



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO- DELMIRO GOUVEIA
CURSO DE PEDAGOGIA**

ALINE DIAS DOS SANTOS LIMA

GÊNERO E BRINCADEIRA EM CENA NA ESCOLA

DELMIRO GOUVEIA – AL

2019

ALINE DIAS DOS SANTOS LIMA

GÊNERO E BRINCADEIRA EM CENA NA ESCOLA

Monografia apresentada a Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Campus do Sertão como requisito parcial obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Suzana Santos Libardi

DELMIRO GOUVEIA – AL

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

L732g Lima, Aline Dias dos Santos

Gênero e brincadeira em cena na escola / Aline Dias dos Santos
Lima. – 2019.
63 f.

Orientação: Profa. Dra. Suzana Santos Libardi.
Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2019.

1. Educação infantil. 2. Ação docente. 3. Brincadeira. 4. Gênero.
I. Libardi, Suzana Santos. II. Universidade Federal de Alagoas. III.
Título.

CDU: 372.22

Folha de Aprovação

ALINE DIAS DOS SANTOS LIMA

GÊNERO E BRINCADEIRA EM CENA NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
submetido ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Alagoas – Campus do
Sertão como requisito para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

APROVADO EM: 19 / 12 / 2019

Suzana Santos Libardi

Profa. Dra. Suzana Santos Libardi, UFAL/Sertão (Professora Orientadora)

Banca Examinadora:

Giseliane Medeiros Almeida

Profa. Ma. Giseliane Medeiros Almeida, UFAL/Sertão

Membra examinadora Interna

Irelânia da Rocha Lima

Profa. Espa. Irelânia da Rocha Lima

Membra examinadora externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que esteve/está comigo em todos os momentos da minha vida, ele que é meu Deus misericordioso, que me deu força e coragem para que conseguisse concluir este trabalho!

Agradeço aos meus pais que no começo da minha graduação, mesmo sem condições financeiras me ajudaram a seguir meu sonho acreditando na minha capacidade de ajuda-los futuramente!

Agradeço ao meu esposo que esteve/está presente em todos os momentos da minha vida, me incentivando, encorajando, e que fez o possível e tentou fazer o impossível para que eu não parasse no meio do caminho!

Em especial agradeço do fundo da minha alma e do meu coração ao meu pequeno ser iluminado, Jhonata, meu filho, que esteve/está presente em todas as letras desse trabalho, na minha graduação e na minha vida, foi nele, no futuro dele, em quem mais pensei quando queria desistir!

Sou grata também à minha turma 2014.1 cujos colegas estiveram presente em toda minha graduação e com quem tive um prazer imenso de conviver todos esses anos, em especial, a Cidinha, Marluce e Paula, por me darem todo incentivo, toda ajuda e todos puxões de orelhas!

Aos professores de graduação, que me ajudaram dando os ensinamentos necessários para a minha formação!

Aos professores da banca examinadora por aceitarem examinar meu trabalho e dar suas considerações que ajudarão a enriquecê-lo ainda mais.

Sou grata também a Professora e a todos os membros da Instituição participante da pesquisa por me proporcionar a elaboração desta pesquisa!

Por fim, a pessoa que tenho total admiração e que jamais poderia deixar de agradecer, ela que sempre esteve presente em todo meu trabalho, que me ajudou e que eu lembrarei até o fim da vida, Suzana, obrigada por abraçar o trabalho e por dedicar-se a ele, muito obrigada!

“Não importa o que aconteça, continue a nadar. ”
(WALTERS, GRAHAM; **PROCURANDO NEMO**, 2003.)

RESUMO

Este trabalho aborda a relação entre gênero e brincadeira na escola. O trabalho tem como principal objetivo apresentar como as desigualdades de gênero são contestadas e mantidas por crianças que vivem no ambiente coletivo e público de uma Escola Municipal de Água Branca – AL. O referencial teórico abarca autores como Kishimoto (1999), Sommerhalder e Alves (2011), Finco (2008), Louro (1997, 2002), Rosemberg (2001) e outros/as. Foi realizado um estudo de caráter bibliográfico, e também se realizou observações em sala de aula e no pátio da escola para que pudéssemos analisar e refletir sobre os papéis de gênero presentes naquele contexto. Objetivamos na pesquisa empírica analisar as primeiras impressões sobre gênero na Escola entre crianças pequenas, e compreender como as relações de gênero são trabalhadas em sala de aula nas interações entre os/as educadores/as e as crianças e identificar se os/as educadores/as e as crianças conduzem o brincar a partir do gênero das mesmas. A pesquisa foi realizada com uma turma multisseriada que atende Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, de crianças com idade entre 4 e 7 anos. A pesquisa de campo ocorreu nos meses de maio e abril de 2019, no período matutino, tendo duração de dois meses de observação direta participante. A partir do estudo teórico e levantamento de dados realizados, dividimos a análise da pesquisa em três categorias: a) Ação docente; b) Brincadeira; e c) Papéis de gênero. Constatamos que nessa turma, assim como na escola, não são desenvolvidas atividades educativas para o enfrentamento das desigualdades de gênero e as crianças denotaram que além da escola, a família também reforça estereótipos de gênero no brincar. Ressalta-se, porém, que alguns meninos e meninas se sobressaem a essas normativas e produzem cenas não estereotipadas de gênero na escola.

Palavras-chave: Gênero. Crianças. Brincadeiras. Ação docente.

ABSTRACT

This paper addresses the relationship between gender and play in school. The main objective of this paper is to show how gender inequality is contested and maintained by children living in the collective and public environment of a Água Branca Municipal School - AL. The theoretical framework covers authors such as Kishimoto (1999), Sommerhalder and Alves (2011), Finco (2008), Louro (1997, 2002), Rosemberg (2001) and others. A bibliographic study was conducted, and observations were also made in the classroom and in the school yard so that we could analyze and reflect on the gender roles present in that context. The aim of the empirical research is to analyze the first impressions of gender in early childhood education, to understand how gender relations are worked in the classroom in the interactions between the educators and the children and to identify if the educators) and children manage play based on the gender of the child. The research was conducted with a multiseriante class that attends kindergarten and 1st year of elementary school, of children aged 4 to 7 years. The field research took place in the months of May and April of 2019, in the morning period, lasting two months of observation. From the theoretical study and data survey, we divided the research analysis into three categories: a) Teaching action; b) a joke; and c) Gender roles. I found that in this class, as in school, there are no educational activities to deal with gender inequalities and the children showed that in addition to school, the family also reinforces gender stereotypes in play. However, it is noteworthy that some boys and girls escape these norms and produce non-stereotypical scenes in school.

Keywords: Gender. Children. Just kidding. Teaching action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 LÚDICO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	13
2 GÊNERO E INFÂNCIA	22
2.1 Cultura infantil e a questão de gênero	23
2.2 Gênero, infância e educação infantil	28
2.3 Organização escolar e gênero	32
2.4 Gênero e o papel dos adultos.....	38
3 METODOLOGIA DA PESQUISA REALIZADA	44
4 GÊNERO E BRINCADEIRA EM CENA NA ESCOLA	47
4.1 Ação docente	47
4.2 Brincadeira.....	49
4.3 Papéis de gênero	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
6 REFERÊNCIAS	57
7 APÊNDICE	63

INTRODUÇÃO

A professora chega e começa a ditar regras das brincadeiras, divide meninos contra meninas, e começam a brincar de boliche. Os meninos vencem! As meninas, chateadas, se recusam a brincar! *“Tia, os meninos são mais fortes. Eles vão ganhar sempre. Eu não quero mais brincar com eles!”* (Janaina, 7 anos). *“Jan, mas jogo é assim mesmo, nem todo mundo pode ganhar. Uns perdem, outros ganham ou todos empatam!”* (Professora). *“Tá bom, mas deixe nós brincar do que nós quisermos?”* (Janaina, 7 anos). As meninas vão pegando coisas para montar casinhas, salão de beleza e os meninos pedem à professora para brincar no pátio, pois na sala não tem espaço para brincar de futebol, pega-pega e polícia e ladrão. (Trechos do 11º relatório de observação de campo desta pesquisa).

A cena relatada ocorreu no contexto da Educação Infantil. Meu primeiro contato com a Educação Infantil ocorreu no segundo período do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas –Campus Sertão, participando do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), por meio do qual tive a oportunidade de trabalhar com crianças com idade de 04 (quatro) anos, durante 03 (três) meses. Posteriormente, no quarto período do mesmo curso, por meio da disciplina Organização e Gestão dos Processos Educativos, tive uma outra oportunidade de fazer uma breve pesquisa em uma escola pública do município de Água Branca - AL, na qual vimos que a professora propôs aos/as seus/suas alunos/as algumas atividades consideradas pela sociedade como “atividades femininas” (brincadeiras com bonecas, “cantinhos da beleza”, uso de bambolês). Na ocasião, os meninos presentes falaram: *“tia, eu não quero participar dessas brincadeiras, porque são de meninas, e só elas podem brincar”*. Nós observamos que os meninos não se percebiam autorizados e nem confortáveis em desenvolver e participar das atividades que não correspondiam ao papel tradicional do gênero masculino. O motivo de tal recusa por parte desses alunos não foi um fator biológico, nem físico, que os impedisse de participar, mas os conceitos compartilhados por eles enquanto meninos sobre tais atividades. Isto é, o que realmente os impedia de participar da brincadeira, considerada socialmente inapropriada era a percepção que a sociedade nos impõe, e que dela faz parte, sobre os papéis que cada um dos gêneros deve ou não desempenhar. Na ocasião, houve um interesse da professora de envolver os alunos.

Durante aquela experiência, no ambiente escolar do município de Água Branca, também nos chamou atenção a forma com as crianças se organizavam em grupos, onde meninos brincavam apenas com meninos e meninas brincavam apenas com meninas. Além disso, adotavam brincadeiras que são consideradas pela sociedade local como brincadeiras “apropriadas” para cada sexo. Em nenhum momento houve qualquer intervenção pedagógica por parte dos/as professores/as que lecionavam as aulas, deixando que as próprias crianças organizassem suas brincadeiras espontaneamente, e nesse caso, seguissem as regras restritas

dos papéis de gênero que elas/eles já trazem da sociedade para dentro da escola. Ocorria, assim, a formação de grupo de brincadeira, uso de brinquedos específicos “para meninos” e “para meninas”, bem como papéis a serem desempenhados por cada um/uma deles/delas, entre outros.

Compartilhamos de várias discursões, dúvidas e receios frente à normativa dos papéis de gênero nas brincadeiras da Educação Infantil no município de Água Branca – AL. Acreditamos que há muito o que se fazer para que a questão de gênero e a liberdade na brincadeira sejam levadas em conta nos dias atuais. É relevante que haja debates, reflexões e construções teóricas que sejam responsáveis por ajudar na percepção de como é importante que se discuta a problemática de gênero envolvendo todo contexto educacional. Essas discussões possibilitaram aos/as educadores/as refletirem sobre suas práticas de ensino, especialmente, quando se trata das formas como a criança se comporta frente a essas questões. A escola municipal, onde tivemos experiência anterior passa por perceptível falta de colaboração por parte de todos/as os/as responsáveis da educação pública da cidade (prefeito, vereadores, principalmente da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), pois não propõem nem fornecem uma formação continuada para os/as professores/as que ali lecionam (ou seja, não oferecem cursos, capacitações que contribuam para a formação e a metodologia de ensino dos/as professores/as), não investindo no trabalho destes/as.

Além disso, o problema de falta de preparação docente não decorre apenas da instituição de ensino e da gestão política da cidade, mas também das universidades, pois são poucos os cursos de Pedagogia que têm em seus currículos a disciplina de gênero/sexualidade para dar legitimidade e relevância à temática na educação. Sendo assim, percebe-se a falta de interesse e conservadorismo para com tal discussão, deixando com que os professores fiquem à parte das discussões mais atualizadas na sociedade (e a questão de gênero não é diferente de vários outros assuntos). Além da pouca oportunidade de formação sobre tal temática, os/as docentes têm vários outros desafios quando se trata de gênero/sexualidade, pois estes assuntos vão além do chão da escola, perpassando todo meio de convivência e socialização dos alunos, pois a família e a sociedade, em especial, têm grande influência nas práticas das crianças, e os adultos que vivem em sociedade e os familiares interferem na maneira como é ser criança, esquecendo que a própria criança cria suas próprias culturas de acordo com suas necessidades.

Ao percebermos a falta de discussão sobre gênero no ambiente escolar da nossa região, no qual era notório na prática docente a falta de preparo para trabalhar este assunto, percebi que os conceitos estereotipados da sociedade influenciavam bastante o trabalho dos/as professores/as. Entre esta e outras razões, as professoras desta escola municipal não tinham uma formação ou outras oportunidades que as levassem a entender melhor tais questões para, então,

desconstruir estereótipo que a sociedade em si nos impõe. Este foi um dos motivos para nosso interesse em elaborar o presente trabalho de pesquisa.

Outra fonte de interesse em elaborar este trabalho decorreu do fato de reconhecermos que não há neutralidade no ambiente escolar, pois o mesmo é reflexo da sociedade e os/as professores/as trabalhavam tradicionalmente e não buscavam inovar suas práticas pedagógicas de acordo com a necessidade da turma. As formas de organização dos ambientes e as atividades lúdicas também interferiam na brincadeira das crianças. Desta maneira, atentamos para o fato de que a criança, desde seus primeiros meses de vida, já se depara com determinadas predisposições relacionadas às diferenças de gênero que serão reforçados (ou não) pela influência do ambiente escolar e da cultura local.

Para responder de algum modo às inquietações que motivaram esse TCC, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar como as desigualdades de gênero são contestadas e mantidas por crianças, que vivem no ambiente coletivo e público de uma Escola Municipal de Água Branca- AL. O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo trata do lúdico e da brincadeira na Educação Infantil, no qual falamos da importância de sua utilização para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, buscando desconstruir a visão generalizada de que se trata apenas de uma forma de ocupação e trazendo visões de vários autores que influenciaram/influenciam na educação hoje. O capítulo dois trata da questão de gênero na infância. O capítulo seguinte traz a metodologia utilizada na obtenção dos dados de campo que permitiram a construção deste trabalho, contribuindo na consecução dos objetivos traçados, bem como a caracterização do ambiente institucional onde foi realizada a pesquisa. Posteriormente, no capítulo gênero e brincadeira em cena na escola, realizamos a análise crítica dos dados coletados frente as reflexões teóricas e as cenas que presenciamos durante as observações.

1. LÚDICO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Este capítulo dedicamos a como era visto o lúdico e as brincadeiras na educação das crianças no passado, e como influenciava/influenciam a educação das crianças hoje, mostrando como é importante que os/as professores/as incluam o lúdico e as brincadeiras em suas práticas pedagógicas e como devem ser enxergados enquanto fator importante para o desenvolvimento e aprendizado de crianças. Buscaremos refletir sobre a relevância que o lúdico e a brincadeira possuem na vida das crianças, e os grandes benefícios que esses podem trazer para as mesmas (desconstruindo a visão generalizada de que se tratam apenas de formas de passa-tempo para as crianças). Ressaltaremos também a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que garante às crianças de 0 a 5 anos o direito de serem educadas em creches e pré-escolas, na qual a criança tem a oportunidade de estar com outro grupo social mais amplo, em um ambiente com características diferentes das do meio familiar, sendo oportunidade de estímulo peculiar de mudanças intelectuais, psicológicas e sociais.

O brincar é um ato reconhecido como espontâneo e natural, que se estabelece, basicamente, em um princípio que integra a vida social das crianças e que passa de geração a geração, de acordo com os interesses e necessidades de cada grupo e época. Rosamilha (1986 apud Salles Oliveira, 1986, p. 19), por exemplo, apresenta, sintetizadas em seis pontos, algumas das principais tendências sobre o que leva a criança a brincar: “as crianças brincam porque tem excesso de energias” (Spencer), “as crianças brincam porque esse é um instinto que as leva a preparar-se para a vida futura” (Gross), “As crianças brincam porque a hereditariedade e o instinto as levam a recapitular as atividades ancestrais importantes para o indivíduo” (Stanley HA 11), “as crianças brincam para descarregar suas emoções de forma catártica” (Aristóteles, Claparede, Freud e Erikson), “as crianças brincam porque é agradável. O jogo é importante pelo seu aspecto hedônico” (Hurlock e SultonSmith) e “o brincar é um aspecto de todo comportamento. Ele está implícito na assimilação que o indivíduo realiza em relação a realidade” (Piaget). Pelas definições expostas, percebe-se que há grande dificuldade em se encontrar uma concordância sobre o que significa o comportamento de brincar. Se, por um lado, para alguns autores, o brincar é livre e se opõe à toda regra fixa, por outro, podemos questionar as ideias dos autores que veem o brincar como meio para descarga de energias, isto é, não lhe atribuindo outra importância. Parece, pois, que segundo a literatura acadêmica vários motivos levam a criança a brincar. Não é, portanto, somente por simples prazer ou para gastar suas energias que as crianças brincam. Existem vastos aspectos que devem ser considerados, não se

devendo de forma alguma não ter em grande conta esta atividade, que é eficaz para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

De qualquer modo, é por meio do brincar que a criança aprende a se preparar para o futuro e para enfrentar direta ou simbolicamente dificuldades do presente. Brincar, além de ajudar a descarregar o excesso de energias, é algo agradável de se fazer, dá prazer à criança e estimula o desenvolvimento intelectual da mesma. É o que nos afirma, por exemplo, Bettelheim (1988): as crianças brincam porque esta é uma atividade agradável e ao brincar a criança exercita também a mente, além do corpo, pois ambos estão envolvidos. O brincar é muito importante porque, além de estimular o desenvolvimento intelectual da criança, ensina, sem forçá-la, os hábitos necessários para seu crescimento.

Por outro lado, Bomtempo (1986) faz um levantamento de como as crianças brincam. Segundo ela, as crianças têm várias maneiras de brincar, tanto sozinhas, como em grupo. Quando a criança é muito pequena, por exemplo, seu mundo, de certo modo, é muito limitado; ela não tem condições de brincar com um número grande de pessoas; no máximo, com duas ou três crianças, ou sozinha. Além disso, nem sempre ao dividir os brinquedos as crianças, nessa idade, estão brincando juntas, mas sim, muitas vezes, brincam uma ao lado da outra, porém sem brincar uma com a outra. Ao falar de crianças maiores, a autora coloca que estas já conseguem se organizar em grupos mais abertos e na maioria das vezes dividem tarefas, desenvolvendo atividades iguais ou parecidas.

Bandet & Sarazanas (1973, apud ANDRADE, 1994) também mostram preocupação sobre a forma como as crianças brincam e colocam que todos os meios de educação deveriam informar-se sobre este aspecto e sobre os objetos que poderiam ajudar na atividade construtiva da brincadeira. Acrescentam ainda que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber por que e como ela brinca.

Cunha (1998), por sua vez, coloca que “brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades” (p. 9). Acrescenta ainda que brincar é um dom natural que contribuirá no futuro para o equilíbrio do adulto, pois o ato de brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança.

Já Wayskop (2005) afirma que a brincadeira precisa perder o caráter de jogo e, assim, ganhar confiança para poder mostrar que é útil ao futuro da criança, para poder ser aceita como atividade infantil. Também acrescenta que a atividade do brincar tem sido reconhecida como uma forma mais livre e informal de educação de crianças em idade pré-escolar.

Lima (1992) diz que, o brincar é a combinação da irrealidade com a realidade. Ao brincar, as crianças trabalham com informações, dados e percepções da realidade, mas na forma

de irrealidade. Assim, vão crescendo e incorporando a representação que fazem da sua realidade, dos conhecimentos adquiridos e de seus desejos e sentimentos.

Assim, conhecer a criança, bem como a importância do brincar e do por que e para que a criança brinca é necessário para ajudá-la em seu desenvolvimento, porque é no brincar que a criança aprende modos de se comportar, de reagir, de expressar emoções, de se relacionar. Prontamente, brincando a criança está aprendendo a criticidade, preparando-se para o futuro.

O brincar faz parte do mundo da criança, assim elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, aprendem o espírito de grupo, aprendem a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos. Sistematizar o brincar significa reorganizar a prática pedagógica desempenhada pelo/pela professor/professora, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o lúdico através das brincadeiras, dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança. A brincadeira, e a maneira como o/a professor/a dirige o brincar, desenvolverão psicológica, intelectual, emocional, físico-motora e socialmente as crianças, e por isso os espaços para o lúdico são imprescindíveis nos dias de hoje.

Através dos jogos lúdicos, do brinquedo e da brincadeira, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança. Além destas razões, tornam as aulas mais atraentes para os/as alunos/as. É a partir de situações de descontração que o/a professor/a poderá desenvolver diversos conteúdos, gerando uma integração entre as matérias curriculares.

Os espaços lúdicos são ambientes produtivos também para a aprendizagem e o desenvolvimento, principalmente da socialização. Isso não é assunto novo, pois Fröebel, que ocupa também uma posição relevante na história do pensamento pedagógico sobre a primeira infância e pertence à corrente cultural filosófica do idealismo alemão, sempre defendeu que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, já que é a expressão livre e espontânea do interior.

O brincar é fundamental na vida da criança, apesar dos pais comumente presarem mais pela leitura e a escrita, desvalorizando o trabalho do lúdico pelo/a pedagogo/a. Os próprios pais por vezes cobram do/a professor/a o ensino do conhecimento científico, não entendendo que a Pedagogia perpassa pelo o brincar, pois é através do brincar que a criança vivencia as coisas ao seu redor, explora o mundo. Assim, quanto menor a criança for, mas ela precisa ter momentos de socialização e interação.

É de extrema importância que a criança ao organizarem suas brincadeiras tenham um contato, uma intimidade com a forma de brincar, pois diferentemente do adulto, ela constrói conhecimentos no tocar, ela imagina o mundo através do contato físico, enquanto os adultos

ajudam a organizá-lo, mas os adultos não podem ajudar a criança a organizar o mundo se eles não permitirem que ela manipule, desconstrua e reconstrua seu brincar por si própria. Aqui está a importância também do brincar livre.

A brincadeira demonstra valores, costumes e formas de pensar e, sendo uma atividade ligada ao contexto social e cultural, foi encarada de forma muito variada nas diferentes sociedades em diferentes épocas. Sendo, portanto, uma atividade que ocorre em todas as partes do mundo e em todos os momentos históricos. Diferentes correntes da Pedagogia e da Psicologia acentuaram a relevância do brincar para a infância, considerando-o como uma atividade dominante durante os anos de crescimento, para a construção do conhecimento, a aquisição de regras e a expressão do imaginário. Mas foi com a perspectiva defendida respectivamente por Froebel que encontram-se as bases necessárias para o estabelecimento de práticas educativas escolares na tenra infância.

Com Froebel (1782-1852), o criador do jardim-de-infância, o brincar passa a fazer parte do currículo da educação infantil. Pela primeira vez a criança brinca na escola, manipula brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades. Jogos, música, arte e atividades externas integram o programa diário composto pelas ocupações froebelianas. Ele foi pioneiro ao reconhecer na brincadeira a atividade pela qual a criança expressa sua visão do mundo, sendo a principal fonte do desenvolvimento na primeira infância. Este período é, para ele, o mais importante da vida humana, constituindo-se na fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, toda a sua personalidade.

Outro ponto a se considerar é que as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas, e produzem cultura. Por isso, não formam uma comunidade isolada, mas, fazem parte de um grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento (KRAMER, 2007).

E por estabelecer-se nesse contexto histórico e social, as crianças acabam por incorporar a experiência social e cultural do brincar através das relações que estabelecem com os outros (adultos e crianças). Dito isto, o brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm (BORBA, 2007).

As crianças entram em contato o tempo todo, durante a brincadeira, com signos produzidos pela cultura à qual pertencem. Para Brougère (2001), a brincadeira de casinha, os brinquedos de guerra, os heróis da televisão ou a sandália da dançarina de axé são elementos que encerram em si significados e ideologias. Nesse sentido é que ocorre mais de uma direção da transmissão cultural, pois a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Mas, ao mesmo tempo, essa

atividade é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular que ela atribui às suas ações, em interação com seus pares.

O lúdico e as brincadeiras, hoje, são utilizados como instrumentos educativos para as crianças, tendo em vista que esses podem ajudar de maneira bastante significativa no desenvolvimento e aprendizado das mesmas, mas nem sempre foi assim. Tempos atrás o olhar que se tinha sobre o lúdico e as brincadeiras era outro.

Brougère (1998) explica que antes das novas formas de pensar, que vieram a partir do romantismo, a brincadeira era vista somente como o oposto do que é sério e pouco eram reconhecidos seus aspectos positivos. Isto é, não existia um olhar diferenciado para o brincar para o seu sentido no tempo da infância; o que hoje é visto como fundamental para o desenvolvimento das crianças. Por sua vez, Gomes (2000) afirma que há um bom tempo o jogo foi assunto de debate na educação, com o intuito de tentar eliminá-lo das práticas educativas no período da Idade Média. Demorou muitos anos até as brincadeiras serem vistas do ponto de vista adulto como alguma “funcionalidade” para a criança.

Sobre a história da Infância no Brasil, Kishimoto (2007) diz também que Froebel teve significativa contribuição na introdução dos jogos e brincadeiras na educação. Quando vieram a surgir os primeiros jardins de infância no Brasil, as instituições tiveram que introduzir a pedagogia froebiana que era baseada no uso de jogos.

Desde os anos 20, tanto escolas maternas como jardins de infância de São Paulo, recomendam princípios de Froebel e Montessori [...] o decreto n. 4.600, art. 421, de 30 de maio de 1929, que regulamenta as leis 2.269, de 31 de dezembro de 1927, e 2.315, de 31 de dezembro de 1928, as quais reformulam a instrução pública de São Paulo, prevê a seguinte orientação para a escola infantil: A orientação do ensino deverá obedecer aos processos conjugados de Froebel e Montessori (KISHIMOTO, 2007, p.116).

Montessori, assim como Froebel, também teve grande contribuição para que os jogos pedagógicos fossem utilizados no meio educativo. Na fala de Duarte (2014), o método montessoriano refere que o brincar traz para a Educação Infantil, através de seus recursos pedagógicos, benefícios para a aprendizagem e que dá ênfase ao desenvolvimento da criança.

Os autores Sommerhalder e Alves (2011) dizem que Froebel por sua vez transformou o brincar na parte central no meio educativo. Fazendo com que não fosse visto apenas como um instrumento recreativo ou para o descanso, mas como eficaz para o desenvolvimento físico e mental da criança. Relembrando que quando se sabe utilizar os jogos e as brincadeiras de forma correta, pensando o desenvolvimento total da criança pode colaborar para a formação da mesma tanto na escola quanto no meio social.

Sommerhalder e Alves (2011) dizem também que diante desse novo cenário que a criança ocupa, o jogo que antes era desvalorizado, passa a ser reconhecido como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança. É a partir desse período histórico que o jogo foi inserido na escola, tornando-se um espaço educativo e de desenvolvimento para a criança. Proporcionando-as vários benefícios para sua formação e educação.

Com o decorrer do tempo, os jogos e os brinquedos foram sendo visibilizados como fundamentais para desenvolver a aprendizagem de forma lúdica. Sabemos hoje, que por meio do lúdico, é possível aperfeiçoar o desenvolvimento social, cultural e pessoal independente da fase da vida, porque é de conhecimento que os jogos e a capacidade de brincar fazem parte do cotidiano e da vida de todos/as, melhorando a socialização e a interação do indivíduo.

De acordo com Kishimoto (1999), o jogo educativo que é utilizado na sala de aula se torna uma ferramenta para o aprendizado, mas para que o jogo e a brincadeira sirvam como aprendizado, e não como uma obrigação para a criança, é interessante que se deixe a criança fazer as escolhas dos jogos que prefere brincar e que ela mesma controle o desenvolvimento do jogo sem ser obrigado/a pelas normas do/a professor/a. Para que os jogos tenham a função de educar, eles não podem ser colocados como obrigação para a criança, pois assim provavelmente a criança não terá interesse nestes jogos, deixando assim de ser algo prazeroso para ela/ele.

É visível, porém, na prática educativa de alguns/algumas professores/as uma postura segregadora, mesmo que inconsciente por parte deles/as, pela qual eles/as separam na escola as meninas dos meninos e vice-versa. Isso pode ser visto, em nossa região, por exemplo, no modo como os/as professores/as organizam as filas de crianças no intervalo e nas cores dos objetos que são disponibilizados pela instituição para servir as crianças na hora do lanche (as cores dos pratos, copos e colheres: cor rosa para as meninas e cor azul para os meninos, por exemplo). Durante as brincadeiras, esta situação de segregação na maioria das vezes continua a ser incentivada, inconsciente ou conscientemente por parte de alguns educadores/as, quando estabelece, por exemplo que as brincadeiras “de meninos” são diferentes das brincadeiras “de meninas”. Estas e outras situações podem passar despercebidas por vários educadores/as, mas reforçam estereótipos preconceituosos com relação às questões de gênero entre crianças.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil formalizam a relevância do lúdico na escola ao estabelecer que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem garantir a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, bem como com a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 1998). Ao estabelecer que é preciso que haja o

rompimento de relações de dominação, as diretrizes nos dão rastros de que vivemos em uma sociedade permeada por desigualdades sociais, inclusive entre homens e mulheres. Mais do que isso, mostram que tais desigualdades acontecem também na escola. A partir desta formalização do documento, gênero se torna um tema também a ser tratado na escola

A Educação da infância pode ser ambiente fundamental para eliminações de preconceitos, podendo trabalhar questões de gênero e diversidade com as crianças para que elas não adotem práticas segregacionistas e nem desempenhem práticas sexistas dentro da escola. Quando a criança brinca livremente, ela tem mais facilidade em aprender, pois está sendo estimulada em sua criatividade, autonomia, segurança, fazendo assim uma maturação de seus próprios conhecimentos. É através da ludicidade e da brincadeira que a criança pode expressar mais facilmente seus sentimentos e sua maneira de pensar, de forma espontânea. Todavia, a brincadeira e a ludicidade não são apenas uma distração ou um entretenimento, mas algo que precisa ser trabalhado pelo educador/a em suas práticas na sala de aula, inclusive considerando as questões de gênero.

Acreditamos que os/as professores/as e futuros/as professores/as devem adquirir conhecimentos para trabalhar suas práticas pedagógicas com a ludicidade, promovendo aos seus/suas alunos/alunas o ensino/aprendizagem. Infelizmente, alguns/as professores/as optam por não trabalhar a ludicidade em sala de aula por acharem complicado conter o comportamento das crianças, tendo medo que elas se desentendam e comecem a brigar, por exemplo, ficando difícil controlá-las. Por isso algumas/alguns dos/as docentes preferem não trabalhar com jogos e brinquedos. Porém, o/a professor/a precisa ter criatividade para poder trabalhar com brincadeiras, pois essas precisam ser planejadas, fornecer materiais necessários para tais brincadeiras, criar e impor regras, para que a mesma aconteça de forma pedagógica e produtiva.

Hoje, os jogos e brincadeiras, que antes eram vistos como os vilões para a educação da criança, se tornaram ferramentas indispensáveis para o aprendizado e desenvolvimento das mesmas. Existem inúmeras possibilidades de utilizá-los, e seja ela qual for sempre irá proporcionar o desenvolvimento e aprendizado das pessoas que neles se envolverem, seja de forma intencional ou não. Não é por acaso que desde bebês brincamos. Brincar é o que nos leva a conhecer o mundo. Mas, apesar de o brincar ter sido considerado instrumento indispensável ainda existem certa resistência para com ele, como citado anteriormente.

De acordo com Borba (2007), apesar da grande e relevante produção teórica que foi produzida reconhecendo a importância da brincadeira no estabelecimento dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, isso não foi suficiente para modificar totalmente as ideias e práticas que tornam o brincar uma atividade deslocada por vezes do ato pedagógico, (que

acontece uma vez ou outra na rotina e/ou com pouca importância no contexto da formação escolar da criança). Mesmo com toda importância que os jogos e brincadeiras possuem, ainda existe uma certa resistência em mantê-los como parte da formação das crianças.

Para Szymanski (2006), são fundamentais no processo de aprendizagem o trabalho com o lúdico partindo de ações pedagógicas que valorizam jogos, brinquedos, histórias infantis, música e poesia, para que as crianças desenvolvam a representação simbólica. As histórias, músicas e poesias infantis trazem enormes possibilidades para usar o lúdico em sala de aula, onde as crianças poderão interpretar, dançar, mostrando suas habilidades que ainda não foram percebidas pelo professor em uma aula regular, criando novas possibilidades de conhecimentos pertinentes para o aprendizado da criança.

A criança aprende de maneira mais fácil e divertida quando o conhecimento da mesma é construído através do lúdico, no qual a ludicidade estimula a criatividade, a autoconfiança, a curiosidade, pois o jogar e o brincar fazem parte do seu contexto, garantindo uma certa maturação na obtenção de novos conhecimentos. Sendo assim, é importante que as crianças se expressem ludicamente, aflorando sua criatividade, frustrações, sonhos, para aprender a agir e lidar com seus pensamentos e sentimentos de forma espontânea. Todavia, o lúdico não é apenas entretenimento, ou apenas um brincar por brincar, mas algo que deve ser levado em conta e trabalhado pelo professor. Em relação ao presente trabalho, o brincar é entendido como o espaço onde o professor pode interferir para a desconstrução dos estereótipos dos papéis de gêneros para meninos e meninas.

Ramos (2014) fala que quando se utiliza os jogos e brincadeiras nos momentos de situações lúdicas pode-se contribuir para o desenvolvimento das linguagens das crianças. Mas não só em momentos de situações lúdicas. Momentos onde não são planejadas as situações lúdicas também podem contribuir para o desenvolvimento. Então, até mesmo quando as crianças brincam sem orientações, elas estão se desenvolvendo, pois seu desenvolvimento através das brincadeiras não depende obrigatoriamente de um planejamento. Todavia, isso também não quer dizer que para o/a docente não seja preciso trabalhar com brincadeiras onde haja planejamento e intervenções.

Bueno (2010) explica que a partir do momento em que a criança começa a desenvolver seu corpo fisicamente, ela começa a fazer parte de brincadeiras mais socializadoras. Aliás, consideramos que é brincando que a criança começa a interagir com as pessoas, e por meio dessa interação descobre o mundo, e se desenvolve através do que ela aprendeu.

De certa forma, o brincar pode proporcionar uma interação maior da criança com as outras, mas nem toda criança terá a mesma reação. Pois de acordo com Pereira (2010) nenhum

sujeito é igual ao outro, e sendo assim a forma que as crianças reagem durante a brincadeira costuma ser diversas.

De acordo com Böhm (2014) as brincadeiras há um bom tempo atrás tinham uma função muito mais socializadora, onde a família participava ativamente da vida das crianças. O momento da brincadeira era também um espaço para que os pais pudessem estar mais próximos dos seus filhos. Nos dias atuais essa socialização está perdendo espaço, pois o tempo do trabalho profissional na vida adulta tem prioridade na vida da maioria das pessoas, restando pouco tempo para pais e mães brincarem com os/as seus/suas filhos//filhas.

A brincadeira no cotidiano adquire novos contornos, assim como a instituição escolar está tendo que se habituar as mudanças que ocorrem na sociedade atual nestas últimas décadas. Para Kishimoto (1999), a urbanização, a industrialização e os novos modos de vida fizeram com que a criança fosse esquecida e que a infância se encerrasse, transformando a criança em um precoce aprendiz. A criança pode aprender tudo o que conseguir, procurar um futuro bom para ela, pensando em exercer uma profissão. Isso sem pensar naqueles que precisam trabalhar desde cedo, por necessidade financeira para ajudar em casa. O tempo da infância hoje é preenchido a favor do futuro e não do presente, deixando de pensar a infância como etapa da vida que contém características próprias no aqui e agora.

Por tratar-se da atividade predominante da criança, a brincadeira torna-se a porta de entrada da cultura à qual ela pertence, dando origem ao que Brougère (2001) denomina “cultura lúdica”. Assim, entendemos que as brincadeiras das crianças não devem ser vistas de forma isolada, porque elas nascem da apropriação lógica com os objetos pertencentes ao mundo cultural e social ao qual a criança pertence, ou seja, aprende-se a brincar. Como prática humana, o brincar e o brinquedo são historicamente construídos pela cultura na qual a criança está inserida. Assim, longe de ser passiva a atividade lúdica organiza a relação da criança com o mundo que a cerca.

2. GÊNERO E INFÂNCIA

Neste capítulo falaremos sobre a influência que a sociedade e a família tem sobre gênero na infância, ou seja, a forma de como essas crianças são vistas socialmente como ser homem ou ser mulher e como a desigualdade desses sujeitos, homens e mulheres são tratados e vistos na sociedade.

2.1. CULTURA INFANTIL E A QUESTÃO DE GÊNERO

A questão de gênero, hoje, é um tema de debate extremamente importante, porque quando falamos em gênero, estamos considerando a dimensão sócio-histórica e cultural das posições de mulheres e homens nas relações de poder em nossa sociedade. O estudo de gênero implica, basicamente, no exame do lugar ocupado pelas mulheres e pelos homens, pelas meninas e pelos meninos, em diferentes campos da sociedade, porque ela trata desigualmente estes sujeitos, atribuindo e constituindo processos de hierarquização conforme as posições que ocupem ou (ousem ocupar). As construções de gênero que várias sociedades vão construindo e que vão se tornando “naturais”, nos discursos da família, da escola, da mídia, das demais instituições, elegem e atribuem significados, símbolos e diferenças entre as feminilidades e as masculinidades.

O sujeito na infância é formado por diferentes discursos e diferentes instituições: a família, a escola, a igreja, as formas de se comunicar, e são essas instituições que vão apontar e moldar as formas como os sujeitos, por meio dos discursos internalizados, vão se relacionar com o mundo onde estão inseridos. As relações sociais estabelecidas na instituição escolar, no seu cotidiano, são dinâmicas e carregadas de valores que circulam nas falas de todos que compõem seu universo. Deste modo, a relevância de ouvir os discursos que circulam na escola é que vai revelar se as práticas utilizadas na instituição estão reproduzindo a estrutura de poder e dominação presentes em nossa sociedade.

Sabemos que, assim como os adultos, as crianças também produzem sua própria cultura, deixando de ser apenas meras consumidoras. Acerca dessa discussão, Corsaro destaca que:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (tal transforma a informação do mundo adulto de acordo

com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (Corsaro, 2002, p. 114).

Assim, a ação das crianças é entendida por Corsaro (2002) como a reprodução interpretativa da cultura, em que através da interação com seus colegas no ambiente escolar as crianças produzem várias culturas, e posteriormente estas práticas infantis e estes conhecimentos são vistos como modo de adquirir conhecimentos para participarem do mundo dos adultos. Cabe ressaltar que essas práticas não são meras reproduções, como o autor diz:

[...] o processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (p. 115).

Assim, entendemos, que as reproduções da cultura se dão através das próprias crianças, ou seja, das relações estabelecidas por elas mesmas, na interação e socialização entre pares. Sarmiento (2003) também afirma que “as culturas da infância constituem no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares” (p. 8). É por meio deste processo que as crianças compartilham seus conhecimentos e suas vivências, tornando-se sujeitos ativos no processo sem serem apenas receptores/as da cultura. Através da interação com os pares a criança também produz cultura, não apenas se apropriando da cultura advinda dos outros mais velhos.

Deve-se perceber a participação da criança na produção da cultura, onde a escola não é um lugar que transmite o conhecimento por si só à criança, mas a criança que se envolve no processo de produção do conhecimento sendo ela a protagonista de suas ações seja com o adulto seja com seus pares.

A escola deve recuperar o conhecimento, recuperar os processos de aprendizagem e não deve ser apenas um mecanismo de seleção social. Nesse ponto de vista é notório a falta de alinhamento entre a escola e a família, pois na escola há o brincar pedagógico, um brincar que possibilita um vasto conhecimento e na família as crianças muitas vezes brincam sem necessariamente um propósito pedagógico. Os pais não lhes dão a possibilidade de brincar educativamente, dificultando o papel da escola, porque a escola começa um trabalho que muitas vezes em casa se continua.

Hoje, a infância, ou melhor, as infâncias se constituem por grupos que escolhem o que fazer em um espaço de brincadeiras, espaços esses que produzem e reproduzem as culturas de infâncias.

Se esperamos na escola formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.

Vygotski (1998) indica brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Revela que o imaginário só se amplia quando se dispõe de experiências que se reorganizam. A riqueza dos contos e das lendas e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e da sua socialização. Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos comunica-se com seus pares, expressa-se através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões.

Há carência de qualidade de brincar nas instituições infantis excessiva na seleção inadequada de aspectos da cultura a serem transmitidos na escola (a escrita e os números), eliminando elementos caracterizadores da cultura do País, como o carnaval, rituais do bumba-meu-boi, festa de coroação dos reis, capoeira, futebol, as lendas, os contos e a multiplicidade de brincadeiras oferecidas pelo folclore infantil. Compreende-se, também, a falta de materiais característicos da fauna e flora brasileiras, como folhas, galhos, pedras, conchas, frutos, flores e penas. A produção de objetos na escola geralmente não reflete a riqueza do mundo cultural e natural. Mesmo o uso de sucata industrial fica empobrecido diante da falta de um tratamento que ofereça a identidade cultural. Cabe à escola as tarefas de: tornar disponíveis o acervo cultural de contos, lendas e brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança; abrir-se para receber outros elementos da cultura não-escolarizada, para que beneficie e enriqueça o repertório imaginativo da criança.

O teatro, a literatura, as artes visuais, a dança, a música representam formas de expressão criadas pelo ser humano como possibilidades de dialogar com o mundo. É por meio dessas expressões que os homens e mulheres se tocam dialeticamente para apropriar da cultura. O brinquedo e a brincadeira, no universo infantil, se tornam nesse sentido uma importante forma de dialogar com o mundo. Esses dois domínios, o brinquedo e a brincadeira, constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos novas formas de inteligibilidade, comunicação e reação à vida, reproduzindo e produzindo sentidos

de existir. Brougère afirma que “o brinquedo pode ser considerado uma mídia, que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações reproduzidas pela sociedade que a cerca” (BROUGÈRE, 2001, p. 63).

Porém, a cultura lúdica dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. Nesse sentido, a criança não recebe uma cultura completamente constituída, mas opera transformações nessa cultura, seja na forma como interpreta e agrega, seja nos fins que nela produz com suas próprias práticas. Isso significa que, quanto ao tema da presente pesquisa, por exemplo, crianças não reproduzem sem transformações as percepções sobre os papéis de homens/mulheres em nossa sociedade.

De acordo com Borba (2007), a experiência do brincar cruza vários tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Assim, essa experiência não é simplesmente reproduzida, mas sim, recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, uma atividade inerente ao indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que, como outras, precisam de aprendizagem. Ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. Nesse sentido, “não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura” (BROUGÈRE, 2001, p. 97). Isso quer dizer que meninas e meninos aprendem a brincar e aprendem com quais brinquedos brincam, com quais objetos.

Ao pensar a criança e a produção da cultura infantil, achamos na brincadeira uma das várias formas de expressão das crianças: a maneira como elas se comportam em determinadas formas predominantes em sua cultura, com seus pares, por meio da qual trocam saberes e costumes umas com as outras. Via brincadeira elas demonstram aprendizados adquiridos no meio familiar e na escola.

Para Brougère (2001), a cultura lúdica de cada criança é formada por elas e depende das suas vivências, do contexto em que vivem e das relações que estabelecem. Observando e percebendo as crianças e o modo como elas experimentam a vida, a forma como vivenciam sua cultura lúdica, verifica-se que é cada vez maior a necessidade de um tempo, dentro do âmbito escolar, para brincar com qualidade e ter assim a oportunidade de ser simplesmente uma criança capaz de desenvolver todo o seu potencial nessa atividade única de aprendizagem que é a brincadeira. Segundo Wajskop (2005), a brincadeira é uma atividade dominante da infância e é

a forma pela qual esta começa a aprender. O mesmo ainda diz que o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para o autor a criança é um ser social e aprende a brincar. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2001, p.105). Para o foco do presente trabalho, isso significa que: 1) adultos apresentam substâncias materiais para a criança brincar (e nisso o papel da escola é importante), e 2) a criança vai manejar o que/como isso é apresentado para imprimir sua ação na brincadeira (reproduzindo ou não dinamicamente estereótipos colocados para meninos/as).

Para Vygotski (1998), na abordagem histórico-cultural, brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. O brinquedo seria um mundo superficial, em que qualquer desejo pode ser realizado. As duas principais características colocadas pelo autor são as regras e a situação imaginária, sempre presentes nas brincadeiras. De acordo com essa teoria, quando as crianças mais novas brincam, elas utilizam muito a situação imaginária, a imaginação está presente com força, enquanto as regras ficam mais ocultas, mas não deixam de existir. A brincadeira de faz de conta é um exemplo do brincar das crianças pequenas, em que o imaginário reina, mas certas regras de comportamento devem ser seguidas. Com o passar do tempo, as regras vão tomando mais espaço e a situação imaginária vai diminuindo, como num jogo de queimada em que as regras são primordiais, mas a situação imaginária de dois lados opostos em “guerra” e de comportamentos diferentes daqueles da vida real não deixam de existir. Para Vygotski (1998), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

Essa construção social da infância mostra um novo modelo para os estudos a seu respeito. Para a construção desse novo modelo, as relações sociais das crianças e sua cultura devem ser estudadas em si. “As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que a cercam. Tais considerações permitem que a infância seja pesquisada como um componente da cultura e da sociedade, uma variável de análise sociológica” (Louro,1997).

Porém, o que se pode constatar é que, além disso, os estudos sobre a infância contemplam apenas recentemente no Brasil as diferenças de gênero e a construção do preconceito, na fase mais inicial da vida. Relacionar gênero e infância consiste numa tarefa de lidar com uma nova problemática que vem desafiando as Ciências Sociais e humanas e a prática

pedagógica. Encontrar um procedimento metodológico que desse conta da nova problemática foi um dos desafios desta pesquisa.

Sobre cultura e gênero, Meyer (2013) relata que:

O conceito de gênero enfatiza a pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais as culturas constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experiências por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (p.19)

Contemplando diferentes culturas, lugares e níveis sociais, percebe-se que não é apenas a questão biológica que influencia e age como determinante na maneira das pessoas viverem as masculinidades e as feminilidades, mas influenciam todos os fatores sociais que caracterizam o lugar social de cada um de nós.

De acordo com nossa experiência anterior em espaço escolar (citada na introdução), durante as brincadeiras, as crianças já expressam práticas sexistas quando decidem com quem e com o quê irão brincar ou seja, muitas delas procuram brincar com seus pares do mesmo sexo e/ou escolhem brinquedos considerados "apropriados" para determinado gênero. Não se tratava de uma reprodução liberal do sexismo presente no mundo adulto, mas da forma como esses meninos e meninas têm essa prática sexista a sua maneira, de como ele/ela está difundindo na sua cultura um valor estabelecido pelo mundo adulto. As crianças vão aprendendo a oposição e a divisão dos sexos no decorrer do tempo que permanecem na instituição escolar, entre outros ambientes, e é daí que vão atualizando tais valores entre seus pares.

Acreditamos que a construção que diferencia os gêneros inicia-se antes do nascimento e passa a ganhar mais força nas primeiras relações das crianças na coletividade da Educação Infantil. Como afirma Finco (2003), desde a Escolarização da infância, a escola se constitui como um dos principais ambientes de formação de meninos e meninas, instituindo o que se deve ou não fazer, por meio de regimentos, determinação dos espaços e controle do tempo. Segundo Louro (2002), servindo-se de símbolos e códigos, a escola separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

1

¹ Embora a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traga artigos de leis estabelecidos elas diretrizes sobre a infância e a Educação de crianças de 0 a 7 anos no trato com a interação, brincadeira, e o cuidado do corpo e da mente, foi percebemos que há uma certa ausência em discutir a problemática que envolve semelhanças e diferenças no processo educativo entre meninos e meninas.

2.2 GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A temática da infância, assim como as relações de gênero na primeira infância tem despertado o interesse de pesquisadores e profissionais de diversas áreas no atual cenário acadêmico e educacional. Pedagogas/as, Psicólogas/os dentre tantas/os outras/os profissionais, têm se ocupado com estudos e processos de formação relacionados à infância, educação e gênero. Durante longo período, tais temáticas não eram compreendidas criticamente ou relacionadas no meio acadêmico e nos espaços educacionais, como por exemplo, escolas e creches.

De acordo com Faria (2006), a criança e a infância passam a ser vistas na esfera pública a partir da década de 1970. Os movimentos feministas, vinham identificando o papel da infância para a construção de uma nova realidade social, profundamente marcada pelo ingresso da mulher no mercado de trabalho. Tal cenário configura que o movimento feminista vai exigir creches, para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas. Faria (2006) aponta que, as primeiras orientações realizadas no Brasil para a educação das crianças pequenas partiram do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) num projeto denominado creche- urgente. A mesma tornou-se riqueza do feminismo, dos movimentos sindicalistas na tentativa de garantir a todas as mães (trabalhadoras ou não) direito a estudar, trabalhar, e ser mãe. É a partir deste cenário social na década de 70 que pesquisas relacionadas à criança e a infância começaram a desenvolver-se. A partir dos anos 80, conhecida como a “década das crianças”, justamente pela crescente expansão de pesquisas. Logo, é a partir de pesquisas recentes, desenvolvidas nas três últimas décadas que se passou a ver a criança pequena fora do ambiente familiar. Inicialmente essas pesquisas eram fortemente marcadas pelo viés psicológico, no entanto, a partir da década de 90, a Sociologia e a Pedagogia da infância passam a perceber a criança enquanto sujeito que vive seu tempo presente, e não somente como um sujeito que está em fase preparatória para tornar-se um adulto (FARIA, 2006).

Faria (2006) chama a atenção para a complexidade relação entre as relações de gênero e a primeira infância em dois jeitos importantes. O primeiro diz respeito à preocupação de pesquisadores/as ligados à Sociologia da Infância e à Pedagogia da Educação Infantil que se apoiam em divisões como as culturas infantis e a condição infantil, as quais buscam habituar-se o papel da infância na construção da realidade social em suas múltiplas manifestações. O segundo busca romper e problematizar as pedagogias centradas na Psicologia do Desenvolvimento, focada em um cognitivismo e naturalização dos papéis sociais das etapas de

desenvolvimento e de modelos rígidos, por exemplo, em torno das formas de construção históricas e culturais do feminino e do masculino.

É importante entender o convívio da criança no meio familiar, pois é este, um dos primeiros contatos dos/as pequenos/as com o mundo social. No entanto, não é exclusivamente na convivência familiar que as identidades de gênero se desenvolvem. Muitos comportamentos acabam sendo compreendidos somente quando a criança chega ao espaço de Educação Infantil. Desta forma, há importância desses espaços respeitar a individualidade de cada criança na lógica da desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Drumond (2010) apresenta em seu texto reflexões sobre a formação da/o professora/o de Educação Infantil em relação às questões de gênero e sexualidade. A autora considera que o conceito gênero é tomado como categoria de análise no curso de Pedagogia e também analisa de que forma os conceitos de infância, gênero e sexualidade são problematizados na formação da professora de Educação Infantil. Drumond (2010) identificou num primeiro mapeamento dos cursos de Pedagogia que gênero não se constitui como categoria de análise nas disciplinas que constituem o currículo dos referidos cursos.

Garcia e Toscano (2013) investigam como questões de gênero são produzidas pelas crianças nas relações do dia-dia da sala de aula em atividades propostas por professores. Os autores apoiam-se na perspectiva histórico cultural que tem como principal representante Vygotsky. Destacam dentre os resultados encontrados que as questões de gênero na Educação Infantil surgem no dia-dia das crianças mesmo sem um planejamento prévio, as crianças envolvidas assumiram no decorrer das brincadeiras papéis sociais como o de pai, mãe, esposa, filho, filha dentre outros, expressando comportamentos e tendo como referência as discussões de gênero, as mesmas assumiram lugares sociais deixando evidente que os mesmos se tratam de construções sociais para o feminino e masculino.

Todas as nossas interações são importantes para a formação da ideia que os adultos determinam para as crianças, quando escolhem suas cores, o que a criança deve ou não usar, a profissão “apropriada” para cada sexo. Ou seja, são os adultos que determinam o que é ser homem e o que é ser mulher, na qual está fortemente presente que acaba sendo naturalizado essa ideia, porque tudo o que está em nossa volta contribui para tal diferença.

Falar em gênero é uma questão relacional, que está baseado em uma relação estabelecida por desigualdade de poder e essa desigualdade de poder atribui papéis para mulheres e homens. Tanto o homem quanto a mulher têm ideias de seus comportamentos naturalizados, e é preciso trabalhar com os dois gêneros para poder haver igualdade.

O ambiente escolar deve tratar as crianças como seres únicos, respeitando as necessidades e as experiências de cada um/a e não deve se reforçar o estereótipo que a sociedade impõe sobre o que é consideravelmente para menino ou menina. Então, cabe à escola e ao próprio professor/a criar espaços que ajudem à criança expor suas vontades, espaços esses com vários tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras diferenciados para elas/eles escolherem do que querem brincar.

Percebemos em nossas experiências anteriores na escola (citada na introdução do presente trabalho) que a consideração social das diferenças biológicas entre meninos e meninas influencia muito as expectativas dos comportamentos sobre cada um/a deles/delas, de maneira que o sexo da criança continua sendo majoritariamente usado como referencial para permear as ações desenvolvidas pela escola.

Era perceptível a maneira como a escola educava os corpos das crianças, impondo comportamentos e habilidades diferenciados para os meninos e para as meninas, interferindo na forma como as meninas deveriam sentar-se, como deveriam se comportar na fila para o lanche; ao passo que os meninos eram vistos como habilidosos para jogar futebol e poderiam sentar-se “largados” ou da maneira que preferissem. Os comportamentos e as posturas destes meninos e meninas eram sempre controlados pela instituição escolar. É importante ressaltar que o corpo da criança ganha destaque no convívio com os outros (educadores e colegas), através de seus movimentos, gestos. Sendo assim, a educação infantil, como um dos primeiros ambientes em que a criança vai conviver com um grupo social mais amplo, deve oferecer liberdade por parte da escola, dando a oportunidade da criança se expressar da forma que preferir, sem impor muita regra e sem interferir desnecessariamente em seus comportamentos, pois eles são agência e experimentação.

É fundamental que os pais compreendam a criança caso ela pegue um brinquedo considerado “adequado” para o sexo dela ou queira usar uma roupa que a sociedade não considera apropriada para ela. É importante que os pais percebam, antes de julgar a atitude da criança, porque pode ser que a mesma encontre nessa atitude algo que ela queira expressar para os próprios pais, queira reproduzir alguma cena que tenha lhe chamado a atenção. Então, cabe ao entender os motivos que a levam a pensar e agir dessa tal forma e naturalizar tal experimentação, e não o seu controle. Dentro da escola os professores fazem com que as crianças se redescubra aquilo que para ela tenha significado.

A escola tem uma responsabilidade na educação das crianças, por isso é preciso debater sobre a identidade de gênero, porque vemos esses assuntos trabalhado fora dela, não é só na escola que se depara com tais questões mais em todo um contexto social, apesar de ser um tema

ainda tabu tanto na instituição quanto na família e pôr a escola ser conservadora reprime assuntos que tratam a sexualidade, o gênero. Ou seja, na escola ainda existe as formas de comportamentos tradicionais e tratamento sexista da infância.

O conceito de gênero implica conhecer e problematizar as diferenças sexuais e seus significados sociais; compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedade, as diferenças nas relações entre homens e mulheres. Segundo Scott (1995), a ideia de gênero vem sendo entendida como a organização social da diferença sexual. Entendemos, então, que o conceito de gênero é visto como uma importante categoria de análise social que pode ser utilizada para pensarmos as brincadeiras infantis, já que elas têm sido administradas nas escolas a partir do sexo (como se esse fosse o gênero, e como se determinasse o brincar).

De acordo com Scott a utilização do termo gênero constituiu um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca da legitimidade acadêmica para os estudos feministas nos anos de 1980. Para a utilização do conceito de gênero na área acadêmica, Louro (1997) aponta que foram necessários alguns anos, muitos embates e discussões, muita pesquisa, artigos, palestras e seminários. Deste modo gênero pode ser entendido como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana (Scott, 1995). É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

Ao ver em nosso contexto o pouco trabalho docente sobre papéis de gêneros na Educação Infantil, principalmente por professores/as e metodologias tradicionais, percebemos que muitas vezes conceitos estereotipados são reforçados pelas professoras/es. Entre as razões, elas podem não ter tido uma formação em que se discutisse estas questões, tornando um desafio para a prática docente, ficando ainda mais difícil de desconstruir o estereótipo que a sociedade impõe.

A instituição escolar, como qualquer outro espaço de socialização, contribui para a construção da identidade de gênero das crianças, existindo uma preocupação sobre as relações de gênero e o brincar, pois é certo que a construção subjetiva das crianças se inicia desde das primeiras trocas no ambiente coletivo na Escolarização da infância. Desta forma, relacionar gênero com infância nos permite problematizar as múltiplas formas de ser menina e de ser menino (algo que a categoria rígida e fixa de sexo não nos permite enxergar).

Segundo Kuhlmann (2000), essa dualidade pode ser entendida pelo processo histórico pelo qual a Educação Infantil passou, tendo como um de seus maiores destaques no Brasil o caráter assistencialista que se perpetuou durante um longo período de sua existência. As

consequências deste percurso ainda são descritas por autoras/es que têm como objeto de estudo tal nível de ensino. Kramer (2007), por exemplo, afirma que uma das grandes lutas em relação à Educação Infantil é a de que o aspecto pedagógico seja considerado, tendo em vista as escolhas feitas principalmente em relação a como lidar com igualdades e diferenças que fazem parte da dimensão política. Sabendo que o olhar sobre a diferença e diversidade norteia nossas práticas como futuros docentes, e que meninos e meninas são educados/as desde a mais tenra idade para que suas atitudes correspondam a modelos pré-determinados de gênero, compreende-se que é necessário a ação pedagógica dialogar sobre estas diferenças de forma lúdica com as crianças, no sentido de deixá-las à vontade sobre si mesmas e não prendê-las em papéis rígidos de gênero.

Desde muito cedo, as atitudes, palavras, os brinquedos, de certa forma, procuram “moldar” as crianças para que assumam rótulos que a sociedade lhes reservou: para o homem, o público e a política; e para a mulher, o privado e a casa. As crianças, vivendo em uma sociedade machista e convivendo em famílias cujas referências são as mesmas, acabam facilmente reproduzindo tais referências. Finco (2003) diz que “as normas sociais prescrevem posturas, comportamentos, atitudes diferenciadas para homens e mulheres. Desde a infância, tais atitudes são enraizadas através dos relacionamentos na família, na escola, construindo assim valores, nem sempre explícitos, mas que sutilmente determinam nossos comportamentos” (p.1). Esses estudos mostraram a preocupação classificar os sujeitos, tentando difundir aquilo que é considerado correto, fixando lugares sociais para as meninas e para os meninos, para homens e mulheres, que contribuirá para a construção de uma “verdade” a respeito do que é gênero.

2.3 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E GÊNERO

Primeiramente é necessário que se defina o que é sexismo. Este é a teoria que defende a superioridade de um sexo frente ao outro, em nossa sociedade a superioridade desse sexo está dado ao sexo masculino, ou seja, as construções desta sociedade, historicamente, privilegiaram os homens e subalternizaram as mulheres.

Na Revolução Francesa, um fato histórico de notório valor, apesar de as mulheres participarem intensamente das lutas e disputas quando é instaurada o governo revolucionário a cidadania lhes é negada.

De tal modo construímos ao longo da história uma visão de mulheres e homens onde as mulheres são relegadas o espaço da casa e aos homens o espaço público.

Então, nesse tempo havia uma crença de que mulheres e homens são diferentes por natureza e esta natureza delimita o campo de atuação das mulheres, essa crença está regulada também na visão de que os seres humanos, assim como todas as coisas são dotados de uma essência que lhes define desde o nascimento, logo se você é mulher agirá de um jeito e se você nascesse homem agiria de outro. Essa visão fazia com que o questionamento das mulheres como submissa e mães por natureza não fosse discutido, amplamente, durante muito tempo. No final do século XIX e na atualidade entram em cena as questões da diferença, onde se visibiliza o que, historicamente, foi dando inferioridade no nosso mundo social.

Dentro deste ponto de vista as chamadas minorias começam a reivindicar a sua participação nos diferentes lugares que compõem a sociedade, além de participar questionam a forma como as coisas estão dadas nestes lugares, desvelando preconceitos que eram ditos como naturais. Vemos assim, a ação de diferentes grupos e movimentos – mulheres, negros (as), LGBT's (Lésbicas, gay, bissexual e trans), indígenas, entre outros que querem uma sociedade onde sua especificidade seja considerada. A partir destas ações são estabelecidas politicamente públicas para que estes grupos possam se incluir nos mais diferentes espaços e sua participação na formação da nossa sociedade começa a ser mais considerada. Como exemplo podemos citar a lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da cultura indígena e afro-brasileira nos currículos oficiais. Deste modo temos uma formação no Brasil bem diversa, tendo contribuições dos mais diversos povos, porém esta diversidade é considerada bem recentemente, e é também muito contestada.

Ao olhar para a história das mulheres pontuo suas considerações sobre a educação sexista e como as práticas originadas desta visão não deixam que os indivíduos se desenvolvam de uma forma total. Para me ajudar a pensar estas questões dialogo com Louro (2002) que nos ajuda a pensar em como advém o sexismo no ambiente escolar e com Candau (2010) que nos ajuda a pensar a diferença neste ambiente e, em como esta é nomeada neste espaço, além de pontuar as principais implicações de elevados níveis de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Mesmo com todo progresso que temos na forma como as mulheres estão inseridas no meio social o sexismo parece sobreviver até hoje. Esperamos muitas vezes que nossas alunas e alunos, que nossas filhas e filhos tenham o comportamento de acordo com que a sociedade julga normal para cada sexo. Isto se reproduz na escola também, e acaba fazendo com que aquelas e aqueles que não se enquadram nos modelos que projetamos sofram preconceito e discriminação.

Para Louro (1997) precisamos questionar o que ensinamos e como e quais sentidos estão sendo afirmados nestes processos, pondo em questão as relações de poder que compartilhamos. Somente através deste questionamento diário poderemos romper com os chamados estereótipos de gênero que enquadram os sujeitos e não os permitem explorar suas potencialidades.

Uma das maneiras de discutir os estereótipos de gênero é entendendo que as concepções que temos para mulheres e homens não estão dadas *a priori*. Elas foram construídas social e culturalmente e, deste modo, podem ser mudadas. Porém, esta mudança só pode se dar se tivermos um olhar atento para as práticas sexistas que ocorrem dentro das escolas e no meio da sociedade.

A instituição escolar é vista como um dos locais onde as desigualdades de gênero são reproduzidas e produzidas, por meio da sua organização a escola tende a separar os sujeitos e assim, através dos anos os sujeitos irão aprender o que pode ou não pode ser feito, muitas vezes esta aprendizagem é dada a partir de estereótipos de gênero. Tanto homens quanto mulheres são contidas em meio a estes estereótipo, e assim é importante que os questionemos, para que os sujeitos possam ser mais livres em suas escolhas.

Somente com esta visão atenta poderemos construir uma educação onde a diferença seja vista como potencialidade e não como limitação. Onde meninas e meninos possam experimentar várias formas de brincar e ser desde a branda idade e assim construirmos uma sociedade em que os seres que nela vivem aceitem uns aos outros, contemplando sua expressão e mais livre de gênero, sexo, sua cor, e/ou sua orientação sexual.

A história, por muito tempo, eliminou as mulheres das histórias oficiais, para em seguida, tentar assimilar. A sociedade atribui a divisão masculino e feminino e inicialmente é embasada por uma visão biológica que se dá a partir do entendimento que temos do corpo, essa visão sobre o gênero mostra como obstáculo para compreendermos o que é ser homem e o que é ser mulher. As relações entre os sujeitos no contexto da nossa sociedade estão permeadas por hierarquizações e classificações dos sujeitos. Confinar com as classes e categorizações dos sujeitos tidas como normas sociais vira um desafio para aqueles e aquelas que não se veem enquadrando na mesma, para intelectuais que se vêem responsáveis pela escrita de uma história diferenciada e para movimentos sociais que reivindicam direitos iguais no que tange a questões de diferenças de gênero.

O ambiente escolar, nesse contexto social que se sustenta em bases machistas e sexistas, apresenta-se como um agente determinante quando pensamos na escola enquanto um espaço de produção de um saber, aprender e educar. Se tal ambiente atua como mais um atuante legitimador de mitos e estereótipos sobre gênero e sexo, cabe aos/as educadores/as buscar

resignificar os sentidos e as maneiras de compreender o que é ser homem, o que é ser mulher, o que é “ser humano”.

As escolas, assim como o corpo docente, são responsáveis pela promoção de princípios básicos de Direitos Humanos e pela atuação no sentido de “desconstrução” de mitos e preconceitos, na obtenção de valores democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro (RIFIOTIS; RODRIGUES, 2008 apud Rocha, 1997, p. 115). Essa afirmação adquire visibilidade pelo fato de que grande parte da infância, são vividas dentro desse espaço. Dessa forma, a depender dos agentes educacionais atuantes, pode converter-se em um local de reprodução de preconceitos e de estereótipos em relação às sexualidades e gênero, vice-versa.

Nas relações sociais, as formas de diferenças, a simbólica e social, são formadas, por meio de sistemas classificatórios. Na alegação do sociólogo Émile Durkheim, é através da organização e ordenação das coisas, de acordo com sistemas classificatórios, que o significado é produzido. Há entre os membros da sociedade um consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura (SILVA, 2000 apud ROCHA, 1997, p. 416).

A diferença pode ser estabelecida negativamente através da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros”. Por outro lado, ela pode ser afamada como fonte de diversidade, heterogeneidade, sendo vista como enriquecedora. Incumbe ressaltar que o pensamento é construído em termos de oposições binárias, mas nesses dualismos um termo é sempre valorizado mais que o outro – um é a norma e o outro é o outro, um ser desviante (SILVA, 2000)

A marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade. A antropóloga Mary Douglas argumenta que a marcação da diferença é a base da cultura, porque as coisas – e as pessoas – ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório (HALL, 1997 apud Rocha, 1997, p. 420). A identidade não é oposta da diferença, e sim depende desta. Essas identidades são “fabricadas” por meio da marcação da diferença, e essa marcação ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social (SILVA, 2000 apud Rocha, 1997, p 420).

A escola tem uma função de socialização que é fundamental para a sociedade, é nela que os alunos são preparados para a vida adulta, além disso, a mesma também tem uma função social ao repassar para o estudante vários símbolos, como crenças, valores, tudo aquilo que o indivíduo não nasce, mas adquire ao longo da sua trajetória de vida.

Dentro da escola e da Educação Infantil, a organização escolar é uma dimensão que pode dizer muito da forma como a escola lida (ou não) com a questão de gênero na infância. Segundo Saviani (2007), é a partir da Modernidade que ocorre a institucionalização da educação por meio da escola, e é nesse momento que a educação, antes não sendo determinada ou controlada por nenhuma unidade institucional, passa a ser gradualmente substituída pela educação escolar formal. Sendo assim, esta instituição passa a ter um “peso decisivo, senão exclusivo na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista, a escola passa a ser entendida como um aparelho ideológico do estado exclusivamente capitalista” (p. 157).

Nesse contexto, a escola emerge “como um espaço de tratamento moral, convertendo-se no lugar onde, além de oportunizar o acesso a novos saberes, difunde técnicas pedagógicas dirigidas para normalizar os alunos” (MUNHOZ, 2003, p.3). A escola pode ser nessa perspectiva uma instituição de produção de processos normatizadores, sendo sua principal característica a disciplina corporal imposta ao alunado:

(...) a disciplina no interior da instituição educacional não se restringe ao corpo, pois ali também ocorrem à submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes. Ela constitui numa operação histórica de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, de modo que a operação não atingiu só os corpos, mas também os próprios conhecimentos a serem ensinados. A escola disciplinar não distingue entre corpo e conhecimento, praticando a moralização de ambos na medida em que seu objetivo é a produção do sujeito sujeitado (CÉSAR, 2009, p. 54)

Na contramão da disciplinarização em relação ao ambiente escolar, deve-se pensar nas organizações do mesmo levando em conta as diversidades, com um enfoque sobre as questões de gênero nos ambientes educativos. Concordando com Louro (1997): que os sentidos estejam afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir, as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. É sobre isso que docentes preocupados/as com as questões de gênero podem se a ver.

Quando se fala em organização escolar e gênero, nos remetemos a enxergar a diferença entre homens e mulheres neste ambiente institucional, tendo em vista a desigualdade educacional uma das grandes infrações dos direitos das mulheres, no qual as mulheres não desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens. Hoje, apesar de ainda haver essa desigualdade, mesmo que de forma “invisível”, houve uma quebra dessa hierarquia exercida pelos homens, pois mulheres frequentam universidades, têm profissões que exigem força, ou habilidade, que anteriormente só se destinavam aos homens. Paim e Strey (2007 apud JAKIMIU, 2011, p. 3551) ressaltam que, para o entendimento da desigualdade de

gênero, é fundamental entendermos que sua gênese e manutenção na sociedade estão relacionadas ao conceito de patriarcado. As relações assimétricas entre os gêneros vêm mostrando que as sociedades patriarcais engendram e sustentam relações e modos de produção, nos quais os homens como categoria social levam vantagens sobre as mulheres, nas mesmas condições. Esse esquema que afeta as professoras na sua condição de trabalhadora reflete também no seu fazer docente.

Silva (2000) esclarece que hoje a política educacional está perpetuada por um sistema neoliberal que tem como finalidade os valores econômicos, fortemente associados a um modelo de masculinidade: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, produtividade. Tais finalidades associadas às características masculinas levam à discriminação das mulheres. Estes conceitos demonstram que é necessário mudar as estruturas educacionais e se voltar à discussão de gênero, dentro das salas de aula, preparando os/as alunos/as para atuarem na sociedade de maneira igualitária.

As escolas devem ser locais onde os estereótipos são eliminados e não reforçados, o que significa oferecer a alunos e alunas as mesmas oportunidades de acesso a métodos de ensino e currículos livres de estereótipos, bem como de orientações acadêmicas sem influência de preconceitos (UNESCO, 2004).

Dessa forma, os/as educadores/as têm um grande papel na não-perpetuação da hierarquia de gênero. Ela pode explorar outros recursos didáticos, por exemplo, que tipo de músicas, de linguagens, de imagens. Esses recursos devem ser investigados pelos/as professores/as, porque é através disto que irão perceber como a escola é perpassada pelos papéis de gêneros, isto é, pelas construções sociais e culturais de feminino e masculino. Assim, esses profissionais da educação devem identificar e analisar situações presentes no cotidiano escolar sob perspectiva dessas diferenças de gênero, tais como os jogos na aula de educação física, as brincadeiras no pátio, formação de filas na hora do lanche, na escolha dos materiais de estudo, como por exemplo, o livro didático e até mesmo a escolha das próprias profissões. Nessas situações, ele/ela poderá trabalhar para que diferenças de gênero não ocorram.

Louro (1997) afirma que a escola é parte importante neste processo. Seus estudos apontam para o modo como as instituições e suas práticas ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase "naturais". Tal "naturalidade tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas" (LOURO, 1997, p. 56).

Várias pesquisas sobre gênero e educação mostram que as escolas, por meio de regimentos, citado anteriormente, organização dos espaços e da distribuição do tempo, formam importantes espaços para a formação de crianças.

Louro (1997) afirma que os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação contribuem para as diferenças de gênero nas séries iniciais. Além disso, afirma também que entre os múltiplos espaços e as muitas instâncias nas quais se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente - visto que ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas e ela nos parece, quase sempre, muito natural.

2.4 GÊNERO E O PAPEL DOS ADULTOS

A família tem uma influência muito grande na educação e na sociabilidade dos filhos, pois é nela que se aprende os valores necessários para a vida em sociedade, mas isso já mudou desde do século XVII, quando pela complexificação do social sentiu-se a necessidade de sistema de ensino que ensinassem uma formação geral de conhecimentos científicos para preparar o sujeito para essa vida na sociedade. Por isso, é importante que haja essa separação de função entre família e escola, porque a família transmite valores e a escola ensina. Todavia, mesmo que ainda hoje tenha mudanças entre essas duas instituições, elas ainda mantêm as suas funções de ensinar, mesmo que tenham ensinamentos diferentes, pois os ensinamentos familiares são diferentes dos ensinamentos escolares, mas é importante lembrar que a família não pode dispensar a escola, e vice-versa.

A família é responsável pelo espaço privado e a escola é instituição responsável para o coletivo. Comumente o espaço da família tem uma relação assimétrica, ou seja, cada um/a ocupa uma posição de poder diferente na estrutura hierarquia familiar. Já na escola se aprende igualdade, ou seja, existe uma regra deve ser respeitada tanto por alunos/as quanto pelos/as professores/as. A família tem um enorme peso na formação da pessoa, consciente ou inconscientemente, ela está formando os/as filhos/as, formando os seus valores seja na fé, no trabalho e nas crenças. Naturalmente às crianças vão crescendo e observando os pais e mães. Outro momento em que a família começa a preparar o/a filho/a para a vida é seu reconhecimento como pessoa única, que tem desejos, características próprias, qualidades. Posteriormente, tem uma socialização com os amigos/as e depois com a escola. Deste modo, a escola tem um papel socializador, onde a criança vai conviver com pessoas diferentes da sua casa.

A escola vai além de ensinar o conteúdo, ela ensina a pensar, a superar obstáculos, a enfrentar os problemas. O aprendizado do conteúdo é uma base para inteligência, agora o aprender a estudar é uma base para a vida preparando-os para uma vida completa, tais como preparar para ter bons relacionamentos, preparar para ser bons pais e principalmente preparar para respeitar os outros, respeitar culturas diferentes da sua.

É relevante ressaltar que a educação tem um papel primordial no desenvolvimento do/a aluno/a. É esta que transmite informações para transformar a sociedade porque são os professores que vão dar condição/instrumento para o/a aluno/a poder construir seu conhecimento. Assim, a educação vem para desenvolver e emancipar o indivíduo. Nesse sentido, quando tratado a questão de gênero, é necessário refletir o momento em que vivemos hoje no Brasil, porque ainda há debates sobre questão de igualdade de gênero.

Além de poucas discussões sobre questões de gênero, outra questão que Rosemberg (2001) também denuncia é a falta de produção acadêmica nacional sobre a condição da criança na educação. A autora ainda afirma que raríssimos estudos parecem ter ido à busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional. Ao analisar a produção de pesquisas na área e tentar compreender a ausência do tema educação e gênero, aponta para a "auto referência" das pesquisas sobre mulher e relação de gênero, ou seja, o que vem chamar do "adultocentrismo" nas pesquisas: mulheres adultas estudam mulheres adultas, "o foco continua sendo a mulher adulta ou as relações de gênero da ótica da vida adulta" (ROSEMBERG, 2001, p.64).

As novas reconfigurações familiares geram mudanças nas relações de gênero e família, que refletem na sociedade, na comunidade e também no grupo escolar. Na questão de gênero, nos indagamos de que forma as famílias absorvem as mudanças e como agem no processo de adaptação, na educação, nas relações comportamentais, no contexto social, nas tarefas domésticas e também na sua prática religiosa.

Para um bom desenvolvimento e crescimento pessoal o ser humano deve conhecer o mundo do qual participa, assim poderá ser um cidadão atuante e consciente de si e do meio em que vive. Obter um conhecimento de nós mesmos é tão importante quanto conhecermos os meios, as maneiras em que vivemos. Assim, a descoberta da identidade e a socialização de conhecimentos vem a ser um dos primeiros passos para uma boa integração social e a integração de um mundo mais justo e melhor.

Os estereótipos dos papéis sexuais e de gênero, os comportamentos pré-determinados, a discriminação e os preconceitos, são construções que fazem parte de culturas existentes nas relações entre adultos, porém conseguem contagiar a cultura infantil ao longo do processo de

introdução da criança na cultura. Sendo claro que é o adulto que impõe como as crianças devem se comportar desde seus primeiros meses de vida, ou até mesmo a partir de quando sabem o sexo do bebê ainda na barriga, atribuindo a estas crianças estereotipadamente cores para as suas roupas, brinquedos considerados adequados ao "menino" (carro, bola) e à "menina" (boneca, utensílios domésticos).

Apontando para os espaços mais próximos que as crianças convivem, família e escola temos ambientes tanto impulsionadores quanto bloqueadores do conhecimento, desenvolvimento social e físico dos/as alunos/as. Tais ambientes constituem-se não só de objetivo, mas também de um contexto de aprendizagem diferente, pois no ambiente escolar o aprender é moldado e dirigido, enquanto no espaço familiar a aquisição do conhecimento se dá de forma livre e espontânea (POLONIA; DESSEN, 2005).

Deste modo, torna-se indispensável analisar o que se passa no contexto familiar e escolar das crianças para chegar a um diagnóstico da situação, a fim de aplicar mudanças, pois a família assume responsabilidade pela educação da criança desde bebê, e a escola, atualmente, teve suas atribuições alargadas devido à crise das famílias, e está atuando desde os anos iniciais da infância com cuidados e funções de assistência biopsicossocial (BIASOLI-ALVES, 2005; CARVALHO, 2001).

Desde 1990 a participação dos pais na gestão da escola e na construção do currículo, buscando afinidade cultural, está sendo cobrada pelas políticas educacionais. Ao cobrar a presença deles, implica-se um modelo familiar com uma mãe disponível e dedicada, e com capital econômico simbólico; esquecendo as variações e assimetrias que permeiam o núcleo familiar (CARVALHO, 2001).

Além de ações mais diretivas, é necessário que a escola entenda o quão importante é o papel da família no desempenho escolar do aluno, que esta participe ativamente das atividades realizadas pela escola, e que os agentes educativos busquem oferecer aos familiares, um ambiente acolhedor com oportunidades de diálogo e interação, a fim de que eles percebam seu papel e aliem-se a esse meio de aprendizagem. A família também necessita reconhecer que sua presença no ambiente escolar e sua relação com o núcleo da escola é de grande valia. Interações bem-sucedidas causam transformações positivas na evolução cognitiva, afetiva, social e de personalidade dos educandos (POLONIA; DESSEN, 2005).

E com base no Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil:

“A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças oferecendo-lhe material adequado, assim como espaço estruturado para brincar

permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacional". (RCNEI, 1998 V1, p.29).

Mas para que isso ocorra o professor poderia ter sensibilidade ao intervir permitindo que as crianças possam elaborar através da brincadeira de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras.

Criar relações entre pais e mães, responsáveis, professores e escola faz com que as crianças entendam a continuidade dos cuidados e de todo esse desenvolvimento que estão acostumados em casa, assim, elas percebem que há uma complementação no seu meio social e não uma separação, portanto o ideal seria se o/a professor/a pudesse acompanhar as crianças por um tempo, para assim criar um vínculo, conhecer sua cultura e a forma de convívio no meio familiar e social

O professor deve mobilizar vários tipos de saberes, não apenas os saberes no qual tem especialização, que adquiriu na universidade, mas sim, precisa também mobilizar experiências que ele adquiriu quando era aluno, a experiência dele como filho, as conversas que ele teve no corredor com outros professores, as imagens mais tradicionais que existem da relação professor-aluno, tudo isso leva em conta no momento em que o/a professor/a faz em frente aos desafios encontrados em sua prática educativa.

Até a metade do século passado, a Educação da infância era vista como trabalho para mulheres, ou seja, as mulheres por serem do lar, mães cuidadoras dos filhos, esperava-se que ensinasse nessa modalidade, em decorrência da ideia de que os saberes escolares são trazidos do âmbito doméstico e aplicados às crianças, principalmente nas creches. Infelizmente, a Educação Infantil ainda é vista desta forma por muitos prefeitos e secretários de educação, que continuam avigorando esta ideia, mas na verdade é muito diferente educar uma criança no ambiente coletivo, no qual temos adultos com outros papéis e grupos de crianças e um objetivo educacional que é necessário acrescentá-lo. A ida dela para a escola é supostamente porque isso vai acrescentar/complementar a educação da família, abrindo outras possibilidades, outros horizontes de sociabilidade, de aprendizagem, conhecimentos, experiências que elas têm em casa.

Discutir questões de gênero implica discutir também sobre sexualidade, pois apesar de ambos serem conceitos distintos, os mesmos estão inter-relacionados. Assim como o gênero, a sexualidade também não é natural aos seres humanos, entretanto é formada nas relações sociais, históricas e culturais. Diante do exposto, é relevante ressaltar que quando se refere ao trabalho com as temáticas que envolvem gênero e sexualidade nas escolas, ou melhor, quando se refere ao não trabalho com tais temáticas no ambiente escolar, a dificuldade está geralmente, entre

outros fatores, na formação dos (as) professores (as), pois são eles (as) os (as) responsáveis pela educação dos corpos das crianças no “chão” da escola. Assim, é imprescindível que as temáticas de gênero e sexualidade sejam abordadas e trabalhadas no campo escolar, visto que estas questões permeiam a realidade histórica dos/as nossos/as alunos/as.

Assuntos como corpo, gênero, raça, deveriam ser assuntos curriculares para que sejam discutidos em sala de aula, principalmente com crianças de 05(cinco) anos, pois é nesta fase em que se prepara as crianças para a cidadania, podendo pensar sobre a constituição dessa criança, pensando não apenas em questão de gênero, mas também em questão de cor, raça, desejo, dúvidas. Em relação à questão de gênero é relevante que se tenha uma discussão acerca deste assunto na Educação Infantil, pois a criança começa a se perguntar o que é o feminino e o masculino e ver os padrões convencionais para homens e mulheres em sua sociedade. Disto isto, é importante que ao discutir gênero se leve em conta todo o contexto social, cultural e político da criança para que a criança seja considerada em todos seus aspectos e vista como um ser que constrói a sua própria cultura, bem como a si mesma. Uma das formas de se trabalhar mais adequadamente na escola é de oferecer às crianças pequenas a opção de brincadeira livre, para que as mesmas possam fazerem escolhas. Infelizmente, ainda hoje, algumas escolas estão refletindo sem filtro o sexismo, o que dificulta o trabalho defendido por nós. Percebe-se isto quando vemos o uso de talheres rosa e azul e também nos uniformes, quando definem shorts/saia para meninas e calças ou shorts para meninos.

Porém, não são apenas os adultos da escola (professores/as) que interferem na construção da identidade de gênero entre crianças. A família é outro âmbito fundamental.

Nunes (2002) ressalta que há ainda o machismo enalacrado nas instituições familiares, nos valores, nas concepções de poder, na divisão dos comportamentos, nas cores e na distribuição dos brinquedos às crianças. É o patriarcalismo extratificado em todos os segmentos de nossa cultura.

O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. (BOURDIEU, 1977, p. 103-104)

Assim, entendemos que desde da infância a estrutura familiar reforça o machismo. A educação dada ao menino é para a exibição do sexo de, gostar dele, ostentá-lo orgulhosamente, ser forte, não chorar. Já à menina dá-se o contrário: obriga-se a esconder seu sexo, mantê-lo

misterioso. Para um, o modelo estimula e incentiva toda expressão sexual; para o outro, o domínio, a reclusão e a repressão (NUNES, 2002).

Sabe-se que, nos dias atuais, algumas famílias não apresentam condições de conduzir, sozinhas e de forma satisfatória, os cuidados para com o desenrolar da orientação sexual de seus filhos. Os pais também não podem transferir toda a responsabilidade dessa educação para a escola. No entanto, podem e devem participar e questionar se a escola e o professor estão preparados para a tarefa.

Cabe ressaltar que muitos pais deixam a responsabilidade de educar para a escola, quando sabemos que a educação das crianças não depende apenas da escola, mas de toda comunidade educacional. Sabemos também o quão é difícil para a escola, principalmente os/as professores/as tratarem questões de gênero na escola, pois há barreiras sociais, morais e religiosas que às vezes as impedem de discutir também esse assunto. Tais como pais que não o permite, a escola que tem certos preconceitos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA REALIZADA

Durante a construção da pesquisa, abordamos a relação de gênero no ambiente escolar, onde buscamos investigar as discussões sobre as brincadeiras entre meninos e meninas em sala de aula, a mediação dos/as professores/as e a influência que a sociedade tinha sob os comportamentos das crianças, levando em conta o meio familiar das mesmas. Para tal, utilizou-se o caminho metodológico do tipo pesquisa qualitativa. Em Gil, 2009 (apud Pedroso, 2011) as denominações para tal caminho metodológico “[...] identifica os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (p.28-29), aprofundando o conhecimento da realidade, porque explica a razão e o porquê das coisas. Por isso é o tipo mais complicado e delicado.

Para fazer a pesquisa de campo, foi utilizado como procedimento metodológico a técnica de observação-participante em sala de aula. As mesmas ocorreram com o intuito de identificar como ocorrem às relações de gênero dentro do cotidiano escolar, focando nas diferenças existentes em relação ao gênero feminino e masculino na instituição participante da pesquisa. Assim, contemplamos a dinâmica da sala de aula, observando tal diferenciação, bem como ampliando o repertório das vivências das crianças no ambiente escolar quanto a sua construção de gênero.

De acordo com Pedroso:

[...] é a de que no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltado a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação. (Gil, 2009 apud Pedroso, 2011 p.57)

Por meio do estudo em campo é possível compreender os procedimentos diários estabelecidos na escola, as formas de relação entre professores/as e alunos/as. Dessa forma, por meio das observações relatou-se detalhadamente o cotidiano da sala de aula, os discursos da professora, merendeiras e as diferenças de gênero existentes no convívio das crianças com seus pares.

Este estudo representou pessoalmente o início de um trabalho gratificante e ao mesmo tempo complicado, por se referir às relações de gênero. Para a construção da nossa visão docente crítica, para quebrar alguns padrões em que estamos inseridos dentro da sociedade, e consequentemente os resultados a serem alcançados representando no ambiente escolar o bem-estar das crianças no convívio e nas brincadeiras realizadas entre elas.

Na pesquisa empírica, o momento de ir a campo para o levantamento de dados é muito importante na elaboração do trabalho, sendo necessário pensar sobre os instrumentos que serão utilizados. Na nossa pesquisa, antes desse processo de observação, foi realizado um levantamento teórico sobre os estudos na área, a fim de conhecer as abordagens que já haviam sido trabalhadas por outros autores/as. Fundamentadas nesses estudos, organizados os capítulos anteriores, partimos para o processo empírico, mas antes do contato direto com a instituição elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), fundamental para a autorização da pesquisa dentro da instituição. O TCLE foi apresentado à direção da instituição que centra-se numa escola-pólo, mas primeiramente a mesma não se dispôs a assinar o termo, pedindo para fazê-lo em outro dia. No dia combinado, depois de muita insistência, a diretora nos autorizou irmos a campo. A professora responsável pela sala de educação infantil e 1º ano, deu-nos a concessão de observação durante suas aulas, que começavam às 7:30 e terminavam às 11:30, mas alguns dias saíam às 10:00, por motivos como: falta de lanche, de água, planejamento.

A conversa com a professora sobre as observações ocorreu depois da autorização concedida. Definimos juntamente com a professora responsável os dias em que as observações poderiam se suceder, ficando acordado que as observações ocorrerião nas terça-feira, quarta-feira e quinta-feira, mas que se houvesse alguma necessidade eu poderia ir em outros dias. O horário da manhã durou das 7:30 às 11:30. As observações deram início no mês de março de 2019 se estendendo até o mês de abril de 2019, totalizando 12 visitas nessa fase da pesquisa.

Durante os dias de observação, foram sendo escritos relatórios, abordando objetivamente todos os acontecimentos identificados ao longo das aulas e intervalos, desde o momento de chegada à instituição até nossa partida. Esses relatórios foram organizados por momentos de chegada, registro de cenas durante a aula, nos intervalos e na saída dos/as alunos/as. Após esse período de observação, totalizamos 12 relatórios que foram lidos e discutidos nas reuniões de orientações.

A organização do conteúdo dos relatórios revela cenas de gênero no cotidiano escolar de crianças. Tais cenas, e os diálogos da pesquisadora de campo das crianças, foram organizados em categorias que refletem como a questão de gênero aparece entre crianças no contexto estudado. Apresentamos isso no capítulo seguinte.

A Escola onde foi realizada a pesquisa de campo é uma escola municipal de educação básica que está localizada em um povoado no município de Água Branca, no alto sertão alagoano, a qual é extensão de uma escola-pólo localizada na cidade.

Sua localização se distancia um pouco do centro da cidade. É uma instituição escolar considerada periférica, pois atende a comunidade entorno do centro, que é de baixa renda e algumas em situação de vulnerabilidade social.

A escola oferece anos de educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA (Educação de Jovens e Adultos), tendo seu funcionamento nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). A instituição conta com 6 espaços e dentre eles duas salas de aula. Quanto aos outros espaços há cozinha, banheiros, dispensas e o pátio. Esses espaços de sala de aula são usados por uma média de 70 alunos, divididos nos três turnos diariamente, contando com um corpo docente composto apenas por 4 professores, pois é uma escola multisseriada. As professoras, todas do sexo feminino, são todas concursadas, exceto a que leciona no EJA, pois é um projeto temporário.

A sala de Educação Infantil e Ensino Fundamental que foi envolvida na pesquisa é composta por uma mesa com computador e cadeira, mesa com DVD e uma televisão num canto reservado da sala, um armário para guardar materiais, estante com brinquedos e materiais didático-pedagógicos e caixas de papelão no chão com brinquedos personalizados pela professora. Quanto à estética das paredes pode-se notar produções pedagógicas e materiais pedagógicos fixados, entre elas a rotina ilustrada que a professora trabalhava diariamente com as crianças – a exemplo do calendário, números em libras, chamada, combinados etc. As carteiras eram de cor verde e estavam bem conservadas, mas não eram adaptadas para crianças menores.

As crianças que estudavam nessa turma eram de classe social econômica baixa, a maioria de cor negra, tinha idade de 4,5, 6 e 7 anos, contando com 22 alunos, sendo 13 meninas e 9 meninos.

4 GÊNERO E BRINCADEIRA EM CENA NA ESCOLA

Nesse capítulo serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa, sendo eles os dados coletados durante o período de observação de campo, em uma instituição pública no município de Água Branca-AL. A intenção era ver na prática educativa o comportamento e as atitudes, tanto das crianças quanto da professora, a respeito das relações de gênero na escola bem como analisar as brincadeiras que envolvam os papéis de meninas e meninos, a partir de sua distinção de gênero.

As discussões que seguem acerca da análise estão divididas em categorias (análise de conteúdos), onde começamos com uma relacionada à ação docente, depois contemplamos brincadeiras e por últimos os papéis de gênero na vivência das crianças. Na primeira categoria falamos um pouco sobre a posição, comportamento e atitudes da professora e das crianças frente às relações de gênero, dentro e fora da sala de aula, e como a mesma rotula e estereotipa tal questão. Na segunda categoria, abordamos a maneira como as crianças decidem brincar, fazendo suas próprias escolhas, mesmo quando são confrontadas pela professora e até mesmo pelos pares quanto ao gênero e o brincar. Na terceira categoria, tratamos sobre como os papéis de gêneros estão fortemente presentes no ambiente escolar e no meio familiar, mostrando as atitude e comportamentos das crianças ao fazerem referência a alguns membros de sua própria família, e suas expectativas (ou não) sobre tais papéis para as crianças.

4.1. AÇÃO DOCENTE

Ao primeiro contato com a turma, notou-se que as crianças chegavam à escola com uns de seus familiares (pai, mãe, irmãos) e já iam escolhendo na sala os lugares onde e com quem se sentavam. Na turma de Educação Infantil as meninas sentavam pertos de meninas os meninos pertos dos meninos, enquanto os do 1º ano sentavam em qualquer lugar. Antes de começar a aula, estava na sala um grupo de meninas desenhando e conversando, enquanto o restante brincava no pátio. Percebemos, com o passar das observações que os grupinhos eram os meninos da sala, pois quando outra criança, de outro grupinho, pedia para brincar com eles, os mesmos não aceitavam. Os meninos brincavam de luta, jogavam futebol, enquanto as meninas

conversavam sobre comidas, bonecas e passeavam no pátio. Por essa e outras razões, as professoras e merendeiras as chamavam de “princesas comportada” e aos meninos era atribuído o nome de “bagunceiros”. Dessa forma, as crianças eram nomeadas pelo comportamento e atitudes dentro do ambiente escolar.

Um dia, a professora se referiu à pesquisadora no campo e disse: “*Viu porque chamo as meninas de princesas comportadas? Com exceção de algumas, é claro, que sem falar é pior que alguns dos meninos, porque a maioria dos meninos são bagunceiros, barulhentos*”. (Professora, trecho do 1º relatório).

A professora, a todo instante nomeou as crianças a partir da conduta delas, reforçando como os meninos e as meninas devem se comportarem, não porque são estudantes dos quais se demanda disciplina, mas sim por terem nascido com sexo feminino ou masculino (embora ela mesma reconheça que seus parâmetros não são possíveis de generalização).

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na educação infantil (Finco, 2003, p. 272).

Durante as observações percebemos que o próprio comportamento da professora que talvez façam que as crianças reproduzam, lembrando que os adultos, sejam homens e mulheres são responsáveis por tais comportamentos, no qual são reforçados, mesmo sem consciência nos gestos do cotidiano dessas crianças.

Presenciamos uma cena que diz da expectativa docente sobre o comportamento das meninas:

“*Mas Joana você pede para sua mãe colocar um short por baixo [da saia]. Você tem que sentar com a perna cruzada, feito mocinha, porque você já é uma mocinha. Não pode sentar de qualquer jeito*”! (Professora, trecho do 7º relatório).

Dito isto percebe-se que a professora associa equivocadamente o comportamento de crianças ao vestuário, um vestuário com papel de gênero, que reforça o estereótipo que a criança menina não pode sentar-se à vontade, não pode mostrar calcinha, e que deve comportar-se de modo recatado, contido.

No decorrer das observações a professora faz divisões das crianças. Ela mesma organiza a sala, definindo onde e com quem as crianças se sentam. Essa atitude da professora mostra o quanto a mesma muda os critérios de acordo com o seu desejo, fazendo com que as crianças

não tenham a oportunidade de socializar com quem quiser e essa tal atitude causa revolta por partes das crianças.

Um dos episódios aconteceu quando a professora colocou os meninos na disciplina pois eles são considerados os mais bagunceiros: uma das meninas se envolveu em uma briga com os meninos, por eles não deixarem as meninas brincarem, e por esse motivo a professora marcou o comportamento dos meninos pela força, grosseria, estupidez, imposição, por isso só pune eles. A todo momento a professora mostra o bom comportamento como moeda de troca do afeto:

“-Tia Carla quer brincar com nos de futebol, mas ela não é menino, se ela ficar falando coisa vou dar um murro nela! (Wesley, 7 anos)

“- Pois venha Wesley bater em mim, você vai ver o que faço” (Carla, 6 anos)

“- Carla você sabe que Wesley é menino e tem mais força que você. Comecem a brigar depois venha para cá chorando! ” (Professora, trecho do 3º relatório)

4.2 BRINCADEIRAS

Como já dito nos capítulos anteriores, a brincadeira é importante para o desenvolvimento integral da criança, pois é através dela que a criança desenvolve coordenação motora e socializa-se com demais crianças de sua faixa etária. Ou seja, a infância é essencial para que aprenda a brincar, já que através do brincar a criança se desenvolve, constrói o pensar e o seu próprio jeito de ver o mundo, aprendendo a interagir com a realidade. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998).

Como dito anteriormente, a composição dos grupos de pares nesta turma é decorrente da formação dos grupos de carteiras, sendo o gênero um elemento importante nesta classificação. Assim, as brincadeiras mais comuns entre os meninos eram futebol, corre-corre, pique-esconde, pega a ladrão. E entre as meninas eram, casinha, boneca, salão de beleza, boliche. Presenciamos tentativas de meninas participarem das brincadeiras mais praticadas pelos meninos, nas quais os mesmos se achavam donos do espaço e das brincadeiras, não deixando as meninas participarem. Na maioria das vezes essas ganhavam delas nas brincadeiras, já que eles não gostavam de serem vistos como perdedores. Naquela turma, Carla era a menina que queria brincar as brincadeiras dominadas pelos meninos. Também se notou

que alguns meninos não gostavam de correr e até mesmo jogar futebol. Temos como exemplo Gabriel, que preferia brincar com a boneca e com as meninas. É relevante que a criança brinque de acordo com seus desejos, mas a recusa por parte dos meninos mostra o quanto a sociedade, família e até mesmo a própria escola têm certa influência na atitude por parte deles, principalmente quando recusam a presença de Carla na brincadeira, por na realidade eles temerem que meninas ganhem deles no futebol. Carla, por sua vez, tem consciência do que ela mesma gosta de brincar genuinamente, inclusive brincadeiras que a sociedade visa como jogos de meninos.

No decorrer das observações vi que João trouxe uma bola para brincar de futebol. Clara pediu para brincar e eles não deixaram:

–“O meu time já está completo, pergunte se Wesley quer você no time dele!” (João, 5 anos, trecho do 3º relatório)

Clara foi falar com Wanderson e após muita insistência eles decidem deixa-la brincar. Os meninos do time de Jonas ficam rindo de Wesley, dizendo que eles vão perder. Começam a jogar. Os meninos chutam, batem e empurram Carla, mas ela continua brincando, até que ela faz um gol. Os meninos adversários não aceitam o gol dela e começa a brigar. Carla desiste de validar seu gol e continuam jogando. Minutos depois, Carla faz outro gol e os meninos começam a brigar novamente. A professora conversa com eles e dizem que foi gol sim, e que o time de Wesley ganhou. Os outros, com raiva, desistem de brincar.

Essa cena nos mostrou o quanto os meninos ficam insatisfeitos com uma presença feminina devido ao costume de brincarem de futebol apenas entre meninos. Eles estranham a vontade de Carla de participar do jogo. Pensamos que os meninos estão refletindo o que a sociedade lhes mostra: uma sociedade que separa criança de acordo com o gênero, seja por brinquedos, brincadeiras ou até mesmo por padrões sobre atitudes e comportamentos. Simultaneamente, escutamos Clara em um dia na escola: *“tia, os meninos não querem que eu brinque com eles, mas também não gosto de brincar com as meninas, elas brincam só de boneca, cozinha, e eu quero é jogar bola, fazer gol”* (Carla, 6 anos 1º relatório).

Clara tem a percepção de que pode brincar do que quiser, inclusive de brincadeiras que a sociedade visa como de meninos.

Assim como há estranhamento por parte dos meninos em Carla jogar bola, há um estranhamento também ao ver um dos meninos brincando de boneca. Em uma cena, na sala de aula, apenas um menino, Gabriel, brincava com uma boneca, na qual dava banho e arrumava o cabelo. Um dos colegas, Paulo, foi até ele e puxou a boneca pedindo para ele largar a boneca. Gabriel ficou envergonhado e disse que era cabelereiro, que quando crescer vai arrumar cabelo.

Essa cena retrata o quanto a brincadeira, ou o ato em escolher o quê brincar, esbarra no fato de algumas brincadeiras serem consideradas socialmente e culturalmente inapropriadas para cada sexo. Porém, a atitude de Gabriel querer brincar de boneca não interfere negativamente em sua vida adulta. Não tem incidência também sua orientação sexual, ou seja, não é porque o menino brinca de boneca, casinha, que são brincadeiras socialmente conhecidas como de meninas que quando a criança crescer, na sua vida adulta, será homossexual ou vice-versa.

No decorrer das observações, em um dia, a professora chegou e começou a ditar as regras das brincadeiras. Dividiu meninos contra meninas, e começam a brincar de boliche. Os meninos vencem e as meninas, chateadas, se recusam a continuar brincando.

“-Tia, os meninos são mais fortes, eles vão ganharem sempre, eu não quero mais brincar com eles!” (Janaina, 7 anos). *“Jam, mas jogo é assim mesmo, nem todo mundo pode ganhar, uns perde, outros ganham ou todos empatam!”* (Professora) *“Tá bom tia, mas deixe nós brincar com que nós quiser!”* (Janaina, 7 anos) *“Está bem!”* (Professora, trecho do 11º relatório)

Após em diálogo, meninas foram logo pegando coisas para montar casinhas, salão de beleza, enquanto os meninos pediram à professora para brincar no pátio, pois na sala não tem espaço para brincar do que querem. A professora deixou e eles já pegam carro, bola, boliche e foram para o pátio.

Nessa cena, vemos o quanto as crianças já estão cientes de que, quando se juntam, os meninos sempre se dão bem. Para lidar com isso, as meninas simplesmente decidiram abandonar o jogo e fazer suas próprias escolhas: repetem a separação de gênero.

As crianças sempre devem decidir do que brincar, pois é de extrema importância que ela faça suas escolhas de acordo com suas necessidades, pois a criança deve ser a protagonista.

“-Ah, eu gosto de brincar de boneca, de casinha, com minhas amigas!” (Janaina, 7 anos) *“-Eu gosto de chimbra [bolinha de gude], pião, peteca. Sim, tia também brinco de futebol”* (Carla, 6 anos) *“-Ah, que legal eu também gosto de brincar de tudo isso, mas gosto mesmo é de brincar de carrinho!”* (Pesquisadora) *“-Eita tia, de carrinho? Não, eu mesmo num brinco não. Lá em casa é só meus irmãos que brincam. Meus pais nunca me deram carro e nem deixa eu brincar de tudo isso que Clara disse que brinca!”* (Janaina, 7 anos) *“-Pois eu brinco, minha vó nem diz nada!”* (Carla, 6 anos, trecho do 9º relatório).

Com esse diálogo com as crianças, Carla indica consciência de que está transgredindo norma social, deste modo Clara mostra também que a família, ao referir-se à sua avó, concorda

com a sua transgressão de tal norma, percebendo assim um modelo de família não tradicional, mas moderna, ou que apenas vigia menos a criança.

“ A família proporciona a aprendizagem de normas sociais que conduzem à interação dos indivíduos dentro de suas paredes institucionais. Ela também fornece um manual prático dos comportamentos e pensamentos permitidos ou não ao indivíduo. Os papéis sociais são desde cedo distintamente assimilados pela criança. A percepção do que é ser pai, ser mãe, ser filho e/ou irmão vai se formando e determinando os modos de estar do infante ante ao mundo ao longo de sua infância” (STEWART ; GLYNN, 1978).

A família reforça às normas e papéis sociais que a criança internaliza no decorrer do seu crescimento, pois ela é, talvez, a primeira instituição com a qual o sujeito tem contato em sua vida e que serve de base para todas as outras. Por fim, ela é quem torna o indivíduo um ser social e como tal imerso na cultura e valores coletivamente disseminados. No intervalo observamos que as distinções de gêneros se faziam ainda mais presentes. Algumas meninas se destacavam nesse momento brincando de boneca, casinha, enquanto outras ficam mais quietinhas conversando. Os meninos corriam, jogavam futebol, brincavam de pega-pega. Havia meninas, assim como Clara, que preferiam brincar se movimentando ou correndo com os meninos, mostrando que nem todas as meninas gostam de fazer as mesmas coisas. Essa situação está em acordo com (AUAD, 2003, apud, Pedroso, 2011, p.11) que nos mostra como meninos e meninas se diferenciam no recreio quando estão brincando porque ocupam diferenciadamente o espaço escolar:

Isso ocorria no recreio, quando os meninos ocupavam dois pátios e uma quadra para jogarem futebol. Quanto às meninas, estas ocupavam os cantos laterais do pátio, ao pularem elástico, corda e ao conversarem. Existiam jogos mistos, mas vale notar que os meninos sempre estavam em todos os jogos de movimento, ao passo que as únicas atividades do recreio que não implicavam corrida e amplos movimentos, como passear e conversar, eram desempenhadas apenas por meninas. (AUAD, 2003, apud, Pedroso 2011, p. 11)

Cabe então refletir, que essas relações trazem estereótipo social, uma vez que esses comportamentos de controle dos meninos sobre as meninas é algo que vai além dos olhares da sociedade, pois se espera das crianças algumas habilidades que são diferentes, tanto no comportamento quanto nas suas escolhas com quem e de que brincar.

4.3 PAPÉIS DE GÊNERO

Após nossa permanência na escola notamos, fortemente como os papéis de gênero estão enraizado na maioria das crianças. As mesmas brigam umas com as outras, mas os meninos sempre saem das brigas como valentões, fortes, o que bate e nunca apanha, porque eles próprios fazem questão de dizer que as meninas só apanham e que são bem fraquinhas, eles mesmo que são os bravos. Todavia Carla, a única menina que encara tal dominação dos meninos, decide confrontá-los deixando alguns dos meninos furiosos:

“-Porque, tia, ela se mete em tudo sabe? Briga com todo mundo e parece ser macho. Quem faz essas coisas é menino, tia, porque ela só quer ser a valentona. Mas eu não perco pra ela não, porque sou forte e bato mesmo! Olhe, minha irmã que bater em nos também, mas meu pai não deixa não!” (Paulo, 6 anos, trecho do 2º relatório).

Nesse dia Paulo apanhou de Carla e esperou que ela chorasse, mas, ao contrário, Paulo acabou chorando. Essa cena nos mostra o quanto Paulo fica chateado por ser dominado por Carla, pois ele pensava que a mesma ficaria quieta, como ele espera das meninas, um ser frágil, comportadas, fracas, e que jamais bateriam nele. Como expõe (RIBEIRO, SALGUEIRO, 1990, apud, Pedroso, 2011, p. 42):

Algumas pessoas pensam que ser menina significa ser fraquinha, não saber nem brigar. Engano. Existe muita menina valente e brigona – e ela não deixa de ser menina por isso. Assim como muitos meninos se defendem, brigando, muitas meninas têm que se defender. (RIBEIRO; SALGUEIRO 1990, apud, Pedroso, 2011, p.42).

Deste modo se esperam do sexo feminino o medo, a fragilidade e meiguice, bem como nunca se espera que uma menina entre numa briga, porque para o comportamento feminino isso não é apropriado. Contudo, há meninos que têm medo, e meninas bravas. Dessa forma, iremos encontrar esses comportamentos de pessoa para pessoa, e não por serem meninas ou meninos.

As expectativas sobre papéis estereotipados de gênero também foram percebidas a partir de condutas das funcionárias da limpeza. Elas ficam a todo momento rotulando e interferindo nas brincadeiras e nos comportamentos dos meninos e das meninas, dizendo como devem comportar-se e do que devem brincar, assim como dizem a cor dos talheres que se refere às cores consideradas para meninos e para meninas.

“Os pratos e as colheres rosas é para as meninas e os azuis é para os meninos. Por favor, a menina que pegar prato e a colher azul não reclame quando os meninos chamarem de maria homem. E os meninos, viu Gabriel, se pegar rosa também não venha chorando dizendo que os meninos chamaram de mulherzinha” (Nita, 37 anos, trecho do 6º relatório).

Essa cena nos mostra que as merendeiras têm visão equivocada ao dizer que os meninos têm que se conformar ao azul e as meninas ao rosa. Deste modo fica claro que as cores também são influenciadas pela cultura que prega que a cor rosa é de menina e azul de menino. Nesse sentido CARVALHO; COSTA; MELO, 2008 apud, PEDROSO, 2011, p. 4) coloca: De fato, numa sociedade/cultura organizada por relações de sexo e gênero, o enxoval cor de rosa ou azul, a escolha do nome e as expectativas dos adultos já atribuem o gênero de uma criança mesmo antes do nascimento. (p.4)

A família também foi traída pelas crianças como fonte de expectativas fixas e padronizada de forma machista sobre os papéis de gênero. Em algumas observações, a família foi colocada com forte influência nos pensamentos das crianças, pois a maioria faz referências ao seus pais quando falavam de gênero, principalmente quando falavam sobre tarefas domésticas e expressão de sentimentos (como o choro).

“-Meu pai disse que sou homem igual a ele. Quando eu choro tia, ele diz pra mim parar porque homem não chora. Ele também não deixa eu arrumar a casa, só diz pra nós caçar no mato. Tenho uma peteca. Quando crescer, meu pai disse que vai me dar uma espingarda. Minha irmanzinha também quer espingarda, tia. Aí meu pai disse que vai dar uma bassora a ela [risos]” (Wesley, 7 anos, trecho do 6º relatório)

Vemos que Wesley mora em um ambiente familiar bem tradicional, um ambiente em que os papéis de gênero estão rígidos e estereotipados. O machismo aparece encarnado pelo pai, que certamente não quer que seu filho e nem sua filha tenham comportamentos e atitudes que não correspondam ao pensamento social da figura feminina e masculino.

A família, agora junto à escola, determina quais os brinquedos, roupas ou qualquer outro instrumento que transmita e condicione os papéis de gênero que meninas e meninos devem utilizar: eles com carrinhos, dinossauros e soldados de brinquedo, preparando-se e assimilando-se à autonomia, à liderança e à agressividade; elas com miniaturas de utensílios domésticos, bonecas e pôneis, ajustando-se ao âmbito doméstico e resignado, à natureza, simulando a maternidade. (Brabo, 2016, p.133).

Considerando que o debate sobre gênero e educação tem sido muito polêmico no último ano, devido entre outros fatores à vitória presidencial de um candidato de viés sexista, trazemos uma cena que trata do momento político brasileiro:

Em conversas na sala com a professora, quando a mesma falava a respeito da política contemporânea, uma das crianças pergunta se a professora votou em Bolsonaro:

“-Tia, você votou em Bolsonaro?” (Carla, 6 anos) *“ Clara, voto é secreto. A gente não pode dizer em quem vota ou deixa de votar.”* (Professora,) *“-Tia, minha vó não vota em*

Bolsonaro porque ele mata gente. Ele não gosta de mulher!” (Alex, 4 anos,) *“-Tia, Bolsonaro é viado? Porque menino que não gosta de mulher gosta de homem!”* (Paulo, 5 anos) *“Não Paulo, minha vó disse que ele não gosta de viado também.”* (Alex, 4 anos, trecho do 2º relatório).

Com a cena nota-se que as crianças têm a consciência da tensão política envolvendo questões de gêneros e da sexualidade no contemporâneo. Ao verem esse assunto em mídias, na sociedade e até mesmo no seu meio familiar, a criança tem o entendimento de como é tratado os grupos de pessoas citados (mulheres, gays) e o próprio presidente atual. Elas/eles veem na sociedade a forma como o presidente se expressa frente às questões de gêneros, que as levam a formar os seus próprios conceitos referentes ao mesmo.

Percebi que durante as observações as crianças sofriam certas influências por parte da sociedade, da escola e principalmente do seu meio familiar, pois ao falarem com seus colegas, quando achavam algumas atitudes que consideravam erradas, davam referências principalmente de seus pais. Imagínávamos que o estereotipo a respeito das questões de gêneros estariam presentes na sala de aula e no cotidiano da escola, por já conhecer o ambiente e algumas pessoas que residem no município, mas não imagina que essas questões estivessem tão enraizadas e tão presentes no vocabulário das crianças e que até no da própria professora, que tinha essa visão estereotipadas ao nomear as crianças e muitas vezes reforçava o que alguma delas falavam.

Por fim, percebemos que as crianças, assim como a professora e as funcionárias da limpeza têm como espelho em suas falas e em suas atitudes a maneira como a sociedade trata e considera adequada e inadequado para meninas e para meninos. Vemos isso nas crianças quando decidem com quem e do que brincam, vemos na professora quando nomeia o comportamento, a forma de comportar-se das crianças com seus pares e nas funcionárias quando fazem separação dos talheres por cores. Assim, a escola tem um problema a ser enfrentado, pois não será fácil quebrar esses estereótipos e preconceitos presentes nesses grupos de indivíduos, lembrando que assim como a crianças, a professora e as funcionárias também fazem parte de um meio social e familiar tradicional, um meio que realmente visa que meninos e meninas devem brincar diferenciadamente. Entendemos também que não podemos culpabiliza-los, porque cada um tem suas experiências de vida diferente da sociedade atual, que desde cedo tem contato com essa maneira de perceber as questões de gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi apresentado algumas inquietações que surgiram ao longo da graduação, de que muitas crianças em nosso contexto ainda são atingidas pelas crenças, estereótipos e preconceitos de gênero já estabelecidos por seu meio familiar. O preconceito de determinadas famílias e da sociedade é consolidado nas falas, nas interações das crianças, que apreendem o que é considerado como adequado ou inadequado para meninos e meninas.

Esta pesquisa possuiu como objetivo geral mostrar como as desigualdades de gênero são contestadas e mantidas por crianças, que vivem no ambiente coletivo e público de uma Escola Municipal. Assim, procurei mostrar como as relações de gênero se manifestam entre as crianças no cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nesta instituição, considerando especialmente o brincar de meninas/as e também a ação docente sobre o assunto.

Buscamos também entender como é fundamental estudar gênero na Educação da infância e como esse estudo pode contribuir para a construção de crianças não preconceituosas. Entendo que padrões tradicionais e conservadores de masculinidades e feminilidades idealizados pela nossa cultura podem atrapalhar na construção de uma sociedade livre de preconceitos.

A pesquisa nos fez lembrar que a Educação Infantil não pode mais ser considerada apenas um lugar onde as crianças ficam para serem cuidadas quando seus pais não estão presentes. A função da Educação Infantil não se restringe somente à tarefa de cuidar. Seu objetivo é mais amplo e profundo, isto é, deve ser iniciado a introdução dos conhecimentos que levarão para toda a vida, proporcionando descobertas de valores e conhecimentos novos e prazerosos, de maneira lúdica.

Hoje em dia, as responsabilidades da Educação Infantil, são bem maiores, porque além de cuidar, da formação física, intelectual e moral, cabe-lhe a missão de promover a integração harmoniosa da criança, dando-lhe todos os elementos necessários para levar a criança a ser mais crítica, mais compromissada e mais confiante.

Se a instituição de Educação Infantil é o primeiro espaço de educação formal frequentado pelas crianças pequenas, é por meio dela que ocorre parte da socialização primária. Portanto, as educadoras da infância têm grande responsabilidade na formação de suas crianças.

REFERÊNCIAS

BANDET, J. e SARAZANAS, R. A criança e os brinquedos. Lisboa. Estampa. 1973

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. 11ª. Rio de Janeiro, Campus, 1988.

BIASOLI-ALVES, Z.M.M. Orientação de pais: partilhar conhecimentos sobre desenvolvimento e práticas de educação como estratégias de intervenção. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Santa Catarina, v. 14, n. spe, p. 64-70, 2005.

BOHM, Ottopaulo. **Jogos, Brinquedo e Brincadeira na Educação**. Unochapecó, Chapecó, 2014.

BOMTEMPO, E. A Brincadeira de Faz de Conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.57-71.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BORBA, Â. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL Ministério da Educação **Revista Criança do professor de educação infantil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília:MEC/SEF,1998.

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

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da faculdade de educação**, vol.24, nº 2, São Paulo, p. 63- 97, 1998.

BUENO, E. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**: ensinando de forma lúdica. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

BRABO, T. S. A. M.; ORIANI, V. P. **Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil**. Educação Unisinos, v. 17, n. 2, p.133.

CANDAU, V. As diferenças fazem diferença? Cotidiano Escolar, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. In: SOARES, L. et al. (Orgs) **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARVALHO, M. P. **Mau Aluno, Boa Aluna?** Como as Professoras Avaliam Meninos e Meninas. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, 2001.

CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31 50.

CÉSAR, M. R. A. **Pensar a educação depois de Foucault**. Cult, São Paulo,2009.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, Desafio e Descoberta**. Rio de Janeiro : FAE, 1998

DRUMOND, V. É de menina ou de menino? Gênero e sexualidade na formação da professora de educação infantil. In: **Fazendo Gênero 9** Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 09, 2010, Florianópolis, SC. 2010. P.1-7. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/12782542>. ARQUIVO_artigo-Viviane.pdf. Acesso em 16 ago 2015.

DUARTE, A. P. M.. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil**. São Paulo,2014.

FARIA, A. L. G. de. **Pequena Infância, Educação e Gênero: subsídios para um estado da arte.** *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, s/v, nº 26, p. 279-287, junho de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf>. Acesso em: 05/07/2015.

FINCO, Daniela Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, vol. 14, nº 42, 2003, p.89-102.

GALLARDO, G. e VALENZUELA, M. Uma alternativa de equidade de gênero na pré-escola. In. **Cadernos Sempreviva Organização feminista** – SOF, gênero e educação. FARIA, N. NOBRE, M., AUAD, D. CARVALHO, M. São Paulo: SOF, p. 40-54, 1999.

GARCIA, J.. TOSCANO, C. As significações de gênero produzidas por crianças na brincadeira de faz-de-conta. In: **Educere XI Congresso Nacional de Educação**, 2013, Curitiba, PR. **Anais do EDUCERE XI Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, PR: Champagnat, 2013. P. 1-14. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/trabalhos_14.html. Acesso em: 13/06/2015.

GOMES, M. de O. Jogo, Educação e Cultura: **sernões e questões.** *Psicologia em Estudo*, vol.5, nº2, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722000000200007> Acesso em: 8 de maio de 2017.

JAKIMIU, V. C. L. **Violência Simbólica nas Relações de Gênero: Caminhos para Promover uma Educação Emancipatória.** In: BONA JÚNIOR, A. (Org.) *A Sexualidade em Questão*, 2011

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação.** Org: 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, T. M. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação.** 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos** : Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

KUHLMAN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, Autores Associados, 2000, p. 32-47.

LIMA, E. C. A. S. “A Atividade da Criança na Idade PréEscolar”, in **Idéias**, n. 10, São Paulo, 1992.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

_____. Gênero: questões para a educação. In. BRUSCHINI, C. UNBEHAUM S. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

MEYER, D. E. CAP. **Gênero e educação: teoria e política. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 9.ed, 2013.

MUNHOZ, A. V. A diferença na instituição escolar: formas hierarquizadas de normalização/normatização. **II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais**, Imprensa universitaria, 42 Florianopolis: v. 1, abr. 2003. Disponível <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/357-of4-st1.pdf>. Acesso em: 11 agosto 2018.

NUNES, C. A. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2002

PEDROSO, T. R. **Relação de gênero: abordando as diferenças em brincadeiras entre meninos e meninas**, São José, junho 2011.

PEREIRA, D. S. de C. O Ato de Aprender e o Sujeito que Aprende. **Construção psicopedagógica**. v.18, n.16, São Paulo jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542010000100010
Acesso em: 23 de julho de 2018

POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, 2005

RAMOS, S. L. de V. **Jogo e Brinquedos na escola**: orientação psicopedagógica. Respel, 2014.

ROCHA, Rosa Maria da. Brincar: Uma necessidade da criança que nós, educadores infantis, pouco conhecemos. In: Coletânea do XIV ENAREL - **Encontro de Recreação e lazer**.

CHRISTIANE I. G. Werneck et al (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 415-420.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1986.

ROSEMBERG, F. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 47-68, 2001.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 152-165, 2007.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.2, p.71-99, 1995.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

STEWART, E. W.; GLYNN, J. A. **Sociologia: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UNESCO. **Educação para Todos: Gênero e Educação para Todos**. O salto para a Igualdade. Relatório global de EPT 2003/2004. São Paulo: Moderna, 2004.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A DIRETORIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ expedido por _____ estou ciente de estar colaborando com a pesquisa “**Gênero e brincadeira em cena na escola**” que será iniciada em março de 2019 e finalizada no final do mesmo mês deste mesmo ano. Estou ciente de que a referida pesquisa tem como objetivo geral de apresentar como as desigualdades de gênero são contestadas e mantidas por crianças que vivem no ambiente coletivo e público de uma Escola Municipal de Água Branca – AL. Minha contribuição se dará através da liberação do espaço escolar, especificamente de uma turma de Educação infantil, para a observação das crianças participantes da pesquisa, e das suas relações com o professor e com os seus pais. Ambas as atividades serão realizadas em um período total de um mês.

A participação das crianças na referida pesquisa não envolve custos, como também nenhuma compensação financeira ou de outro tipo pela participação. A pesquisa não envolve riscos ou danos à saúde física, mental ou psicológica dos participantes. Para todos os fins, o espaço educacional será respeitado, assim como a singularidade de cada criança. Em nenhum momento essa pesquisa irá interferir na dinâmica da escola, ou forçar a participação dos alunos nas atividades propostas. Todos os pais serão comunicados a respeito da pesquisa e a liberação maior acerca da participação da criança se dará pela assinatura do responsável. A mim, será garantido que a identidade da escola, do professor, e das crianças serão preservadas, que nada na metodologia irá contra os direitos legais dos sujeitos participantes. A mim será garantido também o direito de, a qualquer momento, interromper a atividade de pesquisa, podendo inclusive determinar que as informações que já tenham sido coletadas sejam colocadas de fora do resto do material da pesquisa. A assinatura deste consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais. Sendo a pesquisa concluída, será garantido a mim que seus resultados finais serão disponibilizados para a escola.

Caso ainda haja dúvidas, posso tirá-las agora, ou em surgindo alguma dúvida no decorrer do processo, a graduanda executante da pesquisa se colocará ao dispor para esclarecê-las. A qualquer momento poderei contactar a executante ALINE DIAS DOS SANTOS LIMA pelo telefone (82) 98229-2790, ou pelo endereço eletrônico allynesantos143@gmail.com. Ainda posso procurar a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Suzana Santos Libardi (SIAPI 1338045), no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão.

Após ter lido e discutido com o requerente os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar dessa pesquisa liberando uma turma de Educação Infantil para observação, colaborando assim para a realização da pesquisa “Gênero em cena na escola”. Sei que assinando este consentimento não abrirei mão dos direitos legais das crianças, ficando desde já garantido a confidencialidade e o anonimato.

[ÁGUA BRANCA-AL], _____ de _____ de 201____.

Assinatura da executante da pesquisa

Assinatura do voluntário