



1290003158



TCC/UNICAMP K1841

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA ALVES KAYSEL

AS RELAÇÕES DE GÊNERO DURANTE AS
BRINCADEIRAS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE UMA
EMEI DE CAMPINAS

CAMPINAS

2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JULIANA ALVES KAYSEL

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO DURANTE AS BRINCADEIRAS
EM DIFERENTES ESPAÇOS DE UMA EMEI DE CAMPINAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para conclusão do curso de graduação
em Pedagogia da Faculdade de
Educação/ Unicamp, sob orientação
da Professora Doutora Ana Lúcia
Goulart de Faria.

Campinas

2006

© by Juliana Alves Kaysel, 2006.

UNIDADE:	F. E.
Nº CHAMADA:	1001234567
V:	EX:
TOMBO:	3156
PROC:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	28/03/07
Nº CPD:	AL567

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Kaysel, Juliana Alves.
K184r As relações de gênero durante as brincadeiras em diferentes espaços de uma EMEI de Campinas / Juliana Alves Kaysel. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pedagogia da educação infantil. 2. Infância. 3. Criança pequena. 4. Cultura infantil. 5. Pré-escola. 6. Brincar. 7. Relações de gênero. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-721-BFE

Comissão Examinadora

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Ana Lúcia Goulart de Faria

Segunda Leitora: Professora Doutoranda Daniela Finco

Agradecimentos

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradeço primeiramente, minha família pelo amor, apoio e incentivo dado ao longo de minha vida nos momentos difíceis e por compartilhar comigo todos os momentos de alegrias e conquistas.

Meu namorado, Marcelo, que sempre me encoraja a ir mais longe, pelo incentivo que me deu a cada dia, dividindo comigo de forma carinhosa e atenciosa, todos os momentos da trajetória dessa pesquisa.

Ana Lúcia Goulart de Faria, por ter me orientado na elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso, sempre com muita sabedoria e dedicação.

Daniela Finco, que gentilmente aceitou o convite de ser minha segunda leitora.

Aos meus colegas do subgrupo de pesquisa em educação infantil do GEPEDISC, por tantas vezes compartilharmos dúvidas, trocarmos experiências e idéias durante os encontros para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

A todos que trabalham na EMEI pesquisada, por terem acolhido a proposta dessa pesquisa.

E finalmente, às crianças, que me fascinam diariamente, com suas maneiras inventivas e criativas de enxergarem e elaborarem o que estão a volta delas, demonstrando a todo o momento, a construção das culturas infantis e a capacidade de estabelecerem múltiplas relações.

Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece impossível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo.

(Paulo Freire)

Resumo

Esta pesquisa parte da concepção de que gênero é uma construção social e cultural e reconhece a criança como um sujeito social, portadora de história, capaz de múltiplas relações, produtora de cultura, a qual se concretiza principalmente no interagir entre as próprias crianças.

A partir de tais concepções foi realizado um estudo de caso na área da Pedagogia da Infância, realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, no município de Campinas, São Paulo, com uma turma de crianças pré-escolares do agrupamento 3 que possuem 5 e 6 anos de idade, com o objetivo de investigar como as relações de gênero são manifestadas nas brincadeiras de meninos e meninas pré-escolares nos diferentes espaços dessa instituição.

Durante as visitas à EMEI, tive a preocupação em observar as crianças partindo de uma visão não adultocêntrica, atentando-me para as transgressões dos papéis de gênero nos momentos das brincadeiras. Tal visão possibilitou uma forma diferenciada de reflexão em relação as questões de gênero, demonstrando novas possibilidades de ser menino e ser menina.

Sumário

Introdução	01
Capítulo I – Construindo o tema.....	06
Capítulo II – Procedimentos de pesquisa.....	09
Capítulo III – Conhecendo o espaço investigado.....	17
3.1 – Apresentando a EMEI e os seus sujeitos.....	17
3.2 – Apresentando a turma investigada.....	32
Capítulo IV – Concepção de criança: construindo a Pedagogia da Infância.....	38
Capítulo V - Gênero: uma categoria de análise das ciências sociais.....	49
Capítulo VI – Brincadeiras, relações de gênero e criança pequena.....	66
6.1 – Considerações sobre o brincar.....	66
6.2 – Casinha dos sonhos: as crianças só sonham quando as professoras permitem?	78
6.3 – As múltiplas formas de brincar no parque: corpo e imaginação sem controle.	92
6.4 – O brincar envolvendo brinquedos: caixas de meninos e caixas de meninas.	104
Considerações finais	114
Bibliografia	121
Anexos :.....	134
Anexo I: roteiro de observação.....	134
Anexo II: planta da EMEI.....	136

Introdução

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é um estudo de caso na área da Pedagogia da Infância, realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, no município de Campinas, São Paulo, com uma turma de crianças pré-escolares do agrupamento 3 que possuem 5 e 6 anos de idade.

A pesquisa fundamenta-se na concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica na legislação brasileira. A LDB, (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional) de 1996, garante o direito das crianças de 0 a 6 anos serem cuidadas e educadas fora de casa, na esfera pública, nas creches e pré-escolas. É importante dizer que essa etapa da educação é um direito das crianças, porém não é obrigatória, é uma opção da família.

Diante de um contexto diferente de casa, a creche e a pré-escola apresentam-se como espaços coletivos de educação que possibilitam múltiplas relações, sendo espaços privilegiados para meninos e meninas conviverem com as diferenças, com a diversidade sociocultural e racial.

Partindo da concepção de que gênero é uma construção social e cultural e, que a criança é um ser competente, ativo, crítico e produtor de cultura, a qual se concretiza principalmente no interagir entre as próprias crianças, foi realizado um estudo de caso com o objetivo de investigar como as relações de gênero são manifestadas nas brincadeiras dessas crianças nos diferentes espaços da instituição.

Observei os momentos de brincadeiras entre meninos e meninas e analisei o modo como as crianças se manifestam culturalmente frente às questões de gênero durante as brincadeiras no espaço do parque, da sala e da casinha dos sonhos, também

conhecida como casinha de boneca. Além disso, verifiquei a atitude da professora da turma pesquisada em relação a essa problemática.

Procurei assumir, desde o início, uma postura de abertura para a realidade, tentando evitar que as expectativas e noções preexistentes limitassem a capacidade de compreensão do que era observado.

Ao longo de minha pesquisa descrevi, analisei, discuti e questionei à luz da teoria da sociologia da infância (Corsaro, Muller, Almeida, Mollo – Bouvier) fatos vivenciados no cotidiano pré-escolar investigado que abordam a temática das relações de gênero manifestadas nas brincadeiras de meninos e meninas.

Durante as visitas à EMEI, tive a preocupação em observar as crianças partindo de uma visão não adultocêntrica, atentando-me para as transgressões dos papéis de gênero nos momentos das brincadeiras.

Desenvolvi minha pesquisa partindo da concepção que entende a criança como sujeito de direito e produtora de cultura. Segundo Marques (2004) nessa concepção:

A criança deixa de ser vista como passiva (consumidora de cultura) para assumir o papel de atuante de suas relações, isto é, para ser vista como produtora de cultura, cultura esta que se concretiza principalmente no interagir entre as próprias crianças (p.25).

Tal visão possibilitou uma forma diferenciada de reflexão em relação as questões de gênero, demonstrando novas possibilidades de ser menino e ser menina.

Muitas pesquisas que estudam as relações de gênero têm como preocupação o motivo da separação e das diferenças entre meninos e meninas, no entanto, ao contrário

destas, atentei-me em observar a relação que as crianças constroem entre elas, reproduzindo e/ou transgredindo as regras impostas pelo adulto.

As manifestações de gênero apresentadas a partir das brincadeiras das crianças investigadas apontam para a construção das culturas infantis, as quais majoritariamente demonstram transgressões das regras impostas pela sociedade, não reproduzindo o pensamento polarizado sobre os gêneros.

Ao transgredirem nas brincadeiras, meninos e meninas demonstram que são capazes de romper as fronteiras e superar os limites da divisão dos sexos socialmente estabelecidos.

Pesquisas como as de Finco (2004) e Carvalho (2004) mostram que as crianças pré-escolares ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelos adultos, pois a construção das diferenças e a hierarquia dos sexos vão sendo construídas ao longo da socialização da criança.

Preocupar-se com discussões sobre as relações de gênero na educação infantil significa estar em busca de uma educação mais igualitária, visando estabelecer desde as primeiras relações a possibilidade de meninos e meninas serem livres para agirem de modo voluntário e espontâneo, sem preocuparem-se em se comportar de acordo com o que a sociedade espera de um menino e de uma menina. Este é o primeiro momento em ambientes coletivos de educação para a constituição de pessoas que não carreguem para si práticas sexistas ao longo da vida.

Identificar as formas de discriminação existentes nas instituições de educação infantil é o primeiro passo para se buscar uma educação mais igualitária, respeitando a criança na construção de suas identidades. Só assim essas instituições incorporarão a meta de igualdade de gênero e de extinção de práticas sexistas.

Esta pesquisa pretende contribuir principalmente para a formação das professoras que atuam na educação infantil, propondo que se eliminem práticas sexistas dentro destas instituições, visando ampliar a construção de alternativas educativas plurais que favoreçam as diversas maneiras de ser menina e de ser menino.

Isso implica nas professoras estarem atentas para a potencialidade desta etapa da educação básica e buscarem continuamente repensar sua prática educativa, visando explorar de modo criativo os espaços das instituições de educação infantil, já que valores referentes ao gênero dependendo das atitudes das professoras podem ser mantidos, reproduzidos e/ou questionados dentro do espaço das instituições de educação infantil.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é composto por 6 capítulos.

No primeiro capítulo conto como surgiu o interesse pelo tema da pesquisa, demonstrando os motivos e indagações que conduziram o seu desenvolvimento.

O segundo capítulo é destinado à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados ao longo desta, neste também está relatado a dificuldade em encontrar estudos sobre as relações de gênero no contexto da educação infantil.

No terceiro capítulo apresento informações pautadas de discussões sobre a organização da EMEI, atitudes e comportamentos das professoras e à turma pré-escolar investigada.

Já o quarto capítulo evidencia a preocupação em se estabelecer uma pedagogia crítica da infância que tenha consciência dos desejos infantis, reconhecendo a criança como sujeito social, portadora de história, produtora de cultura, capaz de múltiplas relações, enfim, sujeito de direitos.

O quinto capítulo traz uma breve reflexão sobre as questões de gênero, tendo a preocupação em articulá-las às manifestações culturais apresentadas pelas crianças da turma pesquisada durante as brincadeiras.

No sexto capítulo, escrevo de modo mais detalhado como as relações de gênero são manifestadas durante as brincadeiras de meninos e meninas da turma investigada. Descrevo e analiso situações observadas nos diferentes espaços destinados ao brincar da instituição. Os espaços pesquisados foram: a casinha dos sonhos, o parque e a sala.

Finalmente, nas considerações finais sintetizo os principais dados obtidos no decorrer da pesquisa, apontando para a importância da capacidade de transgressão que as crianças pequenas possuem ao não reproduzirem o que a sociedade espera de um menino e de uma menina.

Além disso, ressalto a importância das professoras de educação infantil estarem atentas aos seus comportamentos e atitudes, de modo que, busquem a desconstrução da polaridade e da hierarquia entre os gêneros nessas instituições.

Após a breve exposição dessa pesquisa, convido o leitor para prosseguir a leitura deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Boa leitura!

Capítulo I – Construindo o Tema

O interesse em desenvolver minha pesquisa na educação infantil, enfatizando o brincar e as relações de gênero entre crianças de 5 e 6 anos no contexto coletivo de educação da pré-escola, surgiu no ano de 2003, quando ainda estava no primeiro ano do curso de pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp, pois neste mesmo ano, comecei a trabalhar como auxiliar de professora em uma escola particular de educação infantil, que recebe crianças de zero a seis anos de idade, localizada no município de Campinas.

Minhas primeiras inquietações sobre as formas de brincar dos meninos e das meninas surgiram, a partir do contato com as crianças desta pré-escola. Neste local, as crianças passam grande parte do tempo brincando, diariamente freqüentam o parque, local onde ficam mais livres para a criação das brincadeiras. Além do parque, há instituição possui outros espaços específicos para o brincar, como a brinquedoteca, a casinha de boneca e a própria sala, local no qual as crianças brincam a todo o momento.

Como eu permanecia constantemente com estas crianças e estas passavam grande parte do tempo brincando, passei a observar, entre outras, o modo como elas brincavam, quais eram suas brincadeiras prediletas e com quem preferiam brincar.

Uma característica que me chamou bastante atenção em minhas observações referentes ao brincar desta instituição foi em relação à diferença na forma de brincar dos meninos e das meninas manifestadas através de suas falas, movimentos, gestos, olhares, choros, risos, comportamentos e atitudes, enfim, através das diferentes linguagens.

Em 2004, já no segundo ano do curso de pedagogia, iniciei minhas leituras sobre as diferenças nas formas de brincar dos meninos e das meninas, leituras estas que

me envolveram de maneira considerável, e me levaram a querer aprofundar-me nessa temática. Entretanto, já não trabalhava na pré-escola na qual fiz minhas observações iniciais.

Após minhas observações realizadas nesta instituição de educação infantil e o aprofundamento de leituras nesta temática, surgiu o interesse em desenvolver o meu Trabalho de Conclusão de Curso, com a finalidade de responder minhas indagações e mais do que isto, para contribuir para a construção da pedagogia da educação infantil e a prática das professoras¹ as quais trabalhavam nesta etapa da educação.

É importante dizer, que quando fiz minhas primeiras observações referentes ao brincar das crianças pequenas, no ano de 2003, ainda não havia iniciado minhas leituras sobre tal temática, desta forma, não possuía suporte teórico para fundamentar tais observações.

No momento em que iniciei minhas leituras sobre esta temática eu já não trabalhava na instituição de educação infantil e para prosseguir esta pesquisa retornei em 2006, a uma instituição de educação infantil, agora não mais particular, e sim uma EMEI na região central da cidade de Campinas, com o objetivo de dar continuidade as minhas observações, sendo que desta vez, já com uma bagagem de leitura, tais observações foram feitas com um olhar mais atento e crítico em relação às formas de brincar dos meninos e das meninas.

Na EMEI, foquei minha atenção para observar como as relações de gênero se manifestam nas brincadeiras das crianças pré-escolares nos diferentes espaços deste local. Logo após esse recorte, meus sujeitos foram delimitados: as crianças pré-escolares e a professora de educação infantil da turma em que observei.

¹ Utilizarei sempre o feminino ao tratar das professoras visto que meus sujeitos são todas mulheres.

A partir das observações realizadas na EMEI, constatei que as crianças reproduzem muitas vezes os comportamentos que a sociedade espera das meninas e dos meninos. No entanto, possuem a capacidade de transgredirem, ou seja, ressignificam a cultura imposta, resistindo aos modelos pré-determinados de brincadeiras e comportamentos de meninos e meninas.

Conduzi esta pesquisa, buscando possibilitar aos leitores elementos para refletir e discutir sobre as relações de gênero atreladas ao brincar infantil. Espero que esta traga contribuições e incentivos para futuras pesquisas na área, visando contribuir para a garantia da qualidade educacional das instituições de educação infantil.

Partindo desta perspectiva este Trabalho de Conclusão de Curso foi norteado pelo seguinte questionamento:

As manifestações infantis a partir das brincadeiras das crianças da turma pré-escolar investigada revelam práticas sexistas e/ou refletem resistências e transgressões aos estereótipos de homem e mulher, de ser menino e ser menina?

Capítulo II – Procedimentos de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de crianças com idades entre 5 e 6 anos, pertencentes ao agrupamento 3, em uma EMEI, localizada na região central do município de Campinas. A opção dessa EMEI adveio em razão de sua localização ser próxima a minha residência.

Iniciei minha pesquisa através de levantamento bibliográfico, em busca de textos que abordassem as seguintes temáticas: relações de gênero, criança pequena, pedagogia da educação infantil e o brincar.

No entanto quando iniciei o levantamento bibliográfico constatei que teria dificuldade para encontrar pesquisas que abordassem as relações de gênero focalizando a educação infantil.

O prefácio da Revista Pro-posições, Dossiê sobre “Educação Infantil e Gênero” (2003), organizado pela professora doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, da Faculdade de Educação da Unicamp, relata que apesar do crescimento significativo de pesquisas focalizando a educação das crianças de 0 a 6 anos, ainda são escassos os estudos sobre as relações de gênero neste contexto.

Outra revista que relatou no seu prefácio a dificuldade para encontrar bibliografia que abordasse a minha temática foi o Caderno Cedes, número 56, “Infância e Educação: As meninas” (2002), também organizado por Faria. Logo na introdução deste caderno consta que, apesar de muitos teóricos discutirem as relações de gênero, atualmente a maioria das pesquisas relacionadas ao gênero enfoca a mulher adulta ou as relações de gênero na vida adulta. Observa-se uma certa carência de publicações sobre categorias de gênero e infância, e a escassez torna-se ainda maior quando o assunto é a

educação infantil, crianças de zero a seis anos, onde pesquisas que articulam gênero, relações entre crianças e práticas educacionais são raras.

Márcia Gobbi, doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp, dedica-se ao estudo das relações de gênero manifestadas nos desenhos de crianças pequenas e salienta que *mesmo com a emergência do movimento feminista e dos estudos sobre a mulher, não temos um maior aprofundamento, nesta temática, que se volte para crianças pequenas* (1999, p. 143).

No Caderno Pagu, publicado recentemente no ano de 2006, há um artigo “Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte”, elaborado por Faria, no qual aponta o resultado de um primeiro estado da arte realizado por Eloísa Rocha sobre pesquisas apresentadas em congressos ns anos 90 sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, o resultado foi a ausência das análises sobre relações de gênero nessas pesquisas.

Nos últimos anos, essa situação não foi resolvida, mas com certeza foi amenizada num cenário complicado onde apenas 3% das pesquisas apresentadas nos congressos da ANPED analisaram as relações de gênero (Faria, 2006, p. 287).

Faria (2006), aponta que pesquisas sobre a pequena infância e as relações de gênero na educação infantil, tanto em creches com em pré-escolas, estão caminhando para uma trajetória promissora.

Para Fleuri (2006), que escreveu o artigo “Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional” publicado na Revista Educação e Sociedade:

A problematização sobre esta temática deve ser considerada e reconhecida nas questões que atualmente desafiam a perspectiva de um diálogo

intercultural nas ações educativas. Assumindo esta perspectiva, o uso da categoria gênero pode ser visto como um olhar entre vários olhares, para se explicar a sociedade em que vivemos (p. 506).

Desta forma, esta pesquisa se defrontou com a dificuldade para encontrar bibliografia que abordasse a temática das relações de gênero associada às brincadeiras de crianças pequenas. Inicialmente, encontrei livros, Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações e artigos que tratassem separadamente das relações de gênero ou do brincar, entretanto a maioria desses materiais era na área da psicologia. Posteriormente sob a orientação de Ana Lúcia Goulart de Faria levantei uma bibliografia específica sobre a minha temática, com abordagem sociológica, no qual estavam presentes estudiosos (as) como Brougère, Quinteiro, Oliveira, Finco, Souza, Gobbi, entre outros (as).

Após entrar em contato com essa bibliografia restringi meu olhar ao modo como as relações de gênero são manifestadas nas brincadeiras de meninos e meninas pré-escolares. Sendo assim, esse estudo compreendeu tanto pesquisa bibliográfica, quanto de campo, esta última é um estudo de caso em uma turma de crianças pré-escolares, em uma EMEI do município de Campinas.

No decorrer do primeiro e do segundo semestre de 2006, aprofundi minhas leituras e ficlei os textos, pois tal procedimento foi fundamental para articular a teoria com a minha pesquisa de campo.

Optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa, pois segundo Lang (apud Carvalho, 2004):

Este tipo de pesquisa preocupa-se em aprofundar o tema de estudo, em conhecer de perto a natureza de um fenômeno social e os próprios sujeitos,

concebendo-os como agentes nas coletividades sociais e razão de ser de toda a ciência social (p 8).

Além disso, segundo Bogdan e Biklen (apud Ludke André, 1986), *a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (p.11).*

Partindo da pesquisa qualitativa, realizei um estudo de caso buscando atentar-me para as relações de gênero durante as brincadeiras de crianças pré-escolares em diferentes espaços de uma EMEI de Campinas.

O estudo de caso *se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo; o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (Ludke e André, 1986, p. 17).*

Nesta pesquisa, observei, coletei e sistematizei dados através das minhas idas à campo. Para auxiliar a minha coleta de dados, elaborei um roteiro de observação (Anexo I).

No primeiro momento, quando minha orientadora pediu-me que fizesse tal roteiro, achei que esta tarefa fosse algo simples. Formulei algumas questões e ingenuamente achei que meu roteiro estivesse pronto. No entanto, minha orientadora e meus colegas do subgrupo de pesquisa em educação infantil do GEPEDISC² alertaram-me para a necessidade de uma pesquisa sobre outros roteiros de observação, os quais encontrei em TCCs e dissertações sob a orientação de Ana Lúcia Goulart de Faria.

² Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural.

Dessa forma, foi fundamental pesquisar sobre os roteiros de observação, já que Segundo Ludke e André (1986):

A pesquisa trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composições de soluções propostas aos seus problemas (p. 2).

Após pesquisar em muitos TCCs e dissertações, constatei que são poucos os trabalhos que disponibilizam este roteiro, sendo assim, encontrei em poucos trabalhos o roteiro de observação, os quais ajudaram a complementar o meu. A partir destes e com o auxílio de minha orientadora reformulei o meu roteiro para que este realmente me auxiliasse na coleta de dados.

Este episódio deixa claro que é fundamental *a aproximação da pesquisa da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho* (Ludke e André, 1986, p. 2).

Os TCCs que continham o roteiro de observação e me auxiliaram na elaboração do meu roteiro foram: “Amanhã pode trazer brinquedo? Sexta-feira: o dia do brinquedo de casa em um CEMEI de Campinas” (2004), de Tatiane Leite de Carvalho e “Um revelar das práticas não-sexistas dos meninos e das meninas em uma creche de Hortolândia” (2004), de Maria Gislaine Marques. Além destes, a dissertação de Joseane Búfalo (1997), “Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas num CEMEI de Campinas” também me ajudou na elaboração de tal roteiro.

Em meu roteiro de observação elenquei algumas diretrizes do meu trabalho, ou seja, este instrumento norteou-me para ficar atenta às questões que me levariam para a

construção e o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, o meu roteiro de observação, representa o meu tema de pesquisa, traduzido em perguntas.

Na elaboração do roteiro preocupei-me em elaborar questões que depois de respondidas traçariam o caminho da minha pesquisa. No roteiro estão presentes questões fundamentais que me levaram a obtenção das informações necessárias para a minha pesquisa.

Para uma melhor compreensão, optei em dividir o meu roteiro em dois eixos centrais: a primeira parte refere-se às formas de brincar relacionadas ao gênero de uma turma de crianças pré-escolares, já a segunda parte está relacionada às atitudes da professora desta turma, diante das relações de gênero e do brincar.

Eis as questões do primeiro eixo:

As crianças brincam ou não entre elas? Quando? Quais são suas brincadeiras mais freqüentes? Quais os brinquedos que mais utilizam nas brincadeiras? As crianças brincam mais com parceiros do mesmo sexo? Há diferenças na forma de brincar dos meninos e das meninas? Quais? Como é o brincar das crianças dentro e fora da sala? Quais brinquedos são trazidos de casa para a escola? Que dias os trazem? O que os meninos trazem? O que as meninas trazem? Há interesse das meninas pelos brinquedos trazidos pelos meninos e vice-versa?

Após as respostas dos questionamentos acima, as articulei com a bibliografia lida e consegui entender como as crianças compreendem, reproduzem e/ou ressignificam as representações de gênero por meio de suas variadas formas de brincar quando interagem com seus pares e adultos no espaço da EMEI.

O resultado esperado era responder uma das principais problemáticas de meu Trabalho de Conclusão de Curso: se as manifestações infantis a partir das brincadeiras

revelam práticas sexistas e/ou refletem resistências e transgressões aos estereótipos de homem e mulher, de ser menino e ser menina.

O segundo eixo do meu roteiro de observação, como já disse, refere-se às atitudes e comportamentos da professora da turma de crianças pré-escolares investigada em relação às formas de brincar e as manifestações de gênero.

Eis as questões do segundo eixo:

O que a professora faz enquanto as crianças brincam? Observa, anota, conversa e/ou faz outra coisa? Caso faça outra coisa, o que faz? Como a professora conduz o momento da brincadeira? É dirigido? É livre? As crianças podem escolher? A professora propõe mistura de sexo quando as crianças brincam? Como a professora se relaciona com as meninas e com os meninos? Ela tem a mesma conduta com todos? A professora trabalha para que ocorra uma igualdade de oportunidades entre sexos? Qual a intencionalidade, educar igualmente as crianças ou de maneira diferente, de acordo com o sexo? Por quê? A professora tem consciência de todo o esquema de reprodução e transgressão manifestados no brincar entre as crianças? Os comportamentos da professora estão carregados de sexismo? Ela tem a intenção de superar o sexismo? Caso a resposta seja afirmativa, as professoras da educação infantil estão preparadas para romper o sexismo?

A partir destas questões consegui observar se há respeito na relação entre a professora e as crianças, se esta dialoga e escuta o que as crianças têm a dizer. Além disso, descobri se tal professora valoriza o brincar e se esta tem consciência do potencial de transgressão das crianças, para valorizar tal manifestação.

Após a obtenção de todas as informações que o roteiro de observação sugere, relacionei-as com a bibliografia levantada e elaborei o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Com o roteiro elaborado, iniciei minhas visitas à EMEI, no mês de junho de 2006. Estas aconteceram em dias alternados com a finalidade de conhecer melhor o cotidiano da instituição.

Através dessas visitas, iniciei a coleta de dados que foi registrada em meu diário de campo, pois de acordo com Marques (2004):

O diário de campo é um instrumento muito relevante para as pesquisas, pois é a partir dos dados registrados no mesmo que se torna possível uma posterior análise entre a prática observada e a teoria, já que somente pela relação entre as duas formula-se novas teorias e conhecimentos sobre a prática (p. 8).

Optei em fazer as anotações em meu diário de campo no momento das observações, pois dessa maneira, garante-se o registro dos episódios com maior riqueza de detalhes.

Capítulo III – Conhecendo o espaço investigado

3.1 Apresentando a EMEI e os seus sujeitos

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para arbitrariedade de regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações)
(Faria, 2003, p 70).

A pesquisa realizou-se em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) localizada na região central do município de Campinas, São Paulo.

A instituição ocupa uma área de 3500 m², a qual está distribuída entre a EMEI e o CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Por essa razão, é considerada um CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil). O CEMEI funciona nas novas instalações construídas ao lado da EMEI.

A instituição enfrenta problemas em relação às inundações, as quais ocorrem normalmente no verão. Dependendo da gravidade, muitos móveis, materiais e brinquedos são destruídos e o atendimento quando preciso é interrompido.

Localiza-se em um bairro de classe média e conta com uma boa infra-estrutura de energia elétrica, ruas pavimentadas, rede de água e esgoto encanado. Ao redor da instituição, há diversos estabelecimentos comerciais (supermercados, farmácias, bares, lojas, entre outros estabelecimentos). É um local de fácil acesso e servido por diversas linhas de ônibus e transportes alternativos.

Há um portão para a entrada de carros, permitida somente para a utilização dos funcionários e um portão central para a entrada das crianças e pais. A diretora relatou que em consequência da violência da cidade, a EMEI é inteiramente cercada por alambrados, alarmes e possui um guarda que permanece no local no período das 7:00 as 19:00 horas.

Ao todo a EMEI e o CEMEI recebem aproximadamente 308 crianças. No CEMEI há 100 crianças matriculadas, as quais permanecem no local em período integral, estas são organizadas em quatro turmas, com idade entre 4 meses a 3 anos e 11 meses. Já na EMEI há 208 crianças matriculadas, com idade desde 3 anos e 11 meses até 6 anos, deste total, 90 crianças permanecem no período matutino, 90 no período vespertino e 28 em período integral.

Conforme informações coletadas por meio de conversa informal com a diretora da EMEI, as turmas foram organizadas buscando priorizar a aproximação de idades das crianças, desta forma, a distribuição das turmas se dá de acordo com a faixa etária das crianças, as quais estão divididas nos seguintes agrupamentos:

Agrupamento I: composto por três turmas denominadas de maternal, nas quais estão crianças entre 3 e 4 anos.

Agrupamento II: composto por duas turmas que compreendem crianças entre 4 e 5 anos.

Agrupamento III: composto por duas turmas nas quais estão crianças entre 5 e 6 anos.

O quadro a seguir nos mostra maiores detalhes sobre as turmas³:

Período integral	Período Matutino	Período Vespertino
Maternal A – 28 crianças	Maternal B – 25 crianças Infantil A – 30 crianças Pré-escola A – 30 crianças	Maternal C – 25 crianças Infantil B – 30 crianças Pré-escola B – 30 crianças

É importante lembrar que essa segmentação por faixa etária remete ao modelo escolar, *impedindo as trocas de experiências entre as crianças de diferentes idades, relação esta que é de grande importância, pois é através das trocas de experiências que as crianças recriam e criam culturas* (Nogueira, apud Finco, 2004, p. 45).

A EMEI funciona no período da manhã das 8:00 as 12:00 horas e no período da tarde das 13:00 as 17:00 horas. As crianças que ficam em período integral permanecem no local das 8:00 as 17:00 horas.

As crianças que freqüentam a EMEI são oriundas de diversos bairros da cidade de Campinas e por diferentes motivos freqüentam essa instituição. Grande parcela das crianças são filhos e filhas de pais e mães que trabalham na região central, e por esse motivo optaram por esta instituição.

³ Informações retiradas do Projeto Pedagógico da EMEI o qual não revela a quantidade de meninas e de meninos em cada turma.

Em relação à família das crianças, constatei nos dados que integram o Projeto Pedagógico da EMEI do ano de 2006, que há um grande percentual de pais que possuem ensino médio completo, possuindo as mais variadas profissões, como domésticas, funcionários públicos, pedreiros, comerciantes, entre outras. São nascidos em diversos estados, principalmente do nordeste. Grande parte mora de aluguel ou em moradia própria, algumas famílias moram em locais invadidos.

Há uma significativa parcela de crianças descendentes diretas de chineses, seus pais possuem estabelecimentos comerciais no centro.

A maioria das crianças vive em famílias, nas quais estão presentes dentro de casa pai, mãe e irmãos e irmãs. Muitos pais e mães trabalham o dia inteiro e dispõem pouco tempo para a convivência familiar.

A instituição conta com 22 funcionárias e 2 funcionários.

Todas as professoras já trabalham na EMEI há alguns anos, totalizando 8 professoras efetivas, 2 professoras suplentes, 1 professora readaptada e 1 professora que trabalha com crianças com deficiência auditiva.

O quadro a seguir nos mostra maiores detalhes sobre os/as funcionários/as da EMEI:

Profissão	Quantidade de funcionários
Diretora	1
Vice-diretora	1
Orientadora pedagógica	1*
Administradora	1
Professoras	12

Monitora	1 (efetiva)**
Serventes	2 (efetivas)
Merendeiras	3 (2 terceirizadas e 1 efetiva)
Agente de apoio	1
guarda	1 (terceirizado)

* A orientadora pedagógica está afastada da EMEI desde março de 2006 e o corpo docente diz sentir-se prejudicado com a ausência desta.

** Trabalha diretamente com as crianças do período integral.

É importante dizer que dentre as professoras e monitoras, todas são do sexo feminino.

Segundo Rosemberg (1999):

A educação infantil, tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola, é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se já como vocações femininas no século XIX (p. 11).

Desta forma, a docência na educação infantil nasce como uma profissão feminina tal como vem se mantendo. No entanto, encontram-se raras exceções de figuras masculinas assumindo a função de professor de educação infantil.

De acordo com Tamanini (2004), *há uma função de gênero feminino vinculada à idéia de que cuidar e educar as crianças cabe a mulher* (p. 15). Izquierdo (apud Rosembreg, 1999, p. 11) *considera que o preconceito diante das diferentes capacidades das mulheres e dos homens é acompanhado de uma concepção hierárquica de dominação do gênero masculino sobre o feminino.*

Como a figura de mulheres é consideravelmente predominante nesta profissão, no Brasil, 99% do professorado da educação infantil é formado por mulheres, há uma concepção preconceituosa de que a docência na educação infantil requer a presença de uma mulher. *As instituições de educação infantil, embora abriguem uma imensa maioria de mulheres como educadoras, são espaços em que masculinidades e feminilidades interagem e se intercambiam constantemente* (Sayão, 2003, p. 82).

Por meio de conversas informais, as professoras relataram-me que é comum organizarem-se para a realização de projetos extra-classe.

A escola desenvolve o “projeto artesanato”, no qual três professoras são responsáveis pelas atividades. Todas as turmas participam uma vez por semana em grupos reduzidos, com aproximadamente seis crianças. Não tive a oportunidade de acompanhar esse projeto, mas as professoras me disseram que as crianças gostam bastante.

Até o ano de 2005, havia um projeto de contação de história desenvolvido por uma professora que não está mais na escola, neste projeto, cada semana uma turma tinha a oportunidade de presenciar uma maneira variada de se contar história, em forma de

poesia ou história musicada, com uso de vídeo, teatro de fantoches, máscaras e bonecos. Com a saída da professora este projeto não está em andamento.

As instalações da EMEI são separadas da CEMEI. As entradas, os refeitórios, banheiros e salas ficam em lugares diferentes. Apenas o parque e a casinha dos sonhos são utilizados em comum. No entanto cada turma tem o seu horário, e normalmente as crianças do CEMEI não ficam juntas com as crianças da EMEI.

Logo na entrada da EMEI há um banco, normalmente utilizado pelas famílias, localizado na frente da sala de administração (secretaria), a qual fica próxima da sala da diretora. Não há um espaço específico onde os adultos (responsáveis pelas crianças, funcionários/as, entre outros) possam se reunir para eventuais conversas.

As professoras por meio de conversas informais, relataram-me que consideram importante a participação da família no cotidiano da instituição, talvez se a instituição pensasse em um espaço para que pais e mães sentissem-se pertencentes a este local, conseguiria aproximá-los da EMEI.

No livro “Bambini: a abordagem italiana à educação infantil”, organizado por Gandini e Edward em 2002, Rinaldi escreveu um capítulo, “Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como principio fundamental”, apontando a importância da criança e do ambiente para o sistema educacional infantil da cidade italiana de Reggio Emilia. Neste sistema é fundamental:

Um espaço que acolha não só a criança, mas também a família e os professores. Um lugar que acolha todo mundo, pois não se trata de um substituto para a família, e sim de um lugar que oferece uma nova forma de educação para as crianças e para nós mesmos, um lugar para a nossa cultura (2002, p.78).

O ambiente escolar deve ser um local que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie ação e reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também têm a possibilidade de criar cultura. O ato criativo tem possibilidades muito maiores de acontecer quando a criatividade educacional envolve simultaneamente as crianças, os professores, os pais e toda a sociedade em torno das crianças (Idem).

A EMEI contém cinco salas, sendo que uma delas é destinada às crianças com deficiência auditiva da região leste de Campinas. As salas são amplas e arejadas. Com exceção da sala do maternal, todas possuem lousa, mesas e carteiras, refletindo marcantes características de práticas escolarizantes e antecipatórias das escolas de ensino fundamental e médio. Diferentemente dessas duas etapas de educação, a educação infantil não é centrada em matérias e disciplinas.

Para Abramowicz (2003), no Brasil, o atual processo de escolarização das crianças de quatro a seis anos:

(...) pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade que as crianças anunciam, enquanto tais (p. 16).

Na EMEI, não há um local para a biblioteca. Os livros ficam dentro de um armário que permanece sempre fechado, ao lado da secretária. Segundo as professoras faz-se necessário a construção urgente de um local apropriado para a instalação do

espaço da biblioteca. No Projeto Pedagógico há uma parte que ressalta a importância do contato com o livro para as crianças, entretanto, presenciei raros momentos em que as crianças da EMEI estiveram contatos com livros.

Os banheiros são adequados para as crianças em relação ao tamanho das privadas e das pias, porém, estes são separados em masculino e feminino, tal separação não é observada, já que, constatei que muitas crianças não seguem essa norma, meninas entram no banheiro de meninos e vice-versa.

Sobre esta questão concordo com a italiana Belotti (1979, apud Geribola, 2002)⁴

Alguns dos episódios mais importantes na vida de uma criança acontecem no banheiro, sobretudo quando este não é um lugar rigorosamente privado, do qual cada um se serve por sua vez e na mais estrita intimidade, mas é, e deveria ser, um lugar onde a gente pode permanecer quando aprouver, em pequenos grupos de crianças de ambos os sexos. (...) Nesse local, ocorrem e deveriam ocorrer as primeiras e importantes descobertas sobre as diferenças entre os sexos (...) é justamente ali, muitas vezes, que se estabelecem e consolidam relações sociais estreitíssimas e cheias de emotividade, se travam diálogos íntimos entre as crianças, se esboçam situações delicadíssimas e emergem problemas escondidos (p. 116).

Os locais destinados ao brincar são: a casinha dos sonhos, o parque e a sala da respectiva turma, não há na EMEI uma brinquedoteca. Tais espaços na maioria das vezes não são utilizados por mais de uma turma, já que, a diretora e as professoras no início do ano elaboram dias e horários, com o intuito de que as turmas os utilizem de

⁴ Tal citação, Geribola (2002) utilizou em seu Trabalho de Conclusão de Curso: “Pernas cruzadas e mãos no joelho – superando o sexismo em busca de uma pedagogia feminista”.

modo isolado. Nos dias de chuva, as crianças permanecem nas salas, pois não há um espaço coberto, apropriado para elas brincarem. Também há uma cozinha onde não é permitida a entrada das crianças e um refeitório com cinco mesas que comportam aproximadamente doze crianças. Apesar de o refeitório comportar mais de uma turma ao mesmo tempo, essa prática não ocorre, pois cada turma toma o lanche isoladamente, com o tempo estipulado de quinze minutos.

No momento do lanche, as próprias crianças se servem e podem escolher o lugar onde querem se sentar, tais fatos são favoráveis às crianças, pois estimulam a sua autonomia.

Em relação à jornada diária, há algumas normas estabelecidas pelas professoras e direção que são seguidas diariamente pelas crianças. Logo quando chegam, as crianças encaminham-se para a sua respectiva sala, e cada professora é encarregada de fazer a recepção da sua turma, durante o lanche permanece somente uma turma no refeitório e na hora da saída, cada turma fica em sua sala esperando o momento de ir embora. Desta forma, as crianças de uma turma dificilmente entram em contato com crianças de outra turma, sendo raros os momentos de interação entre as crianças de faixa etária diferentes.

É facilmente perceptível constatar que não há a intenção por parte das professoras em misturar as turmas nos espaços comuns da instituição como o refeitório, o parque e a casinha, pois não há momentos em que as crianças de diferentes idades permaneçam juntas, pelo contrário, há uma preocupação para que estas crianças não se interajam.

Este fato pode privar momentos ricos de interação que favorecem o desenvolvimento das crianças, pois Verba e Isambert (1998, apud Finco, 2004) *comprovaram através de pesquisas sobre as trocas entre as crianças, que a mistura de idades é enriquecedora para o grupo* (p.45), desta forma, durante as interações, nas

brincadeiras, ou até mesmo nos momentos de conflitos, as crianças pequenas aprendem com as crianças maiores e vice-versa.

Para Prado (1999), uma educação infantil de qualidade requer *espaço onde meninos e meninas tenham o direito a viverem a especificidade infantil, relacionando-se com outras crianças, com adultos e com a natureza, recriando e criando cultura, num espaço de educação e cuidado* (p.111).

Pode-se dizer que o espaço físico da EMEI comporta adequadamente o número de crianças favorecendo uma educação de qualidade. No entanto, o mais importante não é o tamanho deste espaço, e sim a maneira como este se encontra organizado de modo a possibilitar, e mais do que isso, a favorecer as múltiplas relações entre as crianças.

Segundo Galardini e Giovannini (2002):

A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades da criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar (p.118).

Sendo assim, *devemos tentar organizar um contexto social e cultural que possa tornar-se um lugar ideal para o desenvolvimento e a valorização da aprendizagem e das experiências das crianças* (Rinaldi, 2002, p. 78).

A organização do espaço das instituições infantis tem ocupado um lugar de destaque entre os estudiosos que buscam uma educação infantil de qualidade. Prova disso, é um capítulo destinado para esta questão no livro: “Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios”, organizado por Faria e Palhares no ano de 2003.

Faria (2003) é a autora deste capítulo que possui o título: “Espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil”. Dentro deste capítulo há um trecho que considero de fundamental importância:

Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estabelecendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (p. 70-71).

Se estivermos atentos e com um olhar crítico sobre a forma como o espaço está organizado em uma instituição de educação infantil, este pode nos revelar inúmeras características da instituição. Através da observação deste, podemos perceber se esta instituição estimula a liberdade e a autonomia das crianças e/ou as oprime, se o espaço revela um local de alegria, descobertas e/ou um local de submissão e receios.

É importante que os espaços estejam organizados de modo a proporcionar para as crianças:

Atividades de concentração, de folia, de fantasia, atividades para movimentos de todo tipo, proporcionando a emergência de informações diferentes daquelas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não-trabalho, o direito à brincadeira, enfim, o direito à infância (Idem, p. 79).

Observando os espaços da EMEI investigada verifiquei que as crianças não podem transitar pela instituição sem a presença de um adulto. Normalmente para a locomoção das crianças entre um espaço e outro, as professoras as dividem em duas filas, uma de menina e outra de menino, tal fato parece-me já internalizado pelas crianças, pois no momento em que as professoras as chamam para mudarem de ambiente, as duas filas logo são formadas.

Este fato evidencia uma prática que diferencia a criança em detrimento do sexo que ela possui, além disso, a organização das crianças em filas revela algo imposto pelas professoras que visa à organização e à disciplina de maneira normatizadora. *Ao desprezar o ponto de vista das crianças na elaboração das regras e normas da creche, em muitos momentos a infância estaria sendo negada* (Reis, apud Muller, 2006, p. 567).

Da mesma forma que Geribola (2002), constatei que enquanto as crianças caminham em filas, elas brincam, conversam, cantam, entre outras manifestações, assim, vão interagindo tanto com as crianças da sua fila, quanto com as da outra fila.

Somente nos momentos em que as crianças vão ao banheiro, não há a exigência de um adulto para acompanhá-las, entretanto, o deslocamento das crianças é controlado por um crachá, o qual elas colocam para saírem da sala e quando retornam o colocam no local onde o crachá sempre permanece, pendurado na parede. É importante dizer que há um crachá para os meninos e um para as meninas, demonstrando mais uma vez, práticas que separam as crianças entre meninos e meninas.

Apesar das práticas da divisão por sexo das filas e do crachá não revelarem intencionalmente atitudes sexistas das professoras, seria importante que estas refletissem sobre a real intenção dessas atitudes, visto que tais atitudes podem favorecer a segregação entre meninos e meninas.

O guia prático para educadores e educadoras organizado pela Universidade de São Paulo: Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência (1996) nos alerta para a importância das pequenas mudanças que se pode promover, já que estas têm muitas vezes, um efeito expansivo que pode produzir significativas transformações.

Pimentel (apud Fleuri, 2006, p. 507) sugere que o *trabalho educativo com as questões de gênero pode favorecer a desconstrução dos critérios de "normalidade", utilizados para classificar e hierarquizar as diferentes práticas e identidades sexuais.*

No artigo de Fernanda Muller (2006) recém publicado pela Revista Educação e Sociedade: "Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência", a autora denuncia a supremacia estabelecida na relação dos adultos com as crianças, impregnada nas práticas pedagógicas. *O potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando inclusive, a complexidade que tal construção exige* (Quinteiro, apud Muller, p. 566-567).

Daí a importância dos responsáveis pelas instituições de educação infantil atentarem-se para a questão de que a criança é capaz de múltiplas relações e que em detrimento disso essas instituições:

Devem ter espaços flexíveis e versáteis diferentes da casa, da escola e do hospital, incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância (Faria, 2003, p. 78-79).

É de extrema importância que as instituições de educação infantil possam verdadeiramente oportunizar (como dizem os italianos) os ambientes de vida em contexto educativo, onde as crianças pequenas possam expressar nas mais diferentes intensidades suas cem linguagens, conviver com todas as diferenças (de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias, e culturas), combatendo as desigualdades, exercitando a tolerância (e não conformismo), a solidariedade, a cooperação e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo, concomitantemente, com a construção da sua identidade e autonomia, sentido de pertencimento à comunidade local, enquanto especificidade infantil, e, ao mesmo tempo, preparando-se para as outras fases da vida que também são tão provisórias quanto à infância, aprendendo desta forma a arbitrariedade e provisoriedade da hierarquia social existente na sociedade atual (Idem, p.75).

3.2 – Apresentando a turma investigada

No decorrer da pesquisa atentei-me especificamente para uma turma de crianças pré-escolares, as quais possuem entre 5 e 6 anos de idade. A turma investigada possui 30 crianças, entre elas 15 meninas e 15 meninos, estes freqüentam a EMEI no período vespertino e grande parte das crianças já freqüentava a CEMEI e a EMEI nos anos anteriores, apenas 5 crianças da turma passaram a freqüentar a instituição esse ano.

Desde o início de minha pesquisa fui muito bem recebida durante todas as minhas visitas, tanto pela professora quanto pelas crianças.

A sala da turma é organizada da seguinte maneira: há várias mesas coletivas que comportam 4 crianças. Estas estão distribuídas pela sala, de modo que a parte central permaneça sempre vazia para que as crianças possam utilizar-se daquele espaço sem estarem sentadas na mesa. A mesa da professora fica próxima à lousa e perto da janela.

A sala é bastante arejada, possui uma ampla janela e um ventilador, dois armários, os quais permanecem sempre fechados, estes contêm brinquedos organizados em caixas e material escolar coletivo utilizado pelas crianças durante as atividades, como lápis, borracha, giz, canetinha, papel, entre outros.

Há uma estante na qual ficam alguns brinquedos considerados pedagógicos, como jogos de encaixe, de montar, quebra-cabeça, jogos com letras e números. Esta estante em geral não desperta interesse das crianças, e sempre quando a professora deixa espaço para brincar com brinquedos em sala, elas preferem brincar com os brinquedos que ficam no armário fechado.

Há um varal onde as atividades de lápis e papel elaboradas pelas crianças ficam penduradas. Cada criança tem o seu saquinho, e logo quando acabam as atividades, elas

as guardam em seu saquinho. Além do varal, a parede exhibe atividades elaboradas coletivamente pelas crianças e fotos das crianças com suas respectivas famílias.

Ainda observa-se em algumas salas de educação infantil, desenhos pendurados nas paredes os quais não foram elaborados pelas crianças, que visam somente à decoração do ambiente, na minha opinião, tais desenhos não têm significado algum para as crianças. A professora da turma pesquisada utiliza-se do espaço da parede da sala de modo que exhiba objetos que tenham valor e sejam significativos para as crianças.

A turma observada possui crianças de origens sociais e culturais diversificadas. Encontram-se filhos e filhas de funcionários públicos, domésticas, comerciantes, (camelôs ou donos de lojas), entre outras profissões. Crianças com pais nascidos no estado de São Paulo e em diversos estados brasileiros, além disso, há quatro crianças com pais chineses, sendo que uma delas fala pouco português.

De acordo com Prado (1999), que pesquisou a creche, este local:

Pode situar-se como espaço que contempla sujeitos de origens sociais e culturais diferenciadas, evidenciando a diversidade sócio-cultural, produto e produtora da história, num espaço garantindo e comprometido com a educação infantil, espaço de convívio com as diferenças, espaço de brincadeiras e de outras manifestações culturais, espaço de educação de crianças e também de adultos (p. 111).

Espaços adequados para as crianças em instituições coletivas de cuidado e educação, são favoráveis para *uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras, indígenas, meninos e meninas, estrangeiros e brasileiros, portadoras de necessidades especiais e etc (Faria, 2003, p. 69).*

A relação da professora com as crianças é pautada por bastante diálogo e respeito entre ambas as partes. Presenciei inúmeras vezes a professora chamando as crianças a sentarem-se em roda com intuito de incentivar a conversa entre todos os presentes, esta sempre escuta com bastante atenção as histórias que elas lhe contam.

De acordo com Demartini (apud Muller, 2006, p. 569) *escutar as crianças significa entender que uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem um memória construída.*

Tal professora sempre está disposta e preocupada em buscar soluções para os eventuais conflitos que as crianças lhe apresentam. As soluções são sempre pautadas com conversas visando o entendimento das crianças, primeiramente ela deixa que elas mesmas tentem se resolverem sozinhas, somente quando necessário, ela faz a intervenção. Em nenhum momento presenciei a professora punindo ou alterando a sua voz com as crianças.

Na maioria das vezes, a professora planeja as atividades para que todas as crianças as realizem ao mesmo tempo, foram raríssimos os momentos em que presenciei mais de uma opção de atividade para as crianças escolherem. Até quando as crianças já haviam terminado a atividade, estas tinham que esperar todos terminarem sem que outra atividade fosse proposta.

Constatei que as crianças da turma observada são bastante comunicativas e curiosas. Como quaisquer crianças, estão a toda hora brincando e relacionando-se umas com as outras, mesmo sem a permissão de um adulto. As crianças constantemente recriam, reelaboram e ressignificam as brincadeiras. Apropriam-se do espaço da EMEI, dos objetos e dos brinquedos encontrados de maneiras diversificadas, nem sempre dentro do que é esperado pelos adultos.

Nas atividades, brincadeiras, hora do lanche, enfim em todos os momentos observados, meninos e meninas interagem-se um com o outro, independente do sexo da criança, se agrupam misturando-se entre si, sem necessariamente construírem agrupamentos isolados de meninos e de meninas, os grupos normalmente são mistos havendo uma relação de troca entre os sexos, sem serem estabelecidas relações hierárquicas de um sexo em detrimento do outro.

Nos momentos em que as crianças estão brincando, a professora está sempre realizando outra atividade, ou seja, aproveitando esse tempo para organizar seu trabalho. Não há preocupação por parte desta em observar, compartilhar e/ou interagir com as crianças durante as brincadeiras.

De acordo com Prado (1999):

A creche deve proporcionar espaços para brincar, em que os adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidade, invenções, convites à brincadeira e outras manifestações e expressões culturais de crianças (p. 115).

Crianças e adultos possuem especificidades diferentes e diversas, e, portanto aprendem juntos nas brincadeiras. Os adultos podem aprender brincando com as crianças e vice-versa.

Para Sayão (2003):

Uma visão mais apurada daquilo que as crianças fazem quando brincam ou expressam nas instituições educativas pode emergir aos adultos que meninos e meninas fazem parte e contribuem para a construção dos processos

sociais... eles e elas estão evidenciando o seu potencial transformador, transgressor, comportamento às vezes adormecido em nós adultos. Neste momento, como em outros, as crianças se mostram “ensinantes”, possibilitando a transformação de muitos elementos presentes na realidade (p. 83 – 84).

Embora a professora não brinque com as crianças, em nenhuma ocasião constatei interferências e/ou impedimentos nas escolhas de brinquedos e brincadeiras em relação aos meninos e às meninas por parte da professora. Sendo assim, esta não impede que meninos e meninas experimentem novos papéis, resistindo às práticas sexistas e, assim, resignificando as representações sociais de gênero tão polarizadas no mundo adulto.

Carvalho (2004), nos atenta para o fato de que uma prática neutra não significa uma prática intencional:

Enquanto profissionais que atuam na educação de crianças é importante ressaltar a necessidade das práticas regidas por uma intencionalidade educativa, visto que a não interferência, ou seja, a neutralidade não garante o favorecimento de algo e/ou de algum propósito, enfim de um objetivo (p. 37).

É importante que as práticas educativas sejam intencionais e não apenas neutras. Sayão (2003) enfatiza que uma prática intencional que atue diretamente para o não favorecimento de práticas sexistas não se limita:

Dizer para as crianças que é possível que meninos brinquem de boneca ou meninas de carrinho; com isto, estaremos oportunizando relações mais

solidárias ou menos hierárquicas quanto ao gênero, o que é importante, mas ainda é pouco...com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens ou mulheres possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que "anti-valores" como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e gênero (p. 84).

Para encerrar esse capítulo, utilizo-me de uma citação de Faria (2003) nos atentando para a importância de que:

As instituições de educação infantil possam verdadeiramente oportunizar (como dizem os italianos) ambientes de vida em contexto educativo, onde as crianças pequenas possam expressar nas mais diferentes intensidades suas cem linguagens, conviver com todas as diferenças de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas, etc.), combatendo as desigualdades, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo, concomitantemente, com a construção da sua identidade e autonomia, sentido de pertencimento à comunidade local, enquanto especificidade infantil, e, ao mesmo tempo, preparando-se para outras fases da vida que também são tão provisórias quanto a infância (Faria, 2003, p. 75).

Capítulo IV – Concepção de criança: construindo a Pedagogia da Infância.

Ao perceber-se na criança o verdadeiro ator social de suas ações, um ser ativo dotado de sentido de competência na sociedade em que vive, espera-se construir um novo sentido de valorização da experiência da infância, longe da visão idealizada do adulto que, ao olhar para trás, contempla sua própria infância.

(Almeida, 2006, p. 551)

As crianças sempre existiram independentemente das concepções que se tinham delas. A noção de infância é moderna, começando a *adquirir pertinência a partir dos finais do século XVIII*. (Ariès, apud Almeida, 2006, p 549) *Antes disso as crianças não eram reconhecidas como sujeitos com especificidade própria, sendo estas tratadas e representadas como adultos em miniatura, uma vez que trabalhavam, comiam, divertiam-se e dormiam em meio aos adultos* (Almeida, 2006, p. 549).

Para Steinberg (apud, Muller, 2006) *a infância é uma criação da sociedade, que está sujeita à mudança sempre que ocorrem importantes transformações sociais* (p. 558). *A idéia contemporânea de infância, como categoria social, emerge com a Modernidade e tem como principal berço a escola e família* (Muller, 2006, p. 554).

A criança, em determinados momentos da história, foi vista como *um ser incompleto e imperfeito: ora era vista como uma miniatura dos adultos, ora como algo que deveria ser paparicado, ou ainda, como um ser frágil e inocente que necessita desenvolver sua razão e moral* (Carvalho, 2004, p. 38).

Durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos. Ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser. Só era considerada sujeita quando chegava à idade da razão (Arroyo, 1995, p. 18).

Segundo Ariès (1981):

(...) o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (p. 157).

O estudo de Áries (1981) destacou que, durante parte da Idade Média, as crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia (Muller, 2006, p. 554). *Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres de dimensões reduzidas* (Benjamin, apud Almeida, 2006, p 547).

Para Sayão (1999), o caráter não universal da infância, está associado ao fato de que diferentes culturas produzem infâncias diversas. *A infância tem-se constituído em*

alvo de saberes e poderes que vem sendo construído e modificado ao longo da história e vem sendo configurada como categoria social (Abramowicz, 2003, p.16).

A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção (Arroyo, 2005, p. 17).

Hoje a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos (Arroyo, 1995, p. 18). Sabemos que a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos (Faria, 2005, p. 1027).

De acordo com Rinaldi (2002):

A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais a necessidade do que as capacidades e potenciais, o que as crianças não podem ser ou fazer, em vez do que elas podem ser ou fazer... a imagem é uma convenção cultural, uma interpretação cultural e, conseqüentemente, uma questão sóciopolítica que permite ou não reconhecer certas qualidades e potenciais das crianças. Como resultado, existem expectativas positivas e negativas, sendo possível construir um contexto que valoriza ou que limite as qualidades e os potenciais que se atribui às crianças (p. 76).

Em nossa sociedade atual estão presentes diversas concepções de criança. Alguns discursos e atitudes ainda apontam para uma concepção de criança como incompetente e imatura, já que ela é percebida a partir de uma perspectiva

adultocêntrica. Outros discursos reconhecem a criança como sujeito de direitos, ativos e competentes, aproximando-se da concepção de criança que permeia a pedagogia da infância.⁵

A visão adultocêntrica, que enxerga a criança como um ser incompetente ou incompleto em suas especificidades, que entende a criança como mera consumidora de cultura está perdendo espaço para a concepção da pedagogia da infância, que reconhece a criança como cidadã com atuação ativa e crítica na sociedade.

Entretanto, ainda vemos muitas pesquisas pautadas na visão adultocêntrica de criança. Segundo Rosemberg, (apud Gobbi, 1999, p. 143) esta visão *enxerga a criança como se estivesse apenas à espera do crescimento, um vir a ser adulto e que só então poderá ter voz*. De acordo com Perrotti (1982, apud Prado, 1999):

A visão adultocêntrica e redutora em relação à infância apresenta-se quando o adulto se coloca numa relação de poder sobre a criança, concebendo-a como um vir-a-ser, como um adulto em miniatura, preocupado em transformá-la naquilo que ele é e em que acredita, partindo de seu próprio referencial (p.112).

Segundo Sarmiento, (1990, apud Sayão, 1999) grande parte dos conhecimentos que temos sobre as crianças é gerado a partir dos conhecimentos dos adultos sobre as crianças, sendo um saber legitimado socialmente. *Apesar de a infância ter sido uma das mais belas invenções da modernidade, na sociedade contemporânea a criança é*

⁵ De acordo com Gobbi (2002), a utilização do termo pedagogia da infância deve-se à intenção de afirmar a necessidade de uma pedagogia própria para as questões relacionadas às práticas pedagógicas e às reflexões teóricas dirigidas à educação infantil, as quais vêm se consolidando.

“sempre vista de cima”, sendo ela, desse, modo, hostil à idéia de infância (Quinteiro, 2002, p. 42).

Porém, há um outro lado que urge investigar que é conhecer os saberes que as crianças possuem de si próprias, ou os saberes das próprias crianças. Para Sarmiento e Pinto, (apud Quinteiro, 2002) do Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Minho, *o uso e a recolha da voz da criança é condição fundamental no conhecimento das culturas infantis* (p. 27).

Desenvolvi minha pesquisa partindo da concepção que entende a criança como sujeito de direito e produtora de cultura. *A criança com suas especificidades, criadora e criatura da cultura e, portanto, ser histórico, cuja produção também é extremamente valiosa* (Gobbi, 1999, p. 143).

Segundo Marques (2004) nessa concepção:

A criança deixa de ser vista como passiva (consumidora de cultura) para assumir o papel de atuante de suas relações, isto é, para ser vista como produtora de cultura, cultura esta que se concretiza principalmente no interagir entre as próprias crianças (p.25).

A criança é competente e capaz e, portanto, não deve ser educada para um vir-a-ser, mas sim ser respeitada em todas as suas particularidades, pois são essas particularidades que determinam as diferentes produções culturais infantis (Idem, p.1).

Minha pesquisa foi norteadada pela bibliografia italiana sobre educação infantil traduzida para o português e por pesquisadores/as brasileiros/as os quais também

entendem a criança como *competente, ativa e crítica... produtor de cultura, valores e direitos, competente na aprendizagem e competente na comunicação, em centenas de linguagens*, (Rinaldi 2002, p. 77) este termo refere-se à capacidade que as crianças têm de expressar seus pensamentos, seus sentimentos e sua visão do mundo através de muitas modalidades de comunicação.

As experiências italianas no campo da educação infantil são pautadas pela concepção que entende a criança a partir do seu ponto de vista, e não a partir da perspectiva dos adultos.

De acordo com Rinaldi (2002):

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia (cidade italiana) é a imagem das crianças como alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoa (p. 76).

Outro motivo pelo qual optei em utilizar em minha pesquisa a bibliografia italiana esta relacionado ao fato de que, da mesma forma que tal bibliografia, observei a relação estabelecida entre as crianças, ao contrário de muitas pesquisas relevantes que estudam a criança no âmbito individual, fora do contexto coletivo.

Podemos encontrar nas instituições de educação infantil brasileiras e nos discursos e atitudes das professoras dessas instituições, entre outras, as duas concepções de criança citadas acima, sendo que não é raro encontrarmos práticas de uma mesma professora ou de uma mesma instituição que apontem para concepções diversas.

Ao atentar-me para as atitudes e discursos da professora da turma investigada, pude perceber que ora a professora utiliza-se da concepção adultocêntrica, ora utiliza-se da concepção da pedagogia da infância, que reconhece a criança como cidadã produtora de cultura.

Nos momentos em que a professora, escuta o que meninos e meninas têm a dizer, possibilita que expressem seus sentimentos e vontades, favorece a troca, o diálogo entre as crianças, ela demonstra características norteadas pela pedagogia da infância, entretanto, quando os faz seguirem regras impostas por ela e pela própria instituição, como, por exemplo, colocá-los em filas e não possibilitar períodos longos para as brincadeiras das crianças, priorizando atividades preparatórias para o ensino fundamental, ela evidencia características pautadas pela visão adultocêntrica.

Tal fato pode ser explicado, pois pouco se conhece sobre a infância como construção social. Segundo Quinteiro (2002):

Os saberes construídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social no qual se encontram inseridas (p.22).

Nas últimas duas décadas, os estudos sobre o tema infância no campo da educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções... entretanto, pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e se pergunta às crianças... ainda há resistência em aceitar o

testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável. (Idem, p. 21).

Almeida (2006), nos alerta para o caráter paradoxal com o qual as crianças são tratadas pelos adultos nos dias atuais:

O tratamento concedido à experiência da infância pela sociedade adulta contemporânea pode ser caracterizado como paradoxal. Ao mesmo tempo que acaricia os estágios iniciais da infância, nega um tratamento infantilizado às crianças em estágios posteriores (p. 549).

Observa-se em muitas escolas de ensino fundamental e até mesmo em diversas instituições de educação infantil, principalmente quando se tratam de turmas pré-escolares, práticas de professoras nas quais o tempo da vivência da infância é deixado de lado em detrimento das diversas práticas escolarizantes voltadas para filas, horários, trabalhos, enfim regras impostas pelos adultos nas quais as crianças necessitam enquadrar-se. Dessa forma, *o conceito de infâncias vem sendo ameaçado nas escolas (Muller, 2006, p. 569).*

De acordo com Quinteiro (2002) *a instituição escolar cortada profundamente pelo autoritarismo social... não apenas rouba da criança suas possibilidades de viver a infância, mas sobretudo coloca-se à margem do processo de escolarização, levando esta a engrossar o contingente da exclusão social (p. 37).*

Sobre a escolarização da educação infantil, Campos (apud Prado, 2002):

(...) faz críticas aos projetos pedagógicos para esta faixa etária que concebem a criança somente como sujeito de domínio de atividades

letradas, em que a pré-escolarização precoce nega-lhe o direito à própria infância, visto que a criança deve ser concebida como sujeito de direitos. Direito à brincadeira, como maior fonte de conhecimento, de ampliação e qualidade de movimentos, sensibilidades e emoções das crianças, apontado nas propostas em educação infantil brasileiras que atentam para a necessidade de reconhecimento da criança como ser social, produtor de cultura (p. 100).

Observei na EMEI investigada, as crianças estabelecendo relações com seus pares e com os adultos, experimentando, imitando e inventando brincadeiras em diferentes momentos. Da mesma forma que Prado (2002) em seu artigo: “Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil”, publicado no livro, “Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças, organizado por Faria, Demartini e Prado, constatei que meninos e meninas fazem deste local:

Um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados...espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais próprias das crianças (p. 95).

Corsaro (apud Muller, 2006) *entende as crianças como responsáveis por suas infâncias e, logo, têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade (p. 555).* A partir disso, percebe-se que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, pelo contrário, estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural.

Uma pedagogia crítica da infância está consciente do desejo infantil, frequentemente ligando-se com os esforços das crianças para compreender o mundo e a si mesmas (Muller, 2006, p. 559). Quando partimos da concepção que reconhece a criança como sujeito social de direitos, competente e ativa, assim como faz a pedagogia da infância, estaremos dando às crianças todas as oportunidades possíveis para que vivam e aproveitem ao máximo sua infância.

As crianças são exercícios de potências...elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências ou não (Abramowicz, 2003, p. 20). Dependendo da visão que temos das crianças, proporcionaremos ou não oportunidades para que elas vivam suas infâncias na educação infantil, aí está a importância dessas instituições e de suas professoras em favorecer situações em que as crianças tenham a liberdade para criarem e recriarem.

O enfoque de infância e das brincadeiras utilizado em minha pesquisa, partiu de conhecimentos da área da novíssima sociologia da infância (Corsaro, Muller, Almeida, Mollo-Bouvier) e da sociologia (Brougère, Quinteiro, Oliveira, Souza, Gobbi) que por sua vez, *concebe as brincadeiras inseridas num sistema social, possuidoras de funções sociais, produtos e produtoras de uma sociedade dotada de traços culturais específicos* (Prado, 2002, p. 98).

Nesta pesquisa, a brincadeira foi apontada como possibilitador de um maior aprofundamento sobre como as crianças pequenas percebem o mundo no qual estão inseridos.

Partindo, portanto, da concepção que entende a criança como cidadã capaz, produtora de cultura e portadora de história, e de que a brincadeira é umas das formas pela qual a criança produz as culturas infantis, busquei observar nas múltiplas relações

inventadas e estabelecidas pelas crianças durante a brincadeira, como meninos e meninas manifestam-se frente à questão de gênero.

Capítulo V - Gênero: uma categoria de análise das ciências sociais

Quantas vezes já ouvimos e já dissemos frases semelhantes a essas: os meninos gostam de azul, são bagunceiros, e se dão melhor nos esportes. Já as meninas preferem a cor rosa, são organizadas, mais sensíveis e disciplinadas. *Esses conceitos, tão comuns em nosso cotidiano, expressam, na verdade, estereótipos sobre masculinidade e feminilidade. São heranças culturais transmitidas pela sociedade* (Biagio, 2005, p.33).

Robert Stoller, psicólogo americano, foi o primeiro a estabelecer amplamente a diferença entre sexo e gênero com a publicação do livro, “Sexo e gênero” em 1968. De acordo com este autor:

O que determina a identidade e o comportamento dos indivíduos não é o sexo biológico, mas o fato de o indivíduo ter vivido desde o nascimento experiências e costumes atribuídos a determinado gênero. Assim o sexo está relacionado aos componentes biológicos e anatômicos e o gênero está ligado aos aspectos psicológicos, sociais e culturais (apud Sartori, 2004, p.30).

Segundo Jane Felipe (apud Biagio, 2005):

O conceito de gênero surgiu justamente para se contrapor a idéia de uma essência ou de uma natureza para explicar os comportamentos masculinos e femininos. Ou seja, gênero refere-se às expectativas que a sociedade tem em torno do ser homem ou mulher e que variam de cultura para cultura, de época para época (p.34).

O conceito de gênero é alvo de preocupação de vários estudiosos e não possui uma compreensão única. Desta maneira é estudado por diversos campos da ciência, como marxistas, pós-estruturalistas, lacanianos, feministas radicais, entre outros. No entanto, *a preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no final do século XX* (Scott, 1995, p.85), com os pós-estruturalistas. Sendo assim, gênero entendido como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais ainda não havia aparecido até meados do fim do século XX.

Para Sartori (2004):

Desde o século XIX há a idéia de que a categoria mulher é uma construção social, entretanto eram visíveis as dificuldades teóricas para explicar a opressão das mulheres nas diferentes teias de relações sociais em que homens e mulheres cotidianamente convivem (p.29).

Nas limitações de diversas teorias anteriormente formuladas a respeito das diferenças entre homens e mulheres *surge o conceito de gênero enquanto categoria relacional, conceito que procurará articular relações historicamente determinadas para além das diferenças de sexos, é, sobretudo uma categoria que procura dar sentido as diferenças* (Scott, apud Satori, 2004, p .29).

O uso do termo gênero se firmou nos Estados Unidos e na Europa nos anos 80, foi fruto das reflexões e da elaboração teórica de feministas nos anos 40 e do novo feminismo da metade dos anos 60 (Sartori, 2004, p.29).

A partir dos anos 70, o conceito de gênero começa a se fazer presente nas pesquisas, ao se colocar em pauta uma importante discussão, que procura discernir entre o que é biológico e o que é cultura (Gobbi, 1999, p.143).

De acordo com Finco (2004):

No final da década de 70 e no início da década de 80, estudiosos feministas colocaram em questão os paradigmas da "biologização" dos sexos, que viam nas diferenças biológicas uma explicação e uma justificativa para as desigualdades entre homens e mulheres, construindo um novo campo de estudo: o gênero (p. 11).

Sartori (2004) ressalta a importância de:

Analisar a articulação entre o biológico e o social, ou seja, não negar as diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas há que se reconhecer que o gênero marca a diferença fundamental entre os sexos e que a biologia não pode ser considerada a origem e a razão das diferenças entre os sexos (p.32).

Não se pode pensar em gênero como uma categoria isolada, pois categorias como raça e classe estão diretamente relacionadas ao conceito de gênero. Louro (1995) ao analisar as obras de Joan Scott, nos alerta para a importância que tal autora faz para que a categoria gênero esteja sempre associada às categorias de raça e classe.

Utilizei em minha pesquisa a concepção de gênero baseada na historiadora Joan Scott, uma teoria pós-estruturalista. Tal autora nos mostra uma visão pós-moderna de categoria de gênero, a qual o considera uma categoria essencial de análise histórica, entendendo que: *gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. É uma forma primária de dar significado às relações de poder (1995, p. 86).*

Joan Scott tem sido nos últimos tempos, umas das autoras mais citadas na bibliografia nacional e bastante mencionada pelos estudos de gênero em suas interfaces com a educação (Sayão, 2003, p. 72).

Os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização de toda a vida social, influenciando as concepções, as construções, a legitimação e a distribuição do próprio poder (Scott, 1995, p. 88).

Os sujeitos vão sendo ao longo de suas vidas, socializados por intermédio das relações de gênero, ou melhor, através das relações subjetivas e objetivas que são engendradas (Scott, apud Sayão, 2003, p. 72).

Segundo Romero (1995):

Antes mesmo de nascer, meninos e meninas têm suas vias delineadas com base nas expectativas de seus pais, expectativas estas que variam de um sexo para o outro. O bebê vai aprender a ser homem ou mulher, construindo um corpo masculino ou feminino, segundo seu aprendizado social. Se nascer homem, seu quarto será decorado com enfeites de cor azul, e se nascer mulher, naturalmente a cor rosa. Os primeiros presentes serão quase sempre distinguidos por essas cores, assim como os brinquedos próprios para um sexo e outro (p. 238).

O bebê constrói, portanto, um corpo, mas não um corpo assexuado, constrói um corpo masculino ou feminino. Ao nascer, a criança já terá uma direcionalidade de sua educação. Os pais já têm mentalmente delineado o modelo de educação para o menino e para a menina. A criança deverá, de qualquer modo, adaptar-se a esse modelo (Idem).

Ao longo de minha pesquisa, procurei relacionar e aproximar discussões sobre gênero e infância, atentando-me em observar as diferentes formas de brincadeiras dos meninos e das meninas associadas à categoria de análise de gênero.

Nesta pesquisa focalizei na EMEI pesquisada os espaços destinados aos momentos de brincadeiras das crianças e relacionei-os frente à questão de gênero. Constatei que apesar das crianças reproduzirem o sexismo presente no mundo adulto, isso não significa que elas reproduzam o tempo todo, pois há inúmeros momentos, principalmente durante as brincadeiras em que ocorre a transgressão dos papéis sexuais. Tal fato foi constatado no trabalho de campo de Maria Gislaine Marques em seu trabalho de conclusão de curso: “Um revelar das práticas não-sexistas dos meninos e das meninas em uma creche de Hortolândia” (2004) e por Daniela Finco em sua dissertação de mestrado: “Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola” (2004).

Partindo desta perspectiva, constatei que apesar das expectativas dos adultos, principalmente dos pais, em relação à adequação dos comportamentos determinados para cada sexo, as manifestações de gênero apresentadas a partir das brincadeiras das crianças apontam para a construção da cultura infantil, a qual majoritariamente demonstram transgressões das regras impostas pela sociedade, não reproduzindo o pensamento polarizado sobre os gêneros.

Em relação ao significado da palavra gênero, os dados de Finco (2004) revelaram uma questão importante, pois na língua portuguesa podemos encontrar esta palavra associada a palavras como literário, musical, entre outros. Isso ocorre, pois a especificidade de tal palavra não está presente em nossa língua, o que oferece à palavra gênero diversos significados, já que foi traduzida da palavra inglesa *gender*. Ao

transferir essa categoria analítica para uma outra língua, é necessário levar em consideração o contexto cultural diferente daquele onde se originou tal conceito (Finco, 2004, p. 13).

Além de Joan Scott, utilizei para fundamentar e enriquecer minha pesquisa outros autores/as os quais partem da mesma concepção de gênero de Scott, ou seja, que a construção de gênero é construída a partir das relações sociais.

Segundo Claudia Vianna e Sandra Ridenti (1998, apud Finco, 2004):

Gênero remete-se, portanto, a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. Trata-se de definições mutáveis, que podem e, por vezes, devem ser alteradas (p. 97).

Grande parte das pesquisas atuais sobre gênero fundamenta-se na idéia de que, embora haja notórias diferenças anatômicas e fisiológicas entre homens e mulheres, meninos e meninas, todas as diferenças são socialmente construídas, características usualmente atribuídas a um e outro sexo não são inatas, mas adquiridas ao longo da socialização. Chama-se naturalização esse processo de atribuir à natureza características que, na verdade, são inculcadas, favorecidas ou estimuladas na socialização dos indivíduos.

Pode-se dizer que gênero nada mais é do que uma construção humana baseada nas diferenças biológicas entre o sexo masculino e feminino, as quais são lentamente construídas e hierarquicamente determinadas. Gayle Rubin, (apud Finco, 2004) afirma que *gênero seria o conjunto de acordo sobre os quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana* (p.13).

Gênero é aprendido e construído social e culturalmente, é o que convencionamos chamar de masculino ou feminino. Essa aprendizagem ocorre em todas as fases de nossa vida, inicialmente nas relações familiares, posteriormente nas relações dentro dos diferentes grupos que vamos participando e interagindo, como por exemplo, a escola⁶.

É imprescindível dizer que, *os inúmeros esquemas de conduta atribuídos a cada sexo, não tem relação com capacidades inatas nem formas espontâneas de comportamento, e sim com a reprodução dos modelos existentes* (Moreno, 2003, p. 75). Por este motivo *crianças de ambos os sexos são igualmente agressivas, mas só aos meninos é permitida a expressão agressiva e, mesmo quando não queiram, são estimulados à agressividade, seguindo o padrão de comportamento masculino* (Whitaker, apud Finco, 2004).

Na turma pesquisada, as crianças não tem a preocupação em se comportar de acordo com o que a sociedade espera de um menino e de uma menina, estas não têm receio em expressar o que sentem e o que querem. Incentivando tal conduta, a professora não restringe as atitudes das crianças em relação ao sexo que possuem, deixando-as livres para agirem de modo voluntário e espontâneo.

Segundo Grossi (apud Sartori, 2004):

Em todas as sociedades o gênero está sendo a todo tempo ressignificado pelas interações concretas entre indivíduos do sexo masculino e feminino. Gênero é considerado algo mutável. Não se é masculino ou feminino, mas sim se está masculino ou feminino (p. 33).

⁶ Utilizo-me do mesmo conceito de escola que Quinteiro (2002) utilizou no seu artigo “Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção”, tal conceito parte da concepção de Tragtenberg (1982), que entende a escola, enquanto uma organização social complexa, um centro de produção e reprodução das relações de produção, abrangendo portanto, todos os níveis e graus do sistema educativo, incluindo a creche e a pré-escola, resguardando, é claro, as suas especificidades.

Quando se fala em gênero diversas palavras estão relacionadas a este conceito, dentre essas palavras pode-se encontrar principalmente: sexismo, relações de gênero, papéis e estereótipos sexuais.

Em relação aos papéis de gênero, Sartori (2004) conceitua como:

Às mais diferentes expectativas dos comportamentos sociais das pessoas que possuem um determinado sexo, desta forma, o papel de gênero é um fato social.... não se pode aceitar que as mulheres sejam "por natureza", em função de seu sexo, o que a cultura designa como "feminina", passando-se a reconhecer que as características chamadas: "femininas" se assumem mediante um complexo processo individual e social, o processo de aquisição de gênero (p. 31).

De acordo com o guia prático para educadores e educadoras: "Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência" (1996), elaborado pela Universidade de São Paulo, o estereótipo de gênero está ligado ao preconceito de gênero. *É uma opinião predeterminada, que afeta as relações interpessoais. O estereótipo aparece como uma forma rígida, anônima, reproduz imagens e comportamentos, separa os indivíduos em categorias (p. 3).*

Tanto as meninas quanto os meninos são muitas vezes alvos de preconceito de gênero por parte dos adultos, ou seja, dos modelos de comportamentos estabelecidos pela sociedade. Se por um lado, podemos perceber o controle da agressividade da menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção.

Os meninos são bloqueados as expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Já as meninas são ensinadas a reprimir a sua agressividade, devendo-se sempre manter uma postura meiga e dócil. *Os meninos, assim como as*

meninas, estão sendo oprimidos pelos modelos e padrões impostos, e são privados de determinadas formas de expressão (Finco, 2004, p.71).

Segundo Moreno (2003), é necessário dar aos meninos o que a sociedade lhes nega; a possibilidade de serem eles mesmos, de não ter que esconder seus medos e fragilidades sob máscaras de fortaleza (p.80).

Mais uma vez, venho dizer que apesar dos modelos impostos pelos adultos, as crianças da EMEI investigada na maioria das vezes, não reproduzem os estereótipos de gênero, não agem conforme os papéis pré-determinados para os homens e para as mulheres, enfim não possuem práticas sexistas.

A sociedade capitalista construiu ao longo do tempo, papéis sociais e atribuições diferentes para homens e mulheres; para o homem, o papel de provedor, socializado para o trabalho, o exercício do poder, a vida pública, separando nitidamente esta esfera da doméstica; que foi designada à mulher, destinada aos papéis de dona de casa e mãe, aos cuidados com as crianças.

De acordo com Tamanini (2004):

Ainda hoje encontramos muitas formas de dominação nas famílias, onde é claro o papel dominador do homem e onde a mulher desempenha funções subordinadas e tarefas de menos status. Nessa forma de organização, que exclui a possibilidade de igualdade e de reciprocidade entre os sexos, as famílias ensinam esses valores aos filhos (p.23).

Cabe dizer que o papel do homem provedor de casa já é bem questionado e vem sofrendo alterações em detrimento das mudanças ocorridas principalmente com a inserção significativa da mulher no campo de trabalho, porém, ainda percebe-se que a

conduta com as crianças por parte de muitos adultos continua disseminando a inculcação da diferenciação de papéis, os quais não são igualmente valorizados. Na hierarquia de gêneros os homens estão em posição superior e as diferenças camuflam relações de poder que os beneficiam.

Louro (1995) aponta que em nossa sociedade empregamos um pensamento polarizado sobre os gêneros, na qual homens e mulheres são concebidos como pólos opostos, relacionando-se dentro de uma lógica de dominação e submissão. Neste jogo de dicotomia, os dois pólos diferem e opõem-se marcando a superioridade do primeiro elemento.

Tamanini (2004) pesquisou as raízes históricas do surgimento das relações de poder do sexo masculino sobre o sexo feminino e constatou que:

No período paleolítico os homens acreditavam que os mortos renasciam, e que a vida nascia e se mantinha a partir do corpo feminino. A mulher, nessa visão, estava próxima da natureza, seu corpo feminino, tal como a natureza, produzia eventos cíclicos, ligados a geração da vida, ela dava a luz e tinha o poder de alimentar. Desta forma, o princípio feminino governava o mundo, predominava o pensamento mágico-religioso e os homens não tinham consciência que tinham participação no nascimento de uma criança (p.19).

Com a revolução neolítica, a agricultura estabeleceu-se definitivamente na vida das pessoas... no final deste período, os homens descobriram que eram eles os fertilizadores da mulher. Essa descoberta, juntamente com as mudanças no modo de trabalhar a terra, no tipo de alimentação e na habitação, fizeram com que a mulher perdesse sua imagem central na organização da sociedade (p.19).

A compreensão do homem sobre a sua superioridade física, encontrou espaço para se transformar em superioridade ideológica. O homem começou a mandar na mulher e a decidir o que ela deveria fazer, fazendo isso através do controle da fecundidade. A partir de então, todas as relações humanas se adaptaram a esse modelo (p.20).

Sendo assim, a primeira forma de exercício de poder do homem em relação à mulher, foi o controle que o homem passou a exercer sobre a fecundidade das mulheres, a partir desta explicação sucinta sobre como se deu o surgimento das relações de poder do sexo masculino sobre o sexo feminino, questiono-me porque essa hierarquização do sexo masculino estende-se até os dias de hoje?

Segundo Tamanini (2004):

As culturas foram modificando o entendimento sobre o que era ser homem e o que era ser mulher e, através disso, as relações sociais de dominação foram se estabelecendo, em geral, com a predominância dos homens sobre as mulheres. Isso não ocorre apenas por causa da divisão das tarefas entre o que é tarefa de homem e o que é tarefa de mulher, mas também por causa da constituição de sistemas religiosos, e políticos que servem para legitimar as ideologias que irão se constituir em cada tempo histórico e em cada sociedade particular (p.16).

Apesar das relações desiguais de gênero estabelecidas pela sociedade estarem fortemente presentes no cotidiano de todos nós, muitos autores e autoras que estudam esta temática, preocupam-se com a desconstrução dessas diferenças.

A partir do gênero, é possível desconstruir as diferenças, hierarquias e formas de dominação de uns/umas sobre outros/as, sejam homens, mulheres, crianças ou adultos (Sayão, 2003, p. 71). A proposta da desconstrução das dicotomias significa problematizar a constituição de cada pólo, demonstrar que cada um, na verdade, supõem e contém o outro, mostrar que cada pólo não é único, mas plural (Louro, apud Finco, 2003, p. 98).

Estamos sempre prisioneiros de uma lógica binária; deveríamos adotar uma lógica segundo a qual as coisas não são brancas ou pretas, sim ou não, mas compostas (Abramowicz, 2003, p. 16).

A desconstrução dos pólos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão e nos aproxima das formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância (Finco, 2003, p. 99), pois nas crianças pequenas a divisão binária entre meninos e meninas está longe de se manifestar da forma com que se apresenta nos adultos.

O processo de desconstrução atuaria sobre as oposições binárias, mais especificamente, sobre as oposições ligadas às diferenças entre os gêneros (Louro, 1995, p. 113). (...) a desconstrução dessa oposição nos tornaria muito mais livres para inventar e reinventar questões e respostas originais (Idem, p.115), fato que já ocorre entre as crianças, que por não terem tão arraigadas as normalizações conseguem criar e recriar de modo livre a cultura através dos diversos modos de brincar.

Segundo o guia prático: “Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência” (1996), é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetivos fundamentais de mudanças estruturais e sociais (p. 3).

A escola é considerada um dos meios pelos quais as ideologias que a sociedade sustenta são disseminadas, sendo um local que *se constroem, para além dos conteúdos curriculares, as idéias, os significados, os (pré)conceitos, as concepções e os modelos que consideramos que sejam "ideais" de homens e mulheres* (Sartori, 2004, p.36).

As estratégias pedagógicas diferenciadas transformam a natureza do bebezinho em sujeitos sociais com papéis, traços, destinos diversos, a bebezinha (Becchi, 2003, p.42).

Para Sartori (2004):

A diversidade presente nas escolas de classe social, raça, etnia e gênero, é vista, na maioria delas, como um problema, e os diferentes são estigmatizados e discriminados. No entanto, se para as discriminações econômicas e de raça, temos, algumas vezes, educadores que procuram trabalhá-los com o objetivo de romper preconceitos, com relação à discriminação de gênero parece existir um silêncio sobre as diferenças entre meninos e meninas que perpassa toda a prática pedagógica. Se prestarmos mais atenção, poderemos observar que a escola produz e reproduz os modelos de masculinidade e feminilidade da sociedade (p.36).

A escola aos moldes tradicionais ensina, pune, castiga, insiste na modelação de meninas delicadas, doces, passivas, frágeis, emocionais, "femininas" e de meninos agressivos, ativos, inquietos, egoístas, fortes, durões e "masculinos" (Sayão, 2004, p.54).

Segundo pesquisas realizadas Bertolini (1980) e Callari Galli (1982), *as educadoras, mantêm com os meninos uma relação de privilégio, dão mais conselhos,*

dedicando-lhes mais atenção e preocupam-se mais com o sucesso deles (Cipollone, 2003, p.34).

Sabe-se que muitas professoras possuem comportamentos distintos ao lidarem com meninos e meninas. Entretanto, minhas observações não apontam para as constatações do parágrafo acima, pois durante os momentos em que acompanhei a turma investigada, não presenciei momentos em que a professora agia de forma desigual em relação às meninas e aos meninos.

Além das formas visíveis, aparentes de discriminação e preconceito, existem as diferenças no lidar com as crianças aparentemente invisíveis que estão nas formas mais sutis com que as professoras atuam com as crianças. *Meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, ouvindo o mesmo professor (Silva 1999, apud, 2004, p. 213). A escola em si mesma não é responsável pelos estereótipos culturais. Todavia, funciona como mais uma agência de socialização a fortalecê-los (Mello, 1975, p. 142).*

Entretanto, a concepção de escola sustenta uma lógica dialética, pois ao mesmo tempo em que a escola pode sustentar e propagar as ideologias as quais a sociedade sustenta, ela também tem o potencial para questionar e colocar em questão a transformação de tais ideologias. A escola com o seu caráter social possui a potencialidade de instrumentalizar os sujeitos que a freqüentam para que transformem as ideologias que a sociedade impõem.

Desta forma, a escola tem a possibilidade de influenciar a sociedade, pois forma, juntamente com a família, o conteúdo de valores culturais transmitidos à próxima geração. Possui a capacidade de questionar de forma crítica as diversas hierarquizações que a sociedade sustenta, visando através destes questionamentos, possíveis

transformações nas relações de poder do homem sobre a mulher, do branco sobre o negro, do adulto sobre a criança.

É importante dizer, que na proposta de Joan Scott *a lógica desconstrutiva, pode, talvez, nos levar não apenas a desconstruir a oposição de gêneros, mas também pôr em questão outras oposições hierárquicas* (Louro, 1995, p. 118).

O guia prático: “Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência” (1996), utilizou-se de uma frase da ONU na IV Conferência Mundial sobre a mulher, ocorrida na China, na cidade de Beijin no ano de 1995 em relação ao potencial que a escola possui para obter a transformação:

Educação é um direito humano e uma ferramenta essencial para obter igualdade, desenvolvimento e paz. A educação não-discriminatória será benéfica para meninas e meninos e contribuirá para um relacionamento mais igualitário entre homens e mulheres (p.45).

Em decorrência de a escola ter a possibilidade de agir de forma transformadora, esta se torna um espaço propício para a proposta de desconstrução ligadas às diferenças de gênero, a qual me referi anteriormente, para isso é importante que as professoras se questionem diante das suas própria falas, atitudes e condutas cotidianas e vejam se estão reproduzindo comportamentos carregados de sexismo.

Segundo Moreno (2003):

Conseguir uma educação não-sexista é um problema que ultrapassa os limites da escola, já que concerne também à família e à sociedade inteira, mas por meio da escola, pode-se realizar um importante trabalho de

transformação. O primeiro passo a ser dado é a conscientização do corpo docente a respeito da importância deste tema (p. 77).

Segundo o guia prático “Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência” (1996), a implantação de mudanças, para promover a igualdade de gênero, trata-se de um processo:

O ensino não sexista é um processo contínuo. Passa por uma série de atos e iniciativas, tais como: disposição física e a decoração da sala, seleção de material pedagógico, linguagem – atitudes e reações das professoras dentro e fora da sala, elaboração de planos de aula e de atividades sobre temas que envolvam a questão de gênero. (p. 44).

Educar não é só ensinar, pois no educar, o valor da pessoa adulta, do seu modo de ser, a qualidade da relação com os meninos e meninas, devem ser conscientemente usados como agentes de formação (Cipollone, 2003, p.35).

A escola aliada e atuando concomitantemente à família em busca da eliminação de práticas sexistas pode buscar a transformação desta questão. Daí a importância dos projetos pedagógicos nos ambientes educacionais serem sempre justificados junto às famílias. *Faz-se necessário aproximar-se às ações da família daquelas da escola, discutindo-se sempre as razões que levam os educadores a desenvolver determinados projetos com as crianças (Sayão, 2004, p. 46).*

É fundamental dizer que para uma educação não-sexista não se pode restringir a responsabilidade apenas à escola e as professoras, pois cabe ao Estado garantir subsídios para a formação de professoras nesta questão. Para Viana e Unbehaum (2006):

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e este dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação... essa tarefa exige uma revisão curricular que inclua a formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual, e geração (p. 425).

A partir das questões levantadas, torna-se evidente que a diminuição do preconceito de gênero exige um esforço contínuo, colaborativo e multifacetado, principalmente por parte dos profissionais que estejam envolvidos com a educação. A criação de ambientes educacionais mais justos em relação ao gênero seria a meu ver o primeiro passo para novas formas de relacionamento que não estejam carregados de sexismo. *Na escola podem-se lançar alternativas, desenhar novas possibilidades, ensinar a abrir caminhos e mostrar que nós, os seres humanos, podemos escolher* (Moreno, 2003, p. 80).

É evidente que não conseguiremos eliminar totalmente sexismo, a hierarquização dos sexos em nossas escolas e em nossa sociedade imediatamente, entretanto, nesta pesquisa constatei que as crianças pequenas nos mostram a todo o momento a possibilidade das relações serem estabelecidas de modo que estas não estejam carregadas de sexismo, evidenciando a possibilidade de se estabelecer uma educação infantil não-sexista.

Convido-lhe para a leitura do capítulo a seguir, no qual discutirá como estão presentes as questões de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas da EMEI pesquisada.

Capítulo IV – Brincadeiras, Relações de Gênero e Criança Pequena

6.1 – Considerações sobre o brincar

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

(Freud, apud Bomtempo, 1996, p. 57)

O brincar constitui a principal ação das crianças, ao brincarem meninos e meninas produzem cultura. Caracteriza-se por *ser o modo mais vivido e apropriado de comportamento da criança no mundo ...* (Arendt, apud Almeida, 2006, p. 543). *A brincadeira possui uma qualidade social de trocas, nela descobrem-se significados compartilhados, (re) criam-se novos significados e encontram-se lugar para a experimentação e para a transgressã.* (Finco 2004, p.9).

Segundo Assunção (2005):

O brincar possibilita a apropriação de nossa cultura e de outras culturas; a apropriação sobre a vida, sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre si mesmo. Brincando, as crianças desenvolvem a sua imaginação, seu pensamento, sua corporeidade, sua afetividade e a capacidade de se relacionar com o outro de forma ética; realizam seus sonhos, extravasam seus medos, confrontam seus limites, imitam o mundo adulto e lhe dão novos significados (p. 101).

Logo na orelha do livro “Brincar e suas teorias” (2002) organizado por Kishimoto, a autora deixa claro que o brincar é uma atividade social:

A partir do campo sociocultural, podemos dizer que brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social, como outras atividades, necessita de aprendizagem. Tudo gira em torno da cultura lúdica, que é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível, apoderando-se de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo.

Além das brincadeiras revelarem um espaço de cultura elas são um espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural e possuidor de uma unidade axiológica que produz e veicula projetos de vida (Prado, 1999, p.114).

Para Brougère (2003):

O que caracteriza a cultura lúdica é que ela não é totalmente uma produção da sociedade adulta. Ela é também a reação da criança ao conjunto de propostas culturais, de interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí vem a riqueza e também a complexidade de uma cultura em que encontramos tanto os traços das concepções adultas, quanto a maneira pela qual a criança se adapta a elas (p.304).

As leituras realizadas no decorrer de minha pesquisa e as observações registradas em meu diário de campo, relacionadas aos momentos do brincar entre as crianças da turma da EMEI investigada, foram fundamentais para que eu conseguisse entender e analisar o modo como as crianças manifestam-se culturalmente frente às questões de gênero.

Constatei em minhas visitas à EMEI, que apesar das crianças reproduzirem comportamentos pré-determinados de menino e menina esperados pela sociedade, isso não significa que elas reproduzam o tempo todo, pois há momentos, principalmente durante as brincadeiras em que as crianças são capazes de transgredirem a cultura imposta.

Tal fato também foi constatado na dissertação de mestrado de Daniela Finco: “Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola” (2004) e nos trabalhos de conclusão de curso de Maria Gislaine Marques: “Um revelar das práticas não-sexistas dos meninos e das meninas em uma creche de Hortolândia” (2004) e de Tatiana Leite de Carvalho: “Amanhã pode trazer brinquedo? Sexta-feira: o dia do brinquedo de casa em um CEMEI de Campinas” (2004).

Como a minha pesquisa aborda as relações de gênero e o brincar das crianças, é fundamental deixar claro alguns termos que estão diretamente relacionados à palavra

brincar. Segundo Kishimoto (2002) em nossa língua portuguesa os termos jogo, brinquedo e brincadeira são entendidos como sinônimos, essa situação reflete pouco avanço dos estudos da área. No Brasil, encontram-se estudos que apontam para a indiferenciação no emprego de tais termos, como o de Bomtempo, Hussein, Zamberlain (1986), Oliveira (1984) e Rosamilha (1979).

Em outros idiomas, os termos jogo, brinquedo e brincadeira são representados por um única palavra. Como exemplo disso, temos o idioma inglês no qual esses termos são representados pela palavra *play*, outro exemplo é o idioma italiano o qual representa tais termos com a palavra *giocco*.

Preocupada com o emprego de significados equivocados, Kishimoto (2002) faz uma diferenciação entre esses três termos, *brinquedo é entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedos e brincadeira) (p. 7).*

A partir dessa conceituação, torna-se mais claro o entendimento desses termos que serão constantemente utilizados no decorrer de minha pesquisa.

Ao contrário do que muitas professoras acreditam, a criança não se apropria do brincar todas as vezes de modo tranqüilo, sem conflito algum. De acordo com Pereira (2005):

A criança, quando brinca, está em estado de busca, e brincar é um ato de descobrir, indagar, escolher, recriar... a atitude lúdica de quem brinca não é de simples prazer e de um fácil contentamento; é um viver a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites, do fazer e dos desfazer das ações e imaginações em que o brincante experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião (p.24).

Durante as observações das brincadeiras, percebi que há um conjunto de ações que não isenta os brincantes do conflito. Nesses momentos, encontrei disputas, temores, acordos, birras, alegria, descontentamento, ou seja, diversas formas de relacionamento, que podemos também encontrar nas relações entre adultos.

Na pequena infância brincar é ser, é a produção da vida no coletivo. Registrei diante das atitudes e comportamentos das crianças durante os momentos das brincadeiras *inúmeras formas de relacionamento encontradas na vida do dia-a-dia, acrescidas com o tempero da imaginação, do "de mentirinha"* (idem).

Uma questão, atualmente, muito discutida, trata-se da forma como a atividade do brincar deve ser conduzida. Há um dilema pautado na seguinte dúvida: nossas crianças devem brincar para a garantia de um determinado aprendizado desejado pela professora e/ou brincar por brincar? A brincadeira deve ser entendida como meio de se obter conteúdos escolares e/ou como possibilidade de expressão? Em relação a esta questão concordo com o que diz Pereira (2005):

A criança é aquela que está em busca de aprender e que tem no brincar não uma ferramenta, mas uma maneira de se expressar. É, portanto, importante estabelecer uma diferença entre o brincar como ferramenta e o brincar como expressão. A partir do momento em que uso o brincar como simples ferramenta de ensino, eu privo a criança do exercício de elaborar uma dada realidade e dar novos significados às coisas em sua volta. Porém, se entendo o brincar como uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano de tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma

das ações de formação de identidade da criança e, aí sim, exercer um papel importante na aprendizagem (p.26).

Através das leituras e dos dados coletados no decorrer de minha pesquisa, constatei, da mesma forma que outras pesquisas constataram que as crianças brincam e aprendem ao mesmo tempo, sendo assim, é necessário aprender e é necessário brincar.

Não se pode pensar nas brincadeiras apenas como um instrumento de aprendizado visando à preparação para a escola, no entanto, não se pode também pensar no brincar como antagonismo do aprender. Na verdade, nenhuma das duas concepções dá conta da totalidade, já que, tanto uma como a outra, exclui uma parte essencial do brincar.

É importante que a brincadeira seja vista como um momento de atividade livre, já que esta por si só *promove interação, diálogo, aproximação com o lúdico, reforço de habilidades cognitivas e de relação de sociabilidade* (Almeida, 2006, p. 545).

Como vimos acima, através das brincadeiras as crianças são capazes de estabelecerem múltiplas relações, de criarem e recriarem, de construírem novas formas de existência. É fundamental que os espaços para o brincar nas instituições de educação infantil possibilitem que:

Adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidades, invenções, convites à brincadeira e outras manifestações e expressões culturais de crianças (Prado, 1999, p.115).

É papel da professora de educação infantil estar atenta e observar os momentos de brincadeiras, enquanto ocorre o brincar é fundamental que ela se aproxime das crianças, para registrar o modo como elas estão produzindo sua cultura, para quando necessário intervir, e para além de todas essas colocações, para brincar juntamente com as crianças, pois segundo Debortoli (2005):

À medida que as brincadeiras são rememoradas e vividas por professoras e crianças, é possível verificar uma história coletiva que faz emergir diferentes trajetórias e relações, possibilitando-nos compreender melhor tanto as crianças quanto nós professores e professoras (p. 107).

Debortoli (2005) entende as brincadeiras:

Como um conhecimento histórico que deve ser apropriado e compreendido em sua rica diversidade de formas materiais, construções, regras e maneiras de brincar, revelam parte de nossa identidade e história. A brincadeira é um direito de todos, por isso, a vivência da brincadeira potencializa experiências humanizadoras, tanto no cotidiano da escola quanto nos processos de formação de professores (p. 104).

É interessante que a professora busque ampliar o universo de brincadeiras, partilhe brincadeiras variadas e possibilite que as crianças inventem suas próprias maneiras de brincar.

As atitudes descritas acima não foram observadas como práticas da professora da turma pesquisada. Nos momentos programados para a brincadeira, a professora está sempre realizando outra atividade, e não se preocupa em observar

esses momentos, muito menos em brincar com as crianças. Ela vista os cadernos, prepara atividades, arruma o armário, conversa com professoras de outras turmas, enfim aproveita esse tempo para organizar seu trabalho.

Diante destas atitudes, a professora provavelmente não tem consciência de que *as brincadeiras estão carregadas de significados, conceitos e preconceitos. Não são naturais nem neutras, não são coisas boas por si mesmas, precisam de questionamentos, requerem envolvimento, serem problematizadas e organizadas com as crianças* (Debortoli, 2005, p. 107).

Focando o brincar com o tema específico desta pesquisa, a qual busca analisar as relações de gênero manifestadas no brincar das crianças pré-escolares para que consigamos entendê-las e eliminá-las, a atitude de observação da professora nos momentos das brincadeiras é importante, para que quando necessário, ela interfira nas brincadeiras, visando eliminar as formas de estereótipos de gênero, que são impostos pela sociedade em que vivemos e muitas vezes, reproduzidos pelas crianças.

Além de interferir quando necessário, Finco (2004) encontrou em suas pesquisas a importância que a professora deve dar em relação a:

Sua influência nas relações de meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de forma a favorecer o sexismo, a prática da professora pode fazer com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninos e meninas, sem que ao menos essa organização seja explícita (p. 80).

Uma educação infantil que se preocupe com a igualdade entre os sexos, requer professoras que saibam organizar as brincadeiras de modo a não estimular o

sexismo, e mais do que isso, requer professoras que questionem as categorias “feminino” e “masculino”, que reflitam sobre a forma polarizada, menino e menina, a qual é construída, e não inerente e fixa.

Segundo Brougère (2004):

Meninos e meninas não brincam da mesma maneira, nem com os mesmos objetos. Desde a escola maternal, os comportamentos lúdicos de meninos e meninas diferem. A apresentação comercial dos brinquedos (vitrines, prateleiras, catálogos, prateleiras) é amplamente estruturada a partir da diferença entre brinquedos de meninas e brinquedos de meninos. O que não significa que eles não possam juntos, desta forma as meninas podem e devem brincar com os brinquedos destinados ao sexo oposto e vice-versa (p. 289).

Dessa forma, torna-se claro, que quando há a divisão entre meninos e meninas, tal fato, não pode ser explicado como sendo algo inato e natural, já que, é fruto das relações sociais estabelecidas e reproduzidas pela sociedade.

Constatei que as crianças brincam com aquilo que lhes dá prazer, de acordo com a sua curiosidade, por isso, não há fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. *As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido para cada sexo, não são consideradas nos momentos das brincadeiras* (Finco, 2004, p. 132), ou seja, meninos e meninas nos mostram que *seus desejos e vontades vão além do que os adultos esperam deles; que possuem a capacidade de criar e (re) criar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras* (Idem, p. 134).

A atividade lúdica é uma sucessão complexa de interações, de interiorizações e de interpretações das experiências, que a criança não recebe pronta e de cuja produção

ela participa. A variedade das experiências lúdicas não remete unicamente ao gênero, masculino ou feminino, já que a idade, classe social, meio cultural e recursos econômicos também intervêm nas possibilidades e formas de brincadeira.

Ao observar os momentos de brincadeiras pude perceber que as crianças estão constantemente criando e recriando estratégias, formas e conhecimentos, para estas tudo é possível, tudo é válido, já que cada criança possui dentro de si, a capacidade de criar.

Da mesma forma que Finco (2004) e Marques (2004), constatei através de minha pesquisa de campo, que as crianças não brincam apenas nos espaços e nos momentos destinados ao brincar. Elas brincam quando estão em filas, quando estão no refeitório, na classe realizando atividades, ou seja, as crianças brincam a todo o momento.

Segundo Marques (2004):

O momento em que ocorre maior interação entre as crianças é durante as brincadeiras, pois está (a brincadeira) permite grande comunicação e expressão entre as crianças. Portanto, os momentos de brincadeira são os mais ricos, pois neles as crianças trocam experiências, ressignificam o seu contexto e produzem suas culturas infantis. (p.52)

Presenciei esses momentos de brincadeiras inúmeras vezes. A seguir relatarei um fato bastante interessante que registrei em meu Diário de Campo em relação a esta questão:

A professora pediu para que as crianças sentassem nas mesinhas em grupos para realizarem desenho livre. Algumas crianças foram acabando, e a

professora pediu para que elas permanecessem sentadas, até as outras crianças terminarem. Neste momento, observei que um determinado grupo de crianças que estava sentado em torno de uma mesma mesa havia terminado o desenho. Após o término da atividade, elas começaram a brincar com os lápis, cada lápis representava uma personagem: um lápis era o policial e os outros eram os bombeiros. Além dos lápis, as crianças também utilizaram na brincadeira a caixa de lápis, que era o carro dessas personagens. Quando a professora percebeu a brincadeira, ela retirou a caixa, e os lápis das crianças, dizendo que os lápis não eram para brincar. No entanto, a brincadeira não terminou, e as crianças passaram a utilizar-se dos dedos para interpretar as personagens criadas nesta brincadeira. A brincadeira só foi encerrada quando a professora chamou as crianças para tomarem o lanche. (Diário de Campo, 19/09/2006).

Este fato é apenas um dentre os diversos fatos semelhantes que tive a oportunidade de presenciar. Tais acontecimentos nos mostram *que a criança brinca em quaisquer circunstâncias, que ela sempre encontra um “jeitinho” para se divertir sozinha ou em grupo, no trabalho ou nas brechas do gerenciamento escolar* (Carrano, apud Marques, 2004, p. 36).

Durante os meses em que freqüentei a EMEI, direcionei meu olhar para os espaços onde ocorria o maior número de brincadeiras, atentando-me para a questão de gênero. A seguir relatarei e discutirei o que presenciei nesses espaços.

Os espaços pesquisados foram: a casinha dos sonhos, o parque e a sala. Sendo que, neste último espaço o momento de brincar se dá através dos brinquedos

oferecidos pela professora pertencentes à EMEI e pelos brinquedos trazidos de casa pelas crianças.

6. 2 - Casinha dos sonhos: as crianças só sonham quando as professoras permitem?

O primeiro espaço a ser discutido será a casinha dos sonhos, mais conhecida como casinha de boneca. Dentre todos os espaços da EMEI, foi neste local que presenciei o maior número de brincadeiras de faz-de-conta, nas quais tive a oportunidade de observar momentos de reprodução, recriação, imitação, transgressões e inovações.

Apesar do espaço da casinha ser pouco freqüentado pelas crianças em decorrência das práticas das professoras da EMEI, constatei que no dia em que as crianças vão para a casinha, estas ficam muito entusiasmadas.

A casinha localiza-se ao lado do parque e é separada por uma cerca. Permanece sempre com as janelas fechadas e a porta trancada. As crianças só podem freqüentá-la mediante a presença de um adulto e no dia e horário estabelecido para cada turma.

As crianças da EMEI têm dia e horário marcado para brincar na casinha, só podem freqüentá-la uma vez por semana, durante uma hora. Cada turma a freqüenta em um determinado dia da semana, estabelecido no início do ano pelas professoras.

A atitude de restringir o tempo da casinha para apenas uma hora durante toda semana, está privando a possibilidade do brincar e da brincadeira em um espaço construído para que isso ocorra. Algumas pesquisas ressaltam a importância das brincadeiras de faz-de-conta, como é o caso, do estudo de Bomtempo (1996), no qual é relatado que tais brincadeiras *promovem o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança* (p. 58).

As professoras limitando o uso das crianças ao espaço da casinha, impedem maiores oportunidades de meninos e meninas brincarem de faz-de-conta, que

possibilita à criança lidar com o outro e adequar o seu querer a outros querereres, aprender com experiências de semelhantes, construindo relações interpessoais democráticas e solidárias (Assunção, 2005, p. 94).

Ao limitar o espaço para as brincadeiras, as professoras estão demonstrando uma visão adultocêntrica em relação às crianças, e também deixando de garantir dois dos principais direitos da infância: o direito à brincadeira e o direito a produção das culturas infantis.

Segundo Faria (2002), tempo e espaço são duas características essenciais para a professora levar em consideração na hora de planejar a jornada da turma. Com a atitude de restringir o tempo ao espaço da casinha, as professoras não estão considerando essas características, e estão comprovando a afirmação de que (...) *até hoje, a pouca importância dada às brincadeiras e à respectiva construção de conhecimento pela criança, faz com que essas duas características sejam negligenciadas, em detrimento das atividades internas, da sala de aula* (Faria, 2002, p. 215).

Marques (2004) em seu Trabalho de Conclusão de Curso, também nos alerta para a importância da garantia nas instituições de educação infantil da vivência do lúdico na jornada das crianças, *para que isto ocorra é necessário que o tempo e o espaço para elas brincarem sejam assegurados, pois poderão assim, criarem suas culturas, as culturas da infância, as culturas das crianças* (p. 37).

A turma pesquisada tem o direito de frequentar a casinha todas as sextas-feiras, durante uma hora. Entretanto, a professora relatou que o espaço da casinha é pequeno para que aproximadamente vinte e cinco crianças brinquem ao mesmo tempo, em consequência disso, ela divide as crianças em dois grupos, enquanto metade das crianças vai para a casinha, a outra parte fica na classe realizando geralmente atividades

de pintura e desenho. Tal organização reduz ainda mais o tempo dessas crianças aproveitarem esse espaço, pois cada grupo permanece apenas trinta minutos no local.

O espaço interno da casinha realmente é pequeno para esta turma, entretanto, o espaço ao redor da casinha é bastante amplo, e comporta tranquilamente uma turma com essa quantidade de crianças. A partir disso, questiono-me, se o tempo dessas crianças utilizarem a casinha já é tão pequeno, por que restringi-lo ainda mais as dividindo em dois grupos? Além disso, se a turma freqüentasse a casinha ao mesmo tempo, o espaço seria mais rico para as trocas e para as múltiplas relações que a brincadeira proporciona, já que, as brincadeiras de faz-de-conta observadas na casinha geralmente envolvem diversas crianças, ou seja, essas brincadeiras na maioria das vezes, desenvolvem-se no coletivo.

Durante as brincadeiras, as crianças tentam realizar suas fantasias e desejos, os problemas e frustrações, do seu mundo real, são transferidos para o seu mundo de faz-de-conta (Geribola, 2002, p. 55). Desta forma, na brincadeira de faz-de-conta os desejos que pareciam irrealizáveis podem ser realizados (Bomtempo, 1996, p. 70).

De acordo com Kishimoto (1996):

O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos (39).

Nessas brincadeiras, as crianças evidenciam o modo como estão compreendendo o mundo e também vão recriando a realidade. *As crianças estão (re)negociando relações com outros e (re)interpretando as imagens que encontram (Souza, 2006, p. 172).*

Kostelnik e colaboradores (1986, apud Bomtempo, 1996) afirmam que as brincadeiras de faz-de-conta, também conhecida como, *jogos dramáticos aumentam nas crianças suas habilidades lingüísticas, estas são levadas a solucionar melhor os problemas e desenvolvem a cooperação* (p. 66).

Se a casinha é inquestionavelmente um espaço importante para o brincar, por que ela permanece constantemente fechada? Por que as crianças não podem utilizar-se deste espaço diariamente, ou quando simplesmente quiserem? E já que é da conduta da EMEI estabelecer data e horário, por que estabeleceram apenas uma hora semanal? Será que as professoras têm consciência que o tempo programado para este espaço não é suficiente e adequado?

Enquanto a concepção das professoras estiver permeada por um olhar adultocêntrico, estas inibirão o direito das crianças à infância, desta forma, ao invés de oferecerem oportunidades às crianças, as professoras restringem o direito à vivência na casinha.

Outra atitude que considero importante relatar é em relação a quem acompanha as crianças na casinha e quem fica na sala de aula. Na maioria das vezes, a professora da turma pede para que a professora suplente fique com as crianças na casinha, enquanto ela fica na sala com as outras crianças. Entretanto nas sextas-feiras em que eu estava na EMEI, ela pedia-me para acompanhar as crianças na casinha. Está atitude pode ser entendida como demonstração de que a professora valoriza mais as atividades realizadas em sala ao invés das brincadeiras produzidas na casinha, já que prefere acompanhá-las na sala.

Devido ao fato de que *tanto a população em geral, como os próprios professores desconhecem que o lúdico também é um dimensão humana, da infância em*

particular (Faria, 2002, p. 214), muitas vezes constatamos a desvalorização do brincar por parte dos adultos.

Cabe aí, a importante tarefa das professoras de educação infantil, de não seguirem a lógica do modelo capitalismo, ou seja, de darem a real importância ao brincar, oferecendo às crianças espaços e oportunidades para que ocorram diversos momentos de brincadeiras. De acordo com Faria (2002), *o professor é elemento fundamental no processo de criação, quando deve equilibrar esse tempo maior necessário para o desenvolvimento da fantasia, com outros tempos diferenciados, para outros tipos de atividade* (p.213).

Apesar da pouca utilização da casinha, registrei em meu diário de campo, inúmeros momentos de brincadeiras de faz-de-conta das crianças ocorridas neste espaço. Em muitos desses momentos presenciei meninos e meninas dando outro significado aos objetos, como nos casos a seguir:

Várias crianças, tanto meninas como meninos, estavam brincando de abastecer seus carros no posto de gasolina. Quando um menino pegou um secador e atribuiu um outro significado a este objeto. Nesta brincadeira o secador foi utilizado como uma bomba de gasolina (Diário de Campo, 06/07/2006).

Em uma tarde, grande parte das crianças que estavam na casinha decidiu brincar de banco. Elas pegaram várias embalagens de alimentos e colocaram sobre a mesa, representando os cofres e para representar as chaves dos cofres utilizaram-se das facas (Diário de Campo, 01/09/2006).

Estas situações nos mostram que *a criança está sempre pronta para criar outros sentidos para objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir* (Jobim e Souza, apud Búfalo, 1997, p. 26). *O fantástico, o imaginário, expressos na brincadeira da criança, mostram uma mistura de realidade e fantasia, em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado.* (Bomtempo, 1996, p. 69).

Devido a essa criatividade da criança, ela consegue brincar em qualquer circunstância, já que dá novos significados aos objetos com que brinca e, por isso, suas brincadeiras são feitas de acordo com aquilo que lhes dá prazer e curiosidade (Marques, 2004, p 52).

Além dos registros das crianças atribuírem novos significados aos objetos, tive a oportunidade de constatar através dos gestos, comportamentos e falas manifestados nas brincadeiras de meninos e meninas ocorridas na casinha, qual é o papel dos homens adultos e das mulheres adultas nas brincadeiras dessas crianças, ou seja, qual o lugar de homens e mulheres durante as brincadeiras.

Nas brincadeiras de faz-de-conta as crianças incorporam diferentes papéis. Na turma observada, antes de começarem essas brincadeiras, as crianças negociam os papéis atribuídos a cada um através do diálogo. Após a atribuição dos papéis, meninos e meninas revezam papéis, interagem entre si trocando e experimentando ora papéis considerados masculinos ora papéis considerados femininos.

Tal fato demonstra que estas crianças estabelecem uma relação de igualdade entre os sexos, pois não menosprezam ou desprezam papéis considerados masculinos ou femininos, além disso, em suas negociações, não há hierarquização de um sexo em detrimento do outro.

Um dos motivos da casinha ser um espaço rico para manifestações de brincadeira de faz-de-conta está relacionado aos objetos que encontramos em seu interior. A casinha é de madeira e possui diversos objetos que encontramos na maioria das casas, o espaço está dividido em dois ambientes: o da sala e o da cozinha.

Na sala, encontramos dois sofás, uma mesa quadrada, além de objetos como telefones, porta-retratos e vasos sobre pequenas mesas. Ainda no espaço da sala, há carrinhos de bebê, bonecos brancos e negros, uma estante com carrinhos, caminhões e aviões. Já na cozinha, encontramos uma pia, um armário com diversos utensílios que facilitam o cotidiano de tarefas domésticas, como liquidificador e batedeira e outro armário que contém alimentos de plástico e embalagens de caixas de alimentos que as crianças consomem no dia-a-dia.

Em consequência da distribuição do espaço da casinha e dos objetos que ela contém, registrei diversas brincadeiras em que as crianças utilizaram-se de situações ocorridas no cotidiano de seus lares.

Além das brincadeiras, as crianças utilizam-se de diferentes mecanismos para expressarem-se. Um mecanismo bastante utilizado por elas é o desenho. Ao observarmos os desenhos e/ou as brincadeiras das crianças, podemos perceber o que está se impondo nas relações sociais estabelecidas, tanto entre adultos como entre crianças.

Gobbi em seu artigo: “Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas” (1999), constatou que quando meninos e meninas desenham sua casa, uma parte privilegiada nos desenhos foi a cozinha. Durante as brincadeiras na casinha, constatei que as crianças disputam o espaço da cozinha, no entanto, a presença das meninas neste espaço é maior do que a dos

meninos, da mesma forma, Gobbi constatou que a presença feminina ocupa este lugar na maior parte dos desenhos.

Apesar do espaço da cozinha ser mais freqüentado pelas meninas, isso não significa que os meninos não utilizem esse espaço, e muito menos que este espaço não seja local de ocorrência de diversas e criativas brincadeiras entre meninas e meninos.

Segundo Garbarino e colaboradores (1992, apud Bomtempo, 1996):

Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representam as pessoas que integram essa cultura. Os temas, em geral, representam os ambientes das crianças e aparecem no contexto da vida diária (p. 68).

Nas brincadeiras que envolvem o cotidiano das crianças, muitas vezes os papéis considerados femininos foram interpretados por meninos e os considerados masculinos foram interpretados por meninas, é o que podemos verificar em alguns de meus registros do Diário de Campo:

Em uma tarde em que as crianças brincavam na casinha dos sonhos, três meninos começaram a brincar de cozinhar. Primeiramente, escolheram os alimentos (na casinha há várias cestas com alimentos de plástico) os quais iriam utilizar, depois simularam na pia a lavagem dos alimentos, separaram cuidadosamente as panelas que usariam, e começaram a cozinhar. Quando a comida já estava pronta, eles colocaram na mesa os pratos,

talheres e copos e chamaram seus colegas para o almoço (Diário de Campo, 03/07/2006).

Em nosso contexto sociocultural a tarefa de preparar o almoço e arrumar a mesa, com pratos, talheres e copos é circunscrita às mulheres, como as demais tarefas domésticas. No entanto, através desse episódio, o qual meninos brincaram de desempenhar funções normalmente associadas à figura feminina em nossa sociedade, torna-se claro *a capacidade das crianças para extrapolar a simples idéia de reprodução de papéis na brincadeira, sendo capazes de recriarem a cultura* (Martins Filho, apud Sayão, 2003, p. 80).

Segundo Faria (2002):

Nem sempre as crianças estão fazendo aquilo que os adultos querem ou esperam que elas façam, por isso elas possuem a capacidade de transgredirem. Elas brincam muitas vezes sem que os adultos lhes dêem permissão, pois o brincar é manifestado a todo o momento (p.213).

Outro dia, estávamos na casinha dos sonhos, quando:

Um menino e uma menina pegaram um boneco para brincar. O menino o colocou no carrinho de bebê, começou a balançá-lo e constatou que o bebê estava doente, decidiu dar leite para o bebê na tentativa que ele melhorasse, mas percebeu que ele não melhorava, foi quando o garoto pediu para que a menina fosse trabalhar para comprar remédio para o bebê.

Neste mesmo dia, observei um grupo de crianças, dentre elas cinco meninas e um menino, brincando de construir casas. Elas simulavam que estavam colocando os tijolos um em cima do outro e com a pazinha colocavam o cimento para garantir a sustentação da casa (Diário de Campo, 05/07/2006).

Mais uma vez observei no espaço da casinha momentos de transgressões das crianças. A tarefa de cuidar de uma criança doente, geralmente associada ao papel feminino, foi interpretada por um menino. Já os papéis considerados masculinos para a nossa sociedade, como o de trabalhar para sustentar a família, no caso da brincadeira do bebê, e a profissão de construir casas, foram interpretadas pelas meninas.

Além dos episódios descritos acima, todas as vezes em que fui para a casinha dos sonhos, presenciei em algum ou em vários momentos, meninos assumindo papéis femininos e meninas assumindo papéis associados à função masculina durante as brincadeiras. Já que *os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações de gênero são construções sociais que existem nas relações dos adultos e não conseguem contaminar totalmente o mundo infantil* (Finco, 2004, p. 67).

Fatos como esses de transgressões ocorrem com bastante frequência nesse local, pois *a brincadeira de casinha é um dos espaços privilegiados onde o cotidiano e o mundo privado podem ser repensados a todo o momento* (Sayão, 2003, p. 80).

Tantas inversões de papéis durante as brincadeiras também podem ocorrer em consequência de estarmos atualmente, *vivendo um período que anuncia alterações no âmbito do relacionamento familiar entre pais e mães e entre estes e seus filhos, acenando também para novas formas de criação de filhos e filhas* (Gobbi, 1999, p.152).

Apesar de algumas famílias terem ainda, a figura do papel do pai como chefe de família, que garante o sustento da casa como única fonte de renda, esse aspecto vem sofrendo alterações em diversos lares. Atualmente, muitas famílias possuem mulheres trabalhando para complementar a renda do marido, garantindo o sustento da casa, e até mesmo mulheres no mercado de trabalho, enquanto seus maridos cuidam dos filhos e das tarefas domésticas. Como consequência, as crianças começam a observar dentro de suas casas, a divisão de tarefas domésticas, não cabendo agora, apenas à figura materna a incumbência dos afazeres domésticos, mas sim a todos os membros do lar: pai, mãe, filhos e filhas, conjuntamente passam a distribuir as tarefas de casa, pois a inclusão da mulher no mercado de trabalho está fazendo com que as famílias repensem a divisão de tarefas dentro de seus lares.

Além da inserção da mulher no mercado de trabalho, nota-se hoje em dia, que *mulheres invadiram as universidades, lideram movimentos sociais e tomam de assalto o espaço da política* (Whitaker, 2002, p. 9), ou seja, *os padrões ideais do que é ser mulher (e do que é ser homem) estão sofrendo pressão dos padrões reais que emergem do mundo do trabalho* (Idem).

Um dos motivos para explicar tantas ocorrências de transgressões na casinha, seria para o fato de que muitos dos meninos que interpretam papéis considerados femininos para a sociedade, e muitas das meninas que interpretam papéis considerados masculinos, estejam convivendo em sua casa com a divisão de tarefas, nas quais pai e mãe estão no mercado de trabalho e ao mesmo tempo dividindo as tarefas domésticas. Daí entende-se com facilidade, a naturalidade com que meninos interpretam tarefas antes incumbidas apenas às mulheres e para o fato de meninas interpretarem papéis considerados masculinos.

É importante dizer, que na casinha dos sonhos não observei apenas transgressões, pois meninas também brincam de cozinhar, passar roupa, mamãe e filhinha, entre outras brincadeiras consideradas femininas e meninos brincam de carrinhos e lutas, as quais são consideradas brincadeiras masculinas.

Sendo assim, durante as brincadeiras de faz-de-conta, pude presenciar momentos em que ocorriam transgressões das crianças e momentos em que elas reproduziam papéis pré-determinados a cada sexo, ou seja, em determinadas brincadeiras meninas interpretavam papéis masculinos e meninos interpretavam papéis femininos, já em outras brincadeiras meninas utilizavam-se de papéis femininos e meninos de papéis masculinos.

É fundamental que as crianças tenham a capacidade de transgredirem, de resistirem aos modelos pré-determinados de brincadeiras de menino e de menina, experimentando novas brincadeiras com novos significados e recriando novas formas de ser e de se relacionar.

Mais uma vez, a conduta da professora é importante, pois é muito benéfico para as crianças que esta estimule as brincadeiras que envolvam o imaginário. De acordo com Kishimoto (1996):

O conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influência do currículo e dos professores. Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola (p.39).

Dessa forma, Faria (2002), nos alerta para a importância da necessidade de:

Um adulto-professor diferente, capaz de proporcionar as condições adequadas para um desenvolvimento infantil autônomo: não somente em relação à reconstrução, pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para a ação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação, do conhecimento espontâneo (p. 213).

Embora verifique-se em alguns momentos nas brincadeiras de faz-de-conta a presença de comportamentos que marcam os estereótipos de gênero das crianças, *podemos vislumbrar indícios de um movimento de resistência, tanto nas atitudes das crianças como na maneira como a escola encara sua educação, na tentativa de romper com esta situação (Cechin e Bernardes, apud Finco, 2004).*

Para Finco: (2004)

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a pré-escola pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o ambiente da educação infantil pode ser um espaço propício para o não sexismo (p. 67).

Não se pode ignorar ou impedir que as diferenças de sexo estejam presentes no cotidiano pré-escolar, pois esses e outros assuntos de contexto cultural, social, econômico e político estão presentes no cotidiano de todos nós. Já que tais diferenças estão presentes no dia-a-dia da educação infantil, as professoras necessitam sempre preocupar-se em atuar com *um olhar investigador, o qual proporciona às professoras uma qualidade em seu trabalho e reduz drasticamente o prejuízo que os preconceitos e*

as atitudes moralizantes impõem às crianças com quem trabalhamos (Sayão, 2004, p. 46).

6.3 – As múltiplas formas de brincar no parque: corpo e imaginação sem controle.

O parque é um local no qual as crianças da turma pesquisada freqüentam com muito entusiasmo. Durante as minhas visitas à EMEI constatei que neste espaço, as crianças brincam, correm, pulam, sobem e descem nos brinquedos, conversam e envolvem-se em conflitos. Enfim, é um local propício para a interação de meninos e meninas, favorecendo a produção das culturas infantis.

Na turma investigada, as crianças brincam no parque de modo voluntário, ficam livres para escolherem com quem, do que e como querem brincar. Em geral, as brincadeiras escolhidas envolvem imaginação, criatividade e agilidade.

O parque da EMEI é bastante amplo, possui vários brinquedos fixos no chão, os quais são coloridos e de estrutura metálica como: balanços, gangorras, trepa-trepa, giragira e escorregadores. Além disso, possui um tanque de areia, uma parte com um gramado e árvores frutíferas como: abacateiros, mangueiras e coqueiros.

Assim como todas as turmas da EMEI, as crianças da turma observada vão ao parque quase que diariamente. Conforme já relatado no capítulo III, que se refere à descrição da EMEI, este espaço assim como a casinha dos sonhos, na maioria das vezes não é utilizado por mais de uma turma, já que, a diretora e as professoras no início do ano elaboram dias e horários, com o intuito de que as turmas o utilizem de modo isolado.

Apesar da regra imposta pelas professoras, presenciei uma tarde em que a turma do maternal freqüentou o parque no mesmo horário da turma da pré-escola. Foi um momento bastante rico, ocorrendo a interação entre ambas as turmas, já que as crianças maiores procuravam as crianças menores e vice-versa.

A atitude de separar as turmas nos espaços destinados ao brincar, está privando a interação das crianças de diferentes idades, cerceando a troca de experiências e a produção de culturas. De acordo com Terzi e Cantarelli (2002)

As crianças mais velhas são estimuladas a agir com ternura e boa vontade para com as mais novas, sentem-se recompensadas pela admiração delas e aprendem a desenvolver a capacidade de assumir perspectivas diversas. As mais novas, por sua vez, são estimuladas a tomar iniciativa e a responder ativamente na interação com as mais velhas (109).

O horário estabelecido para a turma ir ao parque é por volta das 16 horas e 15 minutos, permanecendo no local até aproximadamente 16 horas e 45 minutos, desta forma as crianças permanecem neste espaço cerca de 30 minutos diários. Entretanto, quando as crianças não terminam as atividades realizadas em sala programadas pela professora, esta ou não os leva para o parque ou reduz o tempo destinado para este espaço. Tal atitude demonstra que atividades cotidianas, como desenho, pintura, colagem, aproximação com as letras, entre outras, possuem maior relevância e importância para a professora do que o momento das brincadeiras.

O brincar sempre apareceu com um caráter de não seriedade nas sociedades capitalistas e, portanto, é considerado como algo a ser realizado apenas nos momentos de lazer ou ócio (Huizinga, apud Marques 2004, p. 36)

Segundo Marques (2004):

Essa não seriedade do brincar está atrelada a sua não produtividade material, ou seja, no brincar a produção não é voltada para a manutenção do sistema capitalista e, por isso, como uma atividade não necessária aos

adultos, pois é esperado que estes produzam riquezas aos capitalistas e não produções culturais aos seus grupos (p. 36).

Além da casinha dos sonhos, o parque também é um local bastante propício para as brincadeiras de faz-de-conta, as quais são impulsionadas principalmente pela imaginação das crianças. Foram inúmeros os momentos em que presenciei estas brincadeiras neste local. *A ficção ou imaginação é o tempero do brincar. Nesse universo, as coisas acontecem de modo diferente da realidade. É uma outra realidade. A imaginação é marcada pela capacidade de conferir diferentes significados a algo dado* (Pereira, 2005, p. 21).

Em diversos momentos observei brinquedos do parque como as balanças, os escorregadores, entre outros, sendo ressignificados pelas crianças, estas não se utilizam, por exemplo, do escorregador apenas para escorregar, este brinquedo durante as brincadeiras coletivas ganha diversos significados, dependendo da brincadeira este objeto torna-se na imaginação das crianças, um carro, uma casa de animais, etc.

Ao invés de limitarem as brincadeiras apenas ao que os brinquedos do parque propõem, as crianças através da criatividade e da imaginação expandem o significado de tais brinquedos. Como é o caso dos relatos a seguir:

Um grupo de cinco crianças, tanto meninos como meninas, estava brincando conforme dito por eles de “viagem espacial”. Sentados no gira-gira, elas simulavam serem astronautas que estavam em uma nave espacial percorrendo diversos planetas e estrelas (Diário de Campo, 16/10/2006).

Dois meninos e uma menina estavam brincando de “animais da floresta”, havia a onça, o macaco e a cobra, cada gangorra representava a casa de um animal, para complementar a brincadeira eles recolheram do parque vários galhos, folhas e flores que serviram de alimentação para os animais (Diário de Campo, 25/08/2006).

No tanque de areia, um grupo misto de 9 crianças brincava com os baldinhos e com as pazinhas, os baldinhos eram os carros dos bombeiros e as pazinhas representavam as mangueiras do carro utilizada para apagar o fogo. Nesta brincadeira a professora permitiu que as crianças brincassem com a água (Diário de Campo, 23/10/2006).

O brincar no parque permite que a criança utilize-se de elementos simples como a areia, água, folhas, flores, gravetos, favorecendo desta maneira brincadeiras que estimulam a criatividade, pois elementos da natureza são uma excelente opção para o brincar, além do que a criança estando em contato com a natureza passa a respeitá-la e a preservá-la.

Algumas pesquisas desenvolvidas sobre as relações de gênero nas brincadeiras entre crianças apontam para a constatação de que meninos e meninas desde cedo demonstram comportamentos, preferências e competências de acordo com as normas e padrões estabelecidos pelos adultos. Tal resultado foi encontrado na pesquisa “Elas brincam de bola e eles jogam bola” de Guareschi (2004).

No entanto, a minha pesquisa, da mesma forma que as pesquisas de Finco (2003, 2004), Marques (2004) e Carvalho (2004), apontam resultados diferentes das pesquisas citadas acima. Constatamos que as crianças pequenas não possuem apenas a

capacidade de reproduzirem padrões impostos pelos adultos, já que em diversos momentos foram observadas transgressões de meninos e meninas às normas referentes ao gênero impostas pela sociedade.

Observando atentamente as transgressões, percebi que as crianças estão a todo o momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando momentos agradáveis, movidas pela curiosidade, imaginação e vontade de explorar e conhecer o mundo em que vivem.

No parque observei inúmeros momentos de transgressões das crianças, tal fato também foi constatado na pesquisa de Finco (2004). Isso não se dá por uma simples coincidência, pelo contrário, tal fato é totalmente justificável, pois no parque as crianças podem brincar de forma livre e espontânea; é lá que o contato com outras crianças é ainda maior, proporcionando maior liberdade e possibilidade para que elas construam sua autonomia e produzam culturas infantis.

Durante as brincadeiras no parque registrei momentos em que eram formados ora agrupamentos mistos, ora agrupamentos somente de meninos ou somente de meninas.

Um exemplo no qual geralmente prevalecia agrupamento de meninos, era no momento das brincadeiras com a bola. O parque é o único espaço da EMEI em que as crianças têm a oportunidade de brincarem com este objeto. A brincadeira envolvendo a bola mais comum entre as crianças da turma é o jogo de futebol. Não há um campo apropriado para este esporte por isso as crianças utilizam-se do gramado, no qual elas mesmas determinam o espaço do campo e o local do gol.

Na maioria das vezes, somente os meninos demonstram interesse por jogar futebol, entretanto, presenciei um dia em que determinadas meninas também

demonstraram interesse em participar da brincadeira, este interesse gerou um certo conflito entre meninos e meninas.

Um grupo de oito meninos estava jogando futebol quando duas meninas pediram para entrar no jogo. Dois meninos não aceitaram e disseram que futebol é coisa de menino. Diante da recusa elas foram queixar-se para a professora, esta foi até o gramado e falou para os meninos que as meninas também tinham o direito de jogar futebol, e se caso eles não as deixassem o jogo seria interrompido. Embora não satisfeitos, os dois meninos que anteriormente haviam recusado a entrada das meninas as aceitaram (Diário de Campo, 01/11/06).

Para Guareschi (1994), a diferença de preferência por determinadas brincadeiras por um grupo de meninos e de meninas reflete, através das atividades lúdicas, a divisão dos papéis de gênero impostas pelos adultos às crianças. Entretanto, constatei na turma pesquisada, que são escassos os casos em que meninos e meninas ficam separados por sexo brincando de brincadeiras ditas de menina ou de meninos. Na maioria das vezes, as crianças inventam formas inusitadas e diversificadas de explorar e ressignificar as brincadeiras.

O resultado da pesquisa de Souza (2006) “Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar”, constatou que crianças da 4ª série do ensino fundamental, que possuem aproximadamente dez anos, discriminam meninos que não correspondem às várias expectativas associadas socialmente aos homens, ou seja, os comportamentos dos meninos discriminados não satisfazem à noção de masculinidade utilizada para celebrar e reforçar a masculinidade normativa.

O modelo padrão de masculinidade vigente na sociedade ocidental que mais se aproxima da masculinidade hegemônica baseia-se na necessidade de o homem se mostrar forte e capaz, de reprimir os sentimentos, de estar sempre competindo, de ser permanentemente o provedor, de se ocupar apenas das coisas sérias.. (Hamawi, apud Sartori, 2004, p. 35)

Há uma vigilância exercida desde os primeiros anos de vida não só pela família, mas também pela escola, para que se possa garantir a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica (Finco, 2003, p. 98). Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade (Felipe, apud Finco 2003, p. 98).

De acordo com Biagio (2005):

As crianças são educadas a partir de determinadas convicções dos adultos em relação a elas e ao mundo. Se os adultos acham que os meninos são naturalmente mais agitados e as meninas possuem uma essência mais meiga e calma, as crianças que fugirem a essa regra serão olhadas com certo estranhamento (p.34).

O conjunto de construções categorizadas postulando o que é apropriado para as meninas e o que é apropriado para os meninos, segundo Finco (2003) *pode estar relacionado à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança... Essa preocupação do adulto está relacionada com a dificuldade de diferenciar a identidade de gênero da identidade sexual (p. 98). Louro (1997) afirma que essas identidades estão inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito se confundem, tornando difícil pensá-las distintamente. No entanto elas não são a mesma coisa (p.27).*

As pesquisas de Jane Felipe (apud Biagio, 2005) constataram que existe um controle muito mais severo em relação à construção da masculinidade infantil. *Os meninos são muito mais vigiados por seus pais e professoras em relação à masculinidade do que as meninas* (p.35). Se educarmos meninos e meninas a partir dos preconceitos de gênero, estaremos limitando as experiências de ambos.

Diferentemente do resultado da pesquisa de Souza (2006), a qual estudou como sujeitos crianças mais velhas (dez anos), os sujeitos de minha pesquisa comportam-se e brincam de acordo com o que sentem vontade, sem se preocupar se tais atitudes são consideradas adequadas ao seu sexo. Não há nesta turma discriminação por parte das crianças em relação às escolhas serem compatíveis ou não ao seu respectivo sexo.

Entretanto, será que com o passar dos anos as crianças as quais fiz meu estudo de caso agirão da mesma forma que os sujeitos de Souza (2006)?

Registrei diversos momentos de brincadeiras coletivas, nas quais meninos e meninas da turma pesquisada estavam em busca de companheiros para brincar e compartilhar momentos de prazer, não se importando se tais companheiros eram do sexo feminino ou masculino.

Constatei que tanto os meninos, quanto as meninas em determinadas ocasiões assumem papéis, comportam-se e escolhem brincadeiras que não são consideradas pela sociedade apropriadas ao seu sexo, em algumas crianças isso ocorre com maior frequência, já em outras com menor.

A partir disso, percebe-se que as fronteiras do que é aceitável e do que é não é aceitável, para cada sexo, não são consideradas nos momentos de brincadeiras, nos quais meninos e meninas interagem de modo descontraído, não mantendo nítidas as divisões de gênero, estando, em algumas situações separados e, em outras juntos.

Graciano, Silva e Guarido (1977), tiveram como resultado de sua pesquisa “Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família”, que as características consideradas típicas de cada sexo vão aumentando em consequência da influência da socialização que o indivíduo recebe, foi observado entre as crianças de 5 anos percepções menos influenciadas por estereótipos, ao passo que estes estão inteiramente incorporados nas percepções de crianças de 9 anos.

Sendo assim, na educação infantil essa discriminação está mais distante de ocorrer, já que as crianças pequenas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelos adultos, pois a construção das diferenças e a hierarquia dos sexos vão sendo construídas ao longo da socialização da criança.

Na medida em que as crianças transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a instituição de educação infantil pode apresentar um espaço propício para o não sexismo.

Para Beatriz Ferraz (apud Biagio, 2005), diretora pedagógica de uma escola de educação infantil de São Paulo:

A base do sexismo é o não conseguir lidar com as diferenças de uma forma construtiva, no sentido de aprender com ela e não tentar eliminá-la. Estabelecer padrões rígidos de comportamento revela também dificuldade ou incapacidade de lidar com o múltiplo, com o que é diferente e que na verdade talvez seja o que traga a novidade, a criatividade (p. 35).

A partir desta questão, destaca-se a real importância do contexto de aprendizagem aos modelos apresentados à criança pequena, oferecidos tanto pela família quanto pelas instituições de educação infantil, pois a formação do conceito de

gênero nesta etapa da vida certamente afetará as atitudes e comportamentos futuros de cada indivíduo.

De acordo com Alves e Pitanguy (1982, apud Abreu, 1995)

O masculino e o feminino são criações culturais e, como tal, são comportamentos apreendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas. Essa aprendizagem é um processo social (p. 166).

Segundo Sartori (2004):

Não se é masculino ou feminino, mas sim se está masculino ou feminino. Compreender que o masculino e o feminino estão permanentemente em mudança é entender que em todas as sociedades do planeta o gênero está sendo todo o tempo ressignificado pelas interações concretas entre indivíduos do sexo masculino e feminino (p.33).

O RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, guia prático para a reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, elaborado em 1998 pelo MEC, demonstra preocupação com a disseminação do sexismo nas instituições de educação infantil. De acordo com Viana e Unbehaum (2006), este documento:

Defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis (p. 413 – 414).

Neste sentido, o RCNEI indica um importante avanço em uma política pública para a educação infantil. Ao destacar *o caráter social do gênero e da sexualidade, problematiza o determinismo biológico, estimulando o educador a perceber que as percepções de ser menino ou menina são construídas nas interações sociais estabelecidas desde os primeiros anos de vida* (Viana e Unbehaum, 2006, p. 414).

Uma educação infantil preocupada com a não disseminação do sexismo, requer professoras que visam ampliar a construção de alternativas educativas mais plurais, favorecendo os diversos modos de ser menina e de ser menino. *É importante que o profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenha consciência deste potencial, para, desse modo, refletir sobre sua prática educativa* (Finco, 2003, p. 96).

Não posso deixar de dizer, que para as professoras favorecer as práticas não sexistas, buscando a não hierarquização dos sexos e valorizando as diversas formas de ser menina e de ser menino, não se trata de uma tarefa simples, visto que discussões que contemplem a questão de gênero geralmente não estão presentes nos cursos de formação de professoras.

Além disso, apesar das questões de gênero, estarem presentes no cotidiano das escolas e permeadas nas práticas pedagógicas, pouco é discutido nas reuniões pedagógicas sobre esta questão.

Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-estabelecidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero, é antes de tudo, remexer e atribuir novos significados à nossa própria história (Finco, 2003, p. 100).

6.4 – O brincar envolvendo brinquedos: caixas de meninas e caixas de meninos.

Finalizo este capítulo relatando e discutindo as relações estabelecidas entre as crianças da turma pesquisada e os brinquedos frente às questões de gênero.

A natureza da relação entre o brinquedo e o brincar é quase simbiótica (Almeida, 2006, p. 543). O brinquedo, na qualidade de estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil, concretiza no lúdico em ação, ou seja, na brincadeira em si (Kishimoto, 1996, p. 26).

Para Bomtempo (1996), o brinquedo aparece como um pedaço da cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar (p. 68).

Ao iniciar o livro “O que é brinquedo”, o sociólogo Oliveira (1984) nos chama a atenção para a importância de se conhecer mais a fundo as relações estabelecidas a partir dos brinquedos, já que:

Nos brinquedos, práticas e interpretações sociais estão representadas. Um estudo do brinquedo permite uma incursão crítica ao solo em que se funda a sociedade, ajuda a entender a situação social das crianças em relação aos adultos, testemunha, além disso, a riqueza do imaginário infantil a enfrentar e a superar barreiras e condicionamentos (p. 11).

Além de Oliveira, podem-se encontrar outros autores que apontam a real importância do brinquedo. De acordo com Bomtempo (1996):

O brinquedo introduz a criança nas operações associadas ao objeto. A apropriação se inscreve num contexto social: o brinquedo pode ser mediador de uma relação com outra ou com uma atividade solitária, mas sempre sobre o fundo de integração a uma cultura específica. Além disso, é suporte das representações, introduzindo a criança num universo de sentidos e não somente de ações. O brinquedo valoriza hoje o imaginário em detrimento de um realismo estreito. O mundo representável é mais desejável que o mundo real. A brincadeira aparece, assim, como um meio de sair de mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente (p. 68).

Para Brougère (2003):

O brinquedo não representa a sociedade, ele se dirige à criança. Não pode ser considerado como um reflexo do mundo social, mas como uma proposta de significados ligados às lógicas da brincadeira. A imagem proposta pelo brinquedo deve ser sempre pensada em relação às manipulações, as produções imaginárias que ele permite desenvolver (p. 294).

Ao falarmos em brinquedo não podemos deixar de lado que existem os brinquedos industrializados e os brinquedos artesanais.

A partir de meados do século XVIII, os brinquedos passaram a aflorar no competitivo mercado de fabricantes especializados. Segundo Benjamim (apud Almeida, 2006):

A partir desse período, as indústrias manufatureiras, que anteriormente tinham sua produção de brinquedos posta em segundo plano e eram restritas à fabricação apenas daquilo cujo ramo lhes competiam, passaram

a dividir entre si as tarefas distintas que culminaram na produção do brinquedo a ser vendido sob altos custos como mercadoria... a indústria mundial dos brinquedos foi adquirindo espaço e atenção pela sua significativa e gradual inserção no contexto social (p. 542).

Na transição de um modelo artesanal de produção para um modelo industrial, o brinquedo deixou de ser um elemento, *cuja pluralidade de formas e materiais dava vazão ao subjetivo conteúdo imaginário da criança, para adquirir, então um status de fabricação especializada, cuja representação poderia vir a predefinir ou sugerir a natureza da brincadeira (Almeida, 2006, p. 542).*

De acordo com Oliveira (1984):

O brinquedo industrializado é uma mercadoria criada para formar nas crianças modos de agir e de pensar correspondentes aos da classe dominante. Contudo, se uma determinada maneira de representar a sociedade consegue se sobrepor às demais, por força do exercício da dominação, isso não significa que grupos sociais distintos reproduzam e reiterem essa interpretação. (p. 68)

A maioria dos brinquedos que a indústria produz é desenvolvido segundo a lógica da polarização dos gêneros, o que resulta em brinquedos específicos para as meninas e brinquedos específicos para os meninos. Segundo Brougère (2003):

Os brinquedos femininos evocam maciçamente o universo familiar, cuidado com o bebê, trabalhos domésticos e universo de férias. Os brinquedos masculinos são marcados por temáticas que não pertencem ao lar, como por

exemplo, o carro, que permite sair de casa aos universos profissionais e à aventura. (294)

Apesar dos brinquedos industrializados serem desenvolvidos de acordo com a ideologia da classe dominante, a qual busca manter as relações sociais já estabelecidas, constatei que as crianças mesmo quando estão com tais brinquedos, revelam resistência e transgressões às práticas sexistas tão disseminados no universo dos adultos.

A riqueza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil. E não, como muitos acreditam, da possibilidade de imitação, atitudes e crenças veiculadas na situação do brinquedo (Oliveira, 1984, p. 59).

As crianças diante dos brinquedos brincam de acordo com o que tem vontade. Observei da mesma forma que Finco (2004), que meninos brincam tanto com bonecas como com carrinhos, o mesmo ocorre com as meninas. É importante dizer, que na maioria das vezes as meninas escolhem as bonecas e os meninos os carrinhos, entretanto, quando presenciava meninos brincando com bonecas e meninas com carrinhos, ficava evidente a resistência aos estereótipos de ser menino e ser menina.

Para a criança, um carrinho não é apenas um carrinho, uma boneca não é apenas uma boneca. É tudo aquilo que sua imaginação quiser (Oliveira, 1984, p. 9).

Nos momentos em que as crianças da turma pesquisada brincam com os brinquedos, estas se agrupam sem necessariamente construírem agrupamentos isolados de meninas e de meninos, desta forma, há o estabelecimento de uma relação não-hierárquica entre os sexos, fato também observado no espaço da casinha dos sonhos e do parque.

De acordo com Oliveira (1984):

A criança que brinca aprende a se expressar no mundo, criando ou recriando novos brinquedos e, com eles, participando de novas experiências e aquisições. No convívio com outras crianças trava contato com a sociabilidade espontânea, ensaia movimentos do corpo, experimenta novas situações (p. 43).

O local no qual meninos e meninas brincam tanto com os brinquedos da instituição, quanto com os brinquedos trazidos de casa é a própria sala da turma. Em nenhum dia a professora proporcionou que as crianças brincassem com os brinquedos em outro espaço que não fosse a sala.

Conforme, já dito anteriormente, no capítulo sobre a descrição da EMEI, na sala da turma há tanto brinquedos considerados pedagógicos como brinquedos os quais não são considerados pedagógicos. No entanto, tais brinquedos não ficam guardados no mesmo local. Os brinquedos pedagógicos ficam expostos em uma estante, já os brinquedos como bonecas, carrinhos, animais, utensílios domésticos, ferramentas, entre outros, ficam guardados em um armário que permanece sempre fechado.

Os brinquedos guardados no armário são organizados em diversas caixas, há uma caixa com ferramentas, outra com objetos de médico, caixa com maquiagens, com carrinhos, com bonequinhas, enfim, as caixas são separadas conforme as características comuns de cada brinquedo.

De acordo com uma conversa informal com a professora, esta relatou que disponibiliza diversos brinquedos para as crianças, dando oportunidade para que experimentem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para as meninas e os meninos.

Porém, diversos dias observei a professora colocando uma caixa de brinquedos em cima de cada mesa e pedindo para que as crianças ocupassem a mesa na qual estivesse a caixa que quisessem brincar. Dessa forma, o grupo que escolhesse a caixa que contém maquiagens, deveria brincar apenas com aquela caixa de brinquedos, não podendo brincar ao mesmo tempo, por exemplo, com a caixa da “fazendinha”.

Quando a professora organizava a brincadeira dessa maneira, grande parte das meninas escolhia as caixas de boneca e de maquiagem e os meninos escolhiam a caixa dos carrinhos e dos bonequinhos de desenhos de televisão. Sendo assim, os grupos formados durante essas brincadeiras dificilmente eram mistos, estabelecendo-se grupos de meninos e grupo de meninas.

Refletindo sobre essa questão, surgiu-me uma questão importante: porque nesses momentos meninos e meninas separam-se sem que a professora determine explicitamente tal separação?

Levantei uma hipótese na qual creio que respondeu meu questionamento. A atitude de separar os brinquedos em caixas de acordo com suas características comuns e colocá-las apenas uma dessas em cada mesa, provavelmente é a responsável por tal separação. Será que se esses brinquedos fossem misturados nas caixas tal separação aconteceria?

É importante que as professoras observem suas próprias atitudes ou omissões que podem reforçar, ou não, preconceitos de gênero. Segundo Finco (2003):

Quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e das meninas, ela pode organizar a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo, a prática da professora pode fazer com as crianças se

organizem em grupos distintos de meninos e meninas, sem que haja uma ordem explícita para isso (p. 98).

Conforme já relatado nos outros espaços nos quais as crianças possuem a oportunidade de brincarem, a professora da turma pesquisada não brinca com as crianças, mas também não impede que meninos e meninas experimentem novos papéis, ressignificando as representações sociais de gênero tão polarizadas no universo do adulto.

Assim como ocorre em diversas instituições de educação infantil, na EMEI investigada, toda sexta-feira as crianças de todas as turmas tem permissão para levarem os brinquedos que possuem em casa para o espaço da EMEI, esses dias são conhecidos como *Dia do Brinquedo*.

É importante dizer, que somente na sexta-feira é permitido levar para EMEI os brinquedos de casa. Presenciei crianças com tais brinquedos em outros dias sem ser a sexta-feira, entretanto, a professora não permitia que brincassem com esses brinquedos e sempre pedia para que os donos dos brinquedos os guardassem na mochila.

No *Dia do Brinquedo*, os brinquedos da sala também ficam disponíveis para as crianças manuseá-los, tais brinquedos são mais procurados pelas crianças que por algum motivo não trazem brinquedo de casa para a EMEI. Desta forma, nas sextas-feiras as crianças manipulam tanto os brinquedos trazidos de casa, quanto os brinquedos da instituição.

Em geral, no *Dia do Brinquedo* a professora destina aproximadamente uma hora para a brincadeira com brinquedos, sendo que este momento ocorre sempre ao final do dia. Vale ressaltar, que neste dia as crianças são estimuladas pela professora a trocarem entre si os brinquedos trazidos de casa, estimulando a coletividade.

A partir do *Dia do Brinquedo*, tive a oportunidade de observar quais brinquedos eram trazidos pelas crianças para dentro da instituição.

Meus dados também confirmam as observações registradas por Carvalho (2004), já que constatei que embora as famílias encaminhem brinquedos considerados próprios para meninos e meninas como carrinhos e bonecas respectivamente, revelando uma visão adultocêntrica e sexista, as crianças não se limitam, *revelando-se capazes de múltiplas relações e bastante criativas na maneira de lidarem com tais brinquedos no espaço da instituição* (Carvalho, 2004 p. 34).

Segundo Brougère (2003):

A apresentação comercial dos brinquedos (vitrines, prateleiras, catálogos, prateleiras) é amplamente estruturada a partir da diferença entre brinquedos de meninas e brinquedos de meninos. O que não significa que eles não possam brincar juntos, desta forma as meninas podem e devem brincar com os brinquedos destinados ao sexo oposto e vice-versa (p. 289).

De acordo com Belloti (apud Abreu, 1995):

Afirmam os pais que as crianças escolhem espontaneamente os brinquedos apropriados para o seu sexo, manifestando tendências bastante precisas... a obstinação da criança por obter aquele brinquedo não passa de uma ulterior pseudo-escolha entre as opções já efetuadas a priori pelos adultos (p. 163).

Quando as crianças estão em suas casas diante dos brinquedos escolhidos pelos pais, não têm a oportunidade de estarem em contato com uma diversidade de

brinquedos, pois na maioria das vezes de modo inconsciente os pais reproduzem estereótipos sexuais quando dão para os meninos, carrinhos, bonequinhos de luta e bola e para as meninas bonecas e brinquedos relacionados à atividade doméstica.

Grande parte dos brinquedos trazidos de casa demonstra a lógica estabelecida pela sociedade, da divisão dos sexos, as meninas trazem brinquedos “de meninas” e os meninos brinquedos “de meninos”. Os brinquedos destinados aos meninos incentivam a coragem e a competitividade, enquanto que os brinquedos para meninas influenciam certa submissão e fragilidade.

Apesar da maioria das famílias das crianças da EMEI privilegiar brinquedos femininos para as meninas e brinquedos masculinos para os meninos, demonstrando o pensamento polarizado entre os gêneros e reproduzindo posturas sexistas que estão cristalizadas no universo adulto, as crianças ao manipularem esses brinquedos transgridem comportamentos pré-determinados para cada sexo.

As crianças desejam explorar e conhecer melhor o real, criando-o ou recriando-o à sua maneira. Assim o uso e o sentido que atribuem ao brinquedo nem sempre é aquilo que as aparências sugerem; nem sempre é óbvio como acontece quando os adultos estão brincando (Oliveira, 1984, p. 69).

Oliveira (1984) critica a visão limitada que muitos adultos possuem em relação ao que as crianças podem fazer com os brinquedos:

Atitudes de gênero se assentam num tipo de compreensão equivocada do significado do brinquedo para a criança. Entende-se o brinquedo como se fosse uma reprodução, em escala reduzida, dos objetos materiais e seres vivos encontrados na sociedade. Supõe-se, em razão disso, que a criança não teria outro caminho senão aceitar as funções e as representações

sociais que lhes são, minuscilamente, apresentadas no brinquedo. Significa admitir que, diante do brinquedo, a criança, por recebê-lo pronto, não pode ir além da aparência do objeto e dos condicionamentos que ele sugere. A boneca é treino para a futura mãe e dona-de-casa da atual menina, tanto quanto o comando do carrinho representa, para o menino, o trabalho fora de casa e a condição de chefe de família (p. 56).

O que muitas vezes as professoras de educação infantil não percebem é que *as crianças desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e criam, inventam, experimentam, movimentam-se, buscando outros sentidos (Finco, 2004, p.78).* Assim meninos e meninas também ressignificam a cultura na qual estão inseridos, demonstrando formas variadas e originais de relacionamento.

Da mesma forma que Finco (2003) meus dados coletados, apontam que as crianças:

Ao brincarem com todos os brinquedos que desejavam, não deixavam que idéias, costumes e hábitos limitassem suas formas de conhecer e vivenciar o mundo, determinando o que deveriam ser, o que deveriam pensar e que espaços deveriam ocupar (p. 97).

Após as questões discutidas, posso dizer que constatei, a partir das brincadeiras criadas com os brinquedos, que meninos e meninas possuem a capacidade de desmontar a polaridade entre masculino e feminino, ressignificando seus brinquedos, experimentando ora papéis considerados masculinos ora papéis considerados femininos, criando culturas e inventando novos jeitos de ser menino e de ser menina.

Considerações finais

*Sem dúvida, brincar significa
sempre libertação...*

(Walter Benjamin)

Ao observar a produção das culturas infantis pelas crianças, as quais são manifestadas principalmente no momento das brincadeiras entre elas, tive a oportunidade de presenciar, na EMEI pesquisada, inúmeros momentos nos quais a cultura imposta pela sociedade não foi reproduzida pelas crianças, conseqüentemente, as relações de gênero por se tratarem de algo socialmente construído também não são reproduzidas pelas meninas e pelos meninos.

Através das observações das brincadeiras coletivas entre as crianças, associada ao referencial teórico tornou-se possível refletir, questionar fatos vivenciados por mim e assim novos olhares surgiram e com eles novos caminhos se abriram.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a criança é um ator social, portadora de história, produtora de cultura, capaz de estabelecer múltiplas relações, dessa forma, constatei que as crianças possuem um grande potencial para resistir, transgredir e ressignificar padrões, modelos e regras estabelecidos pelos adultos.

Constatai que a separação entre meninos e meninas é algo construído socialmente. *Ao refletir sobre a forma como essas crianças se relacionam, foi possível observar que as preferências não são inatas, as meninas não nascem gostando de bonecas e os meninos não nascem preferindo os carrinhos* (Finco, 2004, p. 130).

Quando se discute a produção das culturas infantis pelas crianças, há que se considerar a produção de cultura de infância pelo adulto, já que no espaço das instituições de educação infantil, as crianças convivem com diversos adultos.

O brincar da criança, muitas vezes, vai além do que o adulto espera, uma vez que na interação entre meninos e meninas não há fronteiras, pois tudo é possível e válido no mundo da imaginação e da curiosidade. Segundo Brougère (2003):

A brincadeira é controlada pelos adultos por várias vias, mas há na interação lúdica, quer ela seja solitária ou coletiva, alguma coisa de irredutível às imposições e suportes iniciais, que é uma reformulação pela interpretação que a criança faz, uma abertura para a produção de significados (p. 233).

Desta forma, *a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente (Wajskop, 2001, p. 31).*

Meninos e meninas ao transgredirem durante as brincadeiras, demonstram que são capazes de romper as fronteiras e, mais do que isso, de superar os limites da divisão dos sexos socialmente estabelecidos. As crianças pequenas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelos adultos, já que, a construção das diferenças e a hierarquia dos sexos vão sendo construídas ao longo da socialização da criança.

Meus dados também confirmam as observações registradas por Finco (2004), pois:

...meninos e meninas nos mostram que, apesar de todas as opressões que vêm vivendo, ainda são capazes de criar formas originais de ser, de (re)interpretar idéias e sugestões, de (re)inventar o que já vem pronto, escolhendo os caminhos que querem seguir (p. 135).

Assim como a pesquisa de Carvalho (2004), minha pesquisa encontrou resultados que desmistificam determinadas “verdades” construídas social e culturalmente, como a de que existem brinquedos “certos e “errados” para cada sexo (p. 91).

Ao observar as relações entre meninos e meninas com os brinquedos no espaço coletivo da EMEI, constatei dados que vão de encontro às descobertas de Finco (2004):

Meninos e meninas mostraram que as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não possuem significado para as crianças nos momentos das brincadeiras. A forma como brincam não está limitada à forma de pensamento binário e dicotomizado, comum entre os adultos (p. 132).

No decorrer da pesquisa, presenciei nos espaços observados da EMEI, meninos e meninas brincando juntos, criando brincadeiras a partir dos objetos e brinquedos encontrados, misturando e trocando seus brinquedos de casa. Nestes momentos, as crianças experimentavam novos papéis, resistiam aos padrões pré-determinados pela sociedade para cada sexo, inventando novas formas de se comportar e de se relacionar. A partir dessas manifestações, a instituição de educação infantil apresenta-se como um ambiente propício e favorável para o não sexismo.

É importante ressaltar, que as instituições de educação infantil são espaços nos quais deve prevalecer o estímulo ao convívio com as diferenças e não a construção e o fortalecimento das desigualdades.

Não se pode negar que apesar das críticas ao RCNEI, as quais demonstram lacunas na elaboração deste documento, o RCNEI indica um importante avanço para a

educação infantil, já que, é o primeiro documento elaborado pelo MEC que trata especificamente de uma política pública para a educação infantil. Em relação à questão de gênero, percebe-se neste, a preocupação com a disseminação do sexismo nas instituições de educação infantil. Em alguns trechos foram utilizadas e ressaltadas as palavras meninos e meninas propositalmente, ao invés de crianças em geral.

Da mesma forma que Bufalo (2003), analisou a creche, analisei a EMEI *enquanto um espaço sócio-cultural no qual as crianças e os adultos são entendidos como sujeitos de experiências sociais os quais produzem e elaboram uma cultura particular no interior de uma cultura mais ampla* (p. 23).

Sendo assim, não se pode ignorar ou impedir que as relações de gênero cheguem à escola, pois esse e outros assuntos do contexto cultural, social, econômico e político estão presentes no cotidiano de todos nós.

Tanto as crianças, quanto os adultos trazem para as instituições de educação infantil as mais variadas visões de mundo, como os valores morais, costumes e preconceitos. Dessa forma, como lidar com um espaço constituído de diferenças? Como trabalhar com tantas diferenças presentes em um mesmo universo, aniquilando-as, vivenciando-as, transformando-as ou confrontando-as?

Esta a meu ver, é uma tarefa bastante desafiadora para as professoras de crianças pequenas, visto que, pouco se é discutido nos cursos de pedagogia e de formação de professoras sobre a questão das diferenças, principalmente, quando as diferenças estão relacionadas às relações de gênero.

Talvez se nós adultos não estivéssemos tão preocupados com o controle da infância, do corpo, dos gestos, dos gostos, das preferências, dos desejos, da inteligência, do desenho, da imaginação, e de todas as formas de manifestações das crianças,

conseguiríamos enxergar, respeitar e valorizar as diferenças das crianças e pensar na Pedagogia da Infância a partir de suas singularidades.⁷

Torna-se urgente uma proposta de formação para as professoras de educação infantil que contemple as discussões a respeito de gênero e infância, pois se tais professoras não tiverem consciência do potencial de transgressão manifestado pelas crianças, ao invés de favorecer a criação de espaços para meninos e meninas expressarem as suas diversas expressões de linguagens e estimular a iniciativa para a exploração, compreensão e reelaboração do mundo, elas podem de modo inconsciente contribuir para a separação de meninos e meninas, reproduzindo o sexismo.

Educar não é só ensinar, pois no educar, o valor da pessoa adulta, do seu modo de ser, a qualidade da relação com os meninos e meninas, devem ser conscientemente usados como agentes de formação (Cipollone, 2003, p.35).

Ao longo de minhas observações, ficou evidente que a professora investigada, apresentou ações, comportamentos e atitudes que contribuem para a igualdade dos gêneros, bem como apresentou também ações que evidenciam o sexismo. Este fato é bastante comum entre as professoras de educação infantil, devido à escassez de estudos que estas realizam sobre a temática gênero e infância.

Dependendo das atitudes e comportamentos das professoras, os valores referentes a gênero podem ser mantidos, reproduzidos e/ou questionados dentro do espaço das instituições de educação infantil.

De acordo com Romero (1995):

Se há interesses por parte dos educadores numa mudança de atitudes, é preciso rever o papel sexista da escola, tentando compreender como o modo

⁷ Frase retirada do parecer de Daniela Finco, segunda leitora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

pelo qual está se educando os alunos tem ajudado a formar e manter estereótipos sexuais. Para tanto, sugere-se um plano de ação pedagógica na tentativa de conscientizar professores e pais sobre o prejuízo que, às vezes, não intencionalmente, causam quando punem e reforçam determinados comportamentos pelas crianças (p. 266).

Na tentativa que se eliminem visões estereotipadas de ser meninos e ser menina é importante que as professoras desta etapa de educação estejam informadas e atentas sobre esta questão, já que, ser professora de educação infantil reflete presenciar construções de situações diferentes criadas pelas crianças.

Além disso, não se pode ignorar a importância do envolvimento da família, desta forma, a escola aliada e atuando concomitantemente à família em busca da eliminação de práticas sexistas pode apresentar indícios para a desconstrução do mundo polarizado em feminino e masculino.

Moreno (2003) julga essencial a participação efetiva das famílias na busca da eliminação de uma educação não sexista:

Conseguir uma educação não-sexista é um problema que ultrapassa os limites da escola, já que concerne também à família e à sociedade inteira, mas por meio da escola, pode-se realizar um importante trabalho de transformação. O primeiro passo a ser dado é a conscientização do corpo docente a respeito da importância deste tema (p. 77).

Conflitos e contradições existem em todas as sociedades, nas relações sociais, e a tentativa de resolvê-los é que move a história (Abreu, 1995, p. 160).

No espaço das instituições de educação infantil, assim como em todas as escolas, vivem-se as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade e etnias, daí a importância da ação pedagógica levar em conta as contradições, abrindo espaços nas escolas para questionamentos, discussões e reflexões. De acordo com Finco (2004):

...a pré-escola não pode deixar de enxergar sua potencialidade para possibilitar a emergência de novas formas de relações e de compreender seu papel social frente às privilegiadas condições para a convivência com a diversidade, em razão da grande capacidade de relacionamento das crianças (Finco, 2004, p. 135).

Na escola podem-se lançar alternativas, desenhar novas possibilidades, ensinar a abrir caminhos e mostrar que nós, os seres humanos, podemos escolher (Moreno, 2003, p. 80).

Finalizo insistindo que a superação da desigualdade com certeza passa pela educação desde a primeiríssima infância em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças (Faria, 2006, p. 287).

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, SP. v.14, n.3, (42) p.13 - 24, 2003.

ABREU, Neíse G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. In: ROMERO, Elaine (org). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 157 – 176.

ALMEIDA, Danielle Barbosa. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 95. p. 541 – 552, 2006.

ANDRÉ, Marly E. D. e LÜDKE, Menga. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e Meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.73, p. 13 – 25, 1990.

ARIÈS, Philippe. **Historia social da criança e da familia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASSUNÇÃO, Ivone, et al. O brincar no cotidiano do centro de desenvolvimento da criança. In: CARVALHO, Alysson, et al (org.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 83 – 102.

ARROYO, Miguel. O significado da infância. **Revista Criança**, MEC, Brasília, 1995. (p.17 - 21).

BARRETO. Angela. Introdução: Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 11 – 15.

BARRETOS, Luciane. **Cada coisa na sua hora: o brincar na pré-escola e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de curso, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2003.

BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. **Pro-posições**, Campinas, SP, v.14, n.3, (42), p. 41-52, 2003.

BLAGIO, Rita de. Meninas de azul, meninos de rosa. **Revista Criança**, MEC, Brasília, 2005. (p.33 - 37).

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 57 – 72.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUFALO, Joseane. **Creche: lugar de criança, lugar de infância – Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 1997.

_____. No espaço da creche, com o convívio das diferenças, emerge a cultura infantil. **Revista de educação Puc – Campinas**, Campinas, SP, n. 14, p. 23 34, 2003.

CARVALHO, Alysson, et al (org.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de e CRUZ, Tânia Mara. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 26, p. 113 – 143, 2006.

CARVALHO, Tatiana. **Amanhã pode trazer brinquedo? Sexta-feira: o dia do brinquedo de casa em um CEMEI de Campinas**. Trabalho de conclusão de curso, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2004.

- CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-posições**, Campinas, SP. v.14, n.3, (42) p.25-39, 2003.
- CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 85 – 112, 2003.
- CORTES, Soraya. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 11 – 47, 1998.
- CRUZ, Elizabete Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. **Pro-posições**, Campinas, SP. v.14, n.3, (42) p. 103 - 118, 2003.
- DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In: ROMERO, Elaine (org). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 99 – 108.
- DEBORTOLI, José Alfredo, et al. Projeto Brincar: experiência e memória de brincadeiras na educação básica e na formação de professores. In: CARVALHO, Alysson, et al (org.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 103 – 112.

_____. Educação infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In: CARVALHO, Alysson, et al (org.) **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 67 -100.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 26, p. 279 – 287, 2006.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1013 – 1038, 2003.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher relações de gênero nas brincadeiras de meninos e de meninas na pré-escola**. Dissertação de mestrado, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2004.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, SP. v.14, n.3, (42) p. 89 – 101, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas públicas: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 27, n. 95, p. 495 – 520, 2006.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 143 – 164.

GALARDINI, Annalia e GIOVANNI, Donatella. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella e EDWARD, Carolin (org). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.117 – 131.

GANDINI, Lella e EDWARD, Carolin (org). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRACIANO, Marília, et al. Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 21, p. 16 – 38, 1977.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Escolas e Gênero: elas brincam de roda – eles jogam bola. In: CARDOSO, Reolina Silva (org). **É uma mulher...** Petrópolis, 1994, p. 69 – 81.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 69 – 92.

_____. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1 (28), p. 139 – 154, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 13 – 44.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução.

Educação e Realidade. Porto Alegre, n.20, p. 101 - 132, 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MARQUES, Gislaine. **Um revelar das práticas não-sexistas dos meninos e das meninas em uma creche de Hortolândia**. Trabalho de conclusão de curso, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2004.

MELLO, Guiomar. Os estereótipos sexuais na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 15, p. 141 – 144, 1975.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas v.26, n.91, p. 391 – 403, 2005.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 2003.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 27, n. 95, p. 553 – 573, 2006.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysso, et al (org.)

Brincar(es). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 17 – 28..

PEROSA, Graziela. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 26, p. 87 – 111, 2006.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1 (28), p. 110 – 118, 1999.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 93 – 111.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 19 – 47.

SARTORI, Ari José. Origem dos estudos de gênero. In: SARTORI, Ari José e BRITTO, Néli Suzana. (org.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.

SAYÃO, Déborah. Pequenos homens, pequenas mulheres? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-posições**, Campinas, SP, v.14, n.3, (42), p. 67 – 88, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n.20, p. 71 – 99, 1995.

SILVA, Cármen, et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.107, p. 207 – 225, 1999.

SOUZA, Érica Renata. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 26, p. 169 – 199, 2006.

TAMANINI, Marlene. Cosmologia e o mundo das deusas: as raízes da desigualdade. In: SARTORI, Ari José e BRITTO, Néli Suzana. (org.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.

TERSZI, Nice e CANTARELLI, Marialuisa. Parma: incentivando o trabalho dos professores através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio administrativo. In: GANDINI, Lella e EDWARD, Carolin (org). **Bambini: abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 105 – 116.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A criança se nasce**. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência – guia prático para educadores e educadoras**. São Paulo: NEMGE/CECAE, 1996.

VIANNA, Cláudia e UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 27, n. 95, p. 407 – 428, 2006.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, SP. v.14, n.3, (42) p. 53 – 64, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

WHITAKER, Dulce. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. **Caderno Cedes**, n. 56, p. 7 – 23, 2002.

Anexos

Anexo I - Roteiro de observação

1. As crianças brincam ou não entre elas? Quando?
2. Quais são suas brincadeiras mais freqüentes?
3. Quais os brinquedos que mais utilizam nas brincadeiras?
4. As crianças brincam mais com parceiros do mesmo sexo?
5. Há diferenças nas formas de brincar dos meninos e das meninas?
Quais?
6. Como é o brincar das crianças dentro e fora da sala?
7. Quais brinquedos são trazidos de casa para a escola? Que dias os trazem? O que os meninos trazem? O que as meninas trazem? Há interesse das meninas pelos brinquedos trazidos pelos meninos e vice-versa?
8. O que a professora faz enquanto as crianças brincam? Observa, anota, conversa e/ou faz outra coisa?
9. Caso faça outra coisa, o que faz?
10. Como a professora de educação infantil conduz o momento da brincadeira? É dirigido? É livre? As crianças podem escolher?
11. A professora propõe mistura de sexo quando as crianças brincam?
12. Como a professora se relaciona com as meninas e com os meninos? Ela tem a mesma conduta com todos?
13. A professora trabalha para que ocorra uma igualdade de oportunidades entre sexos? Qual a intencionalidade, educar igualmente as crianças ou de maneira diferente, de acordo com o sexo? Por quê?

14. A professora tem consciência de todo o esquema de reprodução e transgressão manifestados no brincar entre as crianças?
15. Os comportamentos da professora estão carregados de sexismo? Ela tem a intenção de superar o sexismo?
16. Caso a resposta seja afirmativa, a professora da educação infantil está preparada para romper o sexismo?

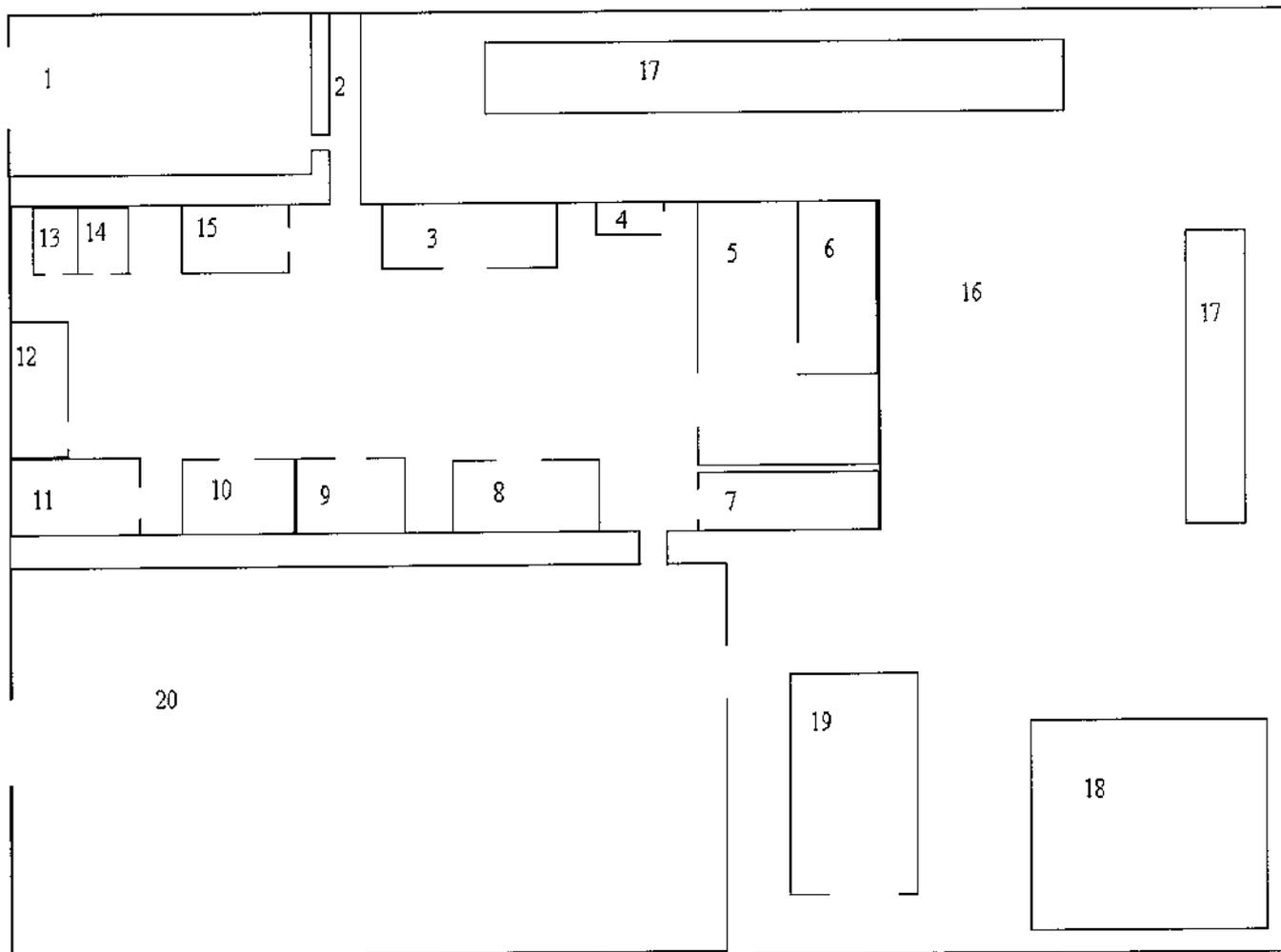
Escola pesquisada:

1. Espaço físico.
2. Quantos e quais funcionários?
3. Quantidade de crianças que frequentam a escola?
4. Quantas e quais turmas?

Turma observada:

1. Quantas crianças há na turma?
2. Qual a idade destas?
3. Quantos meninos e meninas frequentam essa turma?

Anexo II – Planta da EMEI



Legenda:

- | | |
|---|--|
| 1 – Estacionamento | 11 – Sala das turmas do Infantil |
| 2 – Caminho de entrada e saída das crianças | 12 – Sala das pré-escolas |
| 3 – Secretaria | 13 – Banheiro das meninas |
| 4 – Banheiro dos funcionários | 14 – Banheiro dos meninos |
| 5 – Refeitório das crianças | 15 – Sala destinada às crianças com deficiência auditiva |
| 6 – Cozinha | 16 – Parque |
| 7 – Refeitório dos funcionários | 17 - Brinquedos do parque |
| 8 – Direção | 18 – Tanque de areia |
| 9 – Sala da turma do período integral | 19 – Casinha dos sonhos |
| 10 – Sala das turmas do Maternal | 20 – CEMEI |

RIBEIRO, Jucélia Santos. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 26, p. 145 – 168, 2006.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella e EDWARD, Carolin (org). **Bambini: abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 73 – 92.

ROMERO, Elaine. A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento. In: ROMERO, Elaine (org). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 235 – 270.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p. 78 – 85, 1975.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, p. 58 – 65, 1996.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7 – 40, 1999.