

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA ASATO OHOUAN

As relações de gênero na Educação Infantil

a partir da ótica das crianças

SÃO PAULO

2015

CAMILA ASATO OHOUAN

**As relações de gênero na Educação Infantil
a partir da ótica das crianças**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Sociologia da
Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Pinto de
Carvalho

SÃO PAULO

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21 Ohouan, Camila Asato

O38r As relações de gênero na educação infantil a partir da ótica das crianças / Camila Asato Ohouam; orientação Marília Pinto de Carvalho. São Paulo: s.n., 2015.

76 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Relações de gênero 2. Educação infantil 3. Infância I. Carvalho, Marília Pinto de, orient.

OHOUAN, Camila Asato

As relações de gênero na Educação Infantil a partir da ótica das crianças

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Agradecimentos

À Marília Carvalho pelas orientações preciosas, por me fazer perceber a importância deste trabalho.

Às professoras Marcia Aparecida Gobbi e Denise Trento Rebello de Souza pelas orientações na qualificação.

Aos professores e colegas da pós-graduação por me mostrarem novas possibilidades.

À Cátia por me apoiar sempre, pela força de todos os dias, pelas reflexões constantes.

À Claudia pela confiança e apoio de sempre.

Ao Gláucio pela paciência e carinho e por me lembrar do que sou capaz.

Aos meus pais por seus incontáveis esforços para garantir o meu bem-estar.

Às crianças envolvidas na pesquisa por aceitarem participar desse processo junto comigo, por confiarem em mim, por me aceitarem nos seus grupos, por me ajudarem a crescer como pesquisadora e profissional.

Resumo

OHOUAN, Camila Asato. **As relações de gênero na Educação Infantil a partir da ótica das crianças**. 2015. 76 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Uma experiência enquanto professora com um aluno que brincava com bonecas, maquiagem e saias, foi a primeira oportunidade que tive de refletir sobre as questões de gênero na escola e foi a motivação para iniciar os estudos de gênero que redundaram nesta dissertação. A pesquisa foi realizada numa escola municipal de educação infantil em São Bernardo do Campo (SP), a mesma em que atuo como coordenadora pedagógica. Numa abordagem qualitativa, realizei observações dos momentos de brincadeira na escola para compreender, a partir da ótica das crianças, como elas vivenciam as relações de gênero. Esta pesquisa se vincula à área de estudos de gênero e para perceber a criança como protagonista da ação houve aproximação teórica com os autores da área da Sociologia da Infância. Os resultados mostraram que os meninos e as meninas participantes desta pesquisa transitavam pelas brincadeiras, em alguns momentos com polarização das expectativas de gênero muito clara (brincadeiras de menino versus brincadeira de menina) e em outros com fronteiras que não se fixavam (como no caso das brincadeiras de super-heróis e salão de beleza). Enquanto em algumas situações era clara a ruptura das expectativas sociais de gênero nas brincadeiras entre as crianças, em outras essas rupturas eram tão sutis que poderiam passar despercebidas. Conclui-se então que as crianças, nas situações de brincadeira, não só reproduzem, mas também rompem e ressignificam os padrões de gênero esperados e que essa dinâmica contraditória pode ser utilizada pelos/as educadores/as para ampliar os repertórios disponíveis tanto para meninos quanto para meninas.

Palavras-chave: relações de gênero; educação infantil; infância.

Abstract

OHOUAN, Camila Asato. **Gender relations in Early Childhood Education under the perspective of children.** 2015. 76 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Working as a teacher, I observed a boy student who played with dolls, makeup and skirts. That was the first opportunity I had to reflect on gender issues at school. Moreover, it was the motivation to start gender studies that resulted in this work. The assessment was conducted in Sao Bernardo do Campo (SP), in a municipal school of early childhood education where I work as educational coordinator. Using the qualitative approach, I realized observations of the recreational moments at the school to understand, from the perspective of children, how they experience gender relations. This research is bounded with the area of gender studies and, as to perceive children as the protagonists of the action, there was theoretical closeness to the authors of the area of Childhood Sociology. The results showed that boys and girls, who participated in this research, were transiting the games. In some moments the polarization of gender expectations was very clear (Boy games vs. Girl games) and at other times the boundaries were not fixed (as in the case of superheroes and beauty salon games). While in some instances the rupture of the social expectations of gender in play among children was very clear, in other circumstances these splits were so subtle that might otherwise go unnoticed. It was concluded that children, when playing, do not only reproduce, but also break and resignify the expected gender patterns. Therefore, this contradictory dynamic can be used by educators to enlarge the available repertory for both boys and girls.

Keywords: gender relations; childhood education; childhood.

Sumário

1. O que se espera das crianças: minhas primeiras reflexões sobre as relações de gênero na escola	11
2. Desnaturalizando gênero	16
3. A Educação Infantil: um breve histórico	19
4. Um olhar para a infância e a brincadeira na Educação Infantil	22
4.1. As interações e as culturas infantis	22
4.2. O que é o brincar?	24
5. Caminhos da pesquisa	27
5.1. A Educação Infantil em São Bernardo do Campo	27
5.2. Caracterizando a escola	29
5.2.1. O Bairro	29
5.2.2. Os espaços da escola	29
5.2.3 As turmas e a equipe	30
5.3. O nascimento da questão de pesquisa	32
5.4. As escolhas metodológicas	34
5.5. Por que partir da ótica das crianças?	38
5.6. As crianças e a compreensão do que é pesquisa	39
5.7. A escolha dos tempos e espaços para observação	41
6. As crianças e suas brincadeiras	43
6.1. O salão de beleza	43
6.2. Um dia de super-heróis	46
6.3. Um “Instituto Butantan” na escola	49
6.4. As meninas e a catapulta	56
6.5. Relações familiares nas brincadeiras das crianças	58
6.6. Tentando inserir-se no jogo de futebol	60
6.7. Ser inventora ou ser princesa?	63
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
Referências	70

1. O que se espera das crianças: minhas primeiras reflexões sobre as relações de gênero na escola

No ano de 2007, eu atuava como professora em uma escola pública de Educação Infantil no município de São Bernardo do Campo (SP). Eu já era professora daquela escola há dois anos e pela primeira vez estava com uma turma de seis anos. A turma era tranquila e as crianças não entravam em muitos conflitos durante a nossa rotina. Na turma havia um garoto chamado Paulo que desde o ano anterior, quando começou a frequentar aquela escola, era assunto frequente entre as professoras e demais funcionárias da escola. Muitas vezes, a professora do ano anterior observou e relatou às funcionárias da escola que Paulo¹ ia para a sala quando ninguém estava olhando e pegava um batom da mochila de uma das meninas da turma. Maquiava-se, olhava-se no espelho e tirava o batom rapidamente.

Durante o ano em que estivemos juntos, eu enquanto professora e ele enquanto meu aluno, percebi que Paulo identificava-se bastante com o que se espera do mundo feminino. Seus desenhos, sempre bem elaborados e cheios de detalhes, representavam princesas e algumas vezes príncipes, quando escolhia desenhar a cena de um casamento. Ao fazer a modelagem com massinha, Paulo modelava unhas postiças, colocava-as nos dedos e, usando sua imaginação, pintava-as de diversas cores. Ele era muito querido pelas meninas e interagia bem com os meninos da turma. Com as meninas gostava de brincar com as bonecas e com os brinquedos de casinha. Com os meninos, como era muito habilidoso e rápido, era sempre chamado para participar das brincadeiras de correr e, como conhecia vários tipos de pega-pega, exercia liderança em algumas brincadeiras.

Uma vez, quando Paulo estava brincando de massinha, escolheu as cores mais fortes e modelou algumas bolinhas que foram amassadas em formato de pizza e depois colocou nas pálpebras e nas bochechas como se estivesse se maquiando. Na hora, um colega da sala, o Vinícius, gritou: “Menininha! Menininha!”

Fiquei sem reação por alguns instantes. Naquela época eu acreditava que o Paulo precisava vivenciar aquelas experiências e pensei na coerência daquela proposta: “se todos têm liberdade para modelar o que quiser, por que eu vou impedi-lo se isso não coloca sua segurança em risco, nem a segurança dos colegas e não ofende ninguém?”. Naquela hora, só

¹ Todos os nomes de crianças e professores que são utilizados nesta dissertação são fictícios.

consegui dar uma bronca no Vinícius, o garoto que gritou, e dizer que o Paulo poderia brincar do que quisesse naquele momento. Não consegui retomar isso depois e durante o ano todo não consegui encontrar meios de discutir de maneira mais formal com a turma a questão sobre a escolha das brincadeiras. Sempre que pensava em fazer isso, eu pensava se eu não estaria expondo demais o Paulo, ou se eu saberia como responder as perguntas que eu imaginava que as crianças iriam me fazer.

Ao invés disso, propus durante o ano algumas experiências que eu acreditava ser importantes para o Paulo e acabei me surpreendendo com a turma. Muitas vezes ofereci fantasias e tecidos para que as crianças pudessem brincar livremente. O Paulo sempre escolhia a fantasia de bailarina ou, se esta não estivesse disponível, qualquer outra que tivesse saia. Brincava normalmente com as meninas e eu percebia que os meninos da turma olhavam e algumas vezes faziam comentários entre si. Depois de algumas vezes oferecendo a mesma brincadeira, percebi que alguns meninos começaram a experimentar alguns acessórios. Pegavam tiaras ou colares, e uma vez até a saia de bailarina, e iam brincar de lutinha ou de heróis como estavam acostumados.

Encontro similaridade com uma situação relatada por Daniela Finco (2010) na sua tese de doutorado, que eu tive a oportunidade de ler anos depois da situação em minha sala. Em sua tese, ela relata que, também numa escola pública de Educação Infantil, um menino queria sempre se vestir de noiva; numa terceira vez que ele faria a mesma brincadeira, a professora o impediu de vestir-se de noiva e pediu que escolhesse outra fantasia e ele escolheu uma fantasia de rumbeira. A reação da professora frente a esta possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero foi de classificar aquele gesto como uma anormalidade.

Algumas vezes, inseri na brincadeira um kit de maquiagem, com sombras, blushes e batons. Paulo, nestes momentos, maquiava-se pesadamente como as meninas da turma, mas diferentemente delas, sempre lavava o rosto antes de ir embora. Assim como aconteceu com as fantasias, os meninos depois de algumas vezes de oferecida a brincadeira, experimentaram a maquiagem também. Alguns mostravam a intenção de maquiarem-se mais convencionalmente como as mulheres fazem para se embelezar, outros mostravam a intenção de fazer a maquiagem como complemento da fantasia e faziam-se de monstros.

Excetuando-se o primeiro episódio em que o menino gritou: “Menininha” e alguns comentários entre os meninos observando Paulo nas primeiras brincadeiras, a turma me pareceu bem receptiva às brincadeiras propostas. Com o tempo não fizeram mais comentários

sobre as brincadeiras do Paulo e cada vez mais os meninos iam experimentando outras formas de brincar.

Enquanto para as crianças esta experimentação de novas formas de brincar me pareceu bem tranquila, as adultas da escola (atuavam naquela escola apenas mulheres) me pareciam em constante estado de choque. Em todas as brincadeiras citadas, reparei um movimento diferente das funcionárias da escola: muitas passavam, ficavam olhando por um tempo e faziam comentários umas com as outras. As outras professoras e equipe de gestão também me questionavam se eu não tinha medo que a mãe do Paulo reclamasse destas brincadeiras. Meu argumento sempre foi que as crianças tinham o direito de brincar e se eu dou liberdade para que todas as crianças escolham o que brincar e como brincar, eu não poderia impedir o Paulo ou qualquer outra criança de vivenciar estas experiências.

Sinto que meus argumentos nunca foram fortes o suficiente para que as adultas que trabalhavam naquela escola pudessem perceber quão importantes foram estas brincadeiras para as crianças e, à época, eu mesma não tinha os conhecimentos que hoje estão sendo construídos, sobre gênero e identidade. Muitas vezes ouvi profissionais daquela escola dizendo que achavam o Paulo muito estranho, e algumas pessoas me perguntavam: “Você não acha que ele vai virar... você sabe, né?” e nunca completavam a frase.

Hoje, já mais distanciada desta situação, percebo que mesmo com o histórico de discussões teóricas e movimentos sociais sobre a construção do gênero, é muito difícil na escola e em outras instituições nos distanciarmos da ideia de diferenciação pelo sexo, o que só reforça os preconceitos. Nas formações de que participei dentro e fora da escola, poucas foram as discussões relacionadas ao tema.

Faço a imagem mental de um bombardeio de prescrições desde bebê de como é ser homem e mulher: “meninas devem ser delicadas”, “meninos devem ser valentes”, “azul é de menino”, “rosa é de menina”, “meninas brincam de boneca”, “meninos adoram futebol”. Então imagino o Paulo dentro de uma sala vazia, com estas bombas apontadas para ele e um balãozinho expondo seu pensamento: “Onde eu fico nessa história?”.

Por menos que eu soubesse a respeito das discussões teóricas sobre gênero naquela época, compreendia que como professora, dentro de uma escola de Educação Infantil, meu papel era proporcionar uma diversidade de experiências para todas as crianças e respeitar suas escolhas.

A produção de artigos, teses e dissertações tem fomentado a discussão sobre o gênero como uma construção social e cultural. Carvalho (2001), Finco (2003, 2010, 2013), Ribeiro

(2003), Cruz e Carvalho (2006), Vianna e Finco (2009) realizaram pesquisas com crianças em diferentes espaços de socialização. Estudos como estes têm dado grandes contribuições para a reflexão das práticas escolares. Eles mostram que estratégias de normatização e controle dos corpos são comuns nos espaços investigados, bem como uma repressão (ora velada, ora explícita) às atitudes das crianças que ousam transgredir as fronteiras de gênero.

Estamos muito longe de um ideal de educação que respeite as diferenças e, muitas vezes, são considerados normais os comentários jocosos dos adultos e de outras crianças, assim como a repressão das crianças e jovens que não correspondem às expectativas de gênero socialmente aceitas. Finco (2013, p. 05) lembra que:

A cristalização dos papéis masculino e feminino no dia a dia das instituições de educação infantil leva à classificação e hierarquização das diferentes práticas que geram distinção entre os comportamentos ditos normais e anormais.

A polarização entre o feminino e o masculino não nos permite ver todas as nuances existentes e restringe as experiências que cada ser humano pode vivenciar.

Como apontou Castells (1999), estamos numa era da rapidez das informações, da participação massiva das mulheres no mercado de trabalho, da crise do patriarcado. Mesmo assim, na indústria de brinquedos os mesmos valores patriarcais são reforçados para cada sexo: para os meninos os brinquedos de construção, os carrinhos, os bonecos de herói e os brinquedos relacionados à aventura; às meninas os brinquedos relacionados aos cuidados com a casa e filhos, à vaidade, ou às atividades de professora. Vianna e Finco (2009, p. 272) apontam que estas permanências têm forte presença também nas práticas escolares:

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades, e dos modelos cognitivos de meninos e meninas, está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e cultura carregam.

Uma transgressão dos padrões socialmente aceitos, como a que ocorreu com o Paulo, geralmente causa incômodo, preocupação, e muitas vezes a ridicularização do sujeito, o que segundo Vianna e Finco (2009, p. 281) é “uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhes cabe na sociedade”.

Estes dados trazem à tona a emergência da discussão sobre o tema nas escolas, desde a Educação Infantil, que se constitui um importante espaço de socialização e aprendizagem.

A experiência pessoal e profissional relatada acima me motivou a, posteriormente, iniciar os estudos sobre gênero que redundaram nesta dissertação. Na prática escolar, atualmente eu aproveito situações para gerar o debate. O debate é apenas o primeiro passo para que estas estruturas tão rígidas das normas sociais sejam estremecidas e os sujeitos sejam respeitados em suas individualidades.

2. Desnaturalizando gênero

No ocidente, desde o século XVIII, com a cristalização de uma visão racional e cientificista da sociedade, a diferenciação entre feminino e masculino tem sido feita por justificativas biológicas e naturalizantes da diferença entre os sexos. É como se fosse natural que as meninas usassem cor-de-rosa e os meninos azul, ou que as meninas fossem mais delicadas e os meninos mais aventureiros.

Historicamente temos reproduzido a cultura da família patriarcal, na qual o homem tem autoridade sobre mulher e filhos no âmbito familiar, permeando também a organização social, econômica e política. O movimento feminista que surge no século XVIII em torno do direito da mulheres ao voto e à educação, foi o primeiro movimento social que ganhou voz para contestar esta organização e buscar uma nova identidade feminina. A partir dos anos de 1960 houve uma explosão do movimento, conhecida como “segunda onda” e durante as décadas seguintes, foi ganhando ainda mais visibilidade no campo acadêmico.

Castells (1999, p. 171-172) sugere que a contestação ao patriarcado tenha acontecido pela combinação dos seguintes elementos:

Primeiro, a transformação da economia e do mercado de trabalho associada à abertura de oportunidades para as mulheres no campo da educação. (...)

Em segundo lugar, vêm as transformações tecnológicas ocorridas na biologia, farmacologia e medicina, proporcionando controle cada vez maior sobre a gravidez e a reprodução humanas. (...)

Terceiro, tendo como pano de fundo a transformação econômica e tecnológica, o patriarcalismo foi atingido pelo desenvolvimento do movimento feminista, consequência dos movimentos sociais da década de 60.(...)

O quarto elemento a induzir o desafio ao patriarcalismo é a rápida difusão de ideias em uma cultura globalizada, em um mundo interligado por onde pessoas e experiências passam e se misturam, tecendo rapidamente uma imensa colcha de retalhos formada por vozes femininas, estendendo-se por quase todo o planeta.

Na década de 1960, vimos uma maciça entrada da mulher de setores médios no mercado de trabalho (ainda que com salários menores e más condições de trabalho), gerando importantes consequências no âmbito familiar. Atualmente, a participação das mulheres no orçamento doméstico é decisiva, e, segundo CASTELLS (1999) a ideia de que o provedor deveria gozar de privilégios ficou totalmente abalada. As mulheres assumem jornadas duplas,

triplas ou quádruplas, e reivindicam mudanças na estrutura familiar. Segundo o autor, forma-se um terreno fértil para receber as sementes das ideias feministas.

Um marco nos estudos de gênero é a publicação do artigo “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, de Joan Wallach Scott (1995) em 1988 nos Estados Unidos que foi traduzido para o português na Revista Educação e Realidade em 1995. Nele, a autora faz algumas críticas à definição do termo gênero na história dos estudos feministas.

Em uma análise histórica, Scott (1995) explica que gênero inicialmente passou a ser utilizado como sinônimo de “mulheres”, visando obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas, já que tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”.

Outro aspecto do termo “gênero” refere-se ao seu uso para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é também uma informação sobre os homens, ou seja, uma esfera não é separada da outra. Além disso, o termo “gênero” é usado pelos historiadores para definir as relações sociais entre os sexos, ou seja:

O termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (Scott, 1995, p. 75)

Estas definições enfatizam que as relações entre os sexos são sociais, mas não explicam como elas se constroem, como funcionam ou como elas mudam. Desta forma, Joan Scott define gênero em duas proposições:

- (1) O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (...)
- (2) O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (p. 86).

Considerando estes aspectos, a autora ressalta que, diante da perspectiva de constituição das diferenças sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos inter-relacionados: as representações simbólicas da nossa cultura (a figura de Eva e Maria, por exemplo, representando a escuridão e a luz, a corrupção e a purificação); os conceitos normativos que estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas (normas sociais que rigidamente nos dizem o jeito correto e errado de ser homem e mulher); a concepção de organização política e

econômica (o mercado de trabalho sexualmente segregado) e a construção da identidade subjetiva.

Em sua segunda proposição, entre muitos exemplos no campo do poder político, Scott (1995, p. 92), afirma que “a oposição binária e o processo social das relações de gênero, tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro”.

Ainda nesta perspectiva, Guacira Lopes Louro (2000, p. 26), define gênero como:

A construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto.

Em entrevista realizada por Grossi, Heilborn e Rial (1998), Scott esclarece que:

Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença entre os sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. [...] Portanto, gênero é a organização social da diferença sexual.

Portanto, homens e mulheres não se diferenciam por causas meramente naturais. As diferenças foram e são construídas historicamente e pelas experiências sociais, culturais e corporais vivenciadas.

3. A Educação Infantil: um breve histórico

A pesquisa de mestrado ocorreu numa escola pública de Educação Infantil. Considero importante fazer um breve histórico do atendimento às crianças pequenas no Brasil, já que o atendimento foi mudando de caráter com o passar dos anos.

Em 1875 há o registro de uma iniciativa do setor privado para a educação pré-escolar, voltado para as elites, situado no Rio de Janeiro. No mesmo período, em 1877 a escola Americana atendia crianças em São Paulo e o jardim de infância Caetano de Campos em 1896, atendia os filhos da burguesia, embora fosse pública (KUHLMANN JUNIOR, 1991).

Nas primeiras décadas do século XX, foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas do Brasil, para atender principalmente os filhos de mães trabalhadoras na indústria.

A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações, particularmente quanto ao trabalho feminino. (KUHLMANN JUNIOR, p. 19, 1991)

A partir dos anos de 1970 começaram a ocorrer algumas mudanças estruturais devido à intensa urbanização das cidades e à demanda gerada pela inserção das mulheres no mercado de trabalho. As políticas públicas não estavam bem definidas para o segmento, o que gerou precarização do atendimento, tanto pelas instituições quanto pelos profissionais que muitas vezes não tinham nenhuma formação pedagógica.

As políticas educacionais para as crianças de 0 a 6 anos estavam voltadas a uma visão compensatória, ou seja, com o objetivo de suprir carências culturais, afetivas e linguísticas das crianças provenientes das camadas populares, com caráter assistencialista. Segundo Kramer (2006), apesar da educação compensatória apresentar diversos equívocos, “elas tiveram na década de 1970 o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau” (p. 802).

As lutas pela democratização da escola pública, somadas à força dos movimentos de mulheres e dos movimentos feministas nos anos de 1980, possibilitaram o reconhecimento do direito da criança à educação na Constituição de 1988. Esta visão de criança como sujeito de direitos foi o primeiro passo para a organização de uma política nacional para a Educação Infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 foi um marco desta década nas conquistas dos direitos da criança e reafirmação dos deveres do Estado no atendimento de crianças e adolescentes.

A Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi) desempenhou na época um importante papel na articulação de encontros, publicações e pesquisas para a discussão de uma política nacional para a Educação Infantil.

Em 1996, houve a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394, que segundo OLIVEIRA (2010, p. 117-118):

Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo as creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares.

Segundo Kramer (2006, p. 802):

Do debate sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil.

Com a inserção da Educação Infantil no Ensino Básico, num país tão repleto de diferenças, viu-se a necessidade da criação de documentos norteadores de uma concepção de infância e educação.

Quase duas décadas após a promulgação da LDB, em 1996, várias foram as publicações do MEC, no sentido de orientar as práticas das professoras ou normatizar o funcionamento das escolas de Educação Infantil.

É importante ressaltar que a construção de uma ideia de criança como sujeito de direitos e a valorização da Educação Infantil não é um processo natural e também não partiu de iniciativas governamentais. Como lembra Cerisara (2002, p. 328) essa ideia foi:

Historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diversos segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral, pela família, em especial, nos grandes centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Em 2013, no dia 5 de abril, foi publicada no Diário Oficial, a lei número 12.796, que altera a lei nº 9394/96 (LDB), tornando obrigatória a educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Certamente, os impactos desta lei no atendimento das crianças pequenas será objeto de diversos estudos acadêmicos.

4. Um olhar para a infância e a brincadeira na Educação Infantil

4.1. As interações e as culturas infantis

No Brasil, desde o final da década de 1970, estamos vivendo uma grande expansão da escolarização de crianças de 0 a 10 anos. Atualmente, as discussões centram-se na qualidade da educação e do ensino. No entanto, é necessário compreender quais são as concepções de infância e de criança que movem a dinâmica escolar.

Assim como a história da Educação Infantil foi modificando seu caráter, seus objetivos, seu atendimento e suas concepções de aprendizagem, os estudos sobre criança e infância também sofreram mudanças históricas. Segundo Abramowicz (2003):

A história da criança sempre foi constituída “sobre a criança” e não “com a criança”, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão. (p. 16)

A palavra infância vem do latim *infans* e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Por muito tempo, a infância foi considerada um período de falta: falta de fala, de maturidade, de capacidade. A criança era vista como um indivíduo em formação, um vir-a-ser adulto.

Nas teorias tradicionais de socialização, as normas, valores e conhecimentos eram vistas como processos de interiorização por uma via de mão única, da geração mais velha para a mais nova (BARBOSA, 2007). Nesta perspectiva, as crianças precisariam então, ser tuteladas para a formação adulta.

Contudo, nas sociedades ocidentais contemporâneas, crianças e adultos são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas.

Autores da área da Sociologia da Infância têm contribuído para a elaboração de uma nova concepção de infância, na qual a criança aparece como ator social, agente protagonista nas relações.

Autores como Corsaro (2002, 2011) e Sarmiento (2005, 2007, 2013) nos ajudam a compreender como as crianças interagem entre si e com o mundo e como produzem culturas.

As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos vídeo games, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupos na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. (BARBOSA, 2007, p. 1069)

Corsaro (2002, 2011) foi um dos primeiros investigadores das culturas da infância, nos anos de 1970 e propõe um importante conceito para a compreensão do universo da criança: a “reprodução interpretativa”. Ele assinala que as crianças reproduzem o mundo adulto em suas brincadeiras e interações, mas não de forma passiva. As crianças se aproximam da cultura adulta, a interpretam e formulam saberes e culturas próprios.

No Brasil, Florestan Fernandes (2004) também se dedicou ao tema das culturas infantis, contudo, fora do contexto escolar. Ele fez pesquisas direcionadas, inicialmente, ao folclore infantil, investigando grupos infantis que brincavam na rua, no bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo. Publicado em 1944, este estudo ainda é uma importante referência de pesquisa sobre folclore, cultura, jogos e infância. Percebendo que as crianças criavam uma cultura própria, com características diferentes da cultura dos adultos, o autor afirmou que “existem culturas infantis construídas por elementos quase exclusivos das crianças e caracterizados por sua cultura lúdica” (DELGADO; MULLER, 2005, p. 163)

Manuel Jacinto Sarmiento (2005) assinala que as culturas das crianças não acontecem espontaneamente, “elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações”. (p. 373)

Podemos perceber que nesta perspectiva, a infância é o contexto em que as crianças são sujeitos ativos, interagem, criam, recriam, reproduzem culturas e recriam culturas.

As culturas infantis surgem naquela que é a principal atividade e expressão das crianças: a brincadeira.

4.2. O que é o brincar?

Alguns autores se referem ao brincar como jogo, mas Kishimoto (2009) revela como é árdua a tarefa de definir o jogo, já que pode ter um significado diferente conforme a cultura, o contexto histórico e social. A partir de vários autores que discutem o jogo infantil, Kishimoto (2009, p. 27) sintetiza algumas características comuns que interligam a grande família dos jogos:

1. liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica: prazer (ou desprazer), futilidade, o “não-sério” ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);
3. relevância do processo do brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e
5. contextualização no tempo e no espaço.

No contexto escolar, no entanto, algumas das práticas nas instituições têm se distanciado destas características. Parte dos professores e gestores da Educação Infantil baseiam-se numa concepção de educação centralizada no adulto. O jogo para estes, quando aparece, é ligado apenas a um conteúdo e objetivo didático específico.

Diversas são as modalidades de brincadeiras existentes, contudo, Kishimoto (2009) ressalta quatro presentes na Educação Infantil:

- brinquedo ou jogo educativo: para fins pedagógicos. Assumem uma função lúdica (diversão, prazer ou desprazer) e educativa;
- brincadeiras tradicionais infantis: fazem parte da cultura popular e perpetuam-se através dos tempos espontaneamente por meio da linguagem oral e interações sociais;
- brincadeiras de faz-de-conta: também chamada de brincadeira simbólica, representação de papéis, jogo de papéis ou jogo sócio-dramático, acontece por volta dos três anos e é caracterizado pela presença da situação imaginária;

- brincadeiras de construção: propiciam a experiência de construir, transformar e destruir e estão fortemente ligadas às brincadeiras de faz-de-conta. Os bloquinhos de construção se transformam em casas, castelos, cidades que farão parte da situação imaginada pela criança.

Destas modalidades, as brincadeiras de faz-de-conta têm marcado cada vez mais espaço tanto nas instituições de Educação Infantil quanto na produção acadêmica.

Segundo Wajskop (1995, p. 64), os estudos da psicologia e da psicanálise tiveram grande influência para a constatação e valorização da brincadeira:

As teorias psicológicas de desenvolvimento – de Piaget, Wallon, Vigotsky- e pedagógicas – Kergomard, Fröebel, Décroly e teóricos da Escola Nova – contribuíram para a constituição de uma criança que se define socialmente pelo não-trabalho e pelo brincar ativo.

É neste brincar ativo que as crianças podem vivenciar situações que vão além do seu cotidiano, vivenciam papéis que não são possíveis na sua realidade (super-herói, papai, mamãe, motorista, etc.), podem criar, burlar, recriar e negociar as regras das brincadeiras por meio da argumentação e resolução de conflitos na interação com as outras crianças.

A brincadeira, deste modo, constitui-se um momento privilegiado de interação e construção do conhecimento, conforme afirma Oliveira (2011, p. 22):

É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo.

Considerando que nos centros urbanos, os lugares reservados à brincadeira estão mais restritos, a escola é, cada vez mais para as crianças, um espaço privilegiado para o brincar e para a interação com seus pares.

Numa perspectiva sociocultural, “o brincar define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (WAJSKOP, 1995, p. 66).

A concepção tradicional de socialização vê a criança no sentido biológico, destinado a cumprir os diversos níveis de desenvolvimento, em uma via de mão única, em que as gerações mais velhas dão às gerações mais novas modelos a serem imitados. Já as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização, encaram as crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura com características peculiares à infância.

Tratar da brincadeira sob esta perspectiva implica em considerar a criança como um ser social, com características próprias do seu contexto histórico e cultural, e não como aquele que está sendo preparado para tornar-se um adulto ou um mero receptor da cultura adulta. Considerar a criança como protagonista de suas ações e aprendizagens exige dos educadores (as) e pesquisadores (as) uma reflexão sobre as suas práticas e formação. Em especial para os (as) pesquisadores (as), essa perspectiva implica em buscar metodologias que estejam atentas às vozes, interpretações e linguagens das crianças.

Falamos de uma criança que nos fala de muitos jeitos. Com base nesta crença, a criança passa a ser compreendida como sujeito principal, em primeira mão, a dar informações aos investigadores. O que significa dizer que, são elas os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar em suas pesquisas. (MARTINS FILHO, BARBOSA, 2010, p. 14)

5. Caminhos da pesquisa

5.1. A Educação Infantil em São Bernardo do Campo

A pesquisa ocorreu em uma escola municipal de educação básica, que atende crianças de 3 a 6 anos, na cidade de São Bernardo do Campo, localizada no estado de São Paulo. Neste município o atendimento às crianças pequenas é antigo e também sofreu modificações tanto nas características do atendimento, quanto nas necessidades de formação dos educadores.

Conforme histórico apresentado no documento “Proposta Curricular” (2004), o atendimento municipal às crianças pequenas se iniciou em 1960, com a inauguração do primeiro Jardim de Infância. Com caráter assistencialista, tinha como objetivo principal a prevenção do abandono de crianças e da marginalização (São Bernardo do Campo, 2004).

Em 1974 foi criado o Serviço de Educação Pré-Escolar, com caráter preparatório. As atividades pedagógicas conservavam seu caráter lúdico, mas foram muitos os investimentos na formação de professores para a preparação das crianças para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Em 1979 foi inaugurada a primeira creche municipal, sob responsabilidade do Departamento de Promoção Social e o atendimento era voltado aos cuidados de higiene e alimentação das crianças de 0 a 3 anos. A transferência das creches do Departamento de Promoção Social para o Departamento de Educação aconteceu somente em 1991.

Ao final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, houve um forte investimento na formação de professores em torno das áreas de conhecimento: Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Corpo e Movimento, Ciências e Brincar².

² Neste período todos os professores que atuavam na Educação Infantil na rede de São Bernardo do Campo receberam os três volumes do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998).

Anualmente ocorria o evento “Compartilhar”, organizado pelo Departamento de Educação, no qual professores compartilhavam projetos ou atividades que haviam realizado com outros profissionais do município.

As discussões e reflexões em torno das práticas da Educação Infantil geraram a publicação de uma série de cadernos chamados “Validação”, que tratavam de temas como: rotina na Educação Infantil, instrumentos metodológicos, adaptação, etc.

Em 2004, foi lançada a publicação “Proposta Curricular de São Bernardo do Campo”. É um documento feito a muitas mãos, grupos formados por representantes das escolas, orientadores pedagógicos e equipe de orientação técnica, que redigiram o documento a partir das discussões realizadas nas escolas municipais.

Essa Proposta Curricular de São Bernardo do Campo tem bastante proximidade com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, já que estes eram a base de discussão nas escolas.

Tenho percebido que os debates realizados na área da educação, a produção acadêmica nacionais e internacionais, e as publicações mais recentes do Ministério da Educação criaram um novo movimento na formação de educadores no município. Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação ofereceu a professoras e professores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos da rede um curso de especialização em parceria com a FAFE/ USP, na área de Educação Infantil, entre outras, que trazia uma concepção de educação integral, tendo o brincar e a interação como eixos da aprendizagem.

Como coordenadora pedagógica da rede, entre 2012 e 2015, tenho participado junto com as equipes gestoras das escolas municipais de Educação Infantil, de encontros formativos sob duas perspectivas: o desenvolvimento infantil e a ludicidade, também dialogando com a concepção de criança como sujeito ativo e a aprendizagem sob os eixos da interação e brincadeira, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Estes encontros têm gerado, em algumas unidades escolares de Educação Infantil, a reflexão sobre as práticas escolares numa perspectiva mais ativa da criança.

5.2. Caracterizando a escola

5.2.1. O Bairro

Como foi dito anteriormente, a pesquisa ocorreu em uma escola municipal de educação básica (EMEB), que atende crianças de 3 a 6 anos, e é a mesma instituição em que atuo como coordenadora pedagógica desde 2010.

Fundada em 1968, a escola fica em um bairro com muitos estabelecimentos comerciais e conta com muitos equipamentos públicos e privados, entre eles: uma universidade particular, um teatro, uma biblioteca pública, uma unidade básica de saúde (UBS), uma unidade de pronto atendimento (UPA), quatro escolas municipais de Educação Infantil (sendo duas com atendimento de 0 a 3 anos e duas com atendimento de 3 a 6 anos), duas escolas municipais de ensino fundamental (com atendimento do 1º ao 5º ano), uma escola estadual de ensino fundamental (6º ao 9º ano), dois parques de lazer, uma delegacia da polícia militar e um posto da guarda civil municipal. Estes equipamentos situam-se num raio máximo de 1,5 km da escola.

A escola está situada na divisa com um bairro menor, uma vila, na qual a maioria das crianças matriculadas mora. As casas na vila são de alvenaria e há presença de alguns cortiços. Na época das chuvas, a região era atingida por enchentes, muitas famílias perdiam roupas, móveis e eletrodomésticos. Atualmente, os moradores sofrem menos perdas, devido às obras de combate às enchentes que estão sendo realizadas no bairro.

Em determinadas épocas do ano, os eventos realizados pela escola de samba e a quermesse organizada pela capela da Vila ganham força e é comum as crianças relatarem sua participação nestes eventos.

5.2.2. Os espaços da escola

A escola é composta por cinco salas de aula, parque de areia, quadra descoberta, canteiros para horticultura, casinha de brinquedo de alvenaria, ateliê, pátio interno, refeitório,

cozinha, secretaria, sala da direção, sala dos professores, dois banheiros infantis externos (um feminino e um masculino), dois banheiros infantis internos (um feminino e um masculino) e um banheiro para adultos.

As cinco salas de aula têm suas portas de entrada convergentes para um pátio descoberto, que propicia diversos encontros durante o dia entre professoras, crianças e funcionárias.

O espaço físico da escola, procurando atender às exigências pedagógicas e ao mesmo tempo a necessidade de vagas, precisou sofrer adaptações que, embora não fossem as desejáveis, foram as possíveis. Uma das salas, por exemplo, ocupa o lugar construído para ser uma biblioteca, e desta forma, o acervo de livros da escola está em um espaço adaptado dentro do salão coberto.

O ateliê também fica em um espaço adaptado, uma área coberta por telhas, mas que não é fechada por paredes, não sendo possível sua utilização em períodos de chuva ou vento.

5.2.3 As turmas e a equipe

Dez turmas compõem o quadro da escola, sendo cinco no período da manhã e cinco no período da tarde. Entre as dez turmas, oito são organizadas conforme a tabela abaixo³ e atendem aproximadamente duzentas crianças em meio período (das 8h às 12h nas turmas do período da manhã e das 13h às 17h nas turmas do período da tarde).

Turma	Idade atendida
Infantil V	Crianças nascidas entre abril de 2008 a março de 2009
Infantil IV	Crianças nascidas entre abril de 2009 a março de 2010
Infantil III	Crianças nascidas entre abril de 2010 a

³ Conforme dispõe a Resolução nº 13/2013, da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo, para alunos atendidos no ano de 2014.

	dezembro de 2010
--	------------------

Duas, das dez turmas, são chamadas de integral e atendem as crianças já matriculadas em período parcial (manhã ou tarde). A escola dispõe de 50 vagas para turmas de integral, sendo 25 no período da manhã e 25 no período da tarde. Embora a turma tenha esta nomeação, as crianças atendidas permanecem na escola em período parcial (de cinco horas) com a professora do Integral (em turma composta por crianças de idades entre 3 e 6 anos), e no outro período parcial (de quatro horas) com a outra professora em turma referente à sua faixa etária.

A Resolução da Secretaria de Educação estabelece os critérios para a obtenção do direito a matrícula nestas turmas. Entre os critérios, destacam-se: ser munícipe, ser mãe trabalhadora e a criança estar matriculada e frequentando a unidade escolar em período regular.

Nesta escola, é comum que a cada dois anos, no período chamado de remoção, haja mudança de aproximadamente cinquenta por cento do quadro de professores, o que acarreta algumas dificuldades de continuidade formativa pela equipe de gestão. No período da tarde se concentra o maior número de professoras que está há mais tempo na escola. O perfil das professoras novas que compõem a equipe é, geralmente, bem variado: há professoras experientes na própria rede de São Bernardo do Campo, há professoras que atuam também em outras redes municipais (Santo André, São Caetano e São Paulo), há professoras iniciantes em sua primeira experiência como professora na Educação Infantil e há professoras que já atuaram em redes particulares. A professora da turma pesquisada atua nesta unidade escolar desde 2011, e é professora da rede municipal desde 2003. Além disso, atua também em outra rede municipal no Ensino Fundamental II. Tem formação no magistério, graduada em Letras, pós-graduada (*lato sensu*) em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pela Universidade de São Paulo⁴.

Por algumas questões específicas de remanejamento da Secretaria de Educação, entre os anos de 2013 e 2015, houve mudança de cem por cento do quadro de funcionários de apoio e equipe de cozinha.

⁴ O curso de pós-graduação foi oferecido pela Secretaria de Educação em parceria com a FAFE/USP em 2011.

Mesmo com tantas mudanças nos quadros acima descritos, a presença da diretora da unidade, que atua na mesma EMEB há mais de vinte anos, cria uma continuidade de atendimento e funcionamento na escola. Nesta lógica, destacam-se positivamente: as reflexões constantes sobre o que é ser criança, o investimento nas brincadeiras e a valorização das relações democráticas.

Nesta escola, atuam diariamente com as crianças apenas mulheres. A presença de funcionários (homens) acontece eventualmente quando a equipe de manutenção da Secretaria de Educação é requisitada ou quando há intervenção do fisioterapeuta (que faz parte da equipe de orientação técnica da Secretaria de Educação), no atendimento às crianças com necessidades especiais. Por isso, neste trabalho, sempre que nos referirmos à equipe escolar, iremos utilizar o gênero feminino: professoras, funcionárias.

5.3. O nascimento da questão de pesquisa

Atuando na Educação Infantil desde 2003, inicialmente como professora e, a partir de 2010 como coordenadora pedagógica, sempre me chamou a atenção a forma como as crianças brincam, como criam e resolvem seus conflitos e como, em alguns momentos, fazem concessões e em outros não.

A partir da experiência com meu aluno Paulo, relatada no primeiro capítulo deste trabalho, foram me chamando maior atenção as situações em que os meninos brincavam de atividades comumente consideradas de menina (como bonecas e maquiagem) e em que meninas se envolviam em atividades comumente consideradas de menino (como futebol, super-heróis e carrinhos). Nestas situações, as reações dos grupos de crianças eram muito variadas. Em algumas turmas, estas crianças eram tratadas pelas demais com zombaria e em outras com normalidade.

Já com relação aos adultos que atuam na escola (professoras, equipe de apoio, equipe de gestão, etc.) presenciei comentários em sua maioria jocosos e atitudes geralmente de cerceamento da brincadeira que era considerada fora do padrão.

A escola tem uma inegável influência na formação dos indivíduos e, muitas vezes, torna-se mais um local de reforço aos estereótipos. Para Homi Bhabha (1998, p. 105), “o estereótipo é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”.

Nas instituições escolares pelas quais passei, seja como professora ou como aluna, era comum ver, ouvir ou perceber nas entrelinhas, as práticas e as falas de alguns adultos para a normatização. Infelizmente, quando se tratava das relações de gênero, nas suas questões mais polêmicas, o discurso da valorização das diferenças e do respeito às identidades era exceção.

Há que se considerar que todos os sujeitos que fazem parte da escola (funcionários de diversas atribuições, professores, pais de alunos e as próprias crianças) estão inseridos em um contexto social maior, numa cultura em que seus indivíduos buscam incessantemente aproximar-se do padrão social. Amaral (1998, p. 14), explica que:

Todos sabemos (embora nem todos confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal – que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos – corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade.

No ambiente escolar, que também é um ambiente social (embora apresente uma lógica própria), o que vemos geralmente é esta mesma busca pela padronização.

Meninos e meninas são educados de maneiras muito diferentes, quer seja no ambiente social primário (família) ou secundário (escola) e, desta forma, as vivências sociais e corporais que são ofertadas diferentemente para meninos e meninas são prontamente justificadas.

Pensar ou agir diferente do que se espera torna-se então, uma grande ousadia neste mundo que parece quadrado ou fixo demais.

Nos debates de que participei durante estes anos atuando profissionalmente na educação, percebo que quando as crianças transpõem os limites fixados pelos adultos em relação ao gênero, as professoras aparentemente não sabem o que fazer. Segundo Camargo e Ribeiro (1999, p. 35), o professor pode ter posicionamentos variados nestas situações:

- O professor ou professora não percebe a voz singular da criança e executa o modelo aprendido;
- O professor ou professora percebe, mas não sabe como atuar;
- Percebe, sabe como atuar mas, por medo da marginalização, não ousa criar qualquer atividade diferente daquela aprendida e que possibilitaria atender às singularidades;
- Percebe, sabe atuar, atua, mas com medo.

Percebemos que a cultura escolar, na maior parte das instituições, ainda valoriza a disciplinarização dos corpos, conforme evidencia Louro (2001, p.61):

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e são incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos, ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar, a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros, os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença.

As diferenças produzidas na escola, evidenciadas e ao mesmo tempo caladas, sempre me incomodaram e foram estopim para a elaboração desta pesquisa.

5.4. As escolhas metodológicas

Como dito anteriormente, a escola em que ocorre a pesquisa é a mesma em que atuo como coordenadora pedagógica desde 2010. No início da pesquisa fui alertada tanto pela orientadora quanto por colegas de estudo das dificuldades que esta escolha geraria.

Fazer a pesquisa no mesmo ambiente de trabalho, considerando também a posição hierárquica, poderia gerar um senso de vigilância e controle do trabalho do professor ou de policiamento da ação das crianças. Algo assim geraria dados irreais para a pesquisa e dificuldade para a análise. Ao mesmo tempo, há pontos positivos, como a facilidade da entrada no campo para a investigação, o conhecimento que eu adquiri do funcionamento e das práticas da escola, o vínculo formado com as crianças. Rockwell (1987) explica que a escolha do local para a investigação precisa corresponder às perguntas e perspectivas da investigação, e, além disso, deve pesar também a possibilidade de acesso e aceitação.

Iniciei a pesquisa de campo em 2013. Após refletir sobre todas as possibilidades, optei por observar uma turma de Inf. IV, já visando à viabilidade de continuar as observações no ano seguinte, caso necessário. Outro fator importante, é que a professora da turma, que atua na escola desde 2011, tinha um relacionamento respeitoso com as crianças e comigo. Eu já havia observado também, que a minha presença na sala, para realizar observações de outra natureza, que não aquelas realizadas como coordenadora pedagógica, não modificava muito a rotina e a dinâmica da turma. Coincidentemente, no ano seguinte, quando eu retomei as observações, a professora também acompanhou a turma no Inf. V. Vale enfatizar que tanto em 2013, quanto no retorno ao campo em 2014, os procedimentos relacionados à ética na pesquisa foram tomados. Houve autorização da professora para a realização da pesquisa com a turma, garantindo o sigilo com relação ao seu nome e ao nome da instituição. Nas duas ocasiões, houve autorização verbal das crianças para a participação na pesquisa, bem como autorização de seus responsáveis. Para garantir o sigilo da identidade das crianças e não comprometer os dados da pesquisa, utilizei nomes fictícios em todas as situações.

Embora o recorte da pesquisa já estivesse claro para mim, que era pesquisar as relações de gênero pelas vivências e partir da ótica das crianças, o ano de 2013 foi árduo para a realização da investigação *in locu*. Não imaginava ser tão difícil o distanciamento do meu papel de coordenadora. Nos meus registros das observações constavam atividades e não interações entre as crianças. Procurei, então, firmar-me na máxima da antropologia “*estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho*”, conforme explica Gilberto Velho (197, p. 128):

posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar; a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isso não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos.

Compreender a lógica das relações constituiu-se, portanto, o meu grande desafio, fazendo o movimento de distanciar-me da posição de coordenadora pedagógica e aproximar-me cada vez mais da posição de pesquisadora.

Neste momento, foi necessário revisar a bibliografia sobre a pesquisa etnográfica. Ludke e André (2012, p. 15) explicam que numa fase inicial é necessário passar por uma fase de exploração:

Nesta etapa inicial, também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados.

Considerando que o objeto da pesquisa são as relações que as crianças constroem entre si e a relação também com o brinquedo, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, com inspiração etnográfica, sendo o principal meio de investigação a observação com registro em caderno de campo.

De acordo com Ludke e André (2012, p. 26):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Percebi que consegui captar aos poucos aquilo que eu queria: as vozes, as ações e os olhares das crianças. No entanto, várias questões vinham à minha mente enquanto eu observava: “se eu não estivesse aqui, essa criança agiria desta forma?”, “se eu der uma bronca agora, nossa relação será a mesma?”, entre outras. Ao mesmo tempo, percebo que a presença de qualquer outro adulto pesquisador traria as mesmas questões.

Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 15) explicam que:

chegar às escolas que vão ser observadas e registrar o que se observa supõe múltiplas tensões para o pesquisador. Mesmo quando a preparação prévia tenha colocado em dúvida os preconceitos e estejam claros os problemas teóricos que demarcam a busca, impõe-se, de todos os modos, uma vigilância permanente.

Procurei interagir com as crianças com muito cuidado. Na realidade, de início eu evitava conversar, interagir, perguntar, orientar. Com o tempo, fui percebendo que algumas

perguntas me ajudavam a compreender melhor a interação entre as crianças e as situações observadas.

Um marco do distanciamento do meu cargo na escola foi quando, em uma das observações, Joice fez uma pequena confissão, em tom de segredo, de algo que a professora não poderia saber:

Na mesa com folhas de sulfite e canetinhas, estão sentados Joice, Richard, Ana Julia e Miguel.

- O que vocês estão desenhando? – Camila.

- Eu fiz um desenho do mar. – Joice.

- Eu fiz um igual da Joice, mas é um pouquinho diferente .- Ana Julia.

Joice se aproxima mais de mim e começa a falar bem baixinho:

- Eu fiz um outro, mas eu fiz errado. Vou guardar aqui na mochila e jogar em casa, senão a prô briga.

- Não entendi... como é isso? – Digo em voz baixa também.

- Se jogar aqui, a prô briga. – Joice.

- Ah, mas ela deixa levar pra casa? – Camila.

- Deixa, aí eu jogo fora lá. – Joice.

(Diário de Campo, 12/11/2014)

Outro fato interessante que foi acontecendo no percurso da pesquisa, é que enquanto eu observava com meu caderno e caneta na mão, era pouco frequente a aproximação de crianças para reclamar de um colega ou para que eu ajudasse a resolver algum conflito. Em outros momentos da rotina, quando eu não estava com o caderno e a caneta na mão, ou seja, quando eu era novamente a coordenadora, as crianças vinham com mais frequência até mim para acusar outra criança que tinha feito algo errado, falavam de algo que estava quebrado na escola e pediam para eu consertar, ou solicitavam cuidados para seus machucados.

5.5. Por que partir da ótica das crianças?

Uma das primeiras escolhas que fiz na elaboração do projeto foram os sujeitos da pesquisa, que são as crianças.

Esta escolha partiu de uma série de fatores: acadêmicos e profissionais. Desde 2010, como coordenadora pedagógica, tenho participado de várias formações em horário de trabalho, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, que destacam o protagonismo da criança nas várias ações da escola.

A chegada à unidade escolar de publicações do Ministério da Educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Brinquedos e Brincadeiras em Creches (2012) e recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), reafirmou este lugar da criança na escola.

Os estudos que realizei durante a pós-graduação trouxeram a perspectiva da sociologia da infância e as culturas infantis, que para mim ainda eram desconhecidas.

A pesquisa, deste modo, seguiu um percurso, considerando a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Confesso que para mim foi um movimento muito difícil começar a enxergar a criança durante as observações para a pesquisa. Como foi relatado anteriormente, na posição de coordenadora pedagógica, as observações que realizo em sala tem outro caráter, geralmente ocorrem para avaliar uma atividade ou didática da professora ou para levantar dados específicos de algumas crianças, como no caso daquelas com necessidades especiais, por exemplo. Nestas ocasiões, o foco é adultocêntrico, ou seja, mesmo que esteja observando crianças, meu objetivo real é observar como elas reagem às ações da professora.

As primeiras observações para a pesquisa apresentaram poucos dados relevantes para a análise. Leituras sobre metodologia de pesquisa com crianças (Soares, 2006; Martins Filho,

Barbosa, 2010; Corsaro, 2002, 2011; Sarmento, 2005, 2007, 2013), me ajudaram neste aspecto.

As aproximações sucessivas com as crianças mostraram que:

Na educação infantil as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças. É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270)

Aos poucos fui apurando meu olhar, meus ouvidos e meus sentidos para compreender, a partir da ótica das crianças, como elas vivenciam as relações de gênero.

5.6. As crianças e a compreensão do que é pesquisa

Durante o período de investigações no espaço da escola, em 2014, a turma pesquisada voltava-se também para suas próprias investigações.

A turma (crianças e professora) estava envolvida em pesquisas para dois projetos: “Ciência e Histórias”, com o estudo sobre as cobras, no primeiro semestre e “Castelos e a Vida na Idade Média”, no segundo semestre.

Percebo que a aproximação da turma com os procedimentos de pesquisa (pesquisaram livros, viram vídeos, observaram detalhes, registraram conhecimentos em desenhos e escritas), levou a uma melhor compreensão das crianças com relação ao meu papel enquanto pesquisadora.

Realizei uma conversa inicial com as crianças, explicando que a minha pesquisa procurava investigar como meninos e meninas brincavam e que eu estaria com eles em alguns momentos da rotina anotando como eles brincavam para estudar sobre isso.

No início da pesquisa de campo, percebia que as crianças ficavam um pouco desconfiadas com meu movimento de observar e escrever em meu caderno. Algumas vezes

perguntavam o que eu estava escrevendo. Eu sempre dizia que estava estudando ou pesquisando sobre como as crianças brincavam. Algumas crianças faziam relação com seu próprio objeto de estudo do momento: “Igual a gente tá estudando a cobra?”, diziam.

Com o tempo esse tipo de pergunta ficou cada vez menos frequente, e quando, eventualmente, alguma criança da turma ainda fazia a mesma pergunta, outra criança respondia por mim: “Ela tá vendo como a gente brinca”.

Em uma das observações realizadas, a turma estava no parque e eu estava no tanque de areia, observando um pequeno grupo e fazendo anotações. Outra turma da mesma idade entra no parque e uma menina que ainda não havia presenciado minha atuação como pesquisadora, fez uma pergunta muito direta: “E você escreve aí quem faz bagunça?” (Carolina, diário de campo, 27/08/2014).

Fiquei um pouco constrangida com a pergunta. “O que ela pensa de mim?”, pensei comigo. Oliveira-Formosinho (2007, p. 70) explica que:

As crianças conhecem características dos contextos educativos. Percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são suas experiências dos papéis de adulto. Revelam, também, que têm grande competência para comunicar o cotidiano que vivem.

Thorne (1993) descreve algo semelhante, durante a sua pesquisa uma menina pergunta se ela estava “anotando nomes”, demonstrando que havia um receio por parte da criança de que a pesquisadora estava observando aqueles que tinham “mau” comportamento.

Ganhar a confiança das crianças e convencê-las de que nenhum nome será revelado e que não somos espiões a serviço do diretor, professores ou funcionários, é um desafio ainda maior que ganhar a confiança dos professores e no qual nem sempre se obtém o resultado desejado. (CARVALHO, 2011, p. 215)

Soma-se esta dificuldade ao cargo de coordenadora pedagógica que tenho na escola e à relação hierárquica da idade em relação às crianças da escola.

5.7. A escolha dos tempos e espaços para observação

No ano de 2013, optei por observar grandes períodos de tempo na rotina da turma. Como disse anteriormente, foi um período de aproximação e distanciamento constantes. Com o tempo, a experiência, orientação das professoras na fase de qualificação e a revisão de literatura, fui percebendo quais eram os momentos mais pertinentes para coletar dados para a minha pesquisa.

Desta forma, optei, no ano de 2014, por observar momentos em que as crianças poderiam transitar mais livremente pelas brincadeiras, escolher espaços, brinquedos e enredos para suas interações. Serão estes os momentos a serem analisados nessa dissertação.

O parque de areia é o local em que mais fiz observações. Neste local há os brinquedos fixos: balanços, gangorras, escorregador, casinha do Tarzan (uma casinha suspensa de madeira com escorregador), além do tanque de areia e os brinquedos de areia: pás, baldinhos, peneiras, forminhas. É um espaço com árvores e algumas áreas gramadas. O interessante é que este é o local com menos variação de brinquedos, mas com muita variação de temas para as brincadeiras. A brincadeira no parque acontecia no início da rotina.

Realizei também observações na quadra, que é um espaço bem amplo e sem brinquedos fixos. As crianças brincam livremente com os materiais combinados e disponibilizados pela professora, ou brincam de forma dirigida, com jogos ou rodas cantadas. As observações foram feitas somente das brincadeiras livres, nas ocasiões em que a professora pedia que as crianças buscassem materiais como bolas, cordas e bambolês, ou no “dia do brinquedo”, que ocorria todas as segundas-feiras, no qual a criança traz um brinquedo de casa para brincar na escola.

Na sala, observei um momento que ocorre diariamente na rotina da turma, chamado de “diversificada”. A sala tem caixas com diferentes brinquedos ou materiais que a professora disponibiliza em cada mesa e as crianças escolhem a atividade de que querem participar. Os temas dos brinquedos e atividades são variados, há uma caixa com brinquedos de panelinha, outra com cadernos de desenho e canetinha, livros que as crianças podem ler para si ou para os colegas, blocos de montar, entre outros.

Duas brincadeiras que não ocupam os espaços descritos também foram observadas: salão de beleza e super-heróis. A escola, em algumas ocasiões do ano, organiza uma brincadeira de faz de conta no pátio interno. Já foram realizadas, além destas duas, brincadeiras de veterinário, hospital, mercadinho, entre outras. A brincadeira é organizada pelas professoras e equipe de apoio da escola e cada turma brinca em dois dias seguidos neste espaço, por um período de 30 a 40 minutos.

Considerei observá-las pela riqueza das interações e das possíveis polêmicas que poderiam surgir. Além disso, foram as brincadeiras melhor avaliadas pelos pais e pelas crianças no ano de 2013.

6. As crianças e suas brincadeiras

6.1. O salão de beleza

Na escola observada ocorre, há mais de cinco anos, a brincadeira do salão de beleza, por incentivo tanto da equipe de gestão, quanto das professoras, pois avaliam que as crianças gostam muito desta brincadeira e ficam muito envolvidas com as possibilidades que ela traz.

Em avaliação enviada aos pais/ responsáveis pelas crianças em novembro de 2012 e novembro de 2013, foi perguntado que brincadeira as crianças mais gostaram de realizar na escola. Em ambas as avaliações, os pais/responsáveis pelas crianças responderam que foi a brincadeira do salão de beleza. Os pais/responsáveis de meninos comentaram mais frequentemente que as crianças tinham adorado a experiência de arrumar o cabelo com gel e spray colorido, e os pais/responsáveis de meninas, comentaram mais frequentemente que elas haviam gostado mais da experiência de maquiar-se.

O “Salão de Beleza”, no ano de 2014, foi planejado com um mês de antecedência em reunião semanal com as professoras, coordenada por mim. Na reunião, eu, a diretora e as professoras, decidimos pela organização de cinco espaços diferenciados para as crianças brincarem (recepção, manicure, cabelereiro, maquiagem, barbearia), levantamos os materiais que precisariam ser comprados, e algumas orientações didáticas, como: a professora deve apresentar todos os espaços para as crianças antes que comecem a brincar; a criança pode escolher qualquer um dos cinco espaços para brincar e transitar por eles; a professora deve ficar atenta e mais próxima ao espaço de manicure devido à especificidade do material; a professora deve orientar as crianças para que organizem os espaços ao término da brincadeira. Nestas brincadeiras que a escola realiza no pátio interno, chamadas de “simbólicas”, os materiais são pensados para que se aproximem das vivências da vida cotidiana e os espaços e materiais são organizados e planejados para que ocorra uma movimentação tranquila das crianças pelo pátio interno.

Percebo que em todos os anos que a brincadeira é realizada, há grande envolvimento das professoras e, na maioria das vezes, das funcionárias responsáveis pela limpeza da escola, ajudando as crianças (tanto meninos quanto meninas) a arrumarem seus cabelos e pintando

suas unhas, ou fazendo comentários positivos como: “olha como você ficou bonito (a)”, “adorei seu penteado”, etc.

Quando a turma observada iniciou a brincadeira, a professora apresentou todos os materiais, explicou o que poderia ser feito com cada um deles e fez o combinado de que quando estiver perto da hora deles saírem da brincadeira, ela avisará para que possam reorganizar o espaço.

As crianças se dividem nos espaços, a maioria dos meninos corre para o espaço onde estão os materiais de cabelereiro (gel, pentes, escovas, espelhos, borrifadores com água, pincel de barbear). As meninas se dividem entre o espaço de manicure (onde estão os esmaltes, o removedor de esmaltes, lixa e pedaços de algodão) e o espaço de maquiagem (com blush, batom, sombras e espelhos).

Um menino, Júlio, fica ao lado da professora e falando bem baixo pede permissão para a sua professora para sentar-se na mesa de manicure. A professora acena com a cabeça que sim. Júlio pinta suas unhas e depois vai assustar outras crianças, fazendo de conta que é um monstro. Em outro canto, meninos e meninas passam maquiagem em seus próprios rostos ou no rosto do colega. As meninas fazem isto com cuidado e procuram aproximar-se das maquiagens femininas adultas. Já os meninos pareciam se surpreender com o efeito que a cor da maquiagem faz em seus rostos e geralmente acham graça quando se olham no espelho.

Ao observar as relações que as crianças fazem nesta brincadeira:

Pode-se considerar que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e as discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas não conseguem influenciar totalmente o mundo infantil. (FINCO, 2004, p. 64)

Uma professora substituta, que estava auxiliando a professora titular da sala, colocou-se próxima à mesa de manicure para auxiliar as crianças e disse a um menino da turma: “*Esse esmalte aqui é do Homem-Aranha, você quer passar?*” – professora N. (Diário de Campo – 10-10-14).

Ao associar a figura de um super-herói ao fato de se passar esmalte nas unhas, a professora apresenta um significado diferente ao que estamos habituados. Ao invés de ser uma ação especificamente feminina de embelezamento, a professora a associa à

masculinidade de um herói. Daniela Finco (2010), em sua pesquisa, relata um episódio no qual as crianças brincam com fantasias. Neste, identificou um “mecanismo de ‘incentivos’ e ‘desencorajamento’ frente à forma como as crianças brincavam. Um mecanismo que desencorajava os meninos a brincarem com os vestidos e objetos femininos”. No caso do uso do esmalte, a professora usou deste mecanismo para incentivar a criança a brincar naquele espaço relacionando-o à masculinidade. Ao mesmo tempo, durante a observação, percebi que ela procurava reafirmar com alguns outros meninos esta posição de masculinidade, não permitindo a eles a sua própria significação daquele objeto.

Embora todos os meninos da turma tenham pintado as unhas até o final da brincadeira, alguns pediram para a professora retirar o esmalte quando a brincadeira terminou. Júlio, no entanto, não pede para retirar o esmalte, mas percebi que, na hora da saída, quando a mãe foi busca-lo na sala, ele escondia seus dedos.

Sayão (2003) explica que as crianças:

Quando brincam de fantasia ou faz-de-conta, experimentam e representam papéis que estão para além das convenções sociais e determinações de gênero. Nesses contextos lúdicos, nem sempre a experimentação de alguns papéis é permitida pelos adultos, o que faz com que, em alguns momentos, meninos e meninas precisem se esconder e até mesmo enganá-los. (p. 76)

Na semana de desenvolvimento da atividade, a mãe de um dos alunos (que não fazia parte da turma pesquisada) marcou uma reunião comigo, como coordenadora pedagógica da escola, e com a professora. A professora perguntou para a criança se ele sabia por que a mãe gostaria de conversar conosco e ele respondeu: "eu falei pra ela que era só brincadeira", mas não disse mais detalhes sobre o assunto.

A mãe da criança compareceu no horário agendado e disse que gostava muito da escola e que nunca teve nenhum problema nos dois anos que seu filho estava lá, contudo, disse que quando a criança chegou em casa com esmalte nas unhas, o pai do menino ficou muito nervoso e achou um absurdo o filho estar usando esmalte.

Nesta conversa, fica claro o conceito de normalização, ou seja, a cristalização dos papéis masculinos e femininos. Meninos normais, legítimos, não usam esmalte, segundo esta família. Apresentam um jeito de agir e pensar, de modo que:

[...] há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções que são entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas, etc. para mulheres ou para os homens. Nossa tendência com relação a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo. (LOURO, 1992, p. 58)

Quando uma professora, ou um adulto que interage com a criança na brincadeira não reflete sobre as possibilidades de exploração de novas experiências e aprendizados, pode, muitas vezes, reforçar os comportamentos que são mais valorizados para meninos e meninas.

6.2. Um dia de super-heróis

Neste mesmo ano realizamos a brincadeira de super-heróis, por sugestão das professoras da escola. Como na brincadeira do Salão de Beleza, com um mês de antecedência, a equipe planejou como seria a brincadeira, os espaços e materiais a serem utilizados e organizados.

Eu, como parte da equipe de gestão, providenciei a compra de fantasias de super-heróis e, na loja especializada, verifiquei que existe uma ampla oferta de fantasias infantis de super-heróis masculinos (Batman, Homem-Aranha, Super-Homem, Capitão América, Homem de Ferro, Hulk, Chapolin, com variedade de tamanhos e modelos de um mesmo personagem), e apenas um tipo de fantasia infantil de super-heróina (Mulher Maravilha, com apenas quatro unidades de um único modelo e em dois tamanhos diferentes).

No mercado comercial de brinquedos, também verificamos que:

A imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança. Não é uma imagem realista, mas uma imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria. (BROUGÈRE, 2008)

Percebemos que o mercado de fantasias alimenta a ideia de que os meninos são mais ativos, gostam mais de desafios corporais, são mais corajosos. Considerando a oferta de

fantasias de princesas, que é tão grande quanto a oferta de fantasias de super-heróis masculinos, vemos que há uma dicotomia no que se espera dos comportamentos masculinos e femininos. Enquanto os super-heróis vão à luta, enfrentam perigos e salvam o mundo, as princesas, geralmente, são salvas do perigo por um príncipe e encontram o amor.

Brougère (2008, p. 43) destaca ainda que:

À infância, são associadas, por tradição cultural, representações privilegiadas do masculino e do feminino. O universo do brinquedo feminino é, neste aspecto, muito interessante por tratar-se daquele considerado como tal pela sociedade, pelas crianças, pelos pais, pelos comerciantes, independentemente das brincadeiras efetivas mais abertas à diversidade: privilegia o espaço familiar da casa, o “universo feminino” tradicional em detrimento ao externo, do universo do trabalho.

Para a realização da brincadeira, ainda foram confeccionadas pela equipe da escola capas e máscaras para o uso das crianças.

Durante a brincadeira, as crianças podiam, além de utilizar as fantasias e acessórios de super-heróis, enfrentar alguns desafios corporais: passar por um túnel de tecido, pular de um banco de madeira, passar pela cama de gato (um labirinto feito com elásticos), equilibrar-se na “falsa-baiana” (são duas cordas suspensas paralelas, em uma delas a criança apoia os pés e na outra segura com as mãos e precisa se deslocar de uma ponta a outra).

Na observação realizada com a turma, percebi um grande envolvimento de todas as crianças. A maioria das meninas procurava vestir-se com a fantasia da Mulher-Maravilha, contudo, não havendo a possibilidade (devido ao número reduzido de fantasias), escolhiam fantasias de outros heróis e os acessórios disponíveis para a brincadeira. Não percebi nenhuma menina chateada com a escolha, reclamando verbalmente ou com expressão chateada.

Tanto meninos quanto meninas exploraram todos os desafios corporais e utilizaram fantasias variadas. Todas as crianças durante a brincadeira observada trocavam de fantasia ou acessório de uma a três vezes, visivelmente não por desagrado da fantasia escolhida, mas pela possibilidade de experimentar outras.

Grupos de meninos, grupos de meninas e alguns grupos mistos brincavam de lutinhas, imitando gestos de golpes, mas mantendo uma distância segura, na qual nenhuma criança se

machucava. Falas típicas de filmes e desenhos de super-heróis faziam parte dessa brincadeira nestes grupos: “eu vou te pegar!”, “toma essa!”, “eu vou te matar!”, “eu vou acabar com você!”

Tanto meninos quanto meninas subiam no banco de madeira e saltavam com o braço para o alto, numa menção à possibilidade de “voar”.

Apenas um menino utilizou um acessório da Mulher Maravilha. Ele estava vestido com a fantasia do Super-Homem e pediu para a professora amarrar a faixa da Mulher Maravilha em sua cabeça. A professora amarrou sem questionamentos, depois ele saiu correndo dizendo: “Eu sou o Homem- Maravilha!”.

As meninas que se vestiram com fantasias de super-heróis masculinos, autodenominavam-se no gênero feminino: “Eu sou a Mulher-Aranha”. Em alguns casos, a professora que ajudava as crianças a se trocarem, era quem denominava: “Você é Super-Mulher”, por exemplo.

Mesmo com tantos desafios corporais e com a presença de “lutinhas”, não houve nenhum relato de machucados ou de crianças reclamando de agressão de outras. Percebi, nesta situação, que:

o uso do poder, ao protagonizar personagens fantásticos ou do cotidiano, em lutinhas, não representa estímulo à violência. É a oportunidade para a criança assumir papéis interessantes, ativos e movimentados, aprender a liderar, tomar iniciativa na definição dos enredos, além de usar a linguagem corporal e oral para expressar ideias. A contradição aparente dissolve-se no mundo imaginário, pois o brincar é diferente do real, é um *como se*, é um ato criado pela imaginação. (KISHIMOTO, 2008, p. 217)

Embora eu tenha percebido um grande envolvimento de todas as crianças na brincadeira nos episódios observados, algumas professoras e funcionárias responsáveis pela limpeza da escola me “orientaram” a comprar mais fantasias de meninas. Frases como: “no ano que vem, tem que ter mais fantasia de menina”, “só tem fantasia de menino, as meninas vão usar o quê?”, “as meninas sentiram falta de fantasia de menina, todas queriam da mulher maravilha”.

Percebo que esta foi uma questão que causou mais incômodo para os adultos do que para as crianças. As meninas da turma observada lidaram com naturalidade com o fato de

haver apenas quatro fantasias de Mulher-Maravilha e não abdicaram de brincar com outra fantasia.

Para algumas funcionárias da escola, no entanto, o uso de uma fantasia que representasse a feminilidade parecia importante para a realização da brincadeira. Embora haja no discurso uma necessidade de atendimento às meninas, há também uma concepção de rigidez de papéis pré-determinados para meninos e meninas.

Na turma observada, as brincadeiras de lutinha, com a personificação de super-heróis, eram comuns entre os meninos nas brincadeiras livres no parque e na quadra, com raras ocorrências de brigas ou conflitos. Já entre as meninas não foi observada a brincadeira de super-heróis durante os momentos livres de brincadeira.

6.3. Um “Instituto Butantan” na escola

Em agosto de 2014, devido ao projeto sobre cobras que a turma observada estava desenvolvendo, as crianças e a professora visitaram o Instituto Butantan⁵, na cidade de São Paulo. As crianças estavam muito envolvidas com o assunto desde o mês de maio, quando se iniciou o projeto e muitas vezes o tema das cobras aparecia nas brincadeiras no parque e na sala.

Após a visita, a temática se intensificou. Em uma das observações do parque, percebi uma movimentação diferente das crianças, que começaram a levar os baldinhos e outros brinquedos de areia para um lugar em que não era comum brincarem. Ao me aproximar, verifiquei a seguinte situação:

- Camila, aqui é o Butantan – diz Sara e continua:
- Aqui fica a boiúna - diz ela apontando para um canto onde estão três alças de plástico que faziam parte do balde de areia.
- Aqui são os peixes – Ana Julia, mostrando as formas pequenas de bichos do mar.

⁵ O Instituto é conhecido pela pesquisa e produção de soros e vacinas. As crianças visitaram um de seus espaços, o Museu Biológico, que tem acervo composto por serpentes, aranhas, iguanas, escorpiões e tartarugas.

- Olha aqui, tem bicho pau. Essa é a mamãe, esse é o pai e esse é o filhinho. – Diz Joice, levando-me pela mão para perto de uma árvore, mostrando os pequenos gravetos que colocou lá.

- Adivinha quem é que tem que dar comida para as cobras? Eu! - Joice

- Essas cobras são venenosas? - Camila

- Não, a gente já tirou o veneno – Ana Julia

- A gente tirou o veneno das cobras e ele virou remédio - Sara

- Aqui é o nosso laboratório – Ana Julia

- O que vocês fazem aqui? - Camila

- A gente faz a comida das cobras. – Ana Julia

Patrícia está com uma raiz de grama na mão e faz um gesto como se tivesse levado uma picada.

- O que foi, Patrícia?- pergunta a professora.

- Era um pião - Patrícia

Não entendi o que ela quis dizer, olhei para a professora, e ela me explicou:

- É escorpião, que também tinha lá no Butantan.

Percebo que a professora não esconde uma expressão de satisfação por ver as meninas brincando assim.

- Olha, Camila, tem dois tipos de tartaruga. Essa aqui que fica na terra e dessa aqui que fica na água. – diz Joice, me mostrando dois brinquedos em forma de tartaruga.

- A que fica na água chama tartaruga mesmo, a que fica na terra chama jabuti, lembra? – eu disse.

- Essas aqui é jabuti então! – Diz Joice.

- Sara, esse pode ser cobra? – Pergunta Patrícia com uma raiz comprida na mão.

- Não, esse pode ser bicho folha. – Sara

Lucas e Marcos estavam jogando areia em um espaço que as meninas estavam usando.

- Não, Marcos, vai estragar! – Sara

- É que nós é pedreiro, a gente tá jogando cimento aqui. – Marcos.

Sara, Ana Julia e Joice foram reclamar para a professora que eles estavam estragando a brincadeira.

A professora disse:

- Marcos e Lucas, vocês estão vendo que as meninas montaram a brincadeira aí? Não é para atrapalhar.

Os meninos continuaram. Depois de mais algumas reclamações das meninas, a professora disse:

- Já que vocês querem brincar aí nesse espaço, por que vocês não fazem o segurança do Butantan? Lembra quando a gente foi no passeio? Eles cuidam pra ver quem entra e sai do Instituto.

Marcos aceitou prontamente, largou a pá que estava usando, levantou-se, colocou-se à frente do espaço onde as meninas estavam brincando, cruzou os braços e fez uma expressão bem séria, já o Lucas foi brincar em outro lugar.

- Nossa, é assim mesmo que fica o segurança. – Professora

- Eu sei. Eu já vi segurança. – Marcos (Diário de Campo – 02-09-2014)

Percebi grande envolvimento das quatro meninas do grupo nesta brincadeira. Elas estavam muito contentes em realizá-la. A expressão da professora era de contentamento e certo orgulho por estarem revivendo na brincadeira experiências advindas de um projeto da turma. Acredito que, mesmo sem a professora dizer nada, nem dar orientações para as meninas, aquele olhar de aprovação incentivava a continuidade e a elaboração de um enredo cada vez mais complexo daquele grupo.

Daniela Finco (2010, p. 106), lembra que:

Muitas vezes, meninas e meninos procuram corresponder às expectativas expressas por suas professoras. Pesquisas apontam que as justificativas para as diferenças de desempenho escolar entre meninas e meninos do Ensino Fundamental, por exemplo, estão relacionadas às representações das expectativas dos (as) professores (as) quanto a caracterização dos comportamentos: as meninas são apontadas como mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas.

As quatro meninas que organizavam a brincadeira demonstravam certo conhecimento técnico sobre as cobras (“A gente tirou o veneno das cobras e ele virou remédio”, “tem dois tipos de tartaruga. Essa aqui que fica na terra e dessa aqui que fica na água”), que aprenderam tanto nas vivências dos estudos sobre as cobras na escola, quanto na visita ao Instituto.

A aproximação dos dois meninos gera um pequeno conflito entre meninos e meninas. Durante as observações que realizei no decorrer da pesquisa e nas observações como coordenadora pedagógica da escola, percebi que aquela professora tem, em sua prática na escola, o hábito de solicitar às crianças que procurem conversar com os colegas para procurar solucionar conflitos. Quando o conflito se estende ou coloca em risco a segurança das crianças, a professora age mais pontualmente com as crianças envolvidas, orientando-as. Contudo, diferentemente de outras situações já observadas, daquela vez a professora interferiu diretamente com o menino que está “atrapalhando” a brincadeira.

A professora pede que os meninos sejam seguranças do Instituto Butantan, aqueles que “cuidam para ver quem entra e quem sai do Instituto”. Numa brincadeira em que as meninas estão tão envolvidas na organização do cenário e do enredo como cuidadoras de cobras, por que não oferecer a mesma possibilidade para os meninos, ao invés de colocá-los numa posição de vigia?

A pesquisadora Tania Mara Cruz (2004), buscou, em sua tese de doutorado, compreender o universo de crianças de sete a dez anos, no tocante às relações de gênero. Ela desenvolve a ideia de “conflito por aproximação, nos jogos de gênero que envolviam conflito e ludicidade, e que eram desencadeados por um dos sexos sobre o outro, tendo como objetivo a aproximação entre eles” (p. 69). Encontro semelhança deste conceito com o episódio relatado acima, especialmente quando ela explica uma das ações do conflito de aproximação, que são os episódios de invasão:

consistiam em atrapalhar ou invadir atividades com a finalidade de entrar na brincadeira praticada por um grupo de sexo diferente do seu ou para disputar crianças para atraí-las para novas brincadeiras; podiam envolver contato físico ou não. (CRUZ, 2004, p. 110)

Três dias depois deste episódio, as crianças novamente brincam de “Instituto Butantan” no parque. Antes de irem ao parque, ainda na sala, Sara, uma menina que pareceu exercer mais liderança na organização da brincadeira anterior, pergunta à professora se ela pode levar um brinquedo que construíram com tampinhas para o parque e a professora consente. O brinquedo é formado por uma porção de tampinhas plásticas de garrafa, com um furo no meio e amarradas com um barbante, formando uma grande cobra. Foi construído pela turma no início do projeto, no mês de maio.

No parque, percebi que mais crianças participavam desta brincadeira. Há a inserção de meninos, mas de forma não conflituosa.

- A gente tem que pôr a cobra na árvore. – Sara

Sara, Joice e Julia colocam o brinquedo de tampinhas cuidadosamente na árvore.

Miguel e Caio se aproximam.

- Olha, é uma cobra. – diz para Caio e apontando para o brinquedo.

- É uma cobra cascavel – Sara.

- Ela tá no pezinho de limão? – Diz Caio para Sara

- Não! É a cascavel! – Sara, já mais irritada, apontando para o brinquedo.

- Ah, ela é muito venenosa! – Diz Caio, e sai correndo, como se estivesse fugindo.

Enquanto Sara, Maria Eduarda, Joice, Julia e Patrícia estão organizando o espaço do Butantan, colocando o que seriam os animais em seus devidos lugares e organizando seus viveiros, com os brinquedos do parque, gravetos, folhas e raízes, Miguel e Artur estão cavando areia e colocando num balde para que as meninas possam reutilizá-la no “Instituto Butantan”. Os meninos parecem bastante envolvidos com a função e procuram fazer de forma rápida. Enchem um balde, anunciam que ele está cheio e uma das meninas pega o balde, deixa a areia em outro lugar e volta com o balde vazio para que os meninos possam reenchê-lo.

Joice, Sara, Maria Eduarda e Ana Julia estão colocando as cobras de tampinhas na árvore novamente.

- Coloca aqui. – Ana Julia

- Não, aí tá o bicho-pau. – Joice

- É só tirar o bicho-pau, né? – Ana Julia.

Joice desiste de arrumar as cobras de tampinhas e pega três peneiras do parque. Coloca em volta da árvore das cobras e diz:

- Olha, esse aqui é de segurança. Se a pessoa passa, a cobra desce. – Ana Clara

- Ó, Joice, peguei mais aranha. – Miguel, mostrando algumas raízes que arrancou do chão.

Joice olhou as raízes, acenou a cabeça positivamente, mas não disse nada, foi para outro espaço do “Butantan”.

Artur, que estava em outro espaço, aproxima-se da Sara e pergunta:

- Posso levar ela pra passear? – Diz Artur para Sara, apontando a cobra de tampinhas.

- Pode, mas tem que tomar cuidado pra ela não morder você. – Sara

Artur pega uma das pontas da cobra de tampinhas e começa a andar com ela. Quando passa próximo da Julia, ele diz:

- Ela tá querendo ir aí, ó! – aponta a cobra de tampinhas como se ela quisesse atacar a Julia.

- Ela é muito teimosa. – Diz Julia, apontando o dedo para a cobra, como se estivesse dando bronca.

- É teimosa mesmo. – Artur. (Diário de Campo 05-09-2014)

Nos dois episódios, as meninas exercem liderança na brincadeira, organizando os brinquedos, os espaços e o uso de cada um deles. Já os meninos, no segundo episódio, ao contrário do primeiro, agem de forma não conflituosa, pedem permissão para entrar na brincadeira (Posso levar ela pra passear?), ou trabalham em benefício da organização já estabelecida.

Podemos perceber, também, que a brincadeira mistura elementos da experiência real das crianças, com elementos do faz-de-conta.

Ainda neste mesmo dia, enquanto eu observava as crianças brincando no Instituto Butantan organizado no parque, uma outra criança se aproxima de mim:

Enquanto eu observo as crianças brincando no “Butantan”, Maria Eduarda se aproxima de mim, senta-se ao meu lado e diz:

- Aí você é a moça que pergunta: “Como as cobras vivem aqui?”

- O que? – Não havia entendido a proposta dela.

- Você é a moça que tá no Butantan e pergunta: “Como as cobras vivem aqui? – Maria Eduarda, um pouco impaciente.

- Ah, entendi! Como as cobras vivem aqui? – Camila

- As cobras estão em um vidro e tem que ficar silêncio aqui. Quando os caçadores trazem as cobras aqui, a gente coloca elas aqui (aponta para o lugar onde estão as alças dos baldes). A gente também tem bicho-pau. A boiuna é a grande de todas. Tem que tomar cuidado porque se você não fizer silêncio, ela joga veneno no vidro. A pessoa põe a mão no vidro e fica doente. Pra tirar o veneno da cobra tem que colocar uma luva, leva ela no laboratório e tira o veneno. (Diário de Campo, 05/09/2014)

Fernandes (2004), observa que a cultura infantil provém, em quase sua totalidade, da cultura adulta. Mas também não descarta a capacidade das crianças de criarem elementos de sua própria cultura:

Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da “gente grande”. Essas criações, todavia, se institucionalizaram, posteriormente, podendo ser aprendidas nos grupos infantis, como acontece com os elementos aceitos da cultura do adulto. (p. 247)

Nos episódios descritos acima, a organização dos espaços e a atribuição de funções dentro do “Instituto Butantan”, fazem parte da cultura adulta, vivenciada na própria instituição e em outros espaços. Por exemplo, Marcos sabia qual é a postura de um adulto que trabalha como segurança, o que ele faz e qual a sua expressão. Por outro lado, nos mesmos episódios aparecem elementos típicos das brincadeiras de família (“Olha aqui, tem bicho pau. Essa é a mamãe, esse é o pai e esse é o filhinho”; “Posso levar ela pra passear?”).

Percebemos que as crianças, nas interações com outras crianças, “produzem uma série de culturas de pares, nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformados gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto” (CORSARO, 2002, p. 114).

A participação mais expressiva das meninas colocando na brincadeira os conhecimentos que adquiriram das experiências com o projeto pode significar, também, uma

correspondência às expectativas de gênero geradas pela escola. Zaidman (1994) afirma que “sociólogos puderam constatar, graças às estatísticas escolares, que as meninas tinham ‘maior êxito’ que os meninos, quando das primeiras etapas da escolaridade e em certos cursos de formação geral” (p. 349). Contudo, por “primeiras etapas da escolaridade”, a autora refere-se ao primário.

Carvalho (2001), em pesquisa com professoras do ensino fundamental, levantou que, entre as professoras entrevistadas, havia um perfil de “excelente aluno”: “participativo, crítico e ao mesmo tempo cumpridor de tarefas, rápido na aprendizagem e organizado” (p. 561). Muitas meninas foram descritas como boas alunas, enquanto que as professoras reconheciam a existência de problemas escolares maiores entre meninos.

Respeitando as diferenças de idade e escolaridade, podemos perceber certa semelhança com os dados descritos acima, já que a escola e as famílias revelam, de formas mais ou menos sutis, aquilo que socialmente se espera de meninos e meninas.

6.4. As meninas e a catapulta

Em uma das observações realizadas na quadra, as crianças estavam brincando livremente com os brinquedos que trouxeram de casa. Um grupo de meninas se aproxima da professora, que está sentada em um lugar da quadra de onde consegue ter uma visão geral do espaço. Ana Julia está com uma corda cor-de-rosa na mão, com mais ou menos dois metros de comprimento.

- Olha prô, que legal. A gente tá brincando de corda diferente. Eu fico de um lado, a Sara fica do outro, a Ana vem depois no meio e a gente manda ela pra longe. - Diz Ana Julia, gesticulando bastante para que a professora entenda.

- Ah, entendi! Vocês fizeram uma catapulta! – Professora.

- Isso, uma catapulga. – Conclui Ana Julia e sai.

A brincadeira vai se desenvolvendo e elas vão ficando cada vez mais animadas. Alternam a criança a ser catapultada com agitação, parecem ansiosas para serem a próxima, gritam uma com a outra para organizar uma ordem de quem vai primeiro.

Fica uma menina em cada ponta da corda, esticando-a na altura da cintura. Uma terceira menina fica no meio da corda, faz o movimento para trás e as duas meninas da ponta “lançam” a que está no meio.

O movimento é bem forte e a menina é lançada vários passos à frente.

A tentativa das meninas é que a menina que fica no meio seja lançada cada vez mais forte.

Cada lançamento na catapulta é acompanhado por muitas risadas e efeitos sonoros feitos pelas meninas. (Diário de campo, 29-09-2014)

Esta foi a primeira brincadeira que observei em que as meninas participaram de um desafio corporal intenso, sem a intervenção de um adulto.

No período em que ocorreu esta observação, a turma estava estudando as construções da Idade Média e a catapulta foi uma delas. Novamente, as meninas se utilizaram da informação de um conhecimento formal para alimentar a brincadeira.

Corsaro (2002) lembra que:

a produção da cultura de pares não se fixa nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças aproximam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (p. 114)

As meninas construíram, organizaram e realizaram a brincadeira com liberdade, transformando um objeto em outro, com outro significado.

Não é comum observar estas meninas em brincadeiras de movimentação corporal intensa. Este grupo de meninas fez parte da organização e da liderança da brincadeira em que fizeram um Instituto Butantan no parque, citada anteriormente. Suas brincadeiras são geralmente organizadas e sem gritarias. Tanto no parque, quanto na quadra e em outros

espaços da escola, este grupo de meninas anda saltitando, lembrando meninas e mulheres românticas de desenhos animados.

Neste caso, estudos de Connell (1995, 2013), ajudam a perceber as sutilezas deste grupo de meninas. A autora australiana, em sua pesquisa com meninos, rapazes e homens, percebe a existência de múltiplas formas de masculinidade e, também, uma relação hierárquica entre elas, ou seja, há uma masculinidade hegemônica, uma forma de ser masculino mais valorizada. Reconhecendo as diferenças entre as pesquisas, Connell ajuda a refletir sobre a possibilidade das meninas perceberem uma forma mais valorizada de ser menina também. Quando andam saltitando, demonstram uma forma de andar que não é a comum, que poucas meninas e mulheres utilizam, mas que tem um significado mais feminino. A forma de brincar mais organizada e mais silenciosa se aproxima mais daquilo que a professora deseja.

De qualquer forma, a brincadeira da catapulta demonstra que mesmo que as meninas reconheçam as formas mais valorizadas da feminilidade, também conseguem (embora com menos frequência) romper com estas características de gênero.

6.5. Relações familiares nas brincadeiras das crianças

Lucas está no tanque de areia, colocando areia em um baldinho e Maria Eduarda se aproxima:

- Vamo pra casa? – Maria Eduarda para Lucas.
- Agora não dá. Tenho que fazer um castelo. – Lucas.
- Você só pensa em trabalhar, deixa isso aí. – Maria Eduarda
- Depois eu vou. – Lucas (diário de campo, 05-08-2015)

Na mesa das panelinhas, estão apenas Marcos e Pedro. Entre os brinquedos da mesa estão panelinhas, talheres, brinquedos plásticos de pizza, legumes e frutas.

- Eu vou fazer pizza. – Marcos

- Ô, cadê meu milho? – diz Pedro, que depois pega o milho e começa a raspá-lo com a faca.
 - Rala o coco... – Pedro começa a cantar (“Rala o coco, mexe a cuica”), mas não lembra do restante da música e para.
 - Vou fritar a cebola. – Marcos.
 - Você vai lavar a louça. – diz Pedro entregando pratinhos.
 - Mas eu já to fazendo a comida. – Marcos.
 - Você vai lavar a louça. – Repete Pedro.
 - Eu vou no cinema hoje, você quer ir? – Pedro.
 - Não dá pai, eu tenho que trabalhar. – Marcos.
 - Não vai trabalhar não. Come aqui. – Diz Pedro, entregando um prato com legumes.
- Marcos “come” o que o Pedro entregou e começa a fazer os movimentos de lavar a louça. Enquanto lava a louça, conversa com o Pedro:
- Você tem o filme do Transformers? – Marcos.
 - Eu tenho – Pedro.
 - É supimpa, né? – Marcos.
 - Você gosta do seu pai? – Marcos.
 - Gosto. – Pedro.
 - Que legal. – Marcos. (Diário de campo, 12-11-2014)

Neste episódio vemos duas situações distintas. Na primeira, Maria Eduarda e Lucas atuam como se fossem casados e Lucas não pode ir para casa porque está ocupado com seu “trabalho” de fazer castelos.

É interessante perceber como as relações de trabalho também aparecem nas brincadeiras das crianças. As crianças não reproduzem exatamente aquilo que vivenciam, ou seja, não representam aquilo que o pai ou a mãe de cada um é, mas interpretam seus cotidianos, influenciados pelas vivências, pela mídia, pelas instituições, etc.

No segundo episódio, vemos dois meninos numa brincadeira de pai e filho. Eles mexem nas panelas, fazem comida, lavam louça e conversam. Fernandes (2004, p. 248), explica que:

nos brinquedos desse gênero, como “papai e mamãe”, nós não podemos reconhecer o pai da criança Pedro, ou Paulo, ou Maria; o senhor fulano de tal desaparece, porque, de fato, o que a criança tem em mente é executar um folguedo que ela aprendeu em contato com seus companheiros e para ela, no momento, seu pai não existe. No ato de brincar de “papai” a única coisa importante, para a criança, consiste na função social do *Pai*, padronizada segundo as representações sobre o chefe da família ainda meio patriarcal, senhor absoluto do lar e centro da vida doméstica, a quem todos devem obediência e respeito extremos.

Os papéis de “pai” e “filho” aparecem misturados, já que o filho faz a comida e vai trabalhar, enquanto o pai não tem papel ativo nesta situação. Ambos realizam tarefas corriqueiras da vida doméstica.

Aparentemente, eles entram e saem da brincadeira num *flash* (quando Marcos pergunta a Pedro se ele tem o filme do Transformers e quando pergunta se Pedro gosta do seu pai). Kishimoto (2009) confirma que esta é uma situação comum nas pesquisas em Educação Infantil:

Muitas vezes, ao observar brincadeiras infantis, o pesquisador se depara com situações em que a criança “brincando”, diz: “Agora eu não estou brincando”, mas, logo em seguida, entra na brincadeira. O que diferencia o primeiro momento (não brincar) do segundo (brincar) é a intenção da criança, que mostra a grande dificuldade em realizar pesquisas empíricas sobre o jogo infantil. (p. 114)

6.6. Tentando inserir-se no jogo de futebol

Patrícia se aproxima de Lucas e pergunta:

- Lucas, deixa eu brincar?

- Não! – responde Lucas.

Patrícia vai ao encontro da professora que não está longe, mas que não estava acompanhando a situação.

- Ô, prô! O Lucas não deixa eu brincar! – Patrícia

- Lucas, deixa ela chutar a bola também. Ela gosta de futebol. – Professora.

- Tá bom... – responde Lucas, sem animação e olhando para o chão.

Murilo também se junta ao grupo do futebol. Murilo e Matheus estão mais próximos ao gol, Lucas está mais no centro da quadra e Patrícia está mais afastada. Há bastante movimentação dos meninos, correm atrás da bola, disputam, tentam fazer gol e jogam a bola um para o outro (mas não em direção à Patrícia). Patrícia só se movimenta quando a bola chega mais perto dela. Acompanha a bola atentamente com os olhos e quando chuta, sorri!

Depois de poucos minutos de brincadeira, Patrícia vai novamente até a professora e reclama que o Lucas não a deixa brincar. A professora a orienta a ir atrás da bola ou conversar com o outro grupo de meninos que também está brincando com bola.

Patrícia conversa com Kauã que brinca com outro grupo de meninos e ambos combinam de revezar entre chutar para o gol e ser goleiro. Brincam assim por quase quinze minutos. Todos estão se divertindo, gritam gol um para o outro.

(Diário de Campo, 29-09-2014)

Neste dia, as crianças tinham a sua disposição alguns brinquedos para a brincadeira livre: bolas, bambolês e cordas. Eu já havia reparado que Patrícia, embora estivesse próxima de um grupo de meninas, que brincava com os bambolês, não estava brincando. Permanecia quieta e desanimada. Patrícia esboçou o primeiro sorriso desde que tinha chegado na quadra, quando deu o primeiro chute.

Brincar de bola, aqui, não significa apenas a interação das crianças com o objeto, mais que isso, significa lidar também com um símbolo cultural.

O futebol é um esporte/brincadeira considerado masculino na nossa cultura e é repleto de significados. Geralmente, não é uma brincadeira incentivada para meninas pelas professoras, primeiramente porque as professoras na Educação Infantil são em sua maioria mulheres e geralmente desconhecem as técnicas e regras do futebol, segundo porque a frase “não é brincadeira de menina” é comumente dita pelas crianças (meninos e meninas).

Brougère (2008), explica que no uso do brinquedo:

a criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos, remete entre outras coisas, manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade. (p. 43)

Azevedo (2003) realizou uma pesquisa sobre brinquedos e gênero em uma escola pública de Educação Infantil e observou que, nesta escola, a quadra era um espaço de utilização diária das crianças. Lá eram utilizadas bolas, bonecas, utensílios domésticos, miniaturas de bonecos, etc. A autora relata que na brincadeira de futebol, fica claro o domínio do espaço pelos meninos. Havia exclusão total de meninas, mesmo a professora destacando que as meninas poderiam jogar futebol.

Já no episódio que observei, percebe-se uma resistência do primeiro grupo de meninos em aceitar a Patrícia para brincar. Mesmo sem usar agressão física ou verbal, os meninos demonstraram que tinham o controle daquele espaço.

Azevedo (2003) afirma que:

o futebol faz parte do universo masculino e que, no contexto observado, funciona como uma espécie de símbolo identitário masculino. Por meio dessa prática, os meninos identificam-se como “masculinos”, exercem domínio e controle sobre o espaço físico, a quadra, como também se distinguem das meninas, exercendo domínio e controle sobre elas no sentido de excluí-las desse “espaço-prática”. (p. 136)

No entanto, no segundo grupo em que Patrícia se insere, a brincadeira ocorre sem distinção, com participação igualitária de todos os sujeitos na brincadeira. Tania Cruz (2004) observou crianças maiores na hora do recreio e também observou a dominação dos meninos

nos jogos de futebol, contudo, percebeu que era comum a participação de duas ou três meninas, com algumas resistências da parte dos meninos.

6.7. Ser inventora ou ser princesa?

- Camila, sabia que eu invento coisas? – Diz Sara ao mesmo tempo em que monta uma figura com as peças do tangram.

- É mesmo? – Camila

- É, quando eu crescer, eu vou trabalhar em coisa que inventa coisas. Acho que eu vou ser uma... – Sara faz uma pausa para pensar.

- Princesa? – Diz Artur.

- Não... – Sara.

- Uma rainha? – Artur.

- Não! Eu vou ser uma inventora, eu acho. Acho que eu vou inventar castelo, ponte, rua. – Sara.

- Eu, quando crescer, vou caçar cobras e vou fazer elas ficarem boazinhas. – Artur.

- Você vai trabalhar no Butantan? – Camila.

- Não, vou fazer outra coisa. – Artur.

- Eu vou. – Sara.

- Mas o que você vai inventar lá? – Camila

- Eu vou inventar um balancinho pras cobras balançarem, umas pedras pra elas se esconderem e um fogo pra elas se esquentarem. – Sara. (Diário de Campo, 10/09/2014)

Nesta primeira cena, estávamos na sala e a Sara me chamou para ver o que ela estava montando com o tangram⁶. Depois de um tempo em que tanto ela quanto o Artur montavam diversas formas e me mostravam, surgiu esta conversa.

As falas de Artur, procurando adivinhar o que Sara será quando crescer, reforçam alguns estereótipos de gênero e podem estar ligadas tanto ao projeto em que a turma estava envolvida (sobre Castelos e Idade Média) quanto às princesas de desenho animado. É bastante comum que as meninas da turma tenham objetos, roupas, ou relatem assistir filmes sobre princesas, principalmente as “Princesas Disney”.

Michele Escoura Bueno (2012), é da área de Antropologia e realizou um estudo sobre as Princesas Disney. Usando como disparador das conversas com as crianças os filmes “Cinderela” e “Mulan”, estas destacaram o casamento, a beleza e a elegância como elementos centrais para a configuração de uma princesa. Já no estudo realizado por Constantina Xavier Filha (2011), as crianças do 5º ano do ensino fundamental elencaram características pessoais e comportamentais das princesas das histórias de contos de fada. Meninos e meninas indicaram que, entre outras coisas, a princesa seria feliz, vaidosa, alegre. As meninas, por sua vez, afirmaram muitas outras características, disseram por exemplo, que uma princesa apresentaria condutas como a doçura, meiguice, e teria algumas competências como saber cozinhar, ser prendada, etc.

As características físicas e comportamentais desejáveis da subjetividade das princesas são condizentes com o que se espera das condutas femininas ensinadas social e culturalmente. É interessante observar como essas adjetivações compõem as representações de gênero que demarcam a feminilidade hegemônica. (XAVIER FILHA, 2011, p. 594)

No contexto do episódio, não há como inferir o que Artur acredita ser uma princesa ou uma rainha quando Sara crescer. Mas Sara surpreende quando diz uma profissão que não é comum meninos ou meninas relatarem: inventora. Da forma que ela diz, ela deseja construir coisas, mostrando uma ruptura nas expectativas culturais de gênero, já que a área de construção ou design não é comumente ligada às mulheres.

⁶ Tangram é um quebra-cabeça chinês formado por sete peças. O objetivo do jogo é formar figuras utilizando todas as peças sem sobrepô-las.

Já Artur é um menino que nesta conversa diz que quer ser um caçador de cobras e irá deixá-las boazinhas, irá domá-las. Podemos perceber que existe uma ideia de profissão masculina mais heroica e aventureira.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para as construções das relações de gênero num terreno tão conhecido para mim foi surpreendente.

Ser coordenadora pedagógica na mesma escola pesquisada, conhecer os espaços, as práticas, as professoras, as crianças, eram fatores que me fizeram pensar inicialmente que a tarefa seria mais fácil. Conversar com as crianças todos os dias me fez pensar que escutá-las, captar dados, falas, expressões, seria praticamente natural.

Não foi o que aconteceu. Como relatei nos capítulos anteriores, a realização desta pesquisa envolveu um movimento constante de ir e vir, de aproximação, distanciamento e reaproximação, tanto com relação às teorias, quanto ao meu papel como pesquisadora.

No entanto, foi prazeroso perceber que a cada passo eu ia compreendendo melhor a relação das crianças, que era o meu maior objetivo.

Durante as observações, fui coletando dados, falas e reflexões. Pude problematizar algumas questões, perceber cristalizações e rompimentos das expectativas de gênero que ainda não estavam claras para mim.

Confesso que me surpreendi com que observei. Tive cuidado em não gerar muitas expectativas sobre o que eu iria encontrar nas observações, para não enrijecer meu olhar, não achar apenas o que eu estava procurando. Contudo, não poderia deixar de imaginar a possibilidade de encontrar situações parecidas que vivi enquanto professora, com meu aluno Paulo. Imaginei (erroneamente) que veria situações em que o preconceito e a normatização fossem mais evidentes. Perceber as rupturas e permanências nas relações de gênero entre crianças no dia a dia, nos casos em que à primeira vista não chamam a atenção, exigiu refinamento do olhar num exercício permanente de indagação.

Os meninos e meninas participantes desta pesquisa mostraram, de maneira geral, que transitam pelas brincadeiras, em alguns momentos com a polarização clara (brincadeiras de menino versus brincadeira de menina) e em outros estas fronteiras não se fixavam.

Quando lhes foram dadas oportunidades, tanto meninas quanto meninos brincaram com objetos e situações que são frequentemente considerados adequados para o outro sexo,

como por exemplo no salão de beleza e na brincadeira de super-heróis. A “transgressão” parecia incomodar muito mais aos adultos (da escola e das famílias) do que às crianças. Essas rupturas muitas vezes eram ressignificadas, facilitando a identificação das crianças, quando os meninos faziam maquiagem ou unhas de monstro, por exemplo, ou quando as meninas utilizavam as fantasias de super-heroínas.

Em algumas situações, as meninas pareciam mais à vontade com os conhecimentos escolares que os meninos, apropriando-os até mesmo nas brincadeiras, como no caso do Instituto Butantan e das armas medievais (catapulta), o que de certa forma prenuncia o sucesso acadêmico das meninas nos anos seguintes da escolarização. Mas isso não significa que elas fossem quietinhas e submissas. Pelo contrário, elas utilizavam esses conhecimentos para organizar brincadeiras em que ocupavam posições de liderança (Instituto Butantan) e exercitavam movimentação ampla (catapulta).

Enfim, nem tudo era simples reprodução de padrões de gênero estereotipados: as famílias das brincadeiras eram múltiplas e os meninos tanto cumpriam funções de provedores, trabalhando na construção de castelos, quanto lavavam pratos, cuidavam de filhos e cozinhavam; as meninas manifestavam interesse em ser princesas, mas também inventoras; o espaço do futebol era pouco acessível às meninas, mas, com empenho, elas encontravam formas de participar.

Um ponto positivo que podemos destacar nas práticas da escola, no tocante ao gênero, é o constante oferecimento de brincadeiras de faz de conta em que todos brincam (chamadas simbólicas, organizadas no salão). A frequência destas brincadeiras varia de ano a ano, de acordo com as possibilidades da escola e a avaliação da equipe. Já aconteceu mensalmente, bimestralmente e em ocasiões específicas. A frequência com que as crianças brincam também foi se modificando com o tempo. Anteriormente, as crianças tinham a oportunidade de brincar apenas uma vez quando a brincadeira era oferecida. Após avaliação com a equipe escolar, a brincadeira começou a ser oferecida em dois dias seguidos. As professoras perceberam que, no primeiro dia, a brincadeira é mais exploratória, as crianças ficam mais agitadas, permanecem pouco tempo em cada espaço da brincadeira e tentam utilizar todos os objetos/brinquedos oferecidos. No segundo dia de brincadeira, o movimento é diferente. Num movimento espontâneo, sem ser orientado pela professora, percebemos que as crianças conversam entre si, antes da brincadeira, sobre quais espaços gostaram mais, que objetos

utilizaram e como utilizaram e planejam sozinhas ou em grupos quais espaços e brinquedos irão priorizar no segundo dia.

A escolha dos temas das brincadeiras também é um fator importante. Os temas são variados e buscam proporcionar uma diversidade de experiências às crianças. No ano em que foi realizada a pesquisa, quatro brincadeiras foram organizadas nestes moldes: salão de beleza, super-heróis, discoteca e hospital.

Vianna e Finco (2009, p. 271) apontam que:

O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados.

A participação das crianças nestas brincadeiras gera discussão acerca das relações de gênero entre a equipe escolar, quando a equipe planeja, realiza e avalia a atividade; entre as crianças quando brincam, dialogam e interagem; e na comunidade, quando as crianças contam em casa como foi a brincadeira ou quando a família acessa fotos e vídeos expostos na instituição ou no blog da escola na internet.

Com a pesquisa pude perceber que a expressão da criança é dotada de poesia, pois transmite uma porção de significados nas entrelinhas, que eu, como adulta, sou incapaz de reproduzir. Enquanto brincam, as crianças não estão apenas juntas, compartilhando um objeto, ou um enredo, estão, na verdade, compartilhando e produzindo culturas. Fico satisfeita em realizar uma pesquisa a partir daquilo que as crianças fazem e sabem, e não daquilo que não fazem, não podem ou não conseguem. Sarmiento (2005) afirma que:

As crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, de outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo que os rodeia. (p. 373)

De maneira geral, percebo um movimento de desconstrução das fronteiras de gênero. Na brincadeira do salão de beleza, quando o menino conta que disse para a mãe: “Eu falei que

era só brincadeira, prô”, revela que esta questão, para as crianças, não se apresenta de forma tão dicotomizada quanto para nós, os adultos.

Lembro de uma questão levantada por Sayão (2003):

Em especial nas brincadeiras que inventam, meninos e meninas demonstram que os papéis de gênero vão sendo delineados muito cedo, embora na infância seja bastante possível transgredi-los. Essa característica de transgressão parece ser uma manifestação típica de um momento da vida e logo será abrandada em face das convenções sociais pautadas por uma visão de ciência e por determinações sociais que normatizam lugares, comportamentos e formas de ser específicas para meninos e meninas, homens e mulheres. Mas, se nós profissionais não nos reconhecemos como sujeitos engendrados, como podemos problematizar e encaminhar aquilo que meninos e meninas evidenciam quando brincam? (p. 78-79)

Para o meu percurso como pesquisadora e educadora, é esta a questão que irá mover meus futuros encaminhamentos e ressalto aqui: “como podemos problematizar e encaminhar aquilo que meninos e meninas evidenciam quando brincam?”.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**. Dossiê: Educação Infantil e gênero. v. 14, n. 3 (42) – set./dez. 2003

_____. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; FINCO, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. P. 17 – 36

_____; LEVCOVITZ, Diana. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter Roberto (orgs). **Afirmando diferenças: montando o quebra- cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 73 – 85.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 11- 30.

AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro. **Brinquedos e gênero na educação infantil: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro**. 2003. 170f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 28, no. 100 - Especial, p. 1059- 1083, out. 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** BRASÍLIA: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação Infantil.** BRASÍLIA: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação básica.** BRASÍLIA: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / Conselho Nacional de Educação/ Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, p. 19-32, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 6ª ed. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 43) 2008.

BUENO, Michele Escoura. **Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças.** 2012, 163 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como tema transversal.** São Paulo: Moderna, 1999, 144p.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos feministas. Vol. 9, n. 2, p. 554-574, Florianópolis, 2001.

_____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: Zago, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 207-221.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: **O poder da identidade: Volume II**. São Paulo: Paz e Terra. 1999. p. 169-285.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 80, Set/ 2002, p. 326 – 345.

CONNELL, Robert W. Políticas de masculinidade. **Educação e Realidade**, 20(02), p. 185-206, jul-dez. 1995.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21 (1): 424, janeiro-abril 2013, p. 241-282

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, 2002, p. 113 – 134.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll Delgado; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, V. 35, n. 125, p. 161-179, mai/ago. 2005.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: _____. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986 (Coleção educação contemporânea). p. 9-30.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição do estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, v. 15, n. 1 (43) – jan/abr. 2004

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.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2004.

_____. **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.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010.

_____. Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil. **Pátio Educação Infantil.** N. 36, julho 2013.

GOBBI, Marcia. **Lápis Vermelho é de mulherzinha.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP. 1997

GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Estudos Feministas,** Florianópolis, n.1, ano 6., p. 114- 124, 1998.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques.** Vol. 13, dezembro 2013, p. 1-19.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições,** v. 19, n. 3 (57), set-dez. 2008, p. 209-223

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. In: _____ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade.**Vol.27, nº26, p. 797 – 818, out. 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação. 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2001.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARTINS FILHO, Altino; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisa com crianças. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 18, n.2, p. 8-28 – jul/dez 2010.

MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultural. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular da Prefeitura de São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: Rettec Artes Gráficas. 2004.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: Faria, Ana Lucia Goulart; Finco, Daniela (orgs). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. P. 37-54.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org). **A escola vista pelas crianças**. Porto Editora: Porto – Portugal, 2008.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. Amor romântico na literatura infantil: uma questão de gênero. **Revista Educar**, n. 35, p. 81-94, 2009. Curitiba: Editora UFPR.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Culturas Infantis: crianças pequenininhas brincando na creche**. São Paulo: Képos, 2012.

QUINTEIRO, Juricema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zelia de Brito & PRADO, Patricia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas (SP): Autores Associados, 2005, p. 19-48, 3ª Ed.

QVORTRUP, Jens. Infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 36, n. 2, p. 631-643, mai/ago. 2010.

ROCKWELL, Elsie. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1987.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relacoes de Trabalho e Desigualdades- CEERT, 2012

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação Infantil e processos e de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 7-40, julho/1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: Educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectivas**. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 19 – 40.

_____. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (Orgs.). **Primeira Infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2013.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-posições**. Dossiê: Educação Infantil e gênero. v. 14, n. 3 (42) – set./dez. 2003.

_____. A construção de identidades de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a prática** 5, p. 1-14, Jul/jun. 2001-2002.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, março 2001.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**. V. 6, n. 1, janeiro/junho, 2006

TELLES, Edna de Oliveira. **O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. FEUSP, 2005.

THORNE, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school**. New Brunswick: Rutger University Press, 1993.

VELHO, Gilberto. Observando famílias. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. P. 36 – 46.

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

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

XAVIER FILHA, Constantina. **Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representação de gênero nas narrativas de crianças**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio/agosto, 2011.

ZAIMAN, Claude. A administração escolar do regime misto na escola primária. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, número especial , 1994, p. 349 – 357.