a lei 11.132, de 18 de setembro, a UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) transforma-se em EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e torna-se independente financeira e administrativamente. Passa a ter, a partir dessa data, o cargo comissionado de Diretor, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional.

Quanto à organização curricular, está registrado no PPP que a escola se propõe a propiciar aos professores e às crianças o acesso às novas pedagogias e tecnologias que estejam em conformidade com o que os estudos têm apurado como o melhor para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos sujeitos que aprendem e ensinam.

No que se refere ao contexto sociocultural, observa-se que 16% das famílias atendidas pela instituição moram no próprio bairro e 75% em seu entorno. Pelos dados oficiais, aferidos no ato da matrícula, constatou-se que 38% das famílias pagam aluguel, 53% possuem moradia própria e 9% moram em casas cedidas. A proposta pedagógica da Violeta de Abreu Rosa baseia-se na LDBEN 9394/96, na Constituição Federal de 1998, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no disposto nos Parâmetro Curricular Nacional (PCN'S) e nas deliberações do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte e Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e nas Proposições Curriculares da PBH.

Jusele Crente, também cursista do LASEB, neste mesmo curso, e eu, chegamos à UMEI em outubro de 2004. A escola ainda estava em acabamento, recebendo mobiliários e equipamentos. Eu já trabalhava com Educação Infantil há duas décadas, mas, ao longo desses quatorze anos de trabalho na UMEI, minha prática sofreu transformações visíveis e invisíveis. Durante essa década e quase

³ Disponível em <mgs.srv.br/servicos.php>. Acesso em 07 set 19.

meia atuei com quase todas as idades, exceto as crianças de três anos. Trabalhei mais continuamente com as turmas de quatro, cinco e seis anos, sempre como professora referência.

2.1. A Turma: Arca de Noé

Mês de fevereiro do ano corrente, início das aulas. Na primeira reunião de professoras foram apresentadas propostas para o projeto institucional. A possibilidade de trabalhar com música se apresentou e, depois de várias discussões, arranjos e adaptações, a ideia foi aprovada. Cada turma deveria escolher, no campo da música, um nome para a turma. Algumas professoras escolheram nomes de personagens que surgiram atrelados a CDs e produtos, outras, escolheram personagens de livros e histórias.

Por ser professora referência da turma em que desenvolvi o Plano de Ação, optei por nomeá-la com o título de um dos CDs de Toquinho e Vinícius: o “Arca de Noé”. A escolha estava atrelada à ideia que eu nutria de arca, imaginando-a como uma nau: uma grande nave com capacidade suficiente para levar a conhecer, cantar, aprender, pesquisar e brincar, de modo preciso, planejado ou inventado, com segurança e esperança, por um ano ou um oceano, todos os tripulantes da turma de quatro e cinco anos. Uma turma flexível, da sala sete, da EMEI Violeta de Abreu Rosa.

No meu entender, as músicas do Cd soariam ao fundo da sala e serviriam de trilha sonora para as cenas que se desenrolariam no ímpar ano de 2019. Serviriam as mesmas para as dramatizações, as danças e apresentações, trabalhos de escrita, caça palavras, listagens, livros e histórias coletivas, etc.

Também, em meu entender, a Arca de Noé, que na Bíblia abrigou animais que seriam salvos do grande dilúvio que certa vez se abateu sobre a Terra, na EMEI, simbolicamente, acolheria os miúdos e as miúdas, representantes das mais diversas famílias da região no entorno da escola e, em dias de chuva, vento e sol, manteria a todos protegidos.

Na certeza da proteção, viveriam o que a escola tivesse de melhor a lhes apresentar ou o que melhor pudessem desenvolver, a partir de seus prévios e valiosos conhecimentos, embalados por cantigas que contavam a vida de animais, de casas fantásticas e de portas que abrem e fecham à passagem para o melhor e o pior do mundo.

A turma acolhida na sala sete estava composta, inicialmente por vinte crianças. Três saíram da escola ainda no início do ano letivo. Recebeu mais cinco crianças, de uma turma que foi desfeita por número insuficiente de matrículas e depois, dessas cinco, duas crianças tiveram canceladas as matrículas. Ambas as famílias apresentaram como justificativa a mudança de residência. Entre o sair das duas primeiras e a entrada das outras cinco, recebemos a matrícula de mais duas crianças. Entre chegadas e partidas, o número foi oscilando e no segundo mês do segundo semestre a turma contabilizava vinte e duas crianças.

Vinte e duas crianças passaram a compor a turma da Arca de Noé. Suas idades variavam entre quatro anos e seis meses a cinco anos e dois meses. São visualizados doze meninos e dez meninas em sala de aula. A grande maioria está na EMEI desde o berçário. Algumas delas já escrevem o próprio nome e identificam os nomes dos colegas. Outras não reconhecem sequer a primeira letra. A turma era vista pelas professoras do ano atual e dos anteriores, como uma turma agitada, na qual os meninos em suas brincadeiras e intervenções, cantavam para as meninas músicas onde as mulheres eram vistas como choronas, chamavam-nas de fraquinhas e julgavam-nas incapazes de realizar tarefas ou brincar com eles nas brincadeiras que a eles pareciam ser somente de “meninos”.

3. A Escola – Aquém ou Além da diversidade?

É em *Vigiar e punir* (1975) que Michel Foucault apresenta de um modo instigante a ideia de que o poder na sociedade não é apenas uma força exercida de cima para baixo, mas perpassa e constitui cada microespaço das relações humanas no interior das sociedades.

Historicamente, não se pode dizer que os mecanismos de controle social são “exclusividade” do modo de produção capitalista, já que existiam antes dele inúmeros dispositivos normativos de controle, em diferentes espaços da vida social, como conventos, forças armadas e oficinas de trabalho. Mas o que vai mudar segundo Foucault, é que a partir do século XVII, com a gradativa sedimentação do paradigma capitalista, os dispositivos disciplinares vão se tornando fórmulas gerais e eficazes de dominação não apenas no campo do trabalho, mas principalmente nos espaços de instituições como as prisões e as escolas. Uma tecnologia criada e executada por agentes fiscalizadores (mestres, monitores, diretores e inspetores) para não permitir que algo escape aos dispositivos de vigilância do sistema que, em contextos escolares, repercutem em sua organização, seja nas salas de aulas, nos dormitórios, nos banheiros ou nos pátios.

Mesmo abandonando-se, mais tarde, o princípio de que era necessário o isolamento num espaço educativo para transformar as crianças, mantém-se, na escola, essa noção de espaço transformador, devido a suas divisões internas e à ordem por ele criada, através de seu caráter celular e serial. As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. (FOUCAULT, 2003, p. 126).

Para Foucault, na sociedade capitalista o poder disciplinar age através da sanção normalizadora, que é *normalizadora* porque faz com que a disciplina funcione através da existência da norma, na medida em que possibilita julgar e

avaliar as ações dos sujeitos por meio de parâmetros de diferenciação, comparação, homogeneização, hierarquização e exclusão.

Uma sociedade normalizadora é a consequência histórica de métodos de poder com o objetivo de classificar e controlar sistematicamente discursos, saberes, corpos e práticas.

Quando se sabe que norma é a palavra latina que quer dizer esquadro e que normalis significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos norma e normal trazidos para uma grande variedade de outros campos. (CANGUILHEIM, 2002, p. 211).

É nesse contexto que se deve compreender a escola como uma instância reprodutora das relações de poder. Sendo a escola uma instituição na qual são difundidos, propagados, cristalizados e idealizados os valores vigentes na sociedade e produzidas e reproduzidas as práticas sociais de normalização em que todos os sujeitos devem ser – ao se verem hierarquizados, enquadrados e classificados – subjetivados em suas diferenças que precisam ser minimamente percebidas e vividas. Raça, classe social, idade, nível de escolaridade e orientação sexual são alguns dos marcadores que complexificam este cenário de in/visível assimetria na escola.

Em um dado momento, um conjunto de circunstâncias se combina e possibilita que algo seja admitido como verdade. Esse conjunto de circunstâncias está atravessado e ordenado por relações de poder. Sendo assim, é possível compreender que determinadas relações de poder permitem que determinadas “verdades” (e não outras) apareçam. Daí que os saberes ou os enunciados “verdadeiros” em torno dos quais vivemos e com os quais lidamos cotidianamente precisam ser analisados em função das estratégias de poder que os sustentam. (LOURO, 2009, p 86.)

É nesse cenário desigual, complexo e contraditório que está situado o campo teórico de reflexão que alicerçou o desejo dessa investigação: as relações de gênero. E a escolha por essa categoria se sedimenta na percepção de que gênero:

Vai muito além de sua simples definição podendo ser vista como uma construção cultural dada num momento histórico determinado e uma cultura determinada, assim podemos definir gênero como sendo a atribuição de um modo de ser que reúne características sociais e

culturais de homem ou mulher. No entanto o sexo por si mesmo não determina o comportamento do homem ou da mulher, mais sim sua criação no meio cultural, diante de valores, crenças, costumes. O que somos, ou seja, o que nos tornamos como seres humanos é o resultado da interação dialeticamente estabelecida entre os processos intrapessoais e interpessoais que se constituem e se transformam diante de determinada cultura. (SILVA, 2014)

Nesse sentido, o gênero é relacional, já que não há como não considerar o universo social em que a pluralidade de sujeitos está inserida, as relações de poder, os costumes, os juízos de valor, as crenças, as visões de mundo, etc., variáveis que contribuem no processo de construção das identidades. Segundo Costa, "os gêneros passam a ser entendidos como processos também moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais compreensíveis somente no contexto da interação social" (COSTA, 1994, p. 161). E isto sugere "que os corpos sexuados podem dar ensejo a uma variedade de gêneros diferentes, e que, além disso, o gênero em si não está necessariamente restrito aos dois usuais." (BUTLER, 2003, p. 163).

O binarismo entre o feminino e o masculino determina a naturalização da sexualidade, fazendo com que o indivíduo que apresenta um comportamento diverso a esta lógica seja compreendido como anormal e passível de violência. Assim nos discursos sociais, sejam eles científicos, baseados no senso comum ou, ainda, em fundamentos religiosos, a diferença homem, mulher é definida pelo aparelho anatômico, sendo constantemente incorporada para justificar, ao mesmo tempo em que, determinar as distintas posições sociais e a diferença entre feminino e masculino. Nesta lógica o gênero é analisado como uma categoria natural. Compreende-se que os indivíduos já nascem dotados de uma sexualidade, enquanto na verdade, o gênero é uma categoria relacional. (SILVA, 2013, p. 3)

Assim o que se constata é que a Escola tem se alicerçado historicamente em conceitos estanques, sedimentados em um universo de valores previamente estabelecidos, responsáveis por não valorizar a figura do outro.

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não

apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2011, p,8)

E os discursos mais autorizados nas sociedades contemporâneas repetem a norma regulatória que supõe um alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade. (LOURO, 2009). Os indivíduos que de alguma maneira não seguem a norma hegemônica e estabelecem uma ruptura na ordem sexo/ gênero/ sexualidade são marginalizados e estigmatizados como minorias.

Penso que aqui se inscreve um importante limite epistemológico: onde ficam os sujeitos que não ocupam nenhum dos dois lados dessa polaridade? Como se representa, ou o que se "faz" com os sujeitos bissexuais, com os transgêneros, travestis e drags? A episteme dominante não dá conta da ambiguidade e do atravessamento das fronteiras de gênero e de sexualidade. A lógica binária não permite pensar o que escapa do dualismo. (LOURO, 2009, p 92)

Como a escola representa o primeiro contato da criança, para além da família, com os ideais da coletividade e com as demandas da sociedade, ela deverá, em suas práticas cotidianas, estabelecer, reproduzir, repassar e perpetuar as normas e os modelos de comportamento esperados e desejados. Como a sociedade está alicerçada e sedimentada em padrões heteronormativos⁴, serão esses os ideais transmitidos, cobrados, repassados, exigidos, valorizados e, principalmente, naturalizados.

A violência simbólica, o currículo e seu conteúdo programático, os sistemas de avaliação, os uniformes, o material escolar, as filas, os horários, a "chamada", os banheiros, as notas, o cardápio, as carteiras, a sirene, os horários, o boletim, os relatórios, as recuperações, as regras, as sanções, o Hino Nacional, os

⁴ A heteronormatividade nada mais é que o conjunto de disposições (discursos, valores, práticas, etc) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual de gênero. (WARNER, 1993, p.52).

conselhos de classe, as classificações, as turmas denominadas “classes”, as relações entre os indivíduos que compõem a escola são demonstrativos de como a escola, cotidianamente, reproduz regras de hierarquização do comportamento humano tendo como base uma norma ou padrões preestabelecidos, julgados pertinentes, corretos e desejáveis, sempre baseados em representações hegemônicas.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos. É necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos. (LOURO, 1997, p.57)

Nesse processo, a diversidade, ou seja, todos aqueles que não se adequam, não se permitem “disciplinar” ou resistem, são considerados inferiores e sua conduta julgada não-normal e desviante, necessitando correção. A norma busca, ao controlar e regular a vida e o comportamento dos indivíduos, disciplinar as diferenças, tornando-as minimamente visíveis e ampliar ao máximo as semelhanças, assim sendo, todos semelhantes, as subjetividades são aniquiladas e o que sobra, é uma massa visivelmente “domesticada”, uniformizada ou subjugada, útil somente à reprodução, seja de novos indivíduos facilmente manipuláveis, seja da reprodução dos velhos valores.

Pensar em como a normatização - a que controla, regula, sedimenta e orienta práticas e comportamentos - aparece no cotidiano escolar é algo complexo e desafiador. Ao longo da minha prática docente constatei que para que a “engrenagem” escolar tenha êxito, vários atores se colocam em cena: os que escrevem os roteiros a serem seguidos, quase invisíveis nos bastidores, criando

leis e regulamentos que subsidiarão a tessitura do fazer escolar; os que criam os textos sob os quais os currículos se desenrolarão e serão reescritos ou copiados sistematicamente; os que ministram as aulas e supostamente “ensinam” e os que habitualmente são vistos como aqueles que “aprendem”.

Simultaneamente ao trabalho de adestrar, normalizar, educar ou conter os corpos há o que fazer dos atores em incutir nas mentes, a ideia do binarismo sustentado pelo ardiloso trabalho da heteronormatividade, que com seus naturalizados, refinados e sutis mecanismos atuam, inclusive, antecipando-se a qualquer “autorreconhecimento identitário”.

Todas as crianças são estimuladas a pensar, agir, vestir-se, comer, brincar, cantar, recitar, beber, falar, andar, dançar, correr, etc, segundo a lógica hegemônica, que coloca os homens e as mulheres como “normais” e todos os outros, que fogem a esta norma como, no mínimo, anormais.

A já citada heteronormatividade tem como base a certeza da existência natural de dois sexos e, com a mesma facilidade, associa esses dois sexos a dois únicos gêneros. Escolha ser o que sua anatomia diz que você é. Penso isso a partir da afirmação de Butler que *“faz parte das sociedades contemporâneas caracterizadas pela construção do gênero baseada em uma matriz heterossexual na qual se exige uma coerência entre sexo anatômico, gênero, desejos e práticas sexuais.”* (2003, p.161) (grifos meus)

As crianças consideradas “normais”, que se amoldam, adaptam ou se ajustam à parafernália produzida para sua visível anatomia, sobrevivem com tranquilidade. Há para estes uns dias monótonos, outros alegres, outros surpreendentes. Para os/as outros/as, que vêm na contramão do sistema, e que não vivem de modo conciliatório com o que é apresentado, proposto e determinado, há uns dias tumultuados, outros angustiantes e dias “anunciados”. Todo aquele/a que não corresponde a esse modelo é, no dizer de Junqueira, (2009, p.14) *“estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso.”* (grifos meus)

A todo esse arsenal de práticas que dão origem a tais xingamentos e gestos damos o nome de homofobia, um fenômeno social que atua tanto no

campo do individual quanto no coletivo. E está presente em todas as esferas e instâncias da vida social e é um dos elementos responsáveis por “vigiar” e regular, além das condutas sexuais, as manifestações das identidades de gênero, pontuando o que é normal ou não, o que é legítimo ou não, o que está na rota ou no desvio, os que obedecem ou subvertem a ordem. Detectados os “subversivos”, com o apoio incondicional das instituições, sobretudo a escola que a tem como um de seus elementos estruturantes, a homofobia cuida de marginalizá-los.

As crianças com as quais trabalho na escola elencada como locus desta investigação, a EMEI Violeta de Abreu Rosa, têm idades entre quatro e seis anos e já demonstram opiniões acerca do que percebem como “diferente” nos colegas, sejam essas “diferenças” o comprimento dos cabelos dos meninos, as roupas usadas pelas meninas, a escolha por determinados brinquedos, brincadeiras e mochilas, bem como a seleção dos amigos e a formação dos grupos com quem gostam de estar e atuar.

As opiniões emitidas por eles, os comentários que fazem entre si e a maneira como os meninos tratam as meninas, e vice-versa, e o modo como se referem a colegas de outras turmas, apenas por terem estes os cabelos de comprimentos inusuais, sugerem uma reprodução de discursos hegemônicos no campo das relações de gênero.

A Lei 10.917 de 14 de março de 2016, que aprovou, na época, o Plano Municipal de Educação/ PME, traz como diretrizes, as mesmas do Plano Nacional de Educação/PNE. A última das diretrizes descritas no Artigo 2º, apregoa que uma das metas é a “*promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental*”. (grifos meus)

Porém traz também este único parágrafo

A promoção da cidadania e dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade não poderá se sobrepor ao direito dos pais à formação moral de seus filhos nem interferir nos princípios e valores adotados no ambiente familiar, conforme assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos, pelo Código Civil brasileiro e pela Constituição Federal de 1988.⁵

⁵ Disponível em <<http://portal6.pbh.gov.br/dom>>. Acesso em 07 set 19.

O Plano Municipal de Educação é um dos documentos que norteia a prática docente e este traz explícito o direito das famílias à educação moral de seus filhos como algo supremo, a que nada se sobrepõe. A escola deverá, no entanto, promover “o respeito aos direitos humanos”, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Acreditando que nenhuma família aprovaria que suas crianças de quatro a seis anos xingassem de “mulherzinha” e “viadinho” dois colegas - um de dois e um de três anos - apenas por estes terem os cabelos compridos ⁶, fez-se necessário uma intervenção no sentido de despertar nas crianças da turma citada, a importância do respeito à diversidade, tão visível no caso, no sentido mais amplo do termo.

Outro documento norteador é o Parâmetro Curricular Nacional para a Educação Infantil /PCNEI que em seu segundo volume traz a ideia de que

Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência.⁷

No mesmo documento também está colocado que “por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade”. Com relação a essas crianças e a todas as outras, desde sua concepção, seus pais manifestaram a curiosidade de saber se teriam um menino ou uma menina e a traçar em seus sonhos todo um futuro para eles. Escolheram de antemão um nome para chamá-los, a cor da roupa que usariam, os brinquedos com os quais brincariam e, em alguns casos, até uma profissão. Pensaram em como seriam os olhos, a cor dos cabelos e toda uma infindável lista de

6 O caso em questão está relatado no tópico Relatos do dia 27/04/19.

7 Conferir em: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v .2.

características que ao longo da vida, preferencialmente a sonhada por eles, os transformaria nas pessoas que todas as outras veriam.

O que vale ressaltar é que pais diferentes sonham diferentes caminhos para os filhos. Uns preferiram os cabelos cortados à moda atual. Outros, os cabelos compridos, como modas de outros tempos. Acatar as normas do PNE nesse caso, acolhendo a diversidade, significaria ensinar a todos a conviver de modo respeitoso, com todas as diferenças, sejam as do penteado, sejam dos cortes de cabelo.

4. Metodologia

A pesquisa foi conduzida levando-se em conta as premissas teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), num estudo metodológico já considerado clássico, a abordagem qualitativa tem em seu fundamento, cinco características básicas, aqui colocadas de forma concisa:

- 1) a fonte direta da coleta dos dados é o ambiente natural e o pesquisador é o agente principal na coleta desses mesmos dados;
- 2) os dados coletados pelo pesquisador são essencialmente descritivos;
- 3) os pesquisadores que fazem uso das metodologias qualitativas se interessam mais pelo processo em si do que pelos resultados ou produtos;
- 4) via de regra, os dados são analisados pelo pesquisador de maneira indutiva;
- 5) o pesquisador se interessa principalmente por buscar compreender os sentidos atribuídos aos significados compartilhados entre os sujeitos a partir das interações e situações por eles vivenciadas.

Ainda levando em consideração os autores acima citados, na pesquisa qualitativa em educação, o pesquisador se conduz no processo de investigação mais como um “viajante” e, considerando que o trabalho foi desenvolvido numa turma denominada como a da “Arca de Noé”, melhor será dizer como um navegante, que não planeja rigorosamente os passos a serem trilhados, do que como aquele que o faz rigorosamente de acordo com um roteiro previamente fechado, acreditando que há precisão na chegada.

Nessa perspectiva:

1) os sujeitos são compreendidos com base nos seus pontos de vista; b) numa descrição dos fenômenos, tem-se claro que estes contêm o significado que o ambiente lhes confere; c) no diálogo onde o pesquisador tenta aprender algo através do sujeito, mas não tenta ser necessariamente como ele é; d) na pesquisa qualitativa os investigadores, mesmo tendo uma hipótese formulada e um objetivo definido, entendem que tudo pode ser modificado e/ou reformulado à medida que vão avançando os trabalhos de campo e as análises de dados. (MILANESI, 2013, p.7)

Com uma abordagem qualitativa, o plano de ação proposto como investigação foi desenvolvido no ambiente natural da escola e se insere dentro do cenário metodológico dos Estudos de Caso. Ludke e André (1986) elencam sete características dos Estudos de Caso:

(1) visam a descoberta; (2) enfatizam a “interpretação em contexto; (3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; (6) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (1986: p18-20)

Uma das principais vantagens de se utilizar a técnica dos Estudos de Caso, portanto, é o fato do pesquisador ter a possibilidade de, a qualquer momento do processo investigativo, mudar os métodos de coleta de dados e estruturar novos tópicos de pesquisa. Além disso cabe pontuar que muitos são os especialistas que apontam o Estudo de Caso como uma das melhores ferramentas para se saber o que os sujeitos pensam sobre as questões elencadas como mote investigativo pelo pesquisador.

Para Tesch (1990), citado por Parreira (2006), a análise dos dados coletados de um Estudo de Caso pode ser classificado em três frentes: a interpretativa, que tem como objetivo a organização e classificação dos dados coletados em categorias de análise que possam clarificar a problemática em estudo; a estrutural, que analisa os dados com o propósito de encontrar padrões que possibilitem lucidar e compreender a questão em estudo; e a reflexiva, que pretende em essência avaliar e entender o fenômeno elencado como objeto de investigação, utilizando-se, também, da intuição do pesquisador.

Segundo Clem e Kemp (1995), é importante que o pesquisador colete, se possível, todas as informações disponíveis sobre a questão elencada como objeto de investigação. Pois é

a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. (LUDKE; ANDRE, 1986, p.4-5)

Nesse processo um instrumento fundamental na coleta de dados é a observação. E para que esta se transforme em uma ferramenta válida e confiável para o pesquisador no que se refere à cientificidade, “*a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.*” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.25)

E esta observação exige do pesquisador não apenas a utilização dos sentidos básicos, mas a presença no campo, no instante e nas condições em que as relações se manifestam. São quatro os elementos a serem levados em consideração na aplicação desta técnica:

Como dois primeiros elementos, figuram a *curiosidade* e a *criatividade*, características geralmente tão comuns nas crianças, às quais junta-se a consciência da importância de se atender a um terceiro elemento, o *rigor teórico metodológico* atestador da cientificidade das ações do pesquisador. Por *Rigor Metodológico* pode ser entendida a adoção de um movimento do raciocínio que leve em conta o contexto da produção dos sentidos e do “estado da arte” dos conhecimentos obedecendo aos parâmetros acadêmicos, assim como a consciência de que a isenção asséptica dos olhares e juízos não existe, dada a processualidade inerente a toda e cada produção humana, “naturalmente” multifacetada – imperfeita. Como quarto elemento, há que se garantir a *observância da ética* em pesquisa, ou seja, a necessidade do pesquisador respeitar os *ethos* ou códigos de condutas, dele próprio e dos sujeitos observados. (FERNANDES, 2011, p.265)

Muitos são os tipos de observação⁸. Na pesquisa em questão optou-se pela observação participante.

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2004, p.60).

⁸ Conferir LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Valladares (2007) ao resenhar a obra *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área pobre e degradada*⁹, tece algumas considerações extremamente relevantes no que tange à utilização da observação participante na pesquisa de campo, a saber: primeiro, que tal técnica não é uma “prática simples, mas repleta de dilemas teóricos e práticos que cabe ao pesquisador gerenciar” no campo.

Na sequência da reflexão realizada pela autora, a mesma vai apontar que a observação participante é uma técnica que demanda na sua aplicabilidade uma fase exploratória, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Outro ponto abordado pela mesma é a importância de se observar a conduta do grupo elencado como objeto da investigação, por um longo período de tempo e não apenas por um único momento.

Por mais que o pesquisador já tenha uma noção do que seja o campo e tenha familiaridade com o objeto em questão, ele não dispõe do “controle” da situação ou situações no campo. Daí a importância do que a autora chama de constituição pelo pesquisador de uma “cultura metodológica” que irá norteá-lo no passo a passo.

Outro tópico abordado pela autora, a partir da leitura feita por ela da obra de White, é o processo de interação pesquisador/pesquisado. Os dados a serem coletados pelo pesquisador, bem como as respostas a serem fornecidas às suas interrogações, irão depender da qualidade da interação construída no campo entre os sujeitos envolvidos.

Espera-se do pesquisador, durante todo o tempo, a construção de uma “autoanálise” que deve ser devidamente contextualizada dentro do processo de investigação. Por mais que o pesquisador conheça o grupo em questão e se “sinta” inserido, ele não se transformará em “nativo”.

No dizer de Valladares (2007) “*por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a curiosidade, quando não a desconfiança*”. Ele, o pesquisador, não é o único que observa, pois ele também é observado. A autora também aponta a

⁹ A obra em questão é de autoria de William Foote White.

importância de todos os sentidos na prática da observação participante. É fundamental saber (ou aprender) a escutar, ouvir, ver, tatear.

Tudo isso, sem esquecer, frisa a autora, que cabe ao pesquisador a constituição de uma rotina de trabalho que se constrói, principalmente, na organização de um diário de campo. Por meio de anotações, apontamentos e o pesquisador se autodisciplina, reflete e tece considerações os acertos e os erros cometidos ao longo do processo de investigação.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

No processo investigativo em questão também se fez uso da pesquisa bibliográfica. No que se refere a esta, a intenção foi apresentar as principais vertentes teóricas do amplo debate que hoje se realiza no campo temático das relações de gênero, levando-se em consideração, principalmente que

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCCATO, 2006, p. 266)

Nesse sentido, a bibliografia veio dar suporte às reflexões suscitadas no processo de intervenção numa turma denominada “Arca de Noé” que, metaforicamente, sugere uma nau destinada a enfrentar situações e problemas nem sempre controláveis, mensuráveis ou sustentáveis.

5. A arte e o brincar como linguagens na Educação Infantil

Para expressar sentimentos e emoções, transmitir ideias, fomentar discussões, provocar, elucidar, questionar, registrar, protestar e resistir, nenhuma outra fórmula foi mais eficaz ou é mais antiga que a arte. Desde os tempos mais remotos os povos antigos já registravam seu cotidiano nas paredes das cavernas as quais habitavam. Havia, além da necessidade de registrar cenas da vida cotidiana, o desejo de retratar a história e a vida.

Esse desejo e manifestação romperam o tempo e se perpetuaram, estando presentes ainda hoje em nossas vidas, em nossos cotidianos, em nossas histórias. Passados milhares de anos, a arte foi incorporada como práxis em diversas manifestações culturais como a dança, a música, o teatro, a poesia, o circo, as artes plásticas (pintura, escultura, xilogravura), o cinema, a fotografia, a literatura dentre outras.

Ao longo do tempo muitos estudos foram desenvolvidos visando demonstrar o quão a arte é importante na formação dos sujeitos no campo da Educação¹⁰ e um imprescindível componente sociocultural para a formação da cidadania, da subjetividade e da construção da identidade.

Com o domínio e utilização dos códigos da arte, os sujeitos envolvidos no processo de aprender podem compreender sua realidade, apropriar-se dela e, elaborando, transformá-la em algo sempre mais digerível, mais sensível, mais humano. A arte como instância do conhecimento está intrinsecamente ligada a uma enorme gama de informações de vários campos, já que

Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade. (COLI, 1995, p.109)

¹⁰ Para se ter uma ideia da historicização desse campo de estudos, ver VILLAÇA (2012).

Na Educação Infantil a arte é a linguagem que intermedia a relação das crianças com o mundo, pois ela, a arte mesma, é capaz de tornar mais leve ou lúdica a realidade ou funcionar como instrumento de transformação da realidade ora indesejável, ora insuportável.

(...) a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a todo momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PCNS, 1998. p.20)

Nesse sentido, são pertinentes as potencialidades apontadas por Villaça (2012) no que tange à utilização da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos e/ou disciplinas.

Possui capacidade de seduzir e mobilizar. Facilita a abordagem de temas que são, em geral, tabus. Permite ver ilustradas situações cotidianas. Permite também o questionamento de padrões e valores estabelecidos. Atinge o indivíduo (tanto quem apresenta quanto quem aprecia) em todos os níveis: racional, físico, emocional, espiritual e social. Além do contato consigo mesmo, experiencia-se o contato com outro também em sua plenitude. Exercita o trabalho coletivo. É prazerosa, lúdica. (VILLAÇA, 2012, p.83)

As linguagens artísticas escolhidas para serem trabalhadas com as crianças da Turma da Arca de Noé, no plano de ação em questão, foram: o artesanato expresso por meio da tessitura do crochê e do bordado, a pintura, a dança, o cinema, a literatura, a poesia e o desenho.

No que se refere ao desenho importante pontuar que tal atividade propicia um ótimo registro daquilo que é importante para a criança. Durante o processo de desenhar, a criança expressa vivências e visões de mundo. Já que “[...] o desenho é o palco de suas encenações, da construção de seu universo particular”. (DERDYK, 1994, p. 50). (Grifos meus)

Também é importante ressaltar que todas as manifestações artísticas e estéticas acima citadas como *modus operandi* da pesquisa realizada localizam-se no território do lúdico. Assim como os jogos e as brincadeiras, também utilizados.

5.1. O brincar como elemento facilitador

Dado que na fase de zero a seis anos, idade em que as crianças frequentam as turmas da educação infantil, além de ser um direito, o

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.¹¹

O brincar é também um elemento humanizador, pois, brincando, as crianças aproximam-se umas das outras e, relacionando-se, defrontam-se com a possibilidade de conhecer, criar, compreender e adequar-se ou questionar as regras. Brincando criam vínculos, aprendem a raciocinar, argumentar, avaliar, propor e organizar, sejam objetos, sejam ações ou ideias.

Vigotsky (2007) acredita que o brincar e as brincadeiras são imprescindíveis para o processo de desenvolvimento dos sujeitos e que o faz-de-conta, as “reinações”, a representação de papéis e a imaginação, viabilizam a compreensão e assimilação de saberes, habilidades e competências importantes no processo de constituição dos indivíduos.

Brincando, desenhando, pintando, dançando e realizando ações onde o corpo pode expressar-se livremente e a imaginação fluir, as crianças da turma em questão foram estimuladas e desafiadas a pensar e refletir sobre suas próprias ações e indagações. Tiveram a oportunidade de ver confrontadas ideias preconcebidas e conceitos novos, como por exemplo a brincadeira da corrida do saco onde não havia a proposta competitiva de quem chegaria primeiro, nem a disputa de quem seria vencedor, se meninos ou meninas. Eu tive a certeza de que naquele momento, desconstruindo o desejo manifesto de alguns competirem com

¹¹ Conferir em: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2

as meninas, despertaria neles uma dúvida sobre a necessidade de atrelar brincadeiras a um ou a outro gênero. Não brincariam para saber quem era mais rápido, mais esperto ou mais forte, mas para divertir-se, como divertiram-se.

No que tange a dança, foram estimulados a criar a própria coreografia da festa junina, criando os movimentos a partir do ritmo da música. Dançaram com bambolês, um brinquedo que muitos não conheciam e outros julgavam ser brinquedo de menina. Justifiquei a importância da criação dos gestos por eles mesmos, dizendo que quando inventamos, nós mesmos, a maneira de dançar combinada com a música, nosso trabalho fica com a “cara da gente mesmo” e que assim como as mochilas que receberiam suas fotos para serem identificadas, nossas ações e nossos trabalhos seriam visivelmente nossos.

Nas atividades artísticas desenvolvidas com as crianças, parti da premissa de que a arte não trabalha só com o abstrato.

Há quem acredite que a arte trabalha com abstração. Na realidade a arte trabalha com concretude. Lida, sim, com todos os tipos de ideias, sensações, emoções, crenças e outros conceitos abstratos, mas transforma tudo isso em algo concreto: cores, tintas, traços, gestos, palavras... (VILLAÇA, 2002 p.76)

Creio, como a autora acima, que a arte se utiliza da concretude das coisas corpóreas e, mesclando-as com as mais variadas ideias, sensibilidades, percepções, sentimentos, paradigmas, valores e outros conceitos abstratos, transforma-as em algo palpável, perceptível, visível e sensível. Mostra disso foram os desenhos, murais, bonecos, painéis e quadros produzidos ao longo do ano na turma da Arca de Noé. Iniciamos o trabalho mesclando o azul, cor que eles julgavam ser somente dos meninos com o rosa, cor que atribuíam às meninas. Um conhecido padrão estereotipado. Inicialmente mesclamos essas cores e com o resultado pintamos tecidos com os quais produzimos painéis de tecido (2,40mX 2,40m).

Depois a discussão seguiu rumo às massinhas, onde novos embates se travavam na escolha ainda binária das cores. Vivida a experiência da mistura de cores, consegui desestabilizá-los também em outros campos como, por exemplo

nos brinquedos tidos como típicos de um gênero ou outro. Descobrirem que rosa mais azul resultava em lilás estimulou-os a misturar e desejar outras cores, desconstruindo a ideia preconcebida de que cores definem gênero.

6. Relatos

Seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa já expostos anteriormente, as ações de intervenção tiveram início em fevereiro do corrente ano na Turma Arca de Noé. A intenção era observar as interações entre as crianças a partir de várias atividades propostas para a turma.

O intuito dessas atividades era provocar desequilíbrios nas certezas das crianças ao permitir que elas se interrogassem sobre certezas possíveis de existirem nesse microcosmo que era a sala de aula.

Parte dessas certezas se inscrevia no campo das relações de gênero e ao como as crianças se veem como meninos e meninas ao atribuírem certas percepções da masculinidade e feminilidade a si as outras crianças com quem interagem na sala de aula.

O início do ano escolar se dá concomitante ao início da ação interventiva porque, como já explicitado no início deste texto, já se havia delineado e esquematizado o trabalho, cujo propósito era desenvolver com as crianças atividades de leitura de poesias e histórias, a produção de trabalhos de artes, brincadeiras e danças capazes de favorecer o relacionamento não sexista entre elas. O objetivo era estimulá-las, a partir das atividades e práticas, a estabelecer relações de respeito e equidade com seus pares.

Se a chave para a entrada ou a partida para a efetivação do plano de ação foi uma cantiga que os meninos entoaram diante do choro de uma das meninas, acolher esse choro e compreender o porquê de os meninos cantarem essa determinada música, seria o roteiro para a desconstrução desses comportamentos.

Primeiro o da criança que chorava conseguir verbalizar suas necessidades e inquietações e depois o fato de os meninos cantarem exatamente a música que cantaram e em coro dizerem que ela era chorona, aprenderem a “ver” e “ouvir” de outra maneira, as lágrimas de uma colega.

Em seguida e ainda no início do ano, a constatação do grande número de mochilas com estampas de super-heróis e personagens tidos como de “meninos”

e de princesas, heroínas e personagens compreendidas como de “meninas” vindo como elemento de distinção e competição entre eles e elas.

Aliado ao advento das mochilas novas no novo ano da vida escolar das crianças houve a recorrência de um fato que desencadeou ações com objetivos também de desconstrução e ideias: ao escolherem as massinhas com as quais brincariam, foi visível a disputa pelas massinhas de cor azul pelos meninos e de cor rosa para as meninas. Diariamente havia a discussão e disputa e, curiosamente, para além da disputa, uma grande vigília dos meninos sobretudo, que inquiriam as meninas, caso escolhessem uma cor que habitualmente, em suas vidas, não era alardeada como sendo de meninas.

Estas tinham comportamento mais ameno, quando os meninos escolhiam outras cores que não o azul. Muitos deles afirmavam, exaustiva e enfaticamente, que meninos podiam até brincar com as massinhas verdes, marrons e pretas, além do habitual azul, mas que as meninas só podiam brincar com a rosa e a vermelha. Para essas condutas, uma intervenção se fazia necessária no sentido de desconstruir esses estereótipos e apresentar às crianças outras visões de mundo.

6.1. Mês de fevereiro / 2019 – Início do ano letivo

Todos nós na sala de aula sentíamos novos uns para os outros. A única maneira de nos conhecermos seria nos aproximando e vivendo, dia a dia, as experiências propostas por mim mesma, baseadas em meu próprio conhecimento da vida escolar e pelas crianças, motivadas por sua curiosidade e interesse. Em nossa rotina já tínhamos reservado um tempo do dia para as brincadeiras com massinha, que as crianças demonstram gostar muito.

Desde o início propus que as crianças eleitas como as “ajudantes do dia” distribuíssem as massinhas, permitindo que todos escolhessem a cor com a qual brincariam. A escolha dos ajudantes é feita inicialmente de modo aleatório. São escolhidas quatro crianças por dia e estas ficam responsáveis por transmitir recados, buscar e distribuir material, ajudar na divisão do lanche e almoço, auxiliar colegas e professora sempre que necessário. Junto a isto são também orientados

a observar no cotidiano o que precisa ser alterado e propor mudanças. Percebi, desde a primeira semana, que Maria Vitória só aceitava a massinha rosa. As crianças não admitiam que na distribuição sejam oferecidas massinha de cor azul às meninas ou rosa aos meninos. Muitos diziam “rosa é de menina e azul de menino”.

6.2. 01/03/19 – Um Baile de Carnaval

Foi combinado com as crianças que para o Bailinho de Carnaval, quem quisesse poderia vir fantasiado. Expliquei que não havia necessidade de comprarem fantasias. Sugeri que a família poderia confeccionar uma, utilizando retalhos de tecido, plástico, camisas, etc e poderiam enfeitar tudo com objetos brilhantes ou que produzissem barulho. Muitas crianças deram a ideia de colocar pulseiras e colares da mãe. Os bilhetes foram enviados, explicando aos pais que o uso de fantasias era opcional.

Na sexta-feira, dia do baile, a frequência foi baixa. Alguns pais avisaram que não enviariam as crianças, porque sua religião não permitia. Outros não justificaram a ausência. Das crianças que estiveram presentes, quase todas chegaram fantasiadas, um fato me chamou a atenção:

Carmen ficou chorosa, porque a mãe não havia vestido nela uma roupa especial e nem enviado uma que pudesse vestir na escola. Improvisei uma fantasia. Peguei um pedaço de TNT amarelo na sala de aula e fiz uma capa, amarrando-a em seu pescoço. Ela sorriu. Os meninos riram de modo constrangedor.

Perguntei o motivo e eles justificaram: “Quem usa capa é homem, professora. O Batman e o Super-homem têm.”

Eu disse que num baile a fantasia a gente pode vestir a roupa que quiser. Até capa! Carmen não deu ouvido às minhas palavras. O riso dos colegas soou mais forte. Ela tirou a capa e chorou. Não queria a fantasia que eu improvisara.

Nesse momento a professora Gláucia, que havia sido professora deles no ano anterior, entrou na sala e eu contei a ela o ocorrido. Ela foi imediatamente à sua sala e trouxe uma varinha de condão e uma asinha para Carmen, que aceitou.

Enquanto eu a vestia com a fantasia, Beatriz, a secretária da escola, entrou na sala e entregou-me uma sacola com a fantasia que a família de Carmen havia levado, após a chegada dela na escola. Ela então passou a ter duas fantasias de fada e a opção de escolher uma delas.

Perguntei se não queria a capa. Ela olhou-me de soslaio e balançou a cabeça significando Não.

O baile transcorreu tranquilo. Muita dança, vários bloquinhos, confetes, serpentinas e música. Senti: terei um longo trabalho à frente. Primeiro conversar com os meninos sobre fantasias de Carnaval e depois com Carmen, sobre ela acreditar mais no riso de meninos que dizem as coisas sem saber o que estão falando, que em sua professora, aparentemente muito mais sábia. Depois sobre deixar sua alegria virar cinza, em plena sexta feira de Carnaval. Para registro da festa, os carnavalescos foram fotografados fazendo pose. Vide figura 1.

6.3. Dias 07 e 08/03/19 – Pintando as mãos

Fizemos a pintura da mão direita. As meninas pediram rosa e sugeriram que a dos meninos deveriam ser azuis. Todas vermelhas! Pontuei.

6.4. 09/03/19 – Os animais visitam a “Arca de Noé”

Medusa, a gatinha da professora Gláucia veio passear em nossa sala. Uns dias atrás foram os pintinhos da irmã da Ivanete. É porque somos a turma da Arca de Noé e estamos convidando os bichos. O cachorro Nescau, do Guto, já veio também.

Depois do nome da gatinha ter sido repetido muitas vezes, Haroldo tornou a perguntar o nome dela. Pietro respondeu: é Medusa, porque é menina. Se é Medusa, é menina.

Neste momento refleti sobre como vamos ensinando que os nomes já dizem se a pessoa ou animal é menino ou menina e fêmeas e machos. Expliquei que Medusa é fêmea, que é assim que dizemos dos bichos. Depois pensei em “fêmeos e fêmeas, “machos e machas.”

Divagação!

Na brincadeira livre da sexta os meninos trouxeram seus brinquedos e os que não trouxeram escolheram alguns do acervo da sala, carrinhos, bonecas, capacetes. Quem trouxe exibiu postos de gasolina, *walk toke*, super-heróis, bonecos e brinquedos com luzes. Meninas trouxeram maquiagem e bonecas: Barbies e nenês. Meninos brincaram de super-heróis, pontes, consertos, esconde-esconde de brinquedos sob os capacetes.

Pietro brincou com os super-heróis dos colegas e depois pegou uma das bonecas da sala. Um bebê grande e negro. Colocou o herói e a boneca em luta. O boneco do Batman. Este deu vários golpes na boneca e Pietro mesmo incumbiu-se de lançá-la longe. Perguntei a ele por ela. Ele foi pegá-la e, sozinho, retomou a brincadeira. Ela voltou a apanhar do Batman e depois foi novamente lançada longe. Eu disse que assim ele estragaria a boneca (sem dar a ela a dimensão que as crianças, quando brincam, dão aos brinquedos). Ele foi pegá-la novamente e colocou-a sob a mesa. Pedi que me explicasse a brincadeira.

- Ele disse: - É uma luta.

- Luta de quem? Perguntei.

- Do Batman com a boneca (Pietro)

- Quem perdeu? (Laura)

- Ela (e mostrou a boneca)

- Por que ela foi parar lá longe?

- Porque eu não queria mais brincar com ela.

- Mas não é melhor guardá-la no armário, onde estava quando você a pegou? Nesse momento, antes que eu pudesse concluir a conversa com ele, Marli entrou na sala com o caderno de avisos para eu ler e assinar. Antes que eu me desse conta, Pietro desapareceu entre os outros.

Pietro voltou correndo e pediu-me para amarrar o tênis. Aproveitei e perguntei: - Por que em suas brincadeiras a boneca sempre apanha?

- É por que... eu já falei! (Pietro)

Insisti: - mas por quê só ela apanha quando luta com o Batman?

E ele disse: - Não! O Huck bate nele!

Tentei prolongar o assunto e perguntar o motivo de alguém estar sempre apanhando nas brincadeiras dele, começando pelas bonecas, mas já era hora do recreio. Algumas crianças mostraram-me o ponteiro grande do relógio. Começaram, sozinhos a organizar a Fila para o parquinho. Algumas crianças perguntaram-me se poderiam organizar os brinquedos depois.

-Sim, eu disse.

Além de Medusa e Nescau, pintinhos vieram nos visitar. Vide figuras 2 e 3.

Comecei a juntar o material e dirigir-me à sala onde aconteceria a reunião com a família de Pietro. Talvez eu descobrisse o porquê de o Huck bater no Batman e o Batman na Boneca e o Pietro nas crianças. Uma possibilidade. Giovana assumiu a turma e eu fui para a reunião, na minúscula sala da direção.

9:30 - aguardando a família. 9:45 - aguardando. 10:00 - aguardando. 10:15 - desconfiando que não viriam 10:30 - não vieram. Novo agendamento.

6.5.11/03/19 – Entrando na história de Marina Colasanti

Levei para a sala o livro “*Doze reis e a moça no labirinto do vento*” de Marina Colasanti para contar uma de suas histórias: *A moça tecelã*.¹² Levei também uma agulha de crochê e lã laranja. Tom forte para que todos percebessem os pontos.

Mostrei a agulha e perguntei: o que é? Foram respondendo: “é de pintar”, “lápis!”, “caneta”, “parafuso”. Nenhum deles parecia conhecer o instrumento. Dei a eles a resposta: uma agulha de crochê. Mostrei a lã que alguns responderam ser barbante.

Pedi que observassem o que eu fazia e que era importante ficarem atentos, porque depois escutariam uma história que tinha algo parecido com o que eu estava a fazer.

Enrolei a linha nos dedos e fiz a primeira argola. Em torno dela pontos altíssimos. As crianças olhavam os pontos e entreolhavam-se. Alguns riam. Uma das crianças comentou que a avô fazia isso. Enquanto tecia perguntava o que ia aparecendo. Com a forma crescendo vieram respostas: sol, laranja, flor, letra G, roda, girassol...

Expliquei que podemos fazer todas essas coisas e muito mais. Tudo depende do querer da gente. Basta que tenhamos a agulha, a lã e a sabedoria dos pontos, além das mãos. Pronta a flor, todos a queriam para si. Tocaram-na.

Disseram que era quente e fofa.

¹² Publicado em 2004 pela escritora ítalo-brasileira Marina Colasanti. É a história de uma moça que constrói no tear a sua própria história.

Peguei-a novamente e disse-lhes que observassem bem o que aconteceria em seguida. Puxei o fio que a finalizava bem devagar e ela começou a desmanchar-se. Os olhos não se desprenderam da flor e de minhas mãos. Exceto para Emanuela, que saiu para lavar as mãos.

As crianças, uma a uma foram dizendo: - a flor tá morrendo! – ela tá desaparecendo! – vai sumindo! – a flor morreu!

Levantaram-se e alguns foram catar florzinhas nascidas no mato, ao redor da sala, e foram enchendo minhas mãos com florzinhas brancas, amarelas e boninas. A lã foi enrolada. Enquanto eu enrolava com dificuldade a lã, as crianças puxavam o fio e diziam que era uma cobra, linha de papagaio, macarrão gigante, serpente, língua de dragão, teia de aranha.

Expliquei-lhes que a flor que eles disseram ter “morrido” ia ficar na memória, que é onde guardamos as coisas que se vão, que se desmancham ou morrem. E que a memória é tão importante que se torna o que fica das coisas e até das pessoas. Continuei a atividade dizendo que com a lã fazíamos outras coisas como mantas, agasalhos e até flores!

Comecei a narrar a história “A Moça Tecelã”. Fiz as diferentes vozes dos personagens e dramatizei as cenas. Senti o vento, o frio, o escuro da noite. Reproduzi sons e ruídos. Fiquei alegre com as alegrias da moça tecelã e triste com suas tristezas. As crianças demonstraram muito interesse, sobretudo na aparição e concretização dos desejos do marido recentemente bordado pela tecelã. Os castelos, cavalos, estrebaria. Eu ia contando e explicando o que os termos significavam. Enquanto contava, associava o fazer da tecelã ao ato de crocheter a flor. A moça tecia e as coisas apareciam concretamente, como a flor que surgiu do ato de movimentar a agulha em torno da lã. Gostaram das exigências feitas pelo marido. Guto disse que ele mesmo pediria muitas coisas!

Ao final da história Bruna, Luiz, Guto e Gilda conseguiram explicar aos colegas o que entenderam da história. Para conferir os dois momentos, vide figuras 4 e 5.

6.6. 18/03/19 – Quebrando a cabeça com os personagens do Circo

Levei para a sala o jogo de montar personagens. São personagens do circo feitos em papel e recortados na altura do pescoço e do tronco, formando três partes. Inicialmente pedi que formassem as figuras, as fotos deles, de modo que ficassem “certinhos”. Depois que todos formaram, separei umas cabeças numa pilha, os troncos em outro e as pernas em outro. Solicitei que cada criança pegasse uma peça e depois que começassem a montar os personagens de modo trocado, sem combinar troncos e pernas com cabeças. Vide figura 6.

As crianças adoraram a atividade. Riram muito diante da possibilidade de criar tão diferentes pessoas com as mesmas peças. Depois de brincar, recolhemos tudo. Já era a hora do parquinho. Andreia os esperava e ficaria com elas até às dez e meia. Retornei à sala às dez e meia e as crianças comentaram o que acharam da atividade do quebra-cabeças. Riram muito ainda. Receberam massinha e algumas crianças ainda diziam às outras que o ajudante deu a rosa que a Carmen queria, para o Guto, um menino que respondeu que poderia ser de qualquer cor!

6.7. 19/03/19 – Os personagens do Circo não saem de nossas cabeças

Colhendo opiniões das crianças sobre o jogo do dia anterior

Guto: Achei o jogo legal e muito engraçado, porque a gente troca de corpo, de cabeça, de perna e de tronco. A gente colocou parte do corpo da bailarina com parte do corpo do palhaço. Gostei muito! (todos riem)

Gilda: Achei legal, porque as cabeças ficaram mudando e o corpo também. Foi muito legal, porque ficou tudo mudando sem parar.

Bruna: O que eu achei do jogo de mudar o corpo? Achei muito legal ficar mudando os troncos, com as cabeças e pernas. Eu gostei e todo mundo o gostou!

Carmen: Achei muito legal, porque eu troquei de cabeça e de pé.

Renato: O jogo é divertido, porque nele a gente pode mudar tudo! Pode mudar de cabeça, de pé e de tronco. A gente muda do palhaço, de

bailarina, do forte e do urso. Depois a gente trocou as cabeças de novo. Toda hora que quiser, pode trocar.

Luiz: Eu gostei do jogo, porque a gente fez um monte de coisas tipo trocar a cabeça, o ombro e a perna.

Hélio: Eu achei legal, porque a gente pode mudar as coisas. Eu mudei o meu look do joguinho de cor.

Logo após, foram desenhar e a rotina seguiu.

6.8. 25/03/19: Em qual banheiro que eu vou?

Meninos, no dia 21/03 reclamaram que as meninas usam o banheiro deles. Perguntei o motivo da reclamação. Começaram a responder.

- É porque o banheiro é dos meninos, disse Renato.

- Como você sabe disso? – retruquei

- Porque tem uma placa na porta.

- E se eu tirar a placa, elas podem ir? – perguntei novamente.

- Não, porque a gente já sabe que aquele banheiro é dos meninos e o outro das meninas.

- É, mas eu fui nele, porque estava com muita vontade de fazer xixi. – falou Gilda entrando na conversa.

- Não pode ir onde quiser. Elas têm um banheiro de meninas e aí, se elas forem no dos meninos, os meninos vão ter que ir no das meninas. – disse Renato.

- É porque aquele banheiro foi feito pros meninos. – falou Guto

- E como você sabe disso? Quem disse?- pronuncia-se a professora.

- E porque tem na porta do banheiro dos meninos um menino com boné e, na porta do banheiro das meninas, uma menina de trancinha. Aí a gente sabe. – falou Guto.

Clotilde, a apoio ao educando, disse a eles que na casa dela tem um banheiro só e nele vão todas as pessoas. Guto concordou e disse que na casa dele também é assim, mas na escola é diferente.

-Então, Guto? Por quê que na sua casa pode ir todo mundo no mesmo banheiro e aqui na escola, não? – perguntei.

Ele então disse: Peraí. Tô conversando com o Luiz sobre isso.

Um minuto depois ...

- Ó. O Luiz falou assim: Elas podem sim, depois que a gente fizer a fila e aí vai um de cada vez. Os meninos vão primeiro e depois as meninas. – explicou Guto.

- Porque os meninos primeiro? – Perguntei.

- É porque é um de cada vez. Mas pode ser as meninas primeiro. Mas um de cada vez. É porque se for junto eles ficam presos na porta do banheiro. Eu vi isso num filme. – opinou Guto
- Mas eles não abriram para entrar? Então, não é só abrir para sair? – Eu disse.
- Abriam. – fala Luiz.
- Então. Não é só abrir para sair? – retomei o mesmo argumento.
- É. É só abrir a porta. – pronuncia-se Luiz.
- Então? – indaguei.
- É. Eles podem sair. Elas podem ir. – Luiz.
- É. Elas podem lavar as mãos. – Renato
- E se quiserem fazer xixi? - Eu disse.
- Podem, também. – Renato.

Todas as crianças meio que concordaram. Isso até que Ivo veio e falou:- Não! As meninas têm que ir só no das meninas e no dos meninos, só os meninos, senão os meninos vão ter que ir é no delas.

Algumas horas depois: Guto veio até mim e disse que meninos podem ir no banheiro das meninas e elas no deles, porque a gente fez um combinado de ir um de cada vez. Aí eu disse que temos duas fichas que dão direito a duas pessoas. Ele concordou, aparentemente porque ia buscar outros argumentos não para me convencer, mas convencer a si mesmo de que os banheiros não têm, necessariamente, que ser separados.

Bruna veio e disse: quando tiver lavando o banheiro das meninas, eu vou no dos meninos!

Emanuela então falou: - Eu vou no banheiro. Em qualquer um.

6.9. 01/04/19 – “Modos de assentar”: lugar tem dono?

As crianças sentaram-se formando um grupo de meninos e um de meninas. Só Ivo ficou entre as meninas. Fotografei os grupos e depois sentei-me com as crianças e pedi que observássemos a sala de aula e as si mesmas. Vide figura 7. Ninguém notou o que eu havia notado. Chamei atenção para o fato e perguntei:

- Por que será que vocês se assentaram assim, meninos de um lado e meninas de outro?

Renato e outros disseram: “- Esse lugar é meu!”. E eu disse: mas a gente assenta todos os dias em lugares diferentes. Nunca tem um lugar só, senta onde quer. Então como é que você é dono de um lugar se cada dia esse lugar é de uma pessoa diferente? Ele não respondeu, mas Guto então disse:

- É porque os amigos ficam juntos. Aí perguntei ao Hélio o motivo dele não ter se sentado com Bruna, uma vez que são tão amigos. Ele concordou. E aí? Perguntei. Haroldo respondeu que é porque precisavam conversar com os amigos.

6.10. 04/04/19 - Dia da Fantasia

Giovana colocou no centro da sala a caixa de fantasias. As crianças vestiram-se como quiseram. Eram roupas de heróis, saias feitas com sombrinhas velhas, perucas, blusas, colares. Vinícius vestiu uma saia amarela e colocou uma peruca vermelha. As crianças foram falando sobre os fantasmas: Pepa, princesa, Batman.

Parece que as ilustrações das mochilas influenciam, e muito, suas escolhas. Guto disse que depois de se vestir de Batman, vestiu a roupa de vampiro. Riram muito, dançaram e alguns fizeram poses para fotos. Vinícius fez pose com saias e perucas variadas. Vide figura 8. Deixou-se fotografar, porém não quis fazer relatos. Dia tranquilo.

Quis exibir o filme “Vestido Novo” e fazer a discussão porque é recorrente a ideia de que meninas vestem rosa e meninos azul. No vídeo, um menino usa vestido rosa. Vamos ver!

6.11. 05/04/19 – Exibição do vídeo Vestido novo¹³

Alguns antecedentes: após o baile de carnaval, onde os meninos estranharam a capa que sugeri e produzi para Carmen usar, pesquisei algum suporte que servisse de mote para discutirmos o uso de fantasias de Carnaval e a possibilidade de meninas usarem roupas que eles consideram ser “de meninos” e meninos usarem roupas consideradas “de meninas”.

¹³ *Vestido Novo* é um filme espanhol de 2007, dirigido por Sergio Pérez. Como já dito, a história gira em torno de um menino chamado Mário que é vítima de preconceito porque no carnaval decide ir de vestido rosa para a escola.

Encontrei o filme “Vestido Novo”, um curta metragem espanhol que mostra um menino que foi vestido com a roupa da irmã para o baile de Carnaval da Escola. O fato de Mário, o personagem central, usar uma fantasia diferente da sugerida pela professora, que queria que todos fossem fantasiados de Dálmata, fez com que ele fosse ridicularizado em sala, levado à diretoria e seu pai chamado para leva-lo para casa.

Entre a pesquisa e aquisição do filme e a exibição para as crianças, três semanas se passaram. Um final de semana para a descoberta do filme e mais três semanas para conseguir o equipamento na escola. Os televisores da escola foram roubados. O computador não lia pen drive. Quando encontramos um aparelho que funcionava, constataram que o cabo havia desaparecido. No início de abril a vice-diretora, a coordenadora geral e uma professora da escola finalmente conseguiram solucionar o problema. Uma delas trouxe o notebook com dispositivos aptos para ler e exibir o vídeo.

6.12. Exibição do filme

As crianças das salas 6 e 7 reuniram-se para assistir ao filme. Vide figura 9. Essas duas turmas serão fundidas, pois a turma da sala seis está composta de apenas seis crianças. Começa a exibição. Olhos atentos. Comentários quando Mário aparece vestido de menina:

- Está com roupa de menina! – Oh! Vestido de mulher! (Luiz)

Vinícius, atrás de Guto, olha atento a tela e vai apontando, em silêncio, para a colega ao lado, as cenas do filme. Alguns distraem-se e tentam distrair outros colegas. Esses desviam o toque e continuam com os olhos na tela. Katheen retira os óculos, depois de muito observar e para de assistir. Pietro bate freneticamente os pés. Guto foi convidado a mudar de lugar, porque começou a brincar com Vitor, que pedia licença.

O filme acaba. Comentários:

Gilda: Eu gostei do filme porque o menino tava vestido de mulher. Gostei porque ele não foi de cachorro pra escola.

Luiz: Achei legal. Porque ele não foi de dálmata. Ele foi vestido de mulher. Ele pintou a unha. Ele fez isso, porque ele quis.

Bruna: “Achei mais interessante foi ver a professora falando. Ela falava e os meninos não escutavam.” – “Como e porque não escutavam?” – perguntei. “Escutavam, mas não respondiam” - disse Bruna.

Hélio: Legal, porque a professora disse pro menino: vai lá fora, assentar. Era pra ele pegar o papel higiênico e limpar o nariz.

Ivo: Achei legal o pai dele tirar o terno, colocar no banco, depois colocar no filho e depois colocar o filho no colo. O que levou a professora perguntar: E por que ele fez isso?

Ivo: – Por que ele estava vestido de mulherzinha!

- O que é mulherzinha? Perguntei.

– É mulher grande? Alguém perguntou.

– Não é de mulherzinha. É de mulher. Luiz.

- Qual a diferença de mulher e mulherzinha? Laura

- É mulher pequena e mulher grande. Luiz

- É por que senão mulher vai ter que vestir de homem e homem com roupa de mulher. E menino com roupa de menina e menino de menina. Ivo

- Ele vestiu assim, porque ele queria. Bruna.

- Por que todos podiam ou tinham que vestir de Dálmata?

Giovanna

- É porque era festa de fantasia e Carnaval. Lorenzo.

- Achei legal, porque ele entregou a mochila pro pai dele e o pai dele ia resolver alguma coisa lá. Guilherme

- Eu acho que o pai ia colocar ele de castigo. Ivo

- Mas por quê por de castigo? Laura

- Porque pôs roupa de mulher com florzinha. Bruna

- Eu acho que o menino tá na escola. Aí um menino subiu na mesa e depois caiu. Subiu porque queria. Jair

- Pode vestir de roupa de dinossauro, de girafa, de “hipopota”, de jacaré, de baleia, de menino, de lápis. Pode vestir, porque pode. Porque o mundo inteiro pode usar a roupa que quiser. Luiz.

Resolvi filmar isso.

Elis depois colocou Bruna e alguns meninos próximos uns dos outros. Todos de uniforme. Short azul marinho e blusa de malha branca e perguntou: O que vocês observam, o que veem nas roupas dos colegas e das colegas? Todos

falaram da cor. Nenhum se ateuve às peças. Disseram: a cor é igual. Nós mesmas chamamos a atenção deles para o que vestiam. Elis ponderou: - Então, não estão todos vestidos igual? Não é uniforme? E eu completei: - Mas vocês não deixam de ser a Bruna, o Antônio, o Vinícius, o Jair, a Gilda, porque vestem roupas iguais, né? Gilda e Bruna vestem short igual dos meninos.

Encerramos a atividade. Na volta comentamos sobre o final do filme. Alguns disseram que o pai ia bater nele (Ivo e Haroldo). Outros que o pai não ia bater. Só ia conversar, porque até fez carinho no filho. (Luiz, Bruna, Heloísa e Karla¹⁴) Todas concordaram, depois, que o pai dele não precisa bater. Basta conversar. Expliquei que ele não vestiu o vestido como vestido pra sair, mas como uma fantasia para um baile de carnaval e que no carnaval as pessoas se vestem com fantasia. É o tipo da festa.

6.13. 11/04/19: Se misturamos as tintas rosa mais azul, o que vai acontecer?

As discussões recorrentes sobre o rosa ser das meninas e o azul ser dos meninos estimularam-me a misturar as duas cores para que as crianças pudessem ver o que acontece quando as misturamos. Os embates em sala de aula no momento da distribuição da massinha, a escolha de tintas para a pintura, a competição pelas cores das mochilas e o tentar adivinhar de quem são essas mochilas somente pelas cores e imagens que veiculam, desafiaram-me a criar uma estratégia que colocasse essa “verdade” em cheque. Daí a proposta: vamos misturar as cores que vocês acreditam ser dos meninos com a cor das meninas e ver o que vai acontecer.

Aí misturamos as tintas rosa e azul em dois tons.

Depois de misturadas as tintas propus que tingissem ou pintassem um tecido com ela. Vide figura 10. Nesse tecido eles e elas poderiam desenhar com caneta que escreve em pano, o que quisessem desenhar. Prontos os desenhos, eu costuraria tudo num grande pano que eles também pintariam com a cor

¹⁴ Heloísa é bastante infrequente e Karla saiu da escola ainda no mês de abril, por isso aparecem esporadicamente como sujeitos dessa pesquisa.

resultante da mistura e teríamos um painel para mostrar a todos da escola o resultado da experiência: tecidos pintados por eles e desenhos feitos a partir de seu próprio desejo. Na onda da pintura, fizemos várias em vários suportes. Em um dos momentos conversamos sobre a festa da família que se aproximava e sobre as diversas famílias e seus problemas. Produzimos, em várias cores, um painel para esta festa. O resultado pode ser visto na figura 11.

Após a pintura, pedi que relatassem o que aconteceu. Seguem alguns comentários:

- A gente fez a experiência: misturou água e duas tintas. Aí misturou rosa claro + azul claro e azul escuro + rosa escuro. Aí virou roxo e lilás. (Guto)
- Azul e rosa é de menino e menina. (Bruna) Por que pode ser de menino e menina? (Laura) – Bruna diz: é porque azul e rosa é de todo o mundo.
- É porque a gente pode misturar rosa e azul e vira a cor que a gente gosta: lilás, roxo, lilás parecendo azul ou parecendo rosa... (Luiz).
- Achei legal. (Pietro)
- Achei bem legal quando a gente misturou as cores. A gente misturou o rosa com o azul e virou lilás. (Renato)

6.14.27/04/19 – Festa da Família

No dia da festa da família as crianças estavam brincando no parquinho. O Miguel da turma de três anos, que tem cabelos compridos apareceu para brincar também. Brincaram de correr. Aí Luiz e Pietro chamaram Miguel de Mulherzinha. Conversamos na segunda, dia 29/04. Nenhum dos dois soube explicar o motivo de terem feito isso.

Perguntei se algum deles se lembrava do filme “Vestido Novo”. Luiz disse que sim e, imediatamente, respondeu: - Eu lembro. É mesmo! A gente pode vestir a roupa que quiser! Eu respondi: isso mesmo. Se podemos vestir a roupa que desejamos, também podemos usar os cabelos do jeito que quisermos. Curto, comprido, colorido, pintado, espichado ou anelado. O que vale pras roupas, vale pros pelos. Disseram sim, combinamos e assinamos.

Neste dia 29, as crianças brincaram de massinha e pude perceber que os embates pelas cores azuis e verdes diminuíram um pouco, como também a

cobrança que alguns meninos e meninas faziam às últimas e a si mesmas, sobre elas escolherem “só o cor de rosa, que é cor de mulher.” Claro que ainda há cobranças e insuspeitas dúvidas sobre essa cor ser destinada a elas, assim como as cores azul e verde serem dos meninos.

6.15.08/05/19 – Reunião de Mães e Pais

No dia 07/05 não fui à escola, pois fui ao sindicato. Nesse dia, a mãe de Luiz, Margarida, ligou para a escola, várias vezes, tentando conversar com alguém sobre um filme que eu havia passado e que ensina que os meninos devem usar vestido.

Ela começou falando que “está muito preocupada com”:

- O documento que assinou para a UFMG¹⁵ e que “talvez tenha permitido que eu ensine a eles o que muitos estão querendo ensinar. Sobre as pessoas não nascerem meninos e meninas e sobre poder decidir isso depois.”
- Reclamou que “o meu filho tem dito constantemente que ensinei a eles que as crianças e as pessoas grandes podem decidir o que querem ser.” Como é isso? Se as pessoas já nascem homem e mulher?
- Que eu ensinei que “meninos podem brincar de boneca” e que permito que brinquem.
- Que eu falei que “podem ir ao banheiro que quiserem. Que não é preciso separar.”
- Disse “somos uma família tradicional e cristã e quero quem meus filhos sejam educados e bem educados como eu fui. Para mim, família tem é pai, mãe e filhos.” Não aceito que ensinem outra coisa a meus filhos. Eu quero educar meus filhos como fui educada. Tudo o que é diferente disso está errado... quer dizer: não é o quero para meus filhos.
- Que eu falei “que rosa e azul não é cor de menino e menina. Mas com relação à cor não tem problema! Meu filho ali tem uma blusa meio rosinha!”

A mãe disse que o menino conta tudo o que se passa com ele na escola. Falou sobre o filme que assistiu na terça. Explicamos que o filme estava previsto para março – mas foi visto em abril, dada a dificuldade de se conseguir um equipamento.

¹⁵ O documento citado é a autorização que os pais assinaram para a implementação do Plano de intervenção em questão.

O pai depois pediu a palavra e disse que eles poderiam ter chamado até a imprensa e comunicado outros órgãos, mas preferiram vir à escola, para buscar esclarecimento. Nesse momento agradei a atitude deles. O pai complementou a fala da mãe, porém estava visivelmente mais tranquilo. Concordou com tudo o que ela disse e confessou que estava disposto a ouvir as explicações. A mãe retornou a palavra, perguntando, angustiada, o motivo de eu ter passado às crianças, um filme onde um menino, chamado Mário, usa um vestido de menina. Expliquei que no baile de carnaval da escola, uma das meninas usou “emprestada” uma capinha de fada. Outras usaram asas, parecendo de borboleta. Os meninos comentaram que ela “devia ser menino, porque as roupas e fantasias de menino é que têm capa.”

Expliquei que a roupa não define se é menino ou menina, define apenas o personagem. Optei por passar o filme, porque ele se passa no carnaval, onde a professora pede a todos que usem, à tarde, a fantasia de Dálmata. Mário, o personagem, chega cedo já vestindo um vestido da irmã. Os outros riem, após ver Mário com vestido e utilizam-se de palavras pejorativas para ofendê-lo. As crianças não compreenderam o que diziam, porque o filme é espanhol. Ative-me às imagens. Expliquei.

Continuei narrando o filme: Mário foi levado à direção. O pai foi chamado. Este veio e conversou com o menino e com a coordenação. Depois tirou o próprio casaco e vestiu no menino. Carregou-o, abraçou-o e levou-o, carinhosamente, embora. Perguntei às crianças o que elas acharam do filme e da atitude do pai. Conversamos sobre isso. As opiniões variaram. Depois expliquei-lhes que no carnaval as pessoas se vestem como querem, para ir a bailes e desfiles. Perguntei aos pais:

- Vocês já viram o desfile da Banda Mole no carnaval?
- Eu nunca! (Disse a mãe, em voz alta)
- Eu já. Há muito tempo. (Diz o pai, baixinho).

A conversa continuou. Expliquei sobre a importância de brincarem com brinquedos variados e que até os pais dão mamadeiras aos filhos, trocam fraldas

e carregam, fazendo dormir. O pai concordou e disse: - Ele pode brincar, mas eu jamais comprarei uma boneca para meus filhos.

Assenti. disse que os pais têm autonomia para escolher os brinquedos de seus filhos, mas que tendo os brinquedos na sala, as crianças podem brincar.

Sobre os banheiros: Conteí que Emanuela chegou usando fraldas no início do ano, sem ter nenhuma limitação ou necessidade de tal e precisamos trabalhar a retirada da mesma. Ela precisava ir ao banheiro com frequência e irregularidade e, às vezes, entrava no primeiro banheiro, que corresponde ao “dos meninos.” Devido a isso os meninos começaram a chamá-la de menino. Ela chorou.

Precisamos conversar e fizemos uma discussão sobre o uso e apropriação dos espaços da escola e do mundo. Perguntei a eles se alguma vez eles utilizaram outro banheiro, que não os convencionalmente conhecidos como o dos “homens” e o das “mulheres.” Celina, a diretora contou que certa vez, numa festa, precisou utilizar o “masculino” porque a fila do “feminino” estava enorme e ela tinha urgência. Conteí que isso também já havia acontecido comigo.

O pai então nos contou: “uma vez, quando eu trabalhava com ônibus, precisei ir urgente ao banheiro. Parei num posto de gasolina. Eu tenho horror a esgoto. A ter que limpar esgoto, aí vi o banheiro dos homens, que estava imundo. Ao lado, o banheiro das mulheres todo limpinho. Pensei: eu vou é nesse! Fui. Quando saí, uma mulher que passava, olhou para mim e disse: VIADO! Não liguei. Eu já estava saindo. Fui embora.”

Perguntei se o fato de utilizar um banheiro não destinado “aos homens” o fez ser uma pessoa diferente. Respondeu que não. A mãe então disse que o banheiro, nesse caso não é problema e que em lugares públicos ela sempre leva os filhos, junto dela, ao banheiro feminino. E quando o pai está junto, leva-os ao banheiro com ele.

Quando, numa das vezes em que eu disse que os meninos chamavam aos colegas como nomes pejorativos, Margarida, a mãe de Luiz, narrou um fato ocorrido no dia 27 de abril, durante a Festa da Família. Miguel, uma criança de dois anos, tem os cabelos longos. Luiz, Haroldo e Renato juntaram-se e, seguindo-o, gritavam: “viadinho!” A mãe, chocada, corrigiu o filho e alertou as

famílias dos colegas. Utilizei esse exemplo para ilustrar outras situações vividas no cotidiano escolar em que, até no almoço, um dos colegas (Pietro) chama os colegas que comem banana, principalmente os negros, de “macaco.”

Contei-lhes que já conversamos várias vezes, mas o comportamento persiste, sempre que a merenda é banana. Expliquei que nosso desejo é criar uma geração e várias outras, que aprendam a cuidar mais de si mesmas, que invadir o espaço dos outros, incomodar-se com suas vidas e desrespeitar os outros, acreditando que suas verdades são superiores, é errado. “Uma cultura da paz.”

A mãe concordou e o pai disse que trabalha com o juiz da vara da Infância e vê muitas crianças e jovens sofrerem com o abandono e o preconceito, crianças e jovens pelas quais ninguém se responsabiliza. Todos concordamos que parte da autonomia depende de adultos que responsabilizem por educar com esse objetivo.

Num determinado momento da reunião a mãe contou, rindo, um fato. –“Lá em casa o Lúcio (que é o irmão mais velho de Luiz Lorenzo e também foi aluno da escola) brinca de usar meu soutien, minhas roupas e sapatos e passa meu batom. É um batom clarinho, lilás, bem clarinho, lilás. Bem clarinho! Eu não vejo problema”! É fantasia”!

Aí o pai completou: - “Aí, nessa hora eu digo a ele: olha! Nós temos uma menininha linda dentro de casa”.

A mãe continuou falando. – É. O Lúcio é tímido, mas em casa ele é muito brincalhão. Gosta de fazer isso. Aí a gente ri muito. O pai então repetiu: “É. E eu digo que a gente agora tem uma menininha em casa”.

Eu, estranhando o fato deles virem reclamar algo que permitem em casa disse ao pai: - “Mas isso você não deve fazer!” O pai não compreendeu a colocação. Não pediu explicações e eu sentindo que minha colocação, de alguma maneira foi inapropriada, calei-me.

Jusele e Celina continuaram falando sobre a importância de trabalharmos o respeito ao outro e a desconstrução dos preconceitos. A reunião foi chegando ao fim. Agradecemos a presença deles. Celine leu a ata e todos assinamos.

Após esse encontro discutimos na escola sobre a importância de fazermos mais reuniões e rodas de conversa com os pais, para conhecermos a realidade das famílias e discutir questões que afetam o cotidiano escolar. Depois segui a vida indagando-me sobre a educação que as famílias dispensam aos seus filhos.

A família em questão permite que um dos filhos se vista com as roupas da mãe, use seus sapatos e passe seus batons. Segundo o relato dos pais, quando isso ocorre, o pai brinca com o filho, dizendo: *“Olha! Nós temos uma menininha linda dentro de casa”*.

O outro filho, atual aluno da turma da Arca de Noé, é visivelmente cobrado a ter um comportamento pautado pelo modelo de “masculinidade” vigente. Os pais vieram à escola e criticaram um vídeo onde o personagem vestiu o vestido da irmã, como fantasia, para um baile de carnaval.

6.16.17/05/19 – Pano de fundo para um painel lilás

Pintamos um lençol branco com as tintas roxo e lilás. A cor roxa eles prepararam misturando azul escuro + rosa escuro. Depois carimbaram folhas da *Árvore da vida* no trabalho, com tinta mais escura. A *árvore da Vida* é o nome da castanheira plantada por outras turmas, há alguns anos na escola. O nome foi dado muito tempo depois, com eleição, numa cerimônia com lanche coletivo.

Na semana seguinte, desenharam com canetas pretas, próprias para tecido, sobre o pano lilás. Desenharam livremente seu autorretrato, flores, bichos e sóis.

Na onda de trabalhos em tecido, nas semanas seguintes produziram desenhos de homens e mulheres dançando. Pintaram tudo com tintas de várias cores. Gilda disse ao pintar: *“Parece um arco-íris.”* Sim, parece mesmo, eu disse. Como o mundo. Olhe em volta. Veja como há cores variadas dentro e fora da sala de aula, nas roupas, nas árvores, nos brinquedos. Ela olhou. Sorriu e disse. *“-É mesmo. O mundo é arco-íris.”*

6.17.28/05/19 – Quem conversa, não bate!

Levei as crianças para ouvir história. Enquanto esperávamos Aparecida - a professora que conta a eles história, uma vez por semana - flagrei Ivo apertando o braço da Gilda, puxando-a. Ela tentava soltar-se e ele não permitia. Chamei a atenção dele e perguntei o motivo. Gilda disse que não havia feito nada com ele. Os colegas disseram que ele estava batendo nela, porque não queria que ela entrasse na sala do maternal 2, que fica em frente ao espaço em que Aparecida conta histórias.

Pedi a ele que explicasse e resolvesse o problema. Ivo fechou-se, como uma ostra. Aparecida chegou e eu expliquei a ela que levaria Ivo comigo para conversar com ele. Na sala, enquanto Clotilde e eu seguíamos com a montagem do painel, pedi a ele que explicasse o ocorrido. Ele não quis falar. Esperei um pouco e tornei a perguntar. Nada. Mais uns minutos, então perguntei:

- Você gostaria que alguém fizesse isso com você?

- Não! Disse ele.

- Ela fez alguma coisa com você? (Laura)

- Não! Disse ele.

- Então, por que que você fez isso com ela? (Laura)

Longo silêncio.

- Seu pai bate em sua mãe? (Laura)

- Não... (Ivo)

- E em você? (Laura)

- Bate! Quando eu faço coisa errada.

- Então diga a ele que não precisa, que basta conversar, porque você entende tudo, que é inteligente e que os problemas podem ser resolvidos só com conversa.

Nesse momento, depois de ouvir minhas palavras, ele disse:

- Um dia meu pai foi na casa da minha avó. Aí ele brigou com ela e bateu nela.

- Na sua avó, mãe dele? (Laura)

- É. (Ivo)

- Como assim? Bateu por quê? (Laura)

- Porque ela ficou falando um tanto de coisa com ele. (Ivo)

- E ela apanhou? Deixou que ele batesse? (Laura)

- Não. Ela jogou uma chuteira nele. (Ivo)

Parei e expliquei a ele que filhos não batem em mães, que pais não podem bater em filhos e que um homem não pode bater em mulheres. Contei-lhe a história da Lei Maria da Penha e que a partir dessa lei, todos os homens que batem em mulheres podem ser presos. Acho que entendeu a história. Talvez seja necessário conversar com ele muitas vezes mais, porque é uma ciranda perversa essa de pais baterem em filhos e filhos baterem em pais.

A manhã seguiu. Ivo desculpou-se com Gilda. Esta aceitou o pedido de desculpas e, sob minha orientação, disse:

- Não bate mais em mim. Eu não gosto, não quero e não vou deixar.

6.18. 29/05/19 Primeiro momento: O pinto do Hélio

Hélio, distribuindo lápis, começou a gritar:

- Ai, meu pinto! Ai, meu pinto!

Os colegas riam e as meninas olhavam surpresas e curiosas.

Perguntei: - Você tem pinto?

Ele disse: - sim!

Perguntei, olhando no entorno da sala e debaixo das mesas: Onde está?

As meninas começaram a rir. Continuei: - Você tem um pinto, filho da galinha? Trouxe-o para a escola, como? Eu não o vi.

Gilda e Guto disseram: - É pintinho, filho da galinha?- É filho do Galofredo? (que era um galo que vivia no terreno ao lado da escola).

Ele sorriu e disse: “- Não, é meu pinto, aqui! (e mostrou a parte do corpo) Eu bati ali na mesa.”

Eu então disse: - Ah, entendi! Não é pinto que se diz. É pênis.“

- Tênis? Tênis?” Perguntaram.

- Não. É pênis que se diz. Eu disse. Acharam bonito e ficaram repetindo. Alguns, baixinho ainda diziam para memorizar: Tênis! Tênis!

6.19.Segundo momento: Fazendo fotos com os brinquedos prediletos

Pedi que escolhessem um brinquedo. As meninas pegaram bonecas, todas brancas. Pedi que trocassem, para que as fotos não ficassem todas iguais.

Trocaram por outras brancas. Pedi que pegassem de outra cor. Escolhiam as de cores de cabelos diferentes. Como se as negras fossem invisíveis. Clotilde então, ajudando-me nas fotos, interveio:

- Escolhe uma boneca aí. Todos escolheram brancas. Nisso ela viu que Heloísa e Vinícius brincavam com uma boneca negra. Então perguntou: - Vocês vão tirar foto com essa? E eles responderam: - Vamos, com a morena! Aí Heloísa veio até mim e disse: “Eu sou morena, professora.”

E eu respondi que é importante, sim, sabermos quem somos, como estamos e as coisas que gostamos. Vinícius também tirou foto com a boneca. Isso foi muito positivo, porque além de escolher um brinquedo que muitos julgam ser das meninas, os outros meninos não fizeram questão de pontuar ou reproduzir a fala de que ele deveria ter pegado um carrinho, ou um capacete.

Depois das fotos nos sentamos na área externa, próxima à sala de aula, e fomos conversar sobre brinquedos e sobre brincar. Pedi que falassem sobre aqueles que consideravam os mais interessantes. Citaram bolas, bonecas, carrinhos, massinha. Uma das crianças disse: Bambolê. Algumas não sabiam que brinquedo era esse. Outros explicaram: é uma roda assim, parecendo um anel, que você entra dentro dele e rebola. Pietro disse: Se rebola, então é de mulher. Questionei:

- Só mulheres rebolam ou mulheres também rebolam?

Gilda disse: “-Não tem nenhum problema menino brincar de bambolê. É um brinquedo normal.”

Perguntei o que significava “brinquedo “normal”.

Ela explicou: “-É um brinquedo que todo mundo pode brincar com ele.”

Desafiei-os um pouco mais: E existe algum brinquedo que não é normal? Que tem gente que não pode brincar?

Eles pensaram, pensaram... Percebi que Guto, Luiz e a própria Gilda queriam arriscar, mas sentiram-se intimidados. Naquele momento imaginei que temessem que eu perguntasse algo mais, depois de dada a resposta.

Aí Gilda disse: “-Não. Todo mundo pode brincar com o que quiser, uê!”

Ninguém discordou. Pareceu-me que ficaram aliviados e que o fato de ser o momento de ir ao parquinho, trouxe-lhes conforto. Combinamos que retomariamos a conversa, no futuro.

Pietro perguntou: “- O quê que é futuro?”

E Renato respondeu: “-É depois.”

E Bruna completou: “-É quando a gente dorme e acorda.”

Ele olhou-me e perguntou: “-É, Laura?”

E eu respondi: “Também!” A conversa ficou para depois.

6.20.31/05/19 – Primeiro momento: conversa sobre o bambolê

Retomamos, após o café, a conversa do bambolê, inconclusa no dia anterior. Peguei a ponta do fio a partir do ponto em que Pietro disse que bambolês eram de mulher, porque elas entravam nele e reboavam. Perguntei se alguém pensava diferente. As meninas disseram que a gente pode rodar no braço e aí não precisa rebolar. Propus que arranjassemos bambolês para todos aprendermos como é que se brinca com ele. Depois continuamos a discussão dos brinquedos. Falaram sobre os brinquedos prediletos, sobre as brincadeiras que mais gostam, sobre como consideram importante brincar com os amigos, sobretudo no parquinho.

Expliquei depois que brincar, além de bom, é muito importante, porque deixa a gente mais leve e mais feliz. Brincaram, então. Observei que os meninos já brincavam com as panelinhas e bonecas e as meninas com os capacetes e carrinhos, juntos. Vide foto 27.

6.21.Segundo momento do dia: Exibição de filme: O menino Nito

O *menino Nito*¹⁶. O filme narra a história de Nito, um menino que é impedido pelos pais de chorar, porque homem, na visão deles, não chora. Assistiram ao vídeo e a roda de conversa sobre ele aconteceria no próximo dia de aula. Sessão de filme mais pipoca. O filme foi exibido na sala de multiuso. Várias turmas tiveram oportunidade de assisti-lo. Há nele várias questões que contemplam muitos trabalhos desenvolvidos na escola. No caso da turma da “Arca de Noé”, o objetivo era ver que meninos e homens também choram e que todo

¹⁶ Publicado em 2008 pela editora Pallas com texto de Sonia Rosa e ilustrações de Victor Tavares. Conta a história de Nito, um menino que chorava muito. Um dia seu pai lhe disse que “homem não chora”. E Nito parou de chorar, até que adoeceu de tanto engolir o choro.

choro deve ser escutado, visto e acolhido. Que ninguém deve calar as lágrimas, porque elas dizem de algum tipo de sentimento como dor, medo, frustração, angústia, etc.

6.22. 03/06/2019 – Roda de conversa sobre o filme O menino Nito

No dia três, segunda-feira, fizemos a roda de conversa combinada. Recontaram a história – nisso Guto saiu na frente. Disseram que menino chora, mas homem não. Perguntei como é que homens fazem com a tristeza grande demais. Renato disse que pode chorar sim. As meninas Gilda e Heloísa lembraram que até bichos choram. E plantas, completou Renato! Combinamos que quem tem tristeza pode e deve chorar, mas que é bom conversar antes, porque palavra também é coisa boa para esvaziar tristeza.

Guto olha para Emanuela e disse:

- Viu Emanuela. Você chora demais. Pode até encher as bacias igual o menino da história.

Intervi dizendo que Emanuela não precisa encher tantas bacias e que ela tem dado conta de conversar mais, explicar e falar e por isso o choro pode diminuir. Lembramos a ela que nem é necessário lavar tanto as mãos e que talvez, se ela falar e conversar mais, não terá tanta vontade de lavar as mãos.

– É também. Disse Luiz.

Depois fizeram desenhos sobre a história, usando caneta. Um desses desenhos pode ser visto na figura 12. Retrataram a si mesmos e às suas famílias. Pais e filhos com lágrimas, bacias e baldes cheios. Conversamos sobre os motivos que levam as pessoas a chorar e a importância de chorar e de conversar, para primeiro não haver muros dentro das pessoas, retendo as lágrimas, e depois para que as palavras façam parar a dor que faz as lágrimas caírem dos olhos.

Foram dizendo:

- quando morre alguém. Um tio, uma mãe, uma vó, um pai. (Luiz)

- quando cai e machuca. (Heloísa)

- quando toma injeção no bumbum. (Pietro)

- quando a mãe e o pai bate. (Hélio)
- quando sonha com monstro. (Ivo)
- quando tá com dor de barriga, de ouvido e dor de febre. (Gilda)

Combinamos que se alguém chorar a gente vai ajudar a entender o motivo e ajudar a pessoa a sarar a dor que provoca o choro. Não valia cantar música de fazer chorar ainda mais, nem chamar de chorão ou chorona a pessoa que chora. Vale fazer como o Dr. Aimoré, que cuidou do Nito.

6.23.04/06/19 – Brincadeiras com massinha

Brincando de massinha: o rosa e o azul já não representavam, aparentemente, os mesmos significados de antes. O/A ajudante do dia as distribuía, mas ainda era preciso lembrar-lhes que as crianças escolheriam as cores. Pude observar, ao longo do semestre, que alguns professores que ficavam com a turma, entregavam a massinha sem dar às crianças a oportunidade de escolha. Presenciei isso com a turma em duas ocasiões. Notei, porém, no decorrer da distribuição, que nesse início de junho os meninos brigavam pela massinha preta. Não conseguiram explicar o motivo. Apenas diziam: - Porque eu escolhi primeiro.

Intervi dizendo que o “escolher primeiro” só explicava o direito de a receber primeiro, mas não o motivo de brigarem por ela. Ninguém conseguiu explicar o motivo de todos escolherem a mesma cor. Resolvi então, perguntar diferente: por que a massinha preta é mais legal? Aí a resposta veio certa: “- Porque é a cor da roupa do Batman e ele é forte!” Percebi que embora não houvesse mais a defesa da cor rosa para as meninas e da azul para os meninos, estes continuavam a atrelar suas escolas ao critério da força, da masculinidade, do heroísmo. Uma ação que efetivasse a desconstrução desse padrão era necessária. Misturar as tintas e conhecer outras cores e fazer pinturas com cores variadas, não bastava.

6.24. 10/06/19 – Festa Junina – Ensaios com gestos das crianças

Desde a discussão sobre os bambolês, ainda em maio, comecei a pensar em como poderia apresentar às crianças o brinquedo, para muitos, desconhecido. Não tínhamos disponíveis bambolês suficientes na escola. Havia um na sala e as crianças tiveram a oportunidade de brincar com ele, mas um só era demasiado pouco para mais de vinte crianças. Aliado à necessidade de apresentar a quem não conhecia o brinquedo, havia o objetivo de proporcionar a elas e eles a experiência de brincar com ele. Vide figura 15.

Pesquisei sobre a música que cantaríamos na festa junina para apresentar à comunidade. Pensei em cantar “Deixe que pensem, que digam, que falem: deixe isso pra lá, vem pra cá, o que é que tem?” E trabalhar a possibilidade e o direito de cada pessoa ser o que bem entendesse na vida, deixando pra lá as opiniões das outras pessoas, mas encontrei uma música que não conhecia e que se ajustou aos últimos comentários da turma, sobre o bambolê: *Planta Bambolê*¹⁷, da *Palavra Cantada*. Eleita! A música soou-me alegre. Provocaria muitos movimentos e estava disponível em vídeo, no YouTube. As crianças tiveram a oportunidade de ver o vídeo animação e depois dançar livremente ao som da música.

Cada criança foi tentando imitar os gestos dos colegas e a coreografia foi criada em círculo, no pátio. Anotei os movimentos que eles criaram, porque a cada dia de ensaio, novos passos e movimentos se acrescentavam. Combinamos que pediríamos aos pais que comprassem os bambolês nas cores prediletas das crianças. Assim fizemos. Enviamos bilhetes pedindo isso aos pais.

6.25.13/06/19 – Garfo e colher, são de homem ou mulher?

¹⁷ Planta- Bambolê/Quando eu nasci/A crise me pegou!/Não era mais semente/Mas também não tinha flor!/Eu quis sair/Andar pelo país/Mas quando olhei para baixo/Tinha um caule na raiz!/O que fazer para uma planta se mexer?/Só dá para requebrar e girar um bambolê!/O que fazer para uma planta se mexer?/Só dá para requebrar e girar um bambolê!/Posso também às vezes balançar/Mas precisa muito vento que não para de soprar!/Posso também as flores sacudir /Mas precisa muita chuva para me fazer florir!/Quando eu nasci/A crise me pegou!/Não era mais semente/Mas também não tinha flor! Eu quis sair/Andar pelo país/Mas quando olhei para baixo/Tinha um caule na raiz!/O que fazer para uma planta se mexer?/Só dá para requebrar e girar um bambolê!/O que fazer para uma planta se mexer?/Só dá para requebrar e girar um bambolê!

Na hora do almoço, Reis me viu almoçando utilizando-me de uma colher e disse: Uê! Colher? Colher é de homem. Não é de mulher!

Perguntei a ele quem havia dito isso e ele respondeu que já sabia. Aí perguntei: mas sabe como? E ele: sabendo, uê. Nisso Bruna e Gilda que estavam próximas e escutaram foram logo dizendo: É de homem nada. Olha eu aqui comendo de colher. Mas Reis, irredutível disse: Mas tá errado. Mulher come de garfo e homem de colher! Aí, aproveitei a sonoridade das palavras e disse: escutem: mulher até rima com colher. Mulher, colher. Ele não percebeu, mas as meninas, sim, como outras crianças próximas que foram logo dizendo: e homem rima com quê?

Antes que pudéssemos dar prosseguimento à brincadeira das rimas, Reis, desolado e buscando um argumento que nos convencesse disse, fechando os olhos: “Cês tão errada!” Fiz então uma enquete e perguntei a todos que estavam no entorno, o que eles pensavam sobre isso. Ninguém concordou com Reis.

Começaram a citar exemplos de seus pais, mães, avós, primos, irmãos e conhecidos que comiam como eu havia dito. Então expliquei que em nossa cultura, usamos a colher para as sopas e comidas com caldo e o garfo para comidas mais secas. Aí Reis disse: “É, mas aqui a gente só usa colher pra tudo!” Aí Luiz e Renato explicaram a ele: “É porque quando a gente é criança e não sabe usar o garfo, eles dão a colher pra gente.” Sim. Eu disse. Depois expliquei que oferecemos a colher às crianças porque é mais seguro.

Depois disso quiseram saber o que é seguro. Seguro é aquilo que ajuda a não deixar acidentes acontecerem. Nisso Renato perguntou: “Então, por quê que os adultos aqui também usam colher? É pra não ter acidente com eles?”. Não. Respondi. É porque é mais fácil para o pessoal da cantina servir a comida. “Mas então adulto pode escolher?” perguntou Bruna. Pode, eu disse. “E por que criança não pode?”, ela completou. Fiquei pensando em como as coisas estão organizadas no interior da escola. Por segurança não comem de garfo. E por que não podem escolher também o garfo e aprender a comer com ele de modo seguro? Respondi: é uma questão que precisamos pensar para responder. É regra na escola. E regra a gente segue.

Fiquei pensando em como falta-nos o tempo na escola para trabalharmos tantas coisas que ficam à margem ou que passam quase despercebidas no cotidiano. Ficamos de retomar a discussão e agora, iniciando o mês de outubro e relendo e digitando as experiências, revi esta que ia deixar de fora, mas que agora soou-me relevante.

Ela instigou-me primeiro a investigar o motivo de Reis acreditar que garfos e colheres servem distintamente a homens ou mulheres. Segundo a tentar desenvolver um trabalho onde as crianças aprendam a utilizar-se do garfo nas refeições. Terceiro, depois de ler o que eu mesma escrevi, que nós, os adultos vamos “seguindo” as regras sem questioná-las, buscar compreender em que medida as regras que seguimos sem questionar se realmente importam, em que medida efetivamente vêm no sentido de proteger-nos e de que modo, se as julgarmos inconsistentes e prejudiciais, podemos desconstruí-las ou ultrapassá-las.

Voltamos para a sala. Enquanto alguns finalizavam os desenhos inacabados, outros escolhiam livros para ler. Assentei-me e fui acompanhando com os olhos os desenhos dos que desenhavam e com os ouvidos, a conversa de Guto, Pietro, Hélio e Luiz. Um deles disse aos outros: “- Quando a gente for adulto, vai poder mandar.” “-É.” Disse Hélio. Aí perguntei: vão mandar em quem? “Na gente mesmo.” Disse Renato. Naquele momento entendi que a conversa sobre o garfo e a colher inspirou essa reflexão. Comem com colher, porque adultos determinam que isso seja o melhor. Comem o que adultos preparam. Comem quando adultos determinam. Comem, como são ensinados a comer.

6.26.18/06/19 – Brinquedos e Brincadeiras

Enquanto brincavam com os brinquedos da sala, Pietro chegou perto de mim, gritando e disse: “Na boca, professora!” Eu perguntei: o quê, na boca? E Pietro disse: “Beijo! O Jair e o Vinícius.” Chamei Jair e pedi que explicasse. Ele então explicou: “- Ele não beijou nada. Só fez assim na minha boca!” E fez um biquinho com os lábios. Nisso outros meninos que observavam e assuntavam foi logo dizendo: “- E isso não é beijo?” Perguntei o que Jair achava do comentário.

Ele então disse: “-É quase que beijo, mas é só isso. Beijo é quando a pessoa coloca a boca na bochecha da gente.” Perguntei se ele gostou. Ele então respondeu: “- Gostei, ué. A gente tá brincando.”

Hélio então entrou na história e disse que o Pietro é que fica abraçando os colegas que não querem que ele abrace. Pedi ao Hélio que repetisse para Pietro as palavras. Ele olhou o colega e repetiu o que havia dito, acrescentando: “- Eu não gosto que ele me abraça, porque ele só fica batendo em todo mundo.”

Perguntei então ao Pietro se ele havia escutado. Ele assentiu, olhou para Hélio e disse: “- Mas eu nem bati nocês hoje.” Gilda, que escutava tudo disse: “- É, mas ocê bate todo dia. Até na Emanuela e na Carmen.” Conversamos no grupo sobre ele fazer isso com os colegas. Todos disseram que não gostavam. Guto completou: “- Ocê é pai deles por acaso?” “- Não!” Gritou Pietro. “- Então num bate.” Disse Guto.

Pontuei que beijos e abraços são bons, mas que a pessoa tem que querer receber. Disse que era importante também saber se a pessoa que está abraçando e beijando é alguém de confiança, alguém que pode, alguém autorizado. Expliquei que autorizado é a pessoa que pode fazer essas coisas até debaixo da luz do sol, com todo mundo vendo.

A situação apresentada acima, de Guto perguntar ao colega Pietro se ele era o pai dos colegas nos quais batia se repetiu muitas vezes em sala de aula. Aparentemente acreditam que os pais têm direito a bater nos filhos. Muitas vezes pontuei que, se bater nas outras pessoas é errado, pais baterem em filhos também é. Expliquei que na escola os professores não batem nas crianças. Conversam e elas entendem. E, se entendem as conversas na escola, são capazes de entender em casa, também. Basta dizerem isso aos seus pais, estou sempre afirmando.

6.27.21/06/19 – Festa Junina: Os ensaios continuam

Percebi, ao longo dos dias que, à medida que iam criando os gestos, mais se ampliavam os movimentos. Associavam os movimentos com o bambolê a

passos e gestos do dia a dia: cumprimentos, chutes na bola, passar por dentro e por fora dele, assentar e levantar de cadeiras, etc. Vide figura 14.

Somente uma criança não levou o próprio bambolê para a escola. A mãe não autorizou sua participação na Festa Junina e justificou que a religião da família não permitia.

6.28. 24/06/19 – Festa Junina e a história de Leila, a baleia

Ensaio. Novos gestos que definimos como os últimos. Meninos não se mostraram constrangidos, como no primeiro dia, ao reproduzir os gestos criados pelas meninas. Tudo em seu lugar: música “Planta bambolê” na caixa de som, corpos nos bambolês requebrando-se bastante, que “é para isso, também, que os corpos existem!”. Expliquei. Estávamos nos últimos dias de ensaio. Estabelecemos os passos que ficariam como definitivos, mas deixamos aberta a possibilidade de criarem outros no momento de dançar, se o corpo quisesse, se o bambolê pedisse, se a ideia surgisse e se isso desse a eles mais segurança para dançar. Giovana participou dos ensaios conosco, todos os dias, porque ela estaria presente no dia da festa. Eu, no LASEB, articulando novos rumos para o trabalho, nova rota para a viagem da Turma da Arca de Noé.

Nesse dia levei para a sala o livro *Leila*¹⁸. Vide figura 19. Escolhi o livro, lembrando-me do abraço indesejado que Pietro deu em Hélio e que tantos reclamaram e do incômodo que Pietro sentiu ao ver Jair recebendo um quase beijo de Vinícius. Leila é a história de uma baleia criança que num de seus passeios, sozinha, no oceano, é abordada por Barão, seu vizinho polvo. Este a “assedia” e ela cai em profunda depressão. Só melhora com a ajuda dos amigos. Depois de ler o texto, conversamos sobre as crianças-baleias saírem sozinhas pelo mar e o perigo que isso representou. As crianças expressaram suas opiniões:

- Ela foi sem a mãe ou o pai dela e isso é perigoso. (Guto)
- A Leila não sabia, professora, que o vizinho dela era mau. (Heloísa)

¹⁸ *Leila* é uma publicação da Editora Abacatte (2019) De autoria de Tino Freitas, com ilustrações de Thais Beltrame.

- A gente só pode sair com a mamãe ou o pai. (Antônio)
- Ele abraçou a Leila e ficou arrumando o biquíni dela e ela não gostou. (Soraia)
- Ele até cortou o cabelo dela. (Anita)
- Ela ficou perdida no fundo do mar e aí ela só chorava. (Renato)
- Mas como que a mãe dela deixou ela sair sozinha? (Haroldo)
- É... e a mãe dela num sabia que ela tava no fundo do mar? (Reis)
- E o Barão soltou uma tinta em cima dela. Que nojo! (Gilda)

Depois dos comentários conversamos sobre quem podia e quem não podia abraçar a Leila e sobre o Barão, que é adulto, beijar Leila sem ela querer, cortar seus cabelos e chamá-la de “minha pequena”. As crianças foram expressando suas opiniões. Guto disse que ela devia ter gritado. Elogiei a ideia dele e disse que é assim que ela devia ter feito, mesmo. Bruna então disse que ela devia ter nadado depressa e depois perguntou: “- Mas ela não era maior do que ele? Por que que ela não bateu nele?” Eu então perguntei: mas você se esqueceu que na história Leila é criança e ele adulto? Ela então disse: “-É mesmo! Começamos a listar cuidados que Leila devia tomar dali para frente. As ideias foram surgindo:

- Ter sempre amigos por perto. (Guto)
- Nunca sair sozinha. (Renato)
- Não passar perto da casa do Barão mais. (Haroldo)
- Contar pra mãe dela se ele beijar ela de novo. (Ketheen)
- Não deixar ele beijar ela de novo. (Hélio)
- É mesmo! E nem pegar no biquíni dela e nem chamar ela de minha pequena. (Gilda)
- Ela num fez trança quando o cabelo dela cresceu de novo? Então, ela põe o cabelo do jeito dela. (Bruna)

A história foi contada para que pudéssemos conversar, de maneira lúdica e descompromissada, sobre sermos nós mesmos os responsáveis pelo nosso corpo e o cuidado com ele. Sem perceberem, por meio da fantasia, discutimos sobre ninguém poder ser objeto para o outro ou viver a serviço do desejo e da vontade dos outros. Eu disse: a vida é de vocês. Cuidem bem dela. Como pintar era

atividade predileta das crianças, propus que pintassem um painel sobre a história de Leila. Vide figura 20.

6.29.25/06/19 – Outro caso de banheiro

Giovana, a professora do Projeto, contou-me que no dia anterior, Guto e Renato queriam ir juntos ao banheiro. Ela disse-lhes que eles iriam um de cada vez. Renato foi e Guto ficou na porta, ensaiando a saída. Ela pediu que ele esperasse a volta do amigo. Renato voltou e perguntou ao Guto: “por que quê você demorou?” Ela escutou e entrevistou: por quê esse interesse, Renato? Guto, você pode me explicar o que está acontecendo?” Renato então saiu correndo e dizendo: “Então eu vou ao banheiro!” Guto, sozinho, ficou sem saber o que dizer a ela, que insistia numa resposta. O momento da saída se aproximava e ela, vendo que a resposta não vinha, disse a ele: “Você prefere contar a mim ou ao seu pai?” Ele relutando. Ela forçando uma resposta. Então, entre dizer à professora e ao pai, optou pela primeira. Num rompante disse: “É porque eu vou ver a bunda dele e ele vai ver a minha.”

Ao ouvir o relato, fiquei pensando em como a cena soou a ela. Imaginei a sequência dos fatos, a ida de Renato, a expectativa de Guto. Aqui vale pontuar que em nossa sala de aula há duas fichas que permitem a saída sem precisar justificar aonde vão. Podem sair juntos sem precisar “pedir” para ir ao banheiro ou tomar água. Esse foi um dos combinados feitos já no início do ano, que teve como respaldo legal O Inciso XV da Constituição Federal que garante a liberdade de locomoção, isto é, o direito de ir e vir. Isso foi explicado a eles de modo simples: vocês poderão ir aonde quiserem dentro da escola, desde que saiam com a ficha, não se demorem e tragam a ficha de volta, para outros poderem usar também.

Na ocasião do relato sobre o ocorrido, ela olhou-me surpresa. A mim não perguntou-me nada. Pensei se havia algo a ser dito. Não me pareceu que houvesse algo que dizer, mas como ele olhava-me de modo sutilmente indagador, eu disse: tudo bem!

6.30.26/06/19 – Festa junina – Finalização do painel da Festa Junina

6.30.1. Primeiro momento: O painel

Finalização do painel da festa junina: coleí todos os tecidos em tons de vermelho, laranja e amarelo disponíveis. Eles foram, ao longo da semana, escolhendo os retalhos e entregando-me, para que eu colasse entre as pinturas. Depois de tudo colado, levei o painel para casa e costurei. Nesse dia conversamos sobre as cores que utilizaram, que iam para além do rosa, do azul e da mistura de ambas, o lilás. Todos adoraram. Disseram: “- Muito legal e maravilhoso!” (Bruna) “-É legal pintar com mais cores, fica parecendo uma bola de todas as cores!” (Guto) “- Gostei muito de pintar com muitas cores. É mais bonito que só rosa e azul. (Vinícius) “-É um arco-íris mesmo!” (Gilda) Vide detalhes dos painéis produzidos na figura 25.

6.30.2. Segundo momento da aula: a entrega das mochilas

Todos os dias ou as crianças pegavam suas próprias mochilas na bancada ou um dos ajudantes “resolvia o problema”. Nesse dia fiz diferente. Pedi às crianças que ficassem no lugar e eu mesma entregaria as mochilas.

Assim fiz. Peguei a primeira e chamei: Homem Aranha, sua mochila. O dono da mochila chegou perto de mim, pronto a pegá-la de minhas mãos. Olhei para ele, para a mochila, novamente para ele e para a mochila. Virei-me para o lado oposto e disse: Não é sua. É do Homem Aranha. O menino então olhou-me e disse: “-é minha sim!” e todos os colegas confirmaram: “-É dele, sim, Laura!”. Sua? Eu perguntei. Como assim? Estou vendo aqui o Homem Aranha! Entreguei a ele a mochila e fiz uma expressão de incompreensão, de indagação. O jogo continuou. Cada mochila que eu pegava, repetia o jogo e intensificava o olhar, a expressão corporal de dúvida, a indagação. Batman, Super-Homem, Mulher Maravilha, Huck, Toy Story, Os Velozes e Furiosos, Mulan, Frozen e por fim, a Pequena Sereia. A proprietária da mochila veio e eu simulei uma dúvida ainda maior: como assim?

Você é uma sereia? Ela riu muito e disse: “-Não, Laura. A minha mochila é que é dela.” Então devolva a ela, eu disse. Ela riu ainda mais. Nesse momento algumas crianças embarcaram no jogo e começaram a dizer uns aos outros: “- É mesmo, devolve a mochila pro Homem Aranha!”.

Feita e desfeita a confusão, pude conversar com eles. Indaguei sobre o motivo de terem mochilas com fotos que não são suas fotos. De serem fotos de personagens que nem dizem nada deles e delas e sugeri que fizéssemos fotos dos proprietários e das proprietárias verdadeiros/as para as mochilas. Assim suas mochilas terão a sua cara! Eu disse. Todos aceitaram a proposta. Meu objetivo era mostrar a eles que as coisas que fazemos e as coisas que em certa medida possuímos, devem ter “a nossa cara”. Devem se parecer mais conosco e menos com personagens que conhecemos só de ver na televisão, no cinema ou nas lojas.

Expliquei que aqueles personagens não são meus alunos e minhas alunas de verdade e que de verdade eu gosto de trabalhar é com as crianças que têm nome, caras diferentes umas das outras, que sabem desenhar, dançar, brincar, conversar, pintar, colorir, pensar. Têm voz, temperatura, cor, cheiro e nome.

Riram muito. Cheiraram-se. Pegaram uns nos outros e apegaram-se mais uns aos outros. Já não éramos tão novos assim, uns na vida dos outros. Já sabíamos mais quem éramos. Combinamos: depois da Festa Junina, caras novas nas mochilas! Isso foi realizado. Vide figura 22.

6.31. Festa Junina – sábado 29/06/2019

Não compareci à festa, porque estava no LASEB. Pedi que fotografassem e filmassem, para que eu pudesse ver e ter o registro. Pelos relatos fiquei sabendo que as crianças dançaram com os bambolês, que seguiram à risca os passos criados por eles/as mesmos/as e que foi um sucesso. Quase todas as crianças compareceram com seus bambolês.

O painel que fizemos, com todas as cores para além do rosa e do azul, foi utilizado como pano de fundo para fotos. Vide foto 16.

Ao som de músicas tradicionais os bambolês giraram, meninos e meninas dançaram e bandeirolas assistiram a tudo, num frenesi multicolorido, sem julgar que cores são de uns ou outros.

6.32. 05/07/19 - Reunião de pais e mães.

Pedi que os pais e as mães fizessem desenhos num papel em que digitei um verso de Manoel de Barros¹⁹. Depois de prontos os desenhos, pedi que falassem sobre seus desenhos e sobre o verso.

Segue o que desenharam e disseram.

Flores, casas e corações. O pai de Guto desenhou um super-herói e a partir do desenho, ao final da reunião, mostrei o cartaz e a foto que colaremos nas mochilas. Expliquei que o objetivo é reconhecerem seus objetos enquanto coisas que dizem de si mesmos e não de criaturas e personagens virtuais, inventadas por outras pessoas.

Quase todos falaram sobre a importância das famílias. Aproveitei e comentei sobre a outra instituição que os auxilia na criação e educação de seus/suas filhos/as: a Escola. Ressaltei sua importância. Depois pedi que falassem sobre o verso: “As coisas que não tem nome são mais pronunciadas por crianças”.

- A mãe de Luiz, Margarida, desenhou um grande coração com mais cinco dentro e disse que era a sua família. Sobre o poema disse: “É porque as crianças dão nome às coisas. Para nós uma boneca é só uma boneca, para as crianças, não .Ela tem nome.”

- Camile, a mãe de Vinícius desenhou a família. Sobre o poema, disse: “As crianças dão mais valor às coisas simples que os adultos.”

- Paty, a mãe de Hélio disse que as crianças ficam felizes com pouca coisa. Que basta comprar um bolo de padaria, colocar uma vela e cantar parabéns, que para elas é uma festa.

- O pai de Guto desenhou um herói e disse que as crianças são inocentes e puras.

¹⁹O verso em questão é *As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças*, e integra o poema *Uma didática da invenção*, do poeta mato-grossense Manoel de Barros (1916 - 2014).

Os outros disseram coisas na mesma linha. Desenhos também: famílias.

Depois falamos sobre a festa junina. Expliquei que a dança foi criada pelas próprias crianças, que inventaram os passos. Os pais e mães disseram que já sabiam. Foi dito pelas crianças e no microfone, no dia da festa.

A mãe de Vinícius relatou que “o pai não queria comprar o bambolê que pedi, que não queria que o filho dançasse, que era melhor a professora pedir outro brinquedo porque bambolê é só de meninas.! Que bambolê faz rebolar.” Ela disse que felizmente era a semana dela ficar com ele e assim o pai não precisou ver Vinícius dançando com o bambolê. Ela mesma o comprara e enviara à escola. Expliquei que o que determinava de quem era o bambolê, foi o nome que escrevi nele, com caneta própria. Escrevi o nome para que cada um soubesse qual bambolê lhe pertencia.

Questionei a ideia do pai diante de a todos e todas presentes. Alguns dos pais disseram que pensavam não ser isso, outros permaneceram em silêncio. Expliquei que não é o brinquedo o responsável pelo rebolado, mas o desejo que o corpo tem de dançar.

Depois a mãe de Hélio contou que o filho não gosta de fazer o “Para Casa” colorido. Ela fica estressada. O pai diz que é direito dele não colorir, pois “o dever é dele mesmo”. Margarida, a mãe de Luiz então interferiu: “É assim mesmo! Meninos não gostam de colorir. Quem gosta de caprichar são as meninas.”

- Como você sabe disso? Perguntei a ela.

E ela: “-Todo mundo sabe! As meninas são mais delicadinhas, mais concentradas e conseguem fazer tudo direitinho, tudo bonitinho, sem sair da linha. Os meninos, não! Eles não têm paciência. Os coloridos são incompletos, mal feitos.”

Aí perguntei: “-Se desenhos e coloridos de meninos são assim, então podemos lançar no lixo as obras de Rembrandt, Da Vinci, Picasso, Chagall, Portinari, Miró, Basquiat... e fui citando obras de pintores, homens”.

Ela riu e disse: - “Claro que não! Não é isso que estou dizendo. Disse que meninos não gostam mesmo de colorir e fazer essas coisas”. Aí perguntei: “mas os pintores gostavam e foram crianças um dia. Será que já não gostavam?”

A conversa parecia que ia se estender ao infinito. Margarida ama os filhos e, se possível, falaria deles por horas e horas. Em reuniões, muitas vezes, não abriu espaço para que outras mães e pais, que também amam seus filhos, falassem deles também. Segui com a reunião, convidando outros presentes a se manifestarem.

Muitos não quiseram falar, disseram que queriam saber o que eu tinha a dizer de seus filhos/as. As mães de Luiz (Margarida), Hélio (Paty) e Camile (Vinícius) mais a de Haroldo tentaram trocar ideias entre si sobre o assunto do desenho, amparando-se uma nas “conhecimentos” e “experiências” da outra. Virei-me para Margarida e disse:

- Margarida, se você levar seu filho a um especialista em ouvido, um otorrino e ele lhe disser algo sobre o ouvido de seu filho, você vai ficar retrucando e questionando o que ele disser?

E ela: - Claro que não!

- Então, por que questiona o que eu digo, se também como um médico, estudei para ser professora?

Ela se assustou e permitiu, depois, que a reunião seguisse. Voltei a falar dos desenhos que os pais produziram e sobre a importância dessa linguagem. Mostrei produções das crianças e destaquei a de Guto, cujo pai havia desenhado um super-herói. A partir dos desenhos produzidos pelos pais e mães apresentei os cartazes que produzimos para colar nas mochilas das crianças, tão cheias de personagens, heróis, sereias e afins.

Falei sobre a importância de valorizarmos as imagens das próprias crianças, seus nomes, suas histórias. Sobre a importância de trabalharmos a identidade das crianças a partir de suas fotos, de sua imagem, de suas próprias palavras, ideias e sentimentos. A reunião seguiu sem mais interrupções. As mães de Vinícius e Luiz, ao final, começaram a dizer que os pais deles são muito machistas, mas que elas mesmas não são. Parabenizei-as por isso e disse que a educação deve visar a “construção” de pessoas mais leves e mais felizes, na medida do possível. Expliquei que uma das preocupações da escola é ser um lugar onde as crianças se sintam protegidas, respeitadas e felizes.

6.33. 8/7 a 12/7/19 – Última semana de aula

Desenhos livres, escrita, brinquedos e brincadeiras.

Fizemos brincadeiras com saco (a corrida do saco). Vide figura 17. Adoraram brincar e alguns quiseram estabelecer competição. Expliquei que o objetivo não era saber quem chegaria primeiro, saltando com o saco, mas quem conseguiria sair do chão, pulando de dentro do saco com este segurado nas mãos.

Muitos não entenderam. Acharam que deveriam saber quem ia ganhar. Aí eu disse: não há nada pra ganhar, nem toda corrida é pra chegar primeiro. Às vezes é só pra sair do lugar e chegar aonde quiser. Podem correr em círculos, ir ali e voltar, pular com os amigos e amigas, sentar, vestir o saco... Podem brincar. Não é preciso chegar primeiro. Vocês já chegaram. Estão na escola. Aqui é o lugar.

Guto quis saber como eu saberia quem era o campeão. Mas campeão de quê? Perguntei. “-Da corrida”, ele disse. “Mas qual corrida?” Eu tornei a perguntar. “-Essa!” Ele respondeu. Nesse momento eu comuniquei a todos, para que não restassem dúvidas: Não é uma corrida. Ninguém vai ser campeão, porque ninguém vai perder. Não é competição. Estamos aqui para brincar. Quem quiser pular, pule. Quem quiser correr, corra. É isso. Não precisam se preocupar em chegar primeiro, porque não há pressa. Não precisamos ir a lugar nenhum. Já chegamos cedinho na escola. Esse é o lugar. O mais é bobagem.

Bruna, Gilda e Hélio riram. Aí entraram nos sacos e foram saltando pelo pátio. Ninguém foi agraciado com títulos de vencedor, porque não havia competição. Quem quis pular, pulou. Quem quis correr, correu. Quem quis vestir, vestiu. Pelo pátio vimos sacos se transformarem em capas, peles e pelos revestindo corpos que se transformaram em cachorros, lobos, gatos, dinossauros e gatos, tocas, fantasmas, monstros. Deixaram de ser sacos e passaram a ser o que a imaginação conseguiu criar. Vide figura 18.

Depois, o tempo passou e o tempo do fim do recreio passou, mesmo para nós, que não precisávamos ter pressa. Recolhemos os sacos e guardamos. Muitas vezes ainda seriam utilizados até o tempo do ano se acabar.

6.34. 05/08/19 – Início do segundo semestre - “A vida não me assusta”

Levei para a sala de aula o livro *A vida não me assusta*²⁰. Vide figuras 23 e 24. Os objetivos foram: primeiro, rediscutir com as crianças algumas questões que surgiram no início do ano letivo e se estenderam até o final do semestre, para que relembassem das experiências vividas na ocasião, tais como: o incômodo que o comprimento dos cabelos de alguns meninos provocou em outros; a utilização do banheiro dos meninos por meninas; a zombaria que alguns meninos fizeram diante do choro de meninas; meninos julgarem-se mais fortes que as meninas; super-heróis e heroínas estamparem mochilas e roupas; eles terem acreditado que a cor rosa foi criada para as meninas e a azul para os meninos.

Segundo mostrar a eles que todas essas questões são problemas que se apresentaram em nosso cotidiano, em nossa vida e no mundo no qual vivemos e que a única alternativa para enfrentá-los e superá-los, é ter coragem. É saber que essas coisas da vida não devem assustar-nos a ponto de imobilizar-nos. Ao contrário. São situações que precisam ser compreendidas, enfrentadas e superadas. Podemos sempre criar saídas para os problemas, por maiores que eles sejam e essa mensagem o livro nos traz.

Terceiro, oportunizar às crianças que expressassem seus próprios medos e angústias e, em grupo, buscar soluções para o enfrentamento a esses medos. As próprias crianças foram elucidando algumas questões como a extinção dos dinossauros, que alguns apontaram como amedrontadores, o desaparecimento de crianças poder ser evitado se estas andarem sempre junto aos pais ou responsáveis, a inexistência de lobisomens, dráculas, bicho papão e fantasmas, a

²⁰ Publicado no Brasil em 2018, *A Vida Não Me Assusta* é uma pérola literária, um incentivo para que as crianças de qualquer faixa etária enfrentem seus medos. Reúne trabalhos de dois ícones da literatura e das artes plásticas: Maya Angelou (1928-2014) e Jean Michel Basquiat (1960-1988).

quase impossibilidade de alguém da turma ser comido por uma cobra, um pássaro ou outro animal.

Todos e todas tiveram a oportunidade de expressar seus medos e tive o cuidado de analisar os medos expressos pelos meninos e pelas meninas, que eram muito semelhantes, com exceção de uma das crianças que, vivendo longe de seus pais, temia perder seus avós. Fantasmas, cobras, animais fictícios, existentes e extintos e ladrões eram medos comuns a todos. Logo, meninos e meninas vivenciavam sentimentos semelhantes.

Reli o livro algumas vezes mais, atendendo a pedidos. Depois de lido e relido e verbalizados os medos, pedi que desenhassem em papel e depois em tecidos o que disseram. Com esses desenhos produzimos o painel “A vida não me assusta” e bonecas e bonecos. Vide figura 26.

7. Algumas considerações finais

Desde os primeiros anos escolares muitas crianças já demonstram, em sala de aula, as concepções que “aprenderam” sobre gênero. O suposto modo como devem se comportar, as cores a utilizar, os brinquedos com os quais podem brincar e como devem se relacionar com os colegas nos outros espaços sociais, além de suas próprias casas, aparecem nos diálogos com seus pares, nos momentos em que fazemos as rodas de conversa e, no cotidiano, nas situações mais rotineiras. É perceptível e comprovado que vivemos em uma sociedade em que há relações sociais diferenciadas e hierarquizadas, havendo ênfase no masculino.

Na Educação Infantil já é possível observar as primeiras impressões que as crianças têm sobre gênero e diversidade. Muitas meninas levam apenas bonecas no dia do brinquedo e não as dividem com os meninos. Muitos meninos se recusam a utilizar a cor rosa para colorir e pintar. Essas primeiras impressões que as crianças apresentam em sala de aula, muitas vezes, são resultado do que aprenderam na convivência com as primeiras instituições que tiveram contato.

De modo geral as histórias que contamos às crianças, bem como as músicas que lhes ensinamos e as poesias que para elas recitamos, trazem, em seu bojo, concepções de comportamentos e visões de mundo, tidos como certos e distintos para meninos e meninas. Muitas vezes reproduzimos valores e transmitimos “certezas” ou trabalhamos, inconscientemente, no sentido de reproduzir a ideia edificada e “naturalizada” na cultura, de que todos os seres humanos estão marcados e divididos em homens e mulheres, que se relacionam uns com os outros de forma hierárquica, em que os homens são sempre os dominadores e as mulheres as dominadas. Assim, os homens e as mulheres nascem para crescer, encontrar-se, casar-se e reproduzir, novas pessoas e velhos costumes. Desses encontros deverão nascer filhos e filhas que darão continuidade à velha história e à mesma lógica.

É comum contar e recontar histórias às crianças que trazem princesas brancas e príncipes comumente fortes, viris, sedutores e valentes, que sempre são por elas esperados e a elas prestam socorro e trazem-lhes a “felicidade”. Outros elementos corriqueiros nas histórias é a presença de discursos em que a

ideia da fragilidade feminina é enfatizada, assim como o incentivo à obediência e subserviência. Mais comum ainda é encontrar grupos de crianças, mesmo bem pequenas, já familiarizadas com esse universo, essa concepção do mundo dividido entre homens e mulheres ou entre dois gêneros, em que aqueles que são identificados (e se identificam) como homens, têm maior valor e, conseqüentemente, maior cobrança e sobre eles grande expectativa.

Muitas crianças conhecem de cor histórias em que a protagonista tem toda a sua existência ancorada na possibilidade e promessa de unir-se a um príncipe e, com ele, ser feliz para sempre. Não há questionamentos sobre o que elas podem fazer de suas próprias vidas, sobre o que vem a ser felicidade e sobre outras possibilidades de existência, longe dos castelos, da realeza e do mundo colorido binariamente de rosa e azul. Fechados os livros de história, depois de lidos e explorados, fecham-se, para as crianças ouvintes ou leitoras, possibilidades de invenção ou reinvenção da vida fora desse paradigma.

As poesias lidas e as músicas cantadas também não fogem a esse padrão. Algumas são ensinadas na escola, no momento em que chegam e organizam-se em filas, aguardando o momento de ir para a sala de aula. Outras são trazidas no próprio repertório das crianças, que cantam enquanto desenham e brincam ou quando são convidadas a apresentar alguma música da qual gostem e que aprenderam em casa.

O objetivo desse trabalho foi apresentar às crianças um repertório de histórias, músicas, brincadeiras e modos de brincar que se contrapusessem à lógica discursiva dominante e heteronormativa. Ler para as crianças histórias que apresentassem outras possíveis realidades, outros pontos de vista sobre a existência, outras visões de mundo, o outro “outro”, no dizer de Tomaz Tadeu Silva: *“O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”*. (SILVA, 2011, p.8). (grifos meus).

Cantar, dançar, brincar, escutar, falar, desenhar, pintar, reescrever e se relacionar de modo mais livre e menos rígido com os pares e consigo mesmos foi o fio condutor dessa proposta.

Incentivar a criatividade, oportunizar a expressão das ideias e dos sentimentos, implementar uma educação que se sustente em bases não sexistas, valorizar tanto os trabalhos individuais quanto os coletivos, combater os preconceitos e entender a diversidade como única possibilidade de existência, são as estratégias possíveis para a implantação de uma educação de fato democrática.

O Plano de ação no corrente ano se justificou, após a percepção de condutas das crianças da turma da Arca de Noé, que denotavam, em situações vivenciadas no cotidiano escolar, preconceitos, rótulos e estereótipos no campo das relações de gênero.

Algumas das crianças demonstravam grandes convicções e profundas certezas, tais como: meninas eram inferiores aos meninos, meninos de cabelos longos não eram meninos, rosa era cor de menina e azul era cor de menino, que existiam brinquedos que eram apenas de meninas e outros somente de meninos, que meninas eram choronas e meninos não, e muitas outras infalibilidades, que os estimulavam a rotular colegas.

Essas grandes certezas e profundas convicções funcionavam para eles como âncoras. Davam-lhes a sensação de conforto e superioridade. Para esse sentimento Vilassanti e Gonçalves em “O Clima Escolar e a Sociologia da Experiência” sugerem a ideia de “ancoragem” que nada mais é que *“a nossa capacidade de enquadrar o mundo, os indivíduos e os objetos em categorias que nos deixem confortáveis com elas. É assim que funcionam os rótulos, os estereótipos”*. (grifos meus)

O plano de ação teve início em fevereiro do ano vigente e, mesmo concluído em início de agosto, as questões por ele apontadas durante todo o processo de trabalho com as crianças não se esgotaram, ao contrário, estão presentes no cotidiano escolar, indo além dele. Mudanças no comportamento de muitas crianças ocorreram após a implementação das ações interventivas. A seguir alguns exemplos.

O primeiro exemplo, já citado no tópico dos Relatos, foi o caso ocorrido em março por ocasião do Bailinho de Carnaval. Quase todas as crianças chegaram

fantasiadas, porém, uma das meninas, Carmen, não tinha fantasia. Fiz para ela, na ocasião, uma capa com TNT. Os meninos riram e disseram que “Quem usa capa é homem, professora. O Batman e o Super-homem têm”. O mês de outubro chegou e com ele a festa da Semana da Criança. Outro bailinho à fantasia. Novamente Carmen se esqueceu de trazer sua fantasia para a festa. Então eu propus a ela improvisar. Fiz-lhe uma capa e um lacinho para enfeitar os cabelos. Nessa hora, os meninos elogiaram: “Que legal!”

Carmen sorriu e circulou, poderosa, pela manhã, dominando o terreno da escola. Um dos meninos pediu-me para fazer para ele uma fantasia igual a dela. Fiz. Depois outra menina. Todos fantasiados, vivendo a fantasia de um dia dedicado às infâncias. Vide figura 28.

O segundo exemplo: em fins de outubro, o pai de um aluno ligou, pedindo a transferência de seu filho. A diretora convidou-o para uma reunião. Ele compareceu e se queixou que seu filho está com “gestos muito efeminados e sensualizados”, o que em sua opinião, advinha do estímulo que eu vinha dando às crianças a este tipo de comportamento. Segundo ele, “a professora tem proposto para os meninos coisas que são de meninas”

Perguntei: “Quais coisas?”

Ele não respondeu. Então, pontuei para o pai:

- “Eu estímulo mesmo!” E perguntei ao pai em seguida:

- “Você lava a roupa na sua casa? - Arruma a casa? - Cuida das crianças?”

E ele disse:

- Sim.

Então eu ponderei:

-“Há uns anos tudo isso era considerado tarefa de mulher. Você acha que isso ainda é considerado coisa de mulher”?

- “Não, acho que não”. (disse o pai)

- “Então, pai, eu estímulo as crianças a cuidarem umas das outras, de si mesmas, de sua própria vida, do espaço que elas sujam, a guardar os brinquedos, a dar recados; independente do gênero, independente de ser menina ou menino, isso pode ser estimulado.”

Na sequência, a diretora da escola sugeriu que eu pontuasse sobre a cor da massinha que, juntamente com outras questões, demandou o plano de

intervenção. Narrei o fato de que, no início do ano letivo, as crianças só brincavam com massinha rosa ou azul. E que na distribuição dos materiais de trabalho, a turma Arca de Noé recebeu duas caixas de massinhas de cores variadas com doze unidades em cada caixa, para atender a uma demanda inicial de vinte e quatro crianças. Então eu disse ao pai que se eu desse apenas a cor rosa para as meninas e a cor azul para os meninos, como só havia dois tons de rosa e dois tons de azul em cada caixa, vinte crianças ficariam sem massinha. Como eu resolveria isso se atendesse à demanda deles, de fornecer rosa às meninas e azul aos meninos?

Outro assunto abordado na reunião foi a questão do bambolê. Na oportunidade expliquei ao pai a riqueza que foi para as crianças conhecer, brincar e trabalhar com o citado brinquedo: noções de deslocamento, coordenação motora, equilíbrio, movimento e ritmo. Com o bambolê, as crianças também criaram brincadeiras, bem como os passos da festa junina, sem necessariamente inventar um gesto associado a ser de homem ou de mulher. O pai compreendeu. Com a intenção inicial de tirar o filho da escola, ao fim da reunião, explicitou que a matrícula do mesmo seria renovada para o próximo ano.

O terceiro exemplo é profundamente significativo. Numa atividade de pintura com a turma no início de novembro, a mesa também recebeu traços de tinta que Emanuela insistia em limpar, com a atividade em curso. Precisei dizer a ela várias vezes:

- Emanuela, a gente vai acabar de pintar para depois limpar a mesa.

Guto virou para ela e disse:

- Você não escutou não, sua descabelada?

Aí eu devolvi para ele:

- Você gostaria que alguém dissesse isso a você?

- Não. (Guto respondeu)

- Então resolva. (disse Laura)

Ele olhou Emanuela e pediu desculpa. Ela desculpou-o. Aí eu disse para ele:

- Guto, como é que você acha que o seu cabelo ia ficar se você deixasse crescer?

- Eu não sei! (Guto respondeu)

- Possivelmente blackpower! E lindo! E alguém pode falar de você o que falou dela, “descabelado”? E descabelado, Guto, é a pessoa que não tem cabelo. Olhe pra ela e veja se ela é descabelada! (disse Laura)

- Não. (Guto)

- Então, não procede. (Laura)

- É mesmo! (Guto)

Guto deu conta de escutar e, aparentemente pensou sobre o que havia acontecido. Não retrucou, como é de hábito e se desculpou imediatamente, sem discordar ou tentar culpar Emanuela pelo ocorrido, como fazia há meses.

Os exemplos citados acima são importantes para ilustrar que é possível uma mudança no que se refere a ver com outras lentes o campo das relações de gênero. O plano de intervenção colocado em prática, na Turma da Arca de Noé, evidenciou isso. Mostrou que se estivermos atentos e intervirmos a tempo, ponderando, questionando, escutando e acolhendo, refletindo inclusive sobre as intervenções que fazemos e sobre nossa prática, já é um bom começo. No caso acima citado, Guto fez um comentário inapropriado sobre o cabelo de Emanuela. E ela deu conta de responder ao Guto, quando eu disse a ela:

- Emanuela, peça a ele para ele dar licença. (Laura)

E Emanuela disse a ele:

- A minha vida é a minha vida!

Diante da gama de possíveis reflexões a serem realizadas em um universo tão complexo, abrangente e dinâmico como as relações de gênero, não é possível esgotar todas as questões propostas para investigação, em um único trabalho. Que o plano de intervenção realizado seja uma contribuição, ainda que modesta, na problemática que hoje se coloca em como construir de fato, uma educação igualitária sem amarras, dogmas e âncoras.

Os jogos, as danças, os desenhos, as brincadeiras, as poesias e histórias, as cores, as tintas, a linha do crochê e os tecidos vieram como estratégias para facilitar a comunicação com as crianças. Nem sempre precisei dizer explicitamente o que desejei dizer. O lúdico, a fantasia e o riso deram conta de modificar o

comportamento inicial de muitas crianças. Desenhando explicitaram seus medos e seus sonhos. Criamos um espaço de leveza onde as experiências aconteceram. As experiências transformaram uns mais, outros menos, mas transformaram. A cor da massinha já não representa problema para a maioria das crianças. Meninas brincam tranquilamente com a azul e há meninos, embora em menor número, brincam com a cor de rosa. Os brinquedos também são partilhados sem o habitual binarismo. Bonecas, carrinhos e panelinhas circulam entre todas as crianças. Vide figura 13. A linguagem oral teve visível e audível desenvolvimento. Estão mais autônomos. Já saem da sala para tomar água ou ir ao banheiro, sem pedir permissão. Apenas avisam que vão sair. Transmitem recados, buscam soluções e resolvem problemas. Cuidam muito mais de si e têm mais cuidado com os outros. Estão a caminho de aprender que a vida do outro é a vida do outro.

Em se tratando de crianças que embarcaram numa turma denominada Arca de Noé e de uma professora que se propôs a “viajar” e duvidar de certezas já tão cristalizadas, não parece adequado que haja âncoras, porque navios, barcos, naus e arcas foram feitos para navegar, mesmo correndo o risco das intempéries e das tempestades. Afinal, a vida é fluída, líquida e dinâmica e, muitas vezes, surpreendente.

E a vida, é a vida que segue.

8. Referências Bibliográficas

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo. **Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização.** Disponível em <http://moodle.gdeufmg.com.br> Acesso em 17 maio 2019.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** São Paulo: Leya, 2010.

BELO HORIZONTE (Minas Gerais). **Lei nº 10.917, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.** Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: PBH, 2016.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORDONI, Thereza. **Descoberta de um Universo: A Evolução do Desenho Infantil.** (s/d)

BOSSA, Nadia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 5a a 8a séries:** arte. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 vls.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 20.

CANGUILHEM, Georges. Do social ao vital. In: **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COLI, Jorge Coli. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global Editora, 2009.

COSTA, Frederico Alves. **Igualdade e diferença**. Disponível:< <http://moodle.gdeufmg.com.br/mod/resource/view.php?id=11>>. Acesso em: 20 jun 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Junqueira e Marin Editores. UNICAMP, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.239 p.

Documento referência para subsidiar a elaboração do Regimento Escolar das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2015. Disponível em < <https://prefeitura.pbh.gov.br.pdf>>. Acesso em 08 set 2019.

FERNANDES, F. M. B. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde** 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa. FUSARI, Maria Felisminda. **A metodologia da educação escolar em arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREITAS, Renato Vasconcelos; CARDOSO, Leonel. **A produção das sexualidades e a homofobia: o que a escola tem a ver com isso?** Disponível em <<http://moodle.gdeufmg.com.br>> Acesso em 17 maio, 2019.

GONCALVES, L. A. O.; VILASSANTI, E. C. Clima Escolar e Sociologia da Experiência. In: EITERER, C.L.; LUZ, I. R. da. (Org.). **Sujeitos da Educação: Diversidade, Direitos e Participação Política**. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2013, p. 34-54.

KEMP, Anthony E. & ADELMAN, Clem. Estudo de caso e investigação ação. In **Introdução à Investigação em Educação Musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.1995.

HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

JAPIASSU, R. O. V. **Do desenho de palavras à palavra do desenho**. Educação online, 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). – **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (orgs) **Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Editora UNB, 2009.

LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V. **Corpo gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. in JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). – **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro 2010.

MAGNANI, José Guto Cantor. **O (velho e bom) caderno de campo**. Disponível em: <http://caderno_de_campo.pdf> .Acesso em 24 junho 2019.

MARTINS, Valdemar Nascimento Parreira. **Avaliação do valor educativo de um software**. Disponível em <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/.](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/)> Acesso em 09 set 19.

MATTOS, Amanda. **Gênero, Práticas institucionais e Hierarquias**. Disponível em <<http://moodle.gdeufmg.com.br> .>Acesso em 08 jun 2019.

MENINO Nito. Produção TV INES. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em https://datadeck.xyz/watch?v=po2_6US71Nw&_cpo=aHR0cHM6Ly93d3cueW91dHViZS5jb20

MILANESI, Irton. **O Currículo escolar: do formal ao real na práxis de gestores e docentes dos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/projetos_docentes/2013/irton_milanesi.pdf.Acesso em:22> junho 2019.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. **Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/SMED, 2015. Disponível em: <<http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/>>.Acesso em: 22 junho 2019.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia, hierarquização e humilhação social**. Disponível em <http://moodle.gdeufmg.com.br>. Acesso em 17 maio 2019.
Projeto Político Pedagógico da EMEI Violeta de Abreu Rosa (2017)

Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte de 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/Proposicoes-Curriculares-Ed-Infantil-pdf#scribd>>. Acesso em: 22 junho 2019.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/v.1.PDF>. Acesso em: 22 junho 2019.

SILVA, Ana Franciele de Oliveira. **Binarismo sexual na escola e o controle dos corpos**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/Binarismo-sexual-na-escola-e-o-controle-dos-corpos.pdf>>. Acesso em 24 junho 2019.

SILVA, Conceição F. Seixas. **A Escola e as relações de igualdade e diferença**. Disponível em <<http://moodle.gdeufmg.com.br>>. Acesso em: 20 junho, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. Disponível: <<http://moodle.gdeufmg.com.br/mod/resource/view.php?id=71>>. Acesso em: 20 jun 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. Disponível: <<http://moodle.gdeufmg.com.br/mod/resource/view.php?id=71>>. Acesso em: 20 set 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Gênero. Glossário**. Disponível em <<http://moodle.gdeufmg.com.br/mod/glossary/view.php?id=56&mode=letter&hook=G&sortkey=CREATION&sortorder=asc>>. Acesso em 29 junho 2019.

TESCH, R. **Qualitative research: Analysis types and software tools**. Falmer, New York. 1990.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. Rev. bras. Ci. Soc. vol.22 no.63 São Paulo Feb. 2007 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012>> .Acesso em 04 abril 19.

VALSINER, J. 2012. Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre, RS: Artmed, 1989.

VESTIDO Nuevo. Direção de Sergi Pérez. Espanha. 2007. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA>> Acesso em 05 set 19.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. **Arte-Educação: A Arte como Metodologia Científica**. Disponível em <<https://docplayer.com.br/5333149-Arte-educacao-a-arte-como-metodologia-educativa>>. Acesso em 03 out 19.

WARNER, Michael. (Ed). **Fear of a queer planet**. Minneapolis. University of Minnesota, 1993.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

9. Anexos

Figura 1: Num baile, Carnavalescos fazem pose



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2: Animais visitam a turma da Arca de Noé



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3: Animais visitam a turma da Arca de Noé



Fonte: Acervo da autora.

Figura 4: Entrando na história "A moça tecelã"



Fonte: Acervo da autora.

Figura 5: Tecendo uma flor de crochê com o fio de lã



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6: Quebrando a cabeça com os personagens do circo



Fonte: Acervo da autora.

Figura 7: Lugar tem dono?



Fonte: Acervo da autora.

Figura 8: Dia de usar e viver fantasias



Fonte: Acervo da autora.

Figura 9: Crianças durante a exibição do filme "Vestido novo"



Fonte: Acervo da autora.

Figura 10: Pintando com a tinta resultante da mistura do rosa mais azul



Fonte: Acervo da autora.

Figura 11: Painel para a festa da família



Fonte: Acervo da autora.

Figura 12: Hélio ilustra a história O Menino Nito



Fonte: Acervo da autora.

Figura 13: Brincando com massinha, sem a angústia por seleção de cores



Fonte: Acervo da autora.

Figura 14: As crianças criam, com o bambolê, a coreografia para a festa junina



Fonte: Acervo da autora.

Figura 15: Crianças brincam livremente com o bambolê



Fonte: Acervo da autora.

Figura 16: Pannel de tecido para a festa junina



Fonte: Acervo da autora.

Figura 17: Crianças brincam de corrida do saco.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 18: Carmen correu e criou com o saco uma capa para si, meses após rejeitar a capa no Bailinho de Carnaval, porque os colegas disseram que "isso era de menino".



Fonte: Acervo da autora

Figura 19: Contando a história de Leila



Fonte: Acervo da autora.

Figura 20: Produzindo um painel sobre a história de Leila



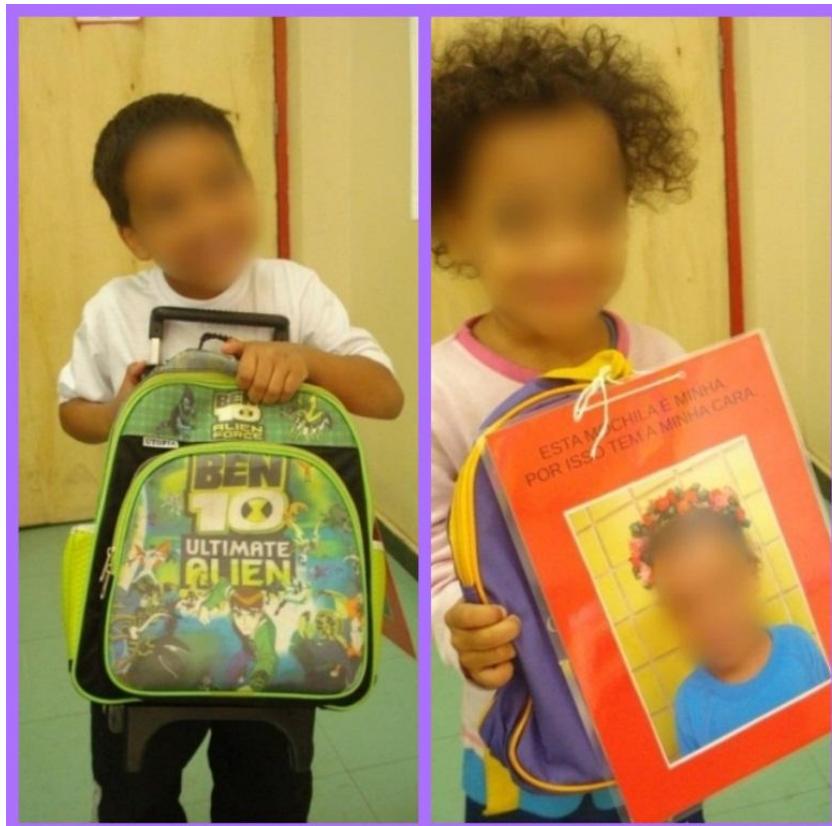
Fonte: Acervo da autora.

Figura 21: Algumas mochilas



Fonte: Acervo da autora.

Figura 22: Crianças e Mochilas em dois momentos: com estampa de personagem e com a foto da criança



Fonte: Acervo da autora.

Figura 23: Desenhando para o painel “A vida não me assusta”



Fonte: Acervo da autora.

Figura 24: As crianças desenhavam: "A vida não me assusta"



Fonte: Acervo da autora.

Figura 25: Três painéis de tecido produzidos ao longo do ano. Festa Junina, Rosa mais azul é igual a lilás e “A vida não me assusta”.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 26: Bonecos inspirados pelo livro "A vida não me assusta"



Fonte: Acervo da autora.

Figura 27: Crianças brincando



Fonte: Acervo da autora.

Figura 28: Bailinho do dia das crianças. Capas feitas para duas meninas e um menino.



Fonte: Acervo da autora.