



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Licenciatura em Pedagogia

Rita de Cássia de Almeida Santos

**Gênero na Educação Infantil: um olhar para as brincadeiras no espaço
escolar**

Caruaru
2017

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Rita de Cássia de Almeida Santos

Gênero na Educação Infantil: um olhar para as brincadeiras no espaço escolar

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal de Pernambuco (CAA), para obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliana Célia Ismael
da Costa

Caruaru
2017

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Marcela Porfírio CRB/4 – 1878

S237g Santos, Rita de Cássia de Almeida.
Gênero na educação infantil : um olhar para as brincadeiras no espaço escolar. / Rita de Cássia de Almeida Santos. – 2017.
48f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Eliana Célia Ismael da Costa.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, Pedagogia, 2017.
Inclui Referências.

1. Identidade de gênero na educação. 2. Educação pré-escolar. 3. Brincadeiras.
4. Prática de ensino. I. Costa, Eliana Célia Ismael da (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-005)

Rita de Cássia de Almeida Santos

Gênero na Educação Infantil: um olhar para as brincadeiras no espaço escolar

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do
Agreste - CAA, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em 26 de janeiro de 2017.

Banca examinadora

Orientadora: _____

Profa. Dra. Eliana Célia Ismael da Costa
(UFPE-CAA)

Avaliadora 1: _____

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
(UFPE-CAA)

Avaliadora 2 : _____

Profa. Dra. Ana Maria de Barros
(UFPE-CAA)

Caruaru
2017

DEDICATÓRIAS

Agradeço inicialmente a meus pais, em especial minha mãe Luciana Almeida, por sua dedicação, preocupação e confiança, sendo essenciais para o meu empenho e comprometimento durante toda trajetória na graduação.

A todas as mulheres que contribuíram para minha formação enquanto ser humano, minha avó Maria Inês, tias Roseane e Luciene que de muitas formas me incentivaram e ajudaram para que fosse possível a concretização deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos, pelas alegrias, tristezas e dores compartilhadas e por compreenderem minha ausência em alguns momentos felizes.

A todos/as vocês, meu muito obrigada.

Rita de Cássia de Almeida Santos

AGRADECIMENTOS

A todas as crianças e professoras envolvidas na pesquisa, que contribuíram na construção de novos aprendizados e inquietações, sendo essas impulsionadoras para futuras pesquisas.

Agradeço também a todos os/as professores/as que me acompanharam durante a graduação, em especial a professora Eliana Ismael que fez parte dos encontros felizes que a universidade proporcionou, obrigada pela paciência, confiança, oportunidades, contribuições e aprendizados, foi um prazer tê-la como orientadora.

A todos/as vocês, meu muito obrigada.

Rita de Cássia de Almeida Santos

RESUMO

Este trabalho discute acerca de como estão sendo orientadas as questões de gênero nas brincadeiras infantis. Objetivando verificar o direcionamento das brincadeiras para meninos e meninas; conhecer como essas se relacionam na ausência da supervisão de adultos / professor (a) e identificar quais as concepções de gênero que emergem a partir das práticas desenvolvidas pelas docentes. A pesquisa se insere na Educação Infantil em 3 turmas com crianças de 4 a 6 anos e três professoras. Para tanto, embasamo-nos teoricamente em autores/as como Louro (1997), Vygotsky (2007), Wallon (2010) e Kishimoto (2010). No que diz respeito ao percurso metodológico, foram realizadas observações de toda a rotina das crianças e entrevistas semiestruturada com as professoras. Para tratar dos dados da pesquisa utilizamo-nos da análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2006). Concluímos que embora as brincadeiras e atividades lúdicas marcassem a rotina das crianças, os direcionamentos desses momentos ainda deixam a desejar e o desconhecimento das ideias/discussões e conceitos que envolvem o termo gênero contribui para a omissão/silenciamento de uma prática docente que forme para as interações sociais mais igualitárias entre meninos e meninas. Não pretendemos aqui culpabilizar os/as educadores/as, pois são diversas lacunas que contribuem para que a discussão de gênero seja silenciada, favorecendo a reprodução de padrões normativos, sujeitando crianças a experiências conflituosas e desnecessárias.

Palavras-chave: Gênero, Brincadeiras, Criança, Educação Infantil.

ABSTRACT

This work discusses about how the gender issues are being addressed in the children's games. Aiming to verify the directions of the games for boys and girls; to know how they relate in the absence of adult / teacher supervision and to identify which gender issues emerge from the practices developed by teachers. The research is inserted in early childhood education in 3 classes with children from 4 to 6 years old and three teachers. Therefore, we base ourselves theoretically in authors such as Louro (1997), Vygotsky (2007), Wallon (2010) and Kishimoto (2010). With regard to the methodological course, observations of the whole routine of children were made as well as semi-structured interviews with the teachers. To handle the data of the research we use content analysis, from the perspective of Bardin (2006). We concluded that although the games and playful activities mark the children's routine, the directions of these moments still very mediocre and the ignorance of the ideas / discussions and concepts related to the term gender contribute to the omission / silencing of a teaching practice that forms the most egalitarian social interactions between boys and girls. We do not intend here to blame the teachers, because there are several gaps that contribute to the silence of the gender discussion, favoring the reproduction of normative standards, subjecting the child to conflictual and unnecessary experiences.

Keywords: Gender. Games. Child. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
2.1	Principais trabalhos encontrados no GT 7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos)....	15
2.2	Principais trabalhos encontrados no GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação)	16
3	DOCUMENTOS: O QUE DIZEM SOBRE GÊNERO	18
4	IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE	23
5	A LUDICIDADE NOS DOCUMENTOS	27
6	METODOLOGIA.....	30
6.1	Síntese de atividades observadas em Diário de Campo:	31
7	ANÁLISE DOS RESULTADOS	32
7.1	Formação Acadêmica das Docentes.....	32
7.2	Saberes acerca dos Documentos orientadores da Educação Infantil.....	33
7.3	Saberes acerca das questões de Gênero.....	33
7.4	Saberes acerca das Brincadeiras.....	35
7.5	Orientações docentes em sala de aula e nos espaços abertos	38
8	APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	43
	REFERÊNCIAS.....	45
	APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA	48

1 INTRODUÇÃO

As relações de gênero na Educação Infantil começam a ganhar força no Brasil somente nas últimas duas décadas, seja por questões religiosas ou culturais baseadas em crenças de valor sobre as relações de gênero, o que podemos observar é uma grande rejeição da temática nas escolas. O presente trabalho buscou compreender **como estão sendo orientadas as questões de gênero nas brincadeiras infantis** e problematizar como crianças de 4 a 6 anos se relacionam frente aos direcionamentos diretos e indiretos, de forma implícita ou explícita feito pelos adultos no espaço escolar.

Destacamos que o interesse pela temática emergiu principalmente das experiências vivenciadas durante a infância e trajetória acadêmica não obrigatória (disciplinas eletivas, seminários, projeto de extensão e iniciação científica) onde pude observar de perto o quão à escola se apresenta como um lugar excludente para as crianças que não se enquadram dentro do padrão esperado e exigido pela sociedade.

Consideramos ainda estudar as relações de gênero na Educação Infantil, pois embora as rotinas infantis sejam tratadas em um amplo número de produções acadêmicas, são poucas as que priorizam uma perspectiva de gênero e, tendo em vista que as crianças adentram esses espaços cada vez mais cedo, se faz necessário que as questões de gênero sejam tratadas logo na primeira fase da Educação Básica.

Diante disso, por acreditar nas influências positivas dessa área para a formação das crianças e, para o desenvolvimento de uma educação com princípios cidadãos, entendemos a escola enquanto espaço de formação e de práticas educativas fomentadoras à desconstrução de paradigmas desiguais entre meninas e meninos. Consideramos que o fato de termos uma realidade em que é cada vez mais precoce o ingresso de crianças nas creches em nosso país, justifica a produção de estudos e pesquisas nesta área de conhecimento, haja vista que a literatura referente aos processos de socialização e construção da identidade infantil aponta os pais/responsáveis e educadores/as como os principais formadores dos indivíduos em tenra idade.

A Instituição de Ensino (pública) escolhida para a construção da presente pesquisa localiza-se em um contexto de classe popular no município de São Caetano-PE, local onde foram realizados observações em espaços internos e externos, registros escritos e entrevistas, afim de verificar o cotidiano das brincadeiras e suas relações com as concepções de gênero emergentes desses processos, com o intuito de discutir sobre as orientações docentes quanto

as questões de gênero nas brincadeiras infantis.

Sabemos que a escola educa e controla os corpos infantis, por questões de organização, rotinas, normas/regras das instituições, todavia o brincar aqui é entendido como a principal atividade interativa das crianças, e por isso compreendemos que esses momentos devem contribuir para a desconstrução das desigualdades de gênero, relações de poder e proporcionar interação entre as crianças.

Embasamo-nos teoricamente em autores/as como Louro (1997) uma das principais referências sobre os estudos de gênero no campo educacional no Brasil, com reflexões acerca do currículo e práticas escolares; Vygotsky (2007) diante de suas contribuições a respeito da construção do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem decorrente das relações humanas e sociais; Wallon (2010) que ressalta a afetividade como primeira forma de interação, sendo dessa forma essencial ao processo de desenvolvimento da criança; e Kishimoto (2010) que apresenta em seus escritos as brincadeiras como indispensáveis para Educação Infantil.

O presente trabalho de Conclusão de Curso está estruturado/organizado em 4 capítulos. O primeiro intitulado **Gênero na Educação Infantil**, que expõe reflexões e análises teóricas a respeito das pesquisas voltadas para a Educação Infantil sob uma perspectiva de gênero disponível no banco de dados digital da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). O segundo nomeado **Documentos: o que dizem sobre gênero**, discute as contribuições acerca da problemática central orientada pelo Referencial Curricular para Educação Infantil o RCNEI (1998) bem como nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil - PNQEI (2006). Posteriormente, apresentamos o terceiro capítulo nomeado **Importância da Ludicidade** que problematiza os benefícios que o brincar pode oferecer para formação dos seres humanos. O quarto e último capítulo **A ludicidade nos documentos** que trata de refletir como o brincar foi pensado no RCNEI e PNQEI.

Em seguida apresentamos os procedimentos metodológicos e a análise dos resultados da pesquisa, as quais se constituem em 5 categorias referentes às contribuições das perspectivas de gênero encontradas nesta pesquisa de campo, envolvendo os momentos e espaços das brincadeiras estudadas nesta escola. Por fim, tratamos das considerações finais deste trabalho.

2 GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos de gênero ganham força no mundo a partir dos Estados Unidos e da Europa, através de grupos sociais organizados que reivindicavam seus direitos, já no Brasil, em meados de 1970, ainda de forma tímida as questões de gênero começam a ser impulsionadas pelas lutas sociais e os movimentos feministas, o próprio termo “gênero” como pontua Joan Scott (1997) surge e transforma-se com vários significados e ressignificados ao longo da história, utilizado por vezes como sinônimo de mulher e sexo/classificação, sendo encontrado ainda nos dias atuais interpretações distintas a respeito do termo.

Entretanto foram as teóricas feministas que em meados do século XX começaram a retratar em seus escritos o termo gênero ligado às relações sociais e desiguais construídas socialmente entre homens e mulheres, onde ultrapassar tais desigualdades de gênero é reconhecer o caráter social de sua produção como pontuam Vianna e Finco (2009), problematizando o determinismo biológico associado ao termo e aos seres, compreendendo dessa forma que o processo de construção (inacabado) da identidade de gênero (construção social) transcende o sexo biológico/identidade biológica e os papéis sociais atribuídos a esse.

Muitos são os estudos que envolvem as questões de gênero principalmente voltadas para as mulheres e as relações de poder nos espaços formativos não escolares, porém, não há a mesma abrangência no que se refere a esses estudos com foco na Educação Infantil, principalmente voltados para as brincadeiras que acontecem na escola. Somente nas últimas duas décadas, algumas pesquisadoras (em sua maioria) da sociologia da infância, começam a analisar a organização do espaço, objetivos, documentos e rotinas de crianças em creches e pré-escolas, surgindo assim trabalhos acadêmicos mais amplos com foco em gênero, destacando-se no Brasil Auad (2003); Faria (2006); Felipe (1998, 2005, 2007, 2011); Finco (2004, 2010) e Rosemberg (1996, 2001).

Embora a discussão de gênero ainda não seja garantida nem mesmo nas Universidades, faculdades e centros de formação do nível superior no Estado de Pernambuco como destacam Ismael & Duarte (2014), se faz necessário observar como as relações de gênero estão sendo orientadas pelos/as educadores/as no âmbito escolar, haja vista que mesmo na ausência da discussão nos espaços de formação acadêmica, essas, fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos ao longo da vida.

O presente trabalho buscou compreender como as relações de gênero estão sendo orientadas no espaço escolar através das brincadeiras, por acreditar que os momentos lúdicos

se apresentam riquíssimos para o desenvolvimento das crianças, sendo de suma importância na formação dessas, pois no ato do brincar é revelado como as crianças se percebem no mundo, sendo nessas ocasiões externados os aprendizados construídos nas relações sociais.

A Educação Infantil atualmente sob a responsabilidade das creches e pré-escolas é considerada um direito social e marca a primeira fase da Educação Básica para meninos e meninas de 0 a 5 anos no Brasil, sendo regularizada em espaços educacionais públicos e privados, tendo como objetivo a formação integral da criança. Todavia, esse papel não cabe somente à escola, pois antes mesmo de adentrarem ao espaço escolar, as crianças já estão em processo de formação através do convívio com seus familiares e pessoas próximas, construindo e reconstruindo aprendizados ao longo de suas vidas.

As crianças por vezes já chegam à escola com concepções iniciais que lhes foram apresentadas acerca do ser “meninas e meninos”, conceitos ou papéis esses construídos socialmente, e que por vezes o espaço escolar reforça atitudes pouco colaborativas entre os gêneros ou até separatistas como aponta Louro (1997, p. 79) “A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimuladas pelas atividades escolares [...] nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de “menininha”, ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos” por isso é importante que a escola volte os olhos para o desenvolvimento desses papéis definidos pela autora.

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 1997, p.24).

Nessa direção ressalta-se a necessidade dos adultos que lidam direta ou indiretamente (docentes, equipe gestora e demais técnicos presentes no cotidiano da escola) com crianças, para ficarem atentos à suas posições, pois a forma como adultos expressam e transmitem modelos comportamentais, podem refletir diretamente na forma em que as crianças se portam, dessa forma padronizam/manipulam, como essas devem proceder frente à este ou aquele tema.

Embora os Centros de Educação Infantil, assegurem a inserção das crianças no âmbito educacional possibilitando a meninas e meninos um maior convívio com outras crianças, a

relação de cuidar e educar atribuída a este nível, centraliza na figura do(a) professor(a) uma responsabilidade/cobrança diferente das outras etapas do processo educativo formal; enquanto nos níveis de educação de idade mais avançada há uma dupla cobrança dirigida as crianças/adolescentes e professores(as), na primeira fase do processo educativo, essa responsabilidade recai sob os/as educadores(as).

As construções cultural e social das relações de gênero permeiam os diferentes espaços que fazem parte da vida dos seres humanos, e a escola enquanto um dos principais atores dessa construção, não pode ser indiferente/neutra quanto a essas questões. Atualmente no Brasil meninos e meninas vivenciam no mínimo 12 anos (9 anos no Ensino Fundamental e 3 no Ensino Médio) de socialização no espaço escolar, isto se desconsiderarmos o tempo em que as crianças pequenas, em meio a necessidades contemporâneas chegam a permanecer por vezes até 8 horas de seus dias em creches ou “hoteizinhos”, antecipando cada vez mais suas vivências nesses espaços.

Não pretendemos aqui fazer uma crítica à inserção de crianças com tenra idade nos espaços escolares, pois compreendemos que essa opção por vezes se configura na combinação entre a necessidade e oportunidade para muitas famílias, mas justamente destacar que esses espaços são pertencentes principalmente as crianças, que meninos e meninas estão passando a conviver mais tempo com profissionais e crianças que compõem esses espaços, onde frequentemente, chegam nesses lugares ainda sem autonomia para desenvolver atividades básicas e precisam da assistência para se alimentarem, irem ao banheiro entre outras, e ao adentrarem esses espaços, essas crianças passam a ter seus corpos controlados conforme as normas e regras das Instituições.

Para fundamentar nosso conhecimento e ampliar nossas discussões, o presente trabalho com interesse de investigar as produções que se aproximam da temática, realizou uma busca nos trabalhos publicados na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que teve sua fundação há quase quatro décadas (38 anos) e reúne docentes e pós-graduandos com o intuito de promover o desenvolvimento, incentivo e compartilhamento de pesquisas em educação na pós-graduação, promovendo debates em reuniões regionais e nacionais no Brasil.

Os encontros nacionais contam com apresentações em minicursos, lançamentos de livros, mostra de filmes e pesquisas distribuídos em 23 grupos de trabalhos temáticos, esses

disponíveis em seu banco de dados digital desde 2000. A ANPED iniciou com reuniões anuais em 1978, encerrando esse ciclo em 2013, passando a promover os eventos nacionais bienalmente.

Os trabalhos publicados que envolvem as questões de gênero estão distribuídos em quase todos os GTs, tendo em vista que a criação do GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação, tem início apenas em 2004, e por esse motivo considerando que mesmo com a inserção do GT 23 muitos/as pesquisadores/as não migraram para o penúltimo grupo da ANPED. A pesquisa analítica por trabalhos acadêmicos no evento bienal da ANPED foi realizada nos GTs 23 já nomeado e, 7: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, onde estão concentrados trabalhos com foco na Educação Infantil, destes foram selecionados trabalhos publicados no período de 2004 (27^a reunião) a 2015 (37^a reunião).

Nossa pesquisa analítica dos trabalhos chama atenção para o pequeno número de produções sob uma perspectiva de gênero voltada para a Educação Infantil. No GT 23 entre pôsteres e trabalhos, 14 publicações estão voltadas para essa etapa de forma ampla (análise de leis, formação dos (as) professores (as) em atuação nessa modalidade entre outros), porém, nenhum desses está focado nas brincadeiras diretamente, essas aparecem em relatos de autores (as) que se propuseram a investigar as rotinas infantis de forma geral, todavia 5 dessas produções são de interesse do presente trabalho por apresentarem metodologia empírica dirigida à crianças.

Um ponto a ser destacado é o fato do GT 7 apresentar 7 trabalhos que relacionam as questões de gênero e a primeira infância, 5 desses apresentam narrativas que priorizam as crianças nas produções, todavia apenas 3 se voltam especificamente para as relações sociais nas brincadeiras no espaço escolar. A pouquidade de produções revela o quanto os trabalhos com as questões de gênero ainda são vistos como um desafio no âmbito Educacional, principalmente nos anos iniciais dificultando e silenciando discussões, materiais didáticos, documentos de orientação para o trabalho docente, assim como avanços em políticas públicas voltadas para essa etapa da Educação sob uma perspectiva de inclusão e equidade, entretanto podemos observar nas publicações dos GTs 7 e 23 presentes nos quadros 1 e 2 (páginas seguintes) reflexões e contribuições a respeito das relações de gênero com crianças com idades e espaços diferentes pelo Brasil.

2.1 Principais trabalhos encontrados no GT 7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos)

QUADRO 1 – Trabalhos encontrados na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) sobre os estudos de gênero com crianças, disponíveis para acesso no banco de dados digital da ANPED no GT 7.

Reuniões da ANPED	Título	Autor(a)
27ª Reunião 2004	Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultura	Fátima Vasconcelos
28ª Reunião 2005	Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões	Daniela Finco
35ª Reunião 2012	Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas	Márcia Simão
36ª Reunião 2013	Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da Educação Infantil	Regina Bragagnolo; Andrea Rivero; Zaira Wagner.
37ª Reunião 2015	“Quando elas não querem mais ficar juntas fazendo, deixo elas pegarem brinquedos e brincarem”: os atos docentes como promotores da brincadeira e da linguagem entre as crianças pequeninas	Joselma Castro

*Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

2.2 Principais trabalhos encontrados no GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação)

QUADRO 2 – Trabalhos encontrados na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) sobre os estudos de gênero com crianças, disponíveis para acesso no banco de dados digital da ANPED no GT 23.

Reuniões da ANPED	Título	Autor(a)
31^a Reunião 2008	Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil	Eulina Carvalho; Eliana Ismael; Rosemary Melo.
31^a Reunião 2008 trabalho encomendado	Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa.	Eulina Carvalho
32^a Reunião 2009	O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil	Gabriela Meireles
33^a Reunião 2010	A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil	Davi Marangon Leilah Bufrem
37^a Reunião 2015	Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI	Francisca Silva

* Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

Entre os trabalhos encontrados e mencionados, o mais próximo da temática em questão é o de Finco (2005) produto da pesquisa de mestrado da mesma intitulada “Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola” que teve como objetivo analisar como as crianças se relacionam em suas brincadeiras. Nesse sentido a autora que tem como grande área de pesquisa a Educação Infantil, pontua que esta última ainda não contempla as questões de gênero, pois segundo ela, levantar essas questões é apontar uma nova problemática.

O trabalho da autora fala da dificuldade de pesquisar gênero na Educação Infantil, das especificidades de desenvolver pesquisas com crianças, e a aproximação com o trabalho se dá mediante as observações das questões de gênero nas brincadeiras, todavia, Finco (2005) concentra sua pesquisa nas crianças e aponta a participação dos (as) professores (as) em sua análise e resultados.

Outra publicação que chama atenção é Simão (2012) em que a autora busca analisar as relações de gênero com crianças pequenas, a pesquisadora apresenta os conflitos dos meninos em meio a rejeição desses em tudo que possa ser interpretado como feminino, ainda no GT 7 destaca-se o trabalho de Castro (2015) que buscou conhecer os atos pedagógicos de professores/as pelo viés da linguagem e sentidos dos atos brincantes com crianças de 2 a 3 anos.

No GT 23 os trabalhos que mais se destacam Meireles (2009) que investiga por meio de entrevistas com crianças as construções das identidades que meninos e meninas fazem de si e dos demais colegas de sala. Outra publicação a ser ressaltada foi desenvolvida por Marangon e Bufrem (2010) que investigaram a rotina de crianças da Educação Infantil até o 4º ano do Ensino Fundamental no Paraná objetivando identificar as lógicas de gênero subjacentes às práticas escolares e de explicar como acontecia o processo de incorporação dessas lógicas pelas crianças.

Ainda no penúltimo grupo de trabalhos vale salientar a produção de Carvalho, Ismael e Melo (2008) que analisam duas Instituições públicas da Paraíba (João Pessoa, Campina Grande) e outra no município de Caruaru-PE, com o propósito de discutir a distribuição e organização dos espaços, objetos e atividades que compõe o cotidiano de crianças de 3 meses a 6 anos de idade.

3 DOCUMENTOS: O QUE DIZEM SOBRE GÊNERO

Os documentos norteadores da Educação Brasileira têm como proposta orientar educadores/as, equipe gestora e pais, acerca do ensino de crianças, jovens e adultos, e garantir acesso a uma formação básica para exercício pleno da cidadania, sendo esses registros selecionados como matéria deste trabalho, por entender que os mesmos trazem ou foram elaborados com este fim, de ser um manual de intenção com perspectiva de materializar as práticas docentes e participação dos membros que compõe a comunidade escolar nas escolas formais.

Com intenção de refletir sobre os documentos direcionados especificamente a Educação Infantil, iniciamos problematizando sobre as questões de gênero constituintes do Referencial Curricular para Educação Infantil o RCNEI (1998) dividido em 3¹ volumes que apontam em suas apresentações a seguinte contribuição:

Práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (RCNEI, 1998).

Embora seja mencionado o termo gênero na apresentação do RCNEI, o texto do 1º volume não discorre sobre a questão diretamente. Alguns tópicos relacionados são abordados como o respeito às diferentes culturas com o subtópico “Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças”, nesse ponto o documento reconhece a diversidade e ressalta a importância de respeitar os elementos que compõe as diferentes culturas, assim como as pessoas pertencentes a essas.

O primeiro volume assevera que “O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes [...] Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas” (Ibid., p. 77). Nessa direção podemos observar que mesmo sem citar o termo gênero, é possível identificar elementos que constituem as discussões da problemática, como o respeito humano, interação e pluralidade social.

O segundo volume do RCNEI diferente do primeiro apresenta as relações de gênero de forma mais explícita com os seguintes subtópicos respectivamente “Respeito à diversidade,

¹ Referencial Curricular para Educação Infantil o RCNEI (1998) composto por 3 volumes, o primeiro nomeado Introdução, o segundo recebe o título de Formação Pessoal e Social e o terceiro Conhecimentos de Mundo.

Identidade de gênero e Expressão da sexualidade” embora esse primeiro ponto seja discorrido em pouco mais de oito linhas, chama atenção para a postura dos adultos que compõem o âmbito escolar como podemos identificar seguir:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas (RCNEI, vol. 2,1998, p.41).

Como vemos, a temática de gênero apresenta-se de forma acanhada e tímida, inclusive não há definições ou explicações contextuais que remeta a palavra/termo “gênero” e construção sócio histórica cultural tão relevante para uma mínima compreensão do campo teórico, tão pouco são apresentados usos de práticas docentes concretas no ambiente escolar.

Podemos identificar que embora o Referencial Curricular para Educação Infantil não apresente formas de uso do gênero em práticas educativas, o mesmo chama atenção para posicionamentos dos/as adultos/as dirigidos as crianças, visto que essas últimas costumam reproduzir costumes, regras e culturas daqueles que são seus referenciais (docentes, pais, mães, etc.); todavia o RCNEI orienta o trabalho educativo, ainda que sutilmente:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (RCNEI, vol. 2,1998, p.42).

A partir desse recorte do documento analisado é possível enxergar pontos relevantes na discussão, primeiro a afirmação do termo “identidade de gênero” destacando sua diferença dos elementos biológicos costumeiramente confundidos com a constituição de gênero, outro destaque é a atenção aos estereótipos, reforçadores de atitudes preconceituosas reproduzidas facilmente pelas crianças.

Aproveitamos para ressaltar nesta discussão a necessidade dos/as docentes e demais profissionais do o espaço escolar estarem atentos aos posicionamentos dos adultos e crianças, pois os olhos de meninos e meninas não estão apenas dirigidos aos adultos, mas também as

outras crianças, as formas de comunicação, de brincadeiras, enfim a todos os processos interativos.

O subtópico *Expressão da sexualidade* citado no RCNEI (1998) é o que apresenta mais claramente tópicos voltados ao conceito de gênero, aponta que “Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central” (RCNEI, 1998, p.19). O texto destaca o gênero como marcador da vida das crianças desde antes do nascimento, tendo em vista elementos culturais, das tradições e crenças onde estão inseridas, afirma ainda no segundo volume que “Antes mesmo do nascimento, os familiares manifestam curiosidade em saber se o bebê será menino ou menina. Já nesse momento começam a construir expectativas diferentes quanto ao futuro da criança [...]” (Ibid., p.20). Nesse sentido insistimos na cautela necessária dos adultos dirigidos aos detalhes constituintes do universo infantil, considerando as especificidades dentro e fora da escola em meio à pluralidade e realidades distintas.

À medida que cresce entre as crianças comportamentos de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, reflete por consequência modificações nos modos de interação entre as mesmas, podendo ocorrer nesse período um afastamento próprio da idade. Assim, “Além do modelo familiar, as crianças podem constatar, por exemplo, que nas novelas ou desenhos veiculados pela televisão, homem e mulher são representados conforme visões presentes na sociedade” (RCNEI, 1998, p.20).

Nesse sentido podemos compreender que conforme as crianças seguem ampliando e diversificando suas participações e o acesso ao mundo, desenvolve-se uma tendência a enxergar novas visões, novas concepções de gênero, pois, enquanto em um primeiro momento o espaço da criança costuma limitar-se a família, posteriormente ao entrarem no âmbito escolar, essas passam a ter contato com variados grupos de pessoas, disciplinas e regras, elementos determinantes no desenvolvimento dos vários processos cognitivos, afetivos, ou sociais.

No último volume intitulado “*Conhecimento de Mundo*” embora seja o maior em número de páginas entre os três volumes, dedica o menor espaço à temática de gênero, o termo é citado nas orientações didáticas para o/a educador/a apenas uma única vez, apesar disso, o Referencial chama atenção para as brincadeiras.

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em

atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê (RCNEI, vol.3, 1998, p. 37).

Reconhecemos a preocupação do Referencial em atentar para a reprodução de estereótipos quando não limita ou enquadra as possíveis brincadeiras das crianças à pertença de gênero; em outro ponto no mesmo volume são citadas as conhecidas datas comemorativas, cujos festejos costumam estar envoltas em tradições culturais padronizadas rigidamente “[...] Os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais [...]” (Ibid., p. 165). Portanto, o documento critica a dificuldade das escolas em lidar com temas presentes no RCNEI, todavia conforme as especificidades de cada espaço, novas problemáticas podem emergir, como o bullying, morte, transtornos alimentares entre outros. E acrescentamos que embora seja legitimado como um documento norteador para educadores/as, estes profissionais trabalham com um tempo escolar-, necessidades emergentes da comunidade, da turma ou das crianças -, e tempo pedagógico -, cronogramas -, objetivos propostos -, que podem alterar tanto objetivos como conteúdos mediante a realidade da escola.

Outra publicação também importante do MEC – Ministério da Educação, é o título *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* – PNQEI, publicado em 2006 constituído por 2 volumes e, embora não apresente detalhes/referências sobre o trabalho do/a educador/a ou sobre as questões de gênero profundamente, chama atenção para os documentos legais reguladores da escola no Brasil e admite fragilidades em algumas áreas e propõe reflexões acerca da identidade, desigualdade e diversidade, evidenciado no seguinte trecho “Não é suficiente consultar a legislação específica para essa etapa de ensino, especialmente quando se trata de contemplar temas relativos à diversidade étnica, racial, de gênero ou as disparidades entre cidade e campo” (PNQEI,2006,p.36). Nessa direção o documento aponta que não deve ser a única fonte/referência no direcionamento das atividades desenvolvidas na escola e complementa:

[...] Discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades [...] seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (Ibid., p.23).

Aqui lembramos que documentos norteadores da educação e a sociedade em geral são constituídos por diferentes tempos para assimilar, registrar e utilizar as modificações das novas problemáticas. No segundo volume, constatamos pelo menos uma referência importante no que diz respeito ao debate, trata do desenvolvimento de atividades de professores/as e gestores/as enfatizando “[...] respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados” (PNQEI, 2006, p.33). O documento destina aos docentes a tarefa de estimular atividades que valorizem o respeito à diversidade e orientação quanto às discriminações de gênero.

Tanto no RCNEI quanto no PNQEI é possível perceber contribuições ao debate das relações de gênero, ainda que de forma tímida, tais como o respeito ao outro, e as diferentes culturas. Todavia há que se destacar por fim, a grande resistência no corpo dos Referenciais ao uso do termo “gênero” na perspectiva crítica, haja vista que é frequentemente usado em citações de gêneros textuais e musicais. A omissão do termo vinculado ao seu contexto sócio, histórico e cultural, já referenciado na literatura internacional desde meados do século passado e no Brasil há mais de trinta anos, mostra pouca clareza e cerceia ainda mais a discussão entre profissionais da Educação Infantil.

4 IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE

Tradicionalmente tanto a psicologia quanto a pedagogia, tem contribuído muito acerca da relevância da ludicidade no desenvolvimento sadio das crianças, especialmente as de tenra idade. Os jogos e os brinquedos costumam fazer parte da vida da criança em casa ou em muitas rotinas das escolas, particularmente nas séries iniciais apenas de divertimento, mas do melhor modo de aprendizado nesta faixa etária, é através da brincadeira que a criança constrói interações e evolui social e psicologicamente. Nessa direção Kishimoto realiza algumas colocações:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Nesse sentido considerando que o brincar se revela em momentos em que as crianças podem se expressar e mostrar seus sentimentos, essas circunstâncias são propícias ao exercício das questões de gênero, dessa forma ao invés de apenas controlar ou manipular formas brincar, os/as docentes têm aí grandes chances geradoras de processos educativos dirigidos à pluralidade e ao respeito às discussões de gênero. Borba (2006) uma das autoras citadas por documentos orientadores do MEC acerca das atividades lúdicas de crianças afirma que brincando ultrapassamos os muros da escola, em suas palavras:

O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo (BORBA, 2006, p.51).

Assim, a cultura de um determinado lugar diz muito não só dos papéis sociais ali construídos e reforçados, mas também, das brincadeiras presentes no cotidiano da criança, continuando nas palavras de Borba:

A chamada natureza humana não existe de modo independente da cultura; o homem, diferentemente dos animais, não é capaz de organizar sua experiência sem a orientação de sistemas simbólicos. Os símbolos não são simples expressões e instrumentos da natureza humana – são historicamente constituidores da natureza das pessoas, de diferentes maneiras (Ibid.,p.48).

Embora a brincadeira permita e seja estimulada por vezes para proporcionar a interação entre aquele (a) que brinca com seus pares, é necessário promover atividades lúdicas tanto em

grupos quanto individual, pois, para algumas crianças o brincar sozinha é a única forma conhecida, e da mesma maneira que as brincadeiras em grupo, as individuais também apresentam benefícios, visto que contribuem para a autonomia, espontaneidade, organização mental e construção da noção de regras pelas crianças.

Autores clássicos da psicologia como L. Vygotsky (2007), J. Piaget (2009) e H. Wallon (2010) que se dedicaram a estudar os processos do desenvolvimento humano formularam contribuições de referência para todas as ciências humanas, especialmente para o campo da Educação. Destacamos aqui suas concepções teóricas acerca dos primeiros anos, salientando o brinquedo e as atividades lúdicas.

Jean Piaget (2009), autor ocupava-se com a genética dos processos cognitivos traduz a brincadeira como pré-requisito para a evolução social da criança, e desenvolve-se de modo mais espontaneamente para umas que para outras, estas atividades produzem interação e comunicação principalmente na primeira infância, desde o nascimento até por volta dos 7 anos de idade constituindo o primeiro e segundo estágios definidos pelo autor como sensório-motor e pré-operatório período em que as crianças costumam estar inseridas nas series iniciais na Educação Infantil.

O autor ainda ressalta que algumas crianças buscarão espontaneamente seus pares para brincar, enquanto outras observarão ou permanecerão sozinhas, tais comportamentos podem ser atribuídos tanto a fatores ambientais como emocionais. A relevância destas atividades, tanto ao nível cognitivo quanto afetivo, transcendem o simples brincar emergindo dessas ações formas superiores de estruturas mentais através da imaginação e criatividade.

Em Leon Vygotsky (2007) autor representativo da perspectiva Histórico Cultural encontramos a ênfase dos estudos na linguagem – função mental mais importante do humano – e, sua relação com o pensamento. Sua assertiva está baseada na relação dos seres humanos com o mundo, seus processos históricos e produção da cultura. Nesta compreensão a aprendizagem se dá nas relações com o outro, da e na história do lugar do indivíduo.

A função do brincar desenvolvimento intelectual e social humano, considerado tanto o brinquedo real quanto sua imaginação, transcende a vivência social e é entendido como um instrumento para a construção de significados da realidade circundante, assim o brinquedo permite que as crianças reproduzam situações imaginárias ou reais, Vygotsky afirma “[...] no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido,

é uma escrita liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles” (Ibid., p.69). Nesse sentido, seja qual for a atribuição de significado, este último diz mais sobre a criança do que propriamente sobre o brinquedo. Seguindo a mesma direção:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 2007, p. 117).

Assim, evidenciamos que as atividades lúdicas imaginárias oferecem para as crianças a referência do significado sobre seus desconfortos, suas visões e modos de perceber e se perceber no mundo.

Henry Wallon (2010) representante da escola de pensamento Humanista, mas também com caráter construtivista, prioriza o desenvolvimento das emoções e afetos no desenvolvimento do ser humano. A noção do “self” ou “eu” para o autor se dará nas vivências afetiva, intelectual e social, especialmente as relações sociais produzidas no espaço escolar, cujas ações na visão do autor, não são muito exploradas. Wallon teceu muitas críticas ao ensino tradicional da Educação Infantil, apontava a ausência de exercícios motriciais que favorecem expressão das emoções nas crianças. Ao destacar a relação de meninos e meninas com os brinquedos o autor chama atenção para os possíveis significados atribuídos pelas crianças, destacando o imaginário (ficção) e o real, cuja relação alimenta a capacidade inventiva e a curiosidade como podemos observar abaixo:

Por mais plena e seriamente que a criança se adapte à brincadeira, nem por isso ignora seu caráter de ficção. Muito pelo contrário, pode se dizer que até amplia sua margem. Os brinquedos que mais a agradam não são aqueles que mais se parecem com o real, mas com os quais sua fantasia, sua vontade de invenção e de criação fica proporcionalmente limitada. São os brinquedos cuja significação depende em maior medida de sua própria atividade (WALLON, 2010, p. 87).

Assim, o autor ao tratar do brinquedo, refere-se não apenas ao objeto, mas principalmente a ação, ao movimento que atravessa o ato do brincar, essencialmente desenvolvimento da subjetividade infantil, através da ampliação de significados da realidade, presente nas brincadeiras.

Uma autora contemporânea que faz a rediscussão dos conceitos Wallonianos, Cipollone

(2003), critica o reduzido número de pesquisas com foco na afetividade/emoções, e que a problemática é pouca explorada na escola chamando atenção para tal carência entre meninos e meninas durante a infância, que acarretará numa visão negativa da afetividade quando adultos. Registramos a importância dos estímulos nas vivências com a afetividade, não só pelo fato dos primeiros contatos sociais se darem nas creches e pré-escolas, mas fundamentalmente por serem espaços de formação humana e cidadã, cabendo aos profissionais orientar e favorecer a expressão de sensibilidade e emocionalidade tanto em meninas quanto em meninos com vistas a construir pilares de consciência pela equidade entre os gêneros.

As ocasiões de desenvolvimento de atividades lúdicas grupais são ideais para se criar oportunidades de experiência sobre pluralidade/diversidades humanas para as crianças, elas são geradoras de atitudes de independência física nos espaços destinados ao brincar ou, através de instrumentos materiais como os brinquedos, disponibilizados pela escola ou trazidos de casa pelas crianças.

Uma das preocupações dos/as autores/as que atualmente debatem a educação infantil e a dimensão do brincar é a sobrecarga de atividades escolares em idades precoces, em que as atividades lúdicas se configuram em separado da rotina (apartado do cotidiano escolar) dessa forma tanto as crianças quanto educadores/as perdem, por não priorizarem a brincadeira, provocando perdas nas possíveis trocas decorrentes das relações adultos-criança e criança-criança, pois ainda que essas últimas não expressem diretamente seus desejos, inquietações e descobertas, são momentos de produção de significados, construção de conceitos e elaboração de afetividades, como dito por Friedmann abaixo:

Atividades com alma, essência, significado são aquelas adequadas a cada faixa etária, a cada momento específico, a cada grupo; aos diversos contextos, espaços, dificuldades; às diferentes habilidades, necessidades e interesses das crianças... São aquelas atividades que levam em conta o corpo, a mente, as emoções, o espírito da criança na sua inteireza (FRIEDMANN,2005, p.17).

Nessa direção ficam evidenciadas para os autores citados acima que as brincadeiras e atividades certas para meninas e meninos são aquelas que respeitam o universo das mesmas, suas inquietações e realidades, únicas em cada criança.

5 A LUDICIDADE NOS DOCUMENTOS

As atividades lúdicas apresentam-se no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil como essencial para o desenvolvimento e socialização das crianças de 0 a 6 anos, diferentemente das questões de gênero, o brincar aparece evidente nos 3 volumes do RCNEI tamanha é sua relevância. No primeiro volume (introdução) a brincadeira é apresentada como a linguagem infantil, dessa forma o/a educador (a) deve atenção para esses momentos.

Os três volumes apresentam riquíssimas contribuições e esclarecimentos a respeito do brincar, das brincadeiras, jogos e atividades lúdicas com a inserção da música. Um elemento importante apresentado é a construção de conhecimentos compostos pelas crianças antes de adentrarem ao espaço escolar como fica evidente abaixo:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros [...] (RCNEI,1998, p. 27).

Nesse sentido parece fundamental a indicação do documento para os (as) docentes que irão trabalhar com as crianças, para que estes considerem que ao chegarem a escola, meninos e meninas trazem consigo histórias, visões, maneiras/formas distintas de comportamento, de brincar que, esses aprenderam no lugar e com a realidade das pessoas que convivem com eles/elas.

Embora o RCNEI seja destinado para o trabalho na Educação Infantil, o mesmo compreende e apresenta as especificidades das diferentes idades que compõem essa etapa da Educação Básica, o documento traz brincadeiras próprias para cada faixa etária, desse modo, além de ressaltar a movimentação dos corpos infantis, é atestado pelo Referencial sugestões de possíveis momentos lúdicos com ou sem brinquedos e suas contribuições conforme a idade da criança.

No volume 2 intitulado “*Formação Pessoal e Social*” vem trazer os papéis assumidos pelas crianças ao brincarem, pela imitação ou imaginação, essa segunda parte do documento destaca a autonomia, identidade, autoestima e socialização da criança, e nesse sentido “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da

autonomia o fato da criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira [...]” (RCNEI,1998, p.22). Nessa vertente podemos identificar que mesmo o brincar sendo apresentado por vezes como uma ferramenta no auxílio do/a professor/a no trabalho com conteúdo, o Referencial que norteia a educação da primeira infância, reconhece que, além da brincadeira contribuir para apresentar as letras (alfabeto) os números, o brincar pode atuar e cooperar para a formação pessoal.

O segundo volume apresenta várias indicações no direcionamento das brincadeiras em grupo, individual, dentro e fora de sala, ressaltando que o espaço deve sempre ser estudado, para que seja confortável para meninos e meninas, reforçando conversas entre o (a) professor (a) e as crianças sobre o brincar:

[...] o professor poderá organizar situações nas quais as crianças conversem sobre suas brincadeiras, lembrem-se dos papéis assumidos por si e pelos colegas, dos materiais e brinquedos usados, assim como do enredo e da sequência de ações. Nesses momentos, lembrar-se sobre o que, com quem e com o que brincaram poderá ajudar as crianças a organizarem seu pensamento e emoções, criando condições para o enriquecimento do brincar. Nessas situações, podem se explicitar, também, as dificuldades que cada criança tem com relação a brincar, caso desejem, e a necessidade que tem da ajuda do adulto (RCNEI,1998, p.50).

Nessa direção, a orientação acima possibilita para o adulto uma maior compreensão a respeito do universo da criança, o que para essas últimas, possa parecer óbvio, por vezes pode não se apresentar da mesma forma para os adultos, todavia o diálogo permitirá uma troca enriquecedora entre o/a educador (a) ou outros responsáveis por direcionar as brincadeiras (auxiliares, equipe gestora) no espaço escolar.

No terceiro volume nomeado “conhecimento de mundo” destaca a construção e reconstrução da visão deste último, do afeto, sentimentos, do movimento, a motricidade, da interação dos seres humanos com a natureza e do contato de crianças com os (as) adultos (as) e outras crianças de idades diferentes, nessa direção o RCNEI (1998):

Ao brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos (RCNEI, 1998, p.171).

Nesse sentido a brincadeira revela aquilo que a criança acredita, o documento apresenta a escola como propiciadora de novos horizontes, descobertas e significados, permitindo a

criança novos aprendizados, a partir dos já construídos considerando a cultura de pertença a qual traduz os costumes, hábitos, crenças e certezas (mesmo que sejam momentâneas) dos pequenos.

Os três volumes do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil são enriquecedores quanto ao brincar, primeiro por trazer os benefícios e contribuições do brincar, segundo, por apresentar sugestões das possíveis brincadeiras adequadas à faixa etária das crianças, terceiro por considerar que nem todas as escolas possuem a mesma estrutura física, dessa forma traz brincadeiras dentro e fora de sala, com e sem utilização de brinquedos.

O PNQEI (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil) dividido em 2 volumes, bem menor se comparado ao número de páginas do RCNEI (1998), apresenta em seu primeiro volume poucas referências quanto ao brincar, todavia enfatiza que a brincadeira deve ser estimulada, pois dessa forma a criança poderá expressar seus pensamentos e sentimentos.

Já o PNQEI (2006) ressalta o caráter pedagógico nas contribuições das brincadeiras quando “Desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; Ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas” (PNQEI, 2006, p.19) Os parâmetros vem reforçar alguns pontos já trazidos no Referencial Curricular, haja vista que o documento objetiva apresentar padrões de referência de organização e funcionamento das instituições que atendem a Educação Infantil, dessa forma o documento não se debruça sobre temáticas específicas; No segundo volume do documento, assim como no primeiro apesar de não discorrer sobre o brincar, traz recomendações aos profissionais das Instituições de Educação Infantil, orientadoras de brincadeiras ao ar livre e em sala, desenvolvidas em grupos e individualmente, brincadeiras escolhidas pelas crianças e toda equipe que compõe o espaço escolar.

6 METODOLOGIA

A fim de desenhar o percurso teórico metodológico que contemple nossas inquietudes e motivações questões de gênero na Educação Infantil, entendendo que a metodologia norteia o direcionamento dos objetivos propostos, optamos nessa pesquisa por uma abordagem qualitativa que segundo Minayo (2007) considera os inúmeros significados da realidade social analisada.

Com o intuito de compreender as orientações sobre questões de gênero nas brincadeiras infantis e contemplar os demais objetivos específicos, inicialmente, antes de adentrar ao campo, foi realizada uma pesquisa analítica nas reuniões nacionais da ANPED em dois grupos de trabalhos que se aproximassem da problemática a fim de ampliar e fundamentar a discussão com o apoio das produções realizadas nos GTs 7 e 23.

A pesquisa analítica foi realizada da 27ª reunião (primeira com o GT 23) até 37ª em dois GTs por esses agruparem respectivamente pesquisas centralizadas nas rotinas da Educação Infantil e publicações referentes a gênero, sexualidade, formação de professores/as e educação em diferentes campos.

Destacamos que foram analisados dois documentos norteadores legais, o RCNEI e PNQEI com vistas nas contribuições de ambos voltados às relações de gênero e as atividades lúdicas. A escolha desses dois suportes se dá por serem os principais fundamentos e indicativos de referências de qualidade orientados à primeira etapa da Educação Básica.

A pesquisa foi realizada em uma pública escola, localizada no município de São Caetano-PE, contexto de classe popular, cujo grupo social atendido são de crianças de 4 a 6 anos de idade, residentes da comunidade nos arredores do local. Como procedimentos e instrumentos para coletas de informações, utilizamos observação, caderno de campo, entrevista semiestruturada e registros visuais. Considerada por Minayo (2007) indispensável, a observação foi determinante na medida em que permitiu dar significado as vozes, olhares, gestos e posicionamentos dos (as) envolvidos (as) no locus da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com 3 professoras escolhidas aleatoriamente na escola pesquisada, permitiram objetividade e percepção de novos elementos nas falas das participantes. Além dos instrumentos acima, foi utilizado o caderno de campo e registros fotográficos e videográficos das atividades desenvolvidas dentro de sala de aula e na área de recreação externa com as turmas de crianças das professoras citadas.

A pesquisa contou com a análise de conteúdo orientada as questões de gênero nas brincadeiras infantis, realizada à luz dos conceitos de Bardin (2006), o qual considera as variadas formas, significados e mensagens escritas, oral, documental entre outros, como matéria de investigação, através da qual fizemos as discussões dos resultados e nomeamos as categorias de respostas das participantes.

6.1 Síntese de atividades observadas em Diário de Campo:

A Instituição de Ensino escolhida funciona no turno matutino, vespertino e noturno, atendendo da Educação Infantil no período da manhã. A escolha da escola se dá pelo fato de atender apenas crianças durante o dia, dessa forma o recreio, momento maior de atividades lúdicas compostas apenas por crianças-crianças ou crianças-adultos, facilitando as observações objetivadas. As participantes entrevistadas foram 3 educadoras das turmas da pré-escola, nomeadas aqui por nomes fictícios de “Organização” (turma composta por 20 crianças), “Desigualdade” (turma composta por 17 crianças), e “Igualdade” (turma 19 crianças). As nomeações das professoras foram baseadas em suas posturas e explicações emitidas frente ao modo de lidar com as questões de gênero durante atividades desenvolvidas com as crianças.

Na rotina escolar as crianças eram recebidas pela gestora ou coordenadora pedagógica que organizavam filas por turma para cultuarem orações cristãs, meninos e meninas seguiam em filas a suas salas, onde eram recebidas entre músicas, brincadeiras e tarefas de leitura ou escrita. Posteriormente, era servido o lanche na própria sala seguido de intervalo com duração de 20 minutos, supervisionadas por auxiliares. Ao término deste, as crianças eram dirigidas a atividades cognitivas, finalizando com a organização de materiais didáticos.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentamos em nossa análise reflexões acerca das visões e direcionamentos das docentes no espaço escolar sobre as relações de gênero nas brincadeiras infantis, onde buscamos conhecer os saberes das professoras a respeito dessas questões.

7.1 Formação Acadêmica das Docentes

As idas ao campo possibilitaram encontrar professoras graduadas em Pedagogia com mais de 10 anos em sala, com Pós-Graduação em Psicopedagogia concluída nos últimos 5 anos, essas ainda contam com 2-3 formações ao ano oferecidas pelo município. Apesar deste quadro, evidenciamos que das 3 professoras apenas uma teve acesso a discussão de gênero, as outras duas não tiveram a problemática abordada em suas formações, todavia uma delas afirma conhecer o tema, enquanto outra diz desconhecer o assunto.

Dessa forma o esboço desenhado inicialmente foi o seguinte:

- ❖ Organização (22 anos de atuação) - não teve formações sobre questões de gênero, mas assegurou conhecer a temática e utiliza-la em sala;
- ❖ Desigualdade (18 anos de atuação) - desconhece a temática;
- ❖ Igualdade (12 anos de atuação) - teve em suas formações acesso as discussões de gênero e afirmou desenvolver uma prática voltada para tais questões.

Entretanto, a materialização das formações e informações apresentadas se configurou diferente dessas mencionadas acima, conforme a aproximação e observações em campo às realidades apresentadas foram as seguintes:

- ❖ Na rotina da professora Organização, que não teve em sua formação discussões que exploravam as questões de gênero, mas que declarou na entrevista conhecer a temática e utiliza-la em sua prática observamos atitudes reforçando separação de crianças por sexo, realização de brincadeiras estimuladoras de competição entre elas, tais posturas eram justificadas como “formas de organização” da turma.
- ❖ A professora Desigualdade que desconhecia a temática, além de desenvolver práticas separatistas durante atividades lúdicas, determinava/selecionava as carteiras das crianças afastando meninas de meninos, e justificava que “meninos são agressivos”, o que é recorrente na literatura sobre o tema (LOURO 1997).

- ❖ A professora Igualdade com acesso a discussão de gênero em sua formação mostrou coerência no direcionamento das atividades lúdicas, com uma proposta de incluir todas as crianças nas atividades que compõem a rotina infantil. A professora procurava desenvolver brincadeiras onde a competição/superação era individual entre cada criança ou grupos compostos com meninas e meninos.

No que se refere aos momentos lúdicos, diferentemente das questões de gênero as três educadoras mencionaram a problemática sendo explorada em diferentes formações, a professora Organização declara:

“[...] o lúdico sempre é discutido nas capacitações, nos seminários, as capacitações acontecem duas, três vezes ao ano, normalmente uma no início e outra no meio do ano, aí sempre é mostrado como podemos explorar o brincar [...]” (Organização, caderno de campo, 2016).

Essas “capacitações” referidas pela educadora são formações que acontecem durante o ano, organizadas pelo município. Sobre esse assunto a professora Desigualdade destaca os aprendizados construídos em sua graduação.

“Tinha disciplinas que falavam do desenvolvimento da criança através das brincadeiras” (Desigualdade, caderno de campo, 2016).

Nesse sentido, apesar da distância em tempo de graduação das docentes é notável que as duas adotem em suas práticas os ensinamentos e experiências vivenciadas em seus processos de formação acadêmica.

7.2 Saberes acerca dos Documentos orientadores da Educação Infantil

Durante a entrevista com as docentes, também pesquisamos sobre seus conhecimentos acerca das orientações constituintes dos documentos **RCNEI** (*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*) e **PNQEI** (*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*) especificamente sobre as relações de gênero e a ludicidade. Obtivemos informações superficiais, ou não souberam identificar contribuições dos mesmos, apesar de conhecerem e atribuírem importância às atividades lúdicas para o desenvolvimento de meninos e meninas na faixa etária analisada.

7.3 Saberes acerca das questões de Gênero

Quando questionamos as educadoras sobre o que as mesmas conhecem a respeito do termo gênero as professoras apresentaram em suas falas ideias gerais das discussões como podemos perceber na colocação da professora Organização:

“Conheço, que discute que os homens e as mulheres podem estudar para qualquer profissão, que os homens e as mulheres têm os mesmos direitos” (Organização, caderno de campo 2016).

Nesse sentido a entrevistada não discorre muito sobre o termo, mas apresenta uma compreensão ligada às questões trabalhistas, pontos esses relevantes e fortes que marcam as lutas feministas até os dias atuais, sendo de suma importância que sejam trabalhadas na infância onde as crianças gostam de brincar/falar suas possíveis profissões na vida adulta.

A professora Desigualdade quando questionada sobre o termo foi categórica ao pontuar:

“Não, de gênero eu só conheço os gêneros textuais mesmo” (Desigualdade, caderno de campo, 2016).

Esse desconhecimento ficou evidente em sala quando a docente não permitia que os meninos brincassem com as meninas quando envolvessem brinquedos, caso a atividade não envolvesse um objeto a professora permitia que as crianças brincassem juntas, mas isso não aconteceu durante o período de observação em sala, em alguns momentos foi possível verificar esses meninos e meninas interagindo nos momentos em que estavam às três turmas mistas no pátio da escola.

A professora Igualdade, embora não tenha apresentado definições do termo gênero trouxe exemplos de como direcionar algumas atividades na escola como podemos observar:

“Conheço, eu vi algumas coisas na faculdade, faz uns 2 anos que eu estava estudando, aí na faculdade, sempre era falado que não deveríamos separar meninos e meninas, que não devemos tratar as crianças de forma diferente ou com atividades diferentes” (Igualdade, caderno de campo, 2016).

A fala da terceira professora reforça sua prática docente dentro e fora de sala, e as atitudes adotadas pela educadora refletem na sua ausência, pois as crianças da sua turma costumavam brincar e dançar juntas, com ou sem a orientação dos adultos, essas ainda se mostravam muito afetuosas e respeitosas umas com as outras. Sobre as atividades que envolvem o conhecimento do corpo as educadoras associaram as contribuições desses movimentos a aspectos físicos, evidenciado na fala da professora Organização:

“[...] gosto de fazer brincadeiras que elas possam bater palmas, pular, sempre em movimento, porque muitas dessas crianças são filhos únicos, aí chegam em casa e a rotina delas é comer e assistir, mexer na internet, porque hoje em dia é só isso que as crianças fazem [...]” (Organização, caderno de campo, 2016).

Nessa direção se mostra a preocupação da educadora em meio aos fatos que atingem a sociedade como a má alimentação e o uso desenfreado da tecnologia. Todavia, sua fala não apresenta elementos quanto aos benefícios do toque e o conhecimento do corpo propriamente, ainda nessa direção à professora igualdade destaca:

“[...] a criança hoje em dia passa muito tempo no computador, em joguinhos no celular, então é preciso fazer um resgate das brincadeiras [...] sem brinquedos, ou brinquedos que vai ser usados por todos, como o futebol, usamos uma bola para todos, são essas brincadeiras que colocam elas em movimento, e isso não só faz bem para o físico da criança, mas principalmente para o lado mental” (Igualdade, caderno de campo, 2016).

O Discurso da entrevistada apresenta novos elementos como as brincadeiras com o uso do corpo para serem desenvolvidas, o qual se configura essencial por vários motivos: primeiro por esse suporte pedagógico ser uma das indicações do RCNEI, tanto como facilitador da socialização quanto para aprendizagem de respeito aos limites e regras de civilidade, bem como, a ausência de brinquedos ou número reduzido deles que possibilita mais brincadeiras em grupos e um cuidado maior com o material disponível na escola.

A única educadora que chamou atenção para o toque em sua fala foi à professora Desigualdade como podemos observar no trecho abaixo:

“[...] a gente trabalhar na sala com as crianças fazendo massagens uma nas outras, dessa forma vamos trabalhando o toque [...]” (Desigualdade, caderno de campo, 2006).

A professora reflete um ótimo exemplo de atividade em que brincar com o corpo significa também reconhecê-lo, pois a massagem proporciona descoberta de várias sensações, o alívio de tensões e o relaxamento físico e mental, todavia durante a realização da pesquisa não foi observado momentos como esse ou aproximados a essa atividade.

7.4 Saberes acerca das Brincadeiras

A visão apresentada pelas professoras sobre as brincadeiras e atividades que envolvem momentos lúdicos foi rica em detalhes; tanto em seus discursos quanto em suas práticas apresentaram a brincadeira como essencial para as crianças, as quais eram realizadas dentro e

fora de sala. Outro elemento importante era a preocupação das professoras em realizar atividades com as três turmas juntas e ao ar livre, fora da sala, pois durante o intervalo essas ficavam sob a supervisão das auxiliares.

É relevante citar que todas as professoras reconhecem que apesar do pouco investimento do poder público em estruturas físicas e inclusive em materiais didáticos, elas conseguem desenvolver atividades lúdicas, brincadeiras, jogos e dinâmicas úteis à formação da educação infantil, mas asseguram a necessidade de mais investimentos nas escolas em espaços físicos amplos, materiais didáticos e brinquedos.

Outro ponto a ser destacado é a visão das entrevistadas, em priorizar as atividades lúdicas com intenção de construir aprendizados de forma prazerosa. Todas trataram da preocupação em construir momentos agradáveis para as crianças, apesar da estrutura física pobre e o pouco material didático fornecido à escola.

A professora Organização assevera que o termo gênero basicamente está relacionado a homens e mulheres poderem desenvolver as mesmas profissões e, quando questionada sobre a organização das brincadeiras, declara:

“[...] eu gosto de fazer grupos de meninas e grupos de meninos, fazer competições estimulam as crianças” (Organização, caderno de campo, 2006).

Fica evidente a fragilidade da concepção de gênero da professora, pois para ela, a melhor maneira de orientar as brincadeiras, é formar grupos opostos de meninos e meninas. Chamamos aqui a necessidade apresentada por Meyer (2012) de investir na desnaturalização do que aprendemos, em acreditar e a tomar como dadas, pois caso contrário brincadeiras que envolvem competições seguem reforçando a ideia que meninos e meninas são adversários. Nessa direção professora Desigualdade também desenvolve brincadeiras em grupo de forma semelhante.

*“Eu gosto sempre de trabalhar com equipes, equipe A, equipe B, **as crianças formam os grupos**, e formando equipes é uma maneira de estimular, porque elas ficam interessadas porque querem ganhar”* (Desigualdade, caderno de campo, 2016, grifos nossos).

Embora a fala acima se apresente como uma escolha realizada pelas crianças, essa organização dos grupos materializava-se conforme a distribuição de lugares realizada pela professora, a variação acontecia apenas quando uma ou outra criança faltava. Dessa forma como pontuam, (FELIPE 1998; LOURO, 2003; VIANNA e FINCO, 2009) meninos e meninas carregam o peso de reproduzir as expectativas impressas em seus corpos,

consequentemente suas brincadeiras, roupas, entre outras. Diferente das entrevistadas Organização e Desigualdade, a educadora Igualdade sustenta que:

“Eu gosto mesmo de brincar fora da sala, mas eu sempre faço um grupo só ou todos individuais, eu gosto de misturar eles, eles adoram quando eu levo o notebook e as caixinhas de som, eles gostam muito de brincadeiras com música” (Igualdade, caderno de campo, 2016).

Não pretendemos aqui fazer uma crítica às brincadeiras envoltas de competições, pois, essas ajudam as crianças a lidar com desafios, mas chamamos atenção para o posicionamento e significados atribuídos a esses momentos por parte daqueles que conduzem/organizam esses grupos e brincadeiras.

A música estava presente em todos os intervalos das crianças, todavia nesses momentos de atividades externas somente as meninas dançavam, os meninos das turmas das professoras Organização e Desigualdade brincavam de correr, porém nas brincadeiras que envolviam música e dança em sala, os meninos eram os mais animados e participativos. Um curioso diálogo entre a entrevistadora e uma criança registrado, revela a compreensão que baseia as escolhas de dançar, ou não:

- “O que você mais gosta de fazer na escola?”
- “Tia, eu gosto de dançar, mas eu não sou gay não, eu visto roupa de homem”. Outro garoto completa: - “é verdade tia, ele é homem”.

O que intrigava era o fato dos meninos da professora Igualdade participarem sem resistências (foto 1) das danças em todos os espaços. Então, após um diálogo entre a entrevistadora e a professora, ficou claro:

- “Como todas as crianças sabem a mesma coreografia da música que toca agora? ”
- “As crianças têm aulas de dança às segundas-feiras, e em datas comemorativas as “meninas” fazem apresentações para toda a comunidade escolar”.
- “E os meninos participam?”
- “Não, no são João, os meninos dançam”

Assim tornam-se estabelecidos na escola posturas, ações e brincadeiras adequadas só para meninos e outra só para meninas. O que constatamos foi a total separação de atribuições aos gêneros, do que não tem justificativa para sê-lo, a não ser sob uma orientação de base

sexista e estereotipada. A escola determina quando e o que é “adequado” aos meninos e as meninas conforme as expectativas externas.



Foto 1 – Meninos e meninas dançando juntos em sala

Entretanto, na turma da professora Igualdade todos – meninos e meninas – são levados a dançar no pátio da escola, onde estão todas as turmas juntas, sendo essa uma das atividades mais aguardadas pelas crianças, enquanto nas turmas das educadoras Organização e Desigualdade as crianças são separadas por sexo. Em suma, basicamente as brincadeiras eram as mesmas para todos/as, o fator diferencial eram as formas de condução das professoras.

7.5 Orientações docentes em sala de aula e nos espaços abertos

As rotinas diárias das três turmas eram idênticas em quantidade de tempo dedicado ou atividades desenvolvidas, mas as orientações dadas pelas professoras se diferenciavam qualitativamente, produzindo resultados também distintos. Enquanto as professoras Organização e Desigualdade separavam meninos das meninas (foto 2), a professora Igualdade desenvolvia atividades com todas as crianças juntas (foto 3).

Trazemos aqui a compreensão de Vygotsky (2007) quando afirma que a maneira como são usadas as palavras e a comunicação de forma geral, fornece conceitos e novas formas de pensar associadas a tais comunicações, fazendo a relação para o contexto estudado nesta pesquisa, nesse sentido as crianças não precisavam ouvir de suas professoras como os grupos das atividades lúdicas deveriam ser compostos, pois as professoras Organização e

Desigualdade selecionavam as carteiras de cada criança, e nas brincadeiras meninos e meninas reproduziam o grupo presente em cada mesa, enquanto as crianças da professora Igualdade brincavam juntas independente dos lugares, visto que esses eram escolhidos por elas.



Foto 2- crianças separadas por equipes.



Foto 3 - crianças escolhendo músicas

Reconhecemos nessas análises a força das orientações das professoras nas atividades lúdicas, tanto as diretas quanto as indiretas no espaço de sala ou na área externa. Observamos uma profunda diferença de atitudes das crianças quanto à liberdade de brincar, quanto a brincar com qualquer gênero, até mesmo a não apresentar comportamentos estereotipados, como no caso da professora Igualdade, que apresenta um trato mais igualitário e libertário aos dois gêneros (foto 4).



Foto 4 – meninas dançando no intervalo.

Queremos registrar a importância das orientações das professoras e sua ausência, ambos trazem consequências à formação educacional das crianças desde tenra infância. Os silenciamentos contribuem de forma negativa, pois o não questionar, o não direcionar faz meninos e meninas associarem a dança em público à “coisa de menina”, e ensina também que os meninos devem dançar de forma contida em suas salas. É possível que a construção desse raciocínio possa levar essas crianças a reproduzem estas ideias e atitudes em suas experiências futuras, sendo desse modo sustentado e propagado nas suas relações sociais.

Quanto as atividades lúdicas realizadas nas áreas externas e acompanhadas por educadoras até 2 vezes por semana com as 3 turmas mistas, atividades coordenadas pela professora Igualdade, como dito antes, eram desenvolvidas atividades diversas, especialmente

com músicas ou atividades livres organizadas por sub-grupos de crianças mistas e muito apreciadas, dada a liberdade e amistosidade desenvolvida entre todos/as, conforme apresentado na (foto 5 e 6 na página seguinte).



Foto 5 - crianças brincando juntas fora de sala.



Foto 6 - crianças brincando juntas fora de sala.

Observamos que as crianças da professora Igualdade expressavam grande afetuosidade, tanto com os adultos quanto entre as próprias crianças, nas brincadeiras que envolviam competições individuais ou em grupos com as outras, como podemos observar no basquete adaptado (foto 7 página seguinte) com regras pensadas na altura das crianças e nas condições do espaço.



Foto 7 – meninas e meninos brincando de basquete.

Observamos algumas vezes, as crianças das turmas das professoras Organização e Desigualdade, brincadeiras de lutas entre meninos com meninos e meninos com meninas (foto 8), mas essas brincadeiras não aconteciam entre meninas e meninas. Essa situação nos fez supor tratar-se de tentativas de chamar atenção dos adultos, por tratarem-se de crianças muito carentes de afeto.



Foto 8 – crianças brincando de luta.

8 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Dado o exposto, tendo em vista os aspectos observados e analisados, foi possível identificar que as atividades lúdicas marcavam a rotina das crianças, embora essa realidade apresenta-se como elemento benéfico ao direcionamento positivo às questões de gênero, nesses momentos ainda estamos muito distantes de uma educação infantil focada numa educação mais igualitária para meninos e meninas, esta pesquisa mostra quão problemática é a realidade e como são desconhecidos documentos e diretrizes formais do MEC, entre as educadoras e equipe escolar.

O desconhecimento das ideias/discussões e conceitos que envolvem o termo gênero contribui para a omissão e silenciamentos de uma prática docente que visa colaborar para as interações sociais entre meninos e meninas. A experiência vivenciada em campo possibilitou conhecer 3 diferentes casos em uma mesma escola: uma professora – Igualdade que costumava invocar atividades com olhar dirigido a igualdade de gênero, tanto em sala quanto nos espaços abertos: duas educadoras – Organização e Desigualdade que desconsideravam a problemática. Também podemos apontar através das observações e registros que era comum entre as 3 professoras que suas práticas e discursos refletiam diretamente na maneira como suas crianças se relacionavam com o ambiente escolar.

Diante do cenário apresentado ficam evidentes algumas conclusões: 1 - conhecer a discussão não é garantia de um trabalho direcionado sob uma perspectiva de gênero, pois assim como a professora Organização que afirmou conhecer a discussão, por motivos outros, como crenças, valores e “naturalizações” colaboram para visões distorcidas a respeito do que envolvem as questões de gênero; 2 - embora a professora Igualdade não tenha apresentando clareza na entrevista sobre as contribuições que os documentos de orientação do MEC trazem sobre as discussões de gênero, observou-se uma preocupação com orientações claramente mais igualitárias para meninos e meninas.

Tanto as orientações como o não direcionamento das brincadeiras e atividades lúdicas merecem um destaque especial, pois esses momentos eram vistos como essenciais na visão das três professoras, todavia enquanto tínhamos em uma turma crianças que brincavam juntas e se relacionavam de maneira respeitosa e afetuosa, outras duas turmas tinham suas atividades um caráter sexista permissivo entre meninos e meninas. Bem como podemos generalizar esta prática sexista quando da permissão dos adultos nas atividades de dança só para meninas e não para meninos, como observamos durante a pesquisa.

O presente trabalho possibilitou enxergar/evidenciar o direcionamento sob uma perspectiva de gênero que visa desconstruir relações de poder, estimular interações entre meninos e meninas, sem brincadeiras. Nesse sentido proporcionou um estímulo a afetividade, onde crianças abraçavam colegas, elogiavam, se divertiam juntas e principalmente aprendiam juntas, vale ressaltar que existe uma série de elementos que também podem contribuir para essa realidade, que são os ensinamentos construídos nas relações com as famílias e pessoas próximas.

A pesquisa mostrou que as questões de gênero não são priorizadas no espaço escolar por emaranhados motivos, sejam, ausência da temática nas formações, inclusive alcançando a todos-as técnicos, que deveriam ser estendidas/envolver a todas pessoas que trabalham na escola, - desconhecimento dos documentos norteadores e principalmente da discussão e contribuições da mesma, além da interferência de crenças e valores individuais.

Na tentativa de compreender como estavam sendo orientadas as questões de gênero nas brincadeiras e demais atividades lúdicas na educação infantil, fica evidente que ainda precisamos avançar muito, tanto nos documentos de orientação do MEC, quanto nas formações presentes na caminhada docente, não pretendemos aqui culpabilizar os/as educadores/as, pois são diversas lacunas que contribuem para que a discussão de gênero seja silenciada, todavia, mesmo com formações existentes ainda incompletas, com documentos sem muita clareza a respeito do tema, evidencia-se que a omissão da discussão contribui para reprodução padrões normativos de gênero, sujeitando crianças a experiências conflituosas e desnecessárias.

Destacamos aqui a necessidade de discussões envolvendo as relações de gênero na primeira infância, assim como a importância dos momentos lúdicos educativos não só nesta fase, como também nos níveis mais avançados da educação, principalmente diante do cenário atual do Brasil que apresenta um “Novo Ensino Médio” com a ilusória flexibilização do currículo e formação técnica, com uma medida provisória que chegou a desconsiderar a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- BORBA, Ângela Mayer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 35-47.
- BRAGNOLO, Regina Ingrid; RIVEIRO, Andréa ; WAGNER, Zaira . Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto de educação infantil. In: **Reunião Anual da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Goiânia/GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3157_texto.pdf Acesso em 20/08/16.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. vol. 1 e 2. Brasília, MEC/SEF, 2006.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa. In: **Reunião Anual da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 23. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf Acesso em 20/08/16.
- CARVALHO, M. ; ISMAEL, E. ; MELO, R. .Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil. In: **Reunião Anual da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 23. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf> Acesso em 19/08/16.
- CASTRO, Joselma. “quando elas não querem mais ficar juntas fazendo, deixo elas pegarem brinquedos e brincarem”: os atos docentes como promotores da brincadeira e da linguagem entre as crianças pequeninas. In: **Reunião Anual da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Pôsteres. 37º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Florianópolis/SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT07-3978.pdf> Acesso em 19/08/16.
- CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-posições**, v. 14, n. 3 (42) , 25-32, set/dez. 2003.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p.279-287, Jan/Jun. 2006.

FINCO, Daniela. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. In: **Reunião Anual da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2005. Trabalhos. 28º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu/MG, 2005.

_____. **.. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010; 216p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**, 2004. 184 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**: Universidade de Campinas, Campinas, v.14, n.3 (42), p.109-101, set./dez. 2003.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira L; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 01, p. 53-65.

_____. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Proposições**. v. 18, n. 2 (53), 77-87, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. 1 ed. São Paulo: Vozes, 2005.

ISMAEL, Eliana; DUARTE, Ana Maria . O espaço ocupado pelo gênero nos cursos de pedagogia. In: Duarte, A.; Barros, A.; Bazante, T.. (Org.). **Gênero em Debate? Dialogando sobre educação, inclusão social e direitos humanos**. Ied. Recife: Bagaço Design Ltda, 2014, v. I, p. 221-230.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil**. FE-USP. São Paulo. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre.; NECKEL, Jane Felipe (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. In: **Reunião Anual da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Trabalhos. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 23. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf> Acesso em 20/08/16.

MEIRELES, Gabriela Silveira. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. In: **Reunião Anual da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Trabalhos. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 23. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5294--Int.pdf> Acesso em 20/08/16.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

ROSEMBERG, Fulvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, vol.27, nº 1, FE-USP, p.47-68, 2001.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-posições**. v. 7, n. 3, p. 17-23, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Francisca. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI. In: **Reunião Anual da ANPEd, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Trabalhos. 37º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Florianópolis/SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3914.pdf> Acesso em 20/08/16.

SIMÃO, Márcia Buss. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. In: **Reunião Anual da ANPEd, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Trabalhos. 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 07. Porto De Galinhas/PE, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1364_int.pdf Acesso em 20/08/16.

VASCONCELOS, Fátima. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultura. In: **Reunião Anual da ANPEd, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2004. Trabalhos. 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 07. Caxambu/MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t074.pdf> Acesso em 20/08/16.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, (33), p. 265-283, jul./dez. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A afetividade**. In: GRATIOT - ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. Tradução e organização: Patrícia Junqueira Grandino. Recife: Editora Massangana, 2010.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Entrevista semiestruturada

1º Identificação

1. Nome
2. Formação
3. Tempo de atuação

2º Questões

1. Você conhece ou baseia-se em algum documento de orientação do MEC para o desenvolvimento das atividades recreativas? Quais?
2. Como você enxerga o tempo destinado ao brincar para as crianças na Educação Infantil?
3. Durante sua formação, ou na escola houve ou há alguma discussão sobre o brincar?
4. Como você costuma direcionar brincadeiras em sala?
5. Você conhece o termo “gênero, relações/questões de gênero”?
6. Você conhece ou baseia-se em algum documento da Educação Infantil de orientação do MEC para o desenvolvimento das atividades acerca de relações de gênero?
7. Durante sua formação, ou na escola houve ou há alguma discussão sobre relações de gênero?
8. Qual sua opinião sobre atividades que envolvam o conhecimento do corpo pelas crianças da Educação Infantil?
9. Como você enxerga as relações de gênero na Educação Infantil?