

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Andréa Juliana Costa

**SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ? AS
RELAÇÕES DE GÊNERO E O BRINCAR EM UMA
UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte
2018

Andréa Juliana Costa

**SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ? AS
RELAÇÕES DE GÊNERO E O BRINCAR EM UMA
UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades

Orientador: Prof. Dr. Vinícius da Silva Lório

Belo Horizonte

2018

C837s
T

Costa, Andréa Juliana, 1983-
Simsalamê [manuscrito] : vamos brincaduguê? as relações de gênero e o
brincar em uma unidade municipal de educação infantil / Andréa Juliana Costa. -
Belo Horizonte, 2018.
126 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Vinicius da Silva Lírio.

Bibliografia: f. 106-113.

Apêndices: f. 114-126.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações de gênero -- Teses.
3. Crianças -- Teses. 4. Crianças -- Relações de gênero -- Teses. 5. Brincadeiras -
- Teses. 6. Brincadeiras -- Relações de gênero -- Teses. 7. Educação de crianças -
- Teses. 8. Relações de gênero -- Teses. 9. Jogos em grupo -- Relações de
gênero -- Teses. 10. Jogos educativos -- Relações de gênero -- Teses.
11. Psicologia educacional -- Relações de gênero -- Teses. 12. Contagem (MG) --
Educação -- Teses. 13. Crianças e sexo -- Teses.

I. Título. II. Lírio, Vinicius da Silva, 1983-. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.372

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG

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

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)



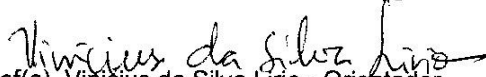
FOLHA DE APROVAÇÃO

Simsalamê: vamos brincaduguê? As relações de gênero e o brincar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil

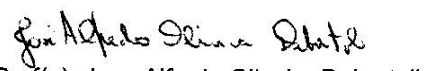
ANDRÉA JULIANA COSTA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 05 de dezembro de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Vinicius da Silva Lirio - Orientador
UFMG


Prof(a). Glaucinei Rodrigues Correa
UFMG


Prof(a). Jose Alfredo Oliveira Debortoli
UFMG

Belo Horizonte, 5 de dezembro de 2018.

*Este estudo é dedicado a cada criança que
conheci, convivi e tive a oportunidade de
caminhar juntamente.*

AGRADECIMENTOS

O processo deste trabalho foi permeado por pessoas especiais e imprescindíveis nessa caminhada, por isso, agradeço:

A Deus, por iluminar diariamente a minha vida.

A minha querida mãe, Maria das Graças, e ao meu pai, José Vicente, pela paciência e por estarem sempre comigo. Saibam que o amor que tenho por vocês é imenso.

Aos meus irmãos, Fábio e Lucas, pelo companheirismo e apoio tecnológico.

A querida Leydiane dos Anjos (Leydi), pela sensibilidade e ajuda para que eu pudesse ingressar no mestrado.

Ao querido orientador, Vinícius da Silva Lório, pela generosidade, confiança, incentivo, pelas inúmeras revisões textuais e por aceitar o desafio de me “guiar” nesse percurso acadêmico.

A toda equipe da UMEI, que me acolheu e possibilitou a realização dessa pesquisa, em especial, a cada criança e seus familiares, além das queridas Cintia Carina Ferreira de Andrade, Fernanda Paula Goulart e Valéria Ferreira da Silva, por toda a organização, convivência e disponibilidade.

Aos professores Glaucinei Rodrigues Correa e José Alfredo Debortoli pela parceria, por toda leitura atenciosa e pelas proposições importantes para esse estudo. Meu sentimento é de gratidão por aceitarem o convite para participação da banca, inclusive na qualificação.

As professoras Iza Rodrigues da Luz e Maria Amália de Almeida Cunha pela generosidade em fazer parte da equipe suplente das bancas.

Ao Roberto Junio Teixeira Neves, Rubens Rangel e Wilton Duarte pelo auxílio nas consultorias e elaboração do material pedagógico.

Aos colegas de mestrado que tive a oportunidade de conviver, especialmente ao Anderson Nunes Rocha no processo de submissão da pesquisa ao COEP e à Queila Cristina de Oliveira (Flower) pela amizade, pelos diálogos, ensinamentos, disponibilidade, atenção, pela criação do nome do produto, por toda a parceria nos momentos alegres e, também, nos desafios; saiba que você e sua querida mãe Ana Maria foram importantes nesse percurso.

Aos/as professores/as do programa com os quais tive a oportunidade de aprender, Admir Soares, Bernardo Jefferson, Inês Teixeira, Maria Amália, Nilma Soares, Pablo Luiz, Paulo Henrique, Renata Aspis, Vinícius Lório e Walter Ude.

A equipe da Secretaria de Educação de Contagem, em nome de Cassia Maria Penido, Claudia Caldeira Soares, Jander de Moraes Rosa e Maria Juliana Sadra pela concessão da licença para cursar o mestrado e liberação para apresentação de trabalhos.

A equipe de trabalho das UMEI's Cândida Ferreira e Jardim Laguna, em especial à Ana Paula P. de Castro, Kessia C. Campos, Alessandra Metz, Cinara Prado, Elaine Cardinali, Marina

Boratto e Olmary Barcala pela parceria, compreensão, pelos ensinamentos e apoio para realizar os estudos.

Aos/às queridos/as Aline, Andreza, Bruna, Carlos, Carol, Cléo, Cris (Kity), Dôra, Douglas, Elis, Érica (Ketu), Leandro, Leonardo, Lianny, Liliane, Ludimila, Michelle, Neusa, Raphael, Sheila e Socorro.

Ao Penido pela cumplicidade, carinho, incentivo e compreensão.

Aos/às funcionários/as da UFMG e toda a equipe da coordenação e secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência – Promestre – por atenderem às solicitações de maneira atenciosa e pelo auxílio financeiro para participação em eventos.

Tá combinado

E se a gente combinar
De brincar de outra maneira
Trocar tudo de lugar
E mudar a brincadeira...
Eu agora era você
Você agora era ele
Ele agora era ela
Ela agora vira eu
Então ponho o pé pra trás
Você põe o pé pra frente
Ele bate a mão lá atrás
Ela pula com a gente...
Depois você que vira ele
Depois ele vira ela
E ela então vira eu
E eu depois viro você...
Então tá combinado
Então tá tudo trocado
Então tá tudo mudado
Então tá, tá combinado
E se a gente combinar
De brincar de outra maneira
Trocar tudo de lugar
E mudar a brincadeira...
[...]

(Paulo Tatit / Luiz Tatit)

RESUMO

O propósito deste trabalho foi compreender o processo de construção das relações de gênero nas brincadeiras desenvolvidas com e entre as crianças, na faixa etária de quatro e cinco anos. A pesquisa foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Contagem em Minas Gerais e contou com a participação de dezoito crianças, além de uma docente. Foram utilizados alguns princípios e procedimentos da abordagem etnográfica, numa perspectiva fenomenológica, sendo possível fazer as descrições das situações e dinâmicas inseridas nos espaços e tempos dessa instituição, além da observação participante e a realização de entrevista individual com a professora. Alguns referenciais nos campos da Antropologia, Educação, Psicologia e Sociologia corroboram com esse estudo, como: André (2015); Furlani (2011); Kishimoto (2016); Kramer (1999); Louro (2017); Sarmento (2008) e Xavier Filha (2009). Essa pesquisa apontou que ainda há divisão por gênero nas brincadeiras desenvolvidas no espaço da UMEI, sendo evidenciadas, a partir de práticas rotineiras que, em diversos momentos, apresentava-se de maneira naturalizada. Esse processo foi sendo constituído nas relações que as crianças estabeleciam com a docente, com colegas ali presentes, bem como, já carregavam alguns discursos conservadores, muitas vezes, oriundos do ambiente familiar, que acabavam vindos à tona, em especial, quando brincavam. Uma das possibilidades apontadas nesse trabalho foi a elaboração do material pedagógico intitulado *Simsalamê, vamos brincaduguê?*, a ser disponibilizado à equipe de profissionais dessa instituição e que está associado ao contexto desse estudo, que visa, a partir de proposições de brincadeiras e suas materialidades que constam dentro de um baú, possibilitar mediações entre adulto-crianças, ao proporcionar também, experiências mais equânimes de gênero em situações que envolvem o brincar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Crianças. Brincadeiras. Educação Infantil. Relações de Gênero.

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the process of constructing gender relations in the plays developed with and among children, in the age group of four and five years. The research was carried out in a Municipal Infant Education Unit (UMEI), in the municipality of Contagem in Minas Gerais and counted on the participation of eighteen children, in addition to a teacher. Some principles and procedures of the ethnographic approach were used in a phenomenological perspective, being possible to make the descriptions of the situations and dynamics inserted in the spaces and times of this institution, besides the participant observation and the individual interview with the teacher. Some references in the fields of Anthropology, Education, Psychology and Sociology corroborate with this study, such as: André (2015); Furlani (2011); Kishimoto (2016); Kramer (1999); Louro (2017); Sarmiento (2008) and Xavier Filha (2009). This research pointed out that there is still a gender division in the plays developed in the space of the UMEI, being evidenced, from routine practices that, in several moments, presented subtly and, even, already naturalized, and this process was being constituted in the relationships that the children established with the teacher, with colleagues present there, as well as already carrying some conservative speeches, often from the family environment, which came to the surface, especially in moments of play. One of the possibilities pointed out in this work was the elaboration of the pedagogical material entitled *Simsalamê, vamos brincaduguê?*, to be made available to the team of professionals of this institution and that is associated to the context of this research, that aims, from propositions of games and their materialities that are contained within a chest, enabling adult-child mediations, while also providing more equitable gender experiences in situations involving playing in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Children. Toy/Play. Gender Relations.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Hall de entrada da UMEI	25
Figura 2: Desenhos de algumas brincadeiras preferidas das crianças	28
Figura 3: A disputa pela bola.....	49
Figura 4: Faz de conta	50
Figura 5: Bingo das letras	56
Figura 6: “Banho de mato”	57
Figura 7: Brincadeira: “Cabo de guerra”	58
Figura 8: Divisão entre meninas e meninos	66
Figura 9: Basquete também é para meninas	68
Figura 10: Fichas descritivas – apresentação e referências técnicas	77
Figura 11: Baú com aplicação em vinil	80
Figura 12: Identidade visual do material pedagógico.....	81
Figura 13: Render do baú – aberto e fechado.....	82
Figura 14: Baú Simsalamê (após construção)	82
Figura 15: Categorias de análise.....	85
Figura 16: Ficha descritiva - Futebol Aéreo	86
Figura 17: Brincadeira - Futebol Aéreo.....	88
Figura 18: Ficha descritiva - Serpente	89
Figura 19: Brincadeira da serpente	90
Figura 20: Ficha descritiva – Ninguém é de ninguém.....	92
Figura 21: Brincadeira - Ninguém é de ninguém	93
Figura 22: Ficha descritiva – Dança da saia	95
Figura 23: Brincadeira – Dança da saia	96
Figura 24: Ficha descritiva – Jogo da memória das profissões	98
Figura 25: Brincadeira – Jogo da memória das profissões	99
Figura 26: Ficha descritiva – Bingo das brincadeiras infantis.....	100

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E.I.	Educação Infantil
E.V.A	Ethil Vinil Acetat
FaE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
MDF	Medium Density Fiberboard
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PB	Paraíba
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Contagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ESTRANHANDO O QUE NOS PARECE TÃO FAMILIAR.....	14
1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: MÚLTIPLOS OLHARES E PERCEPÇÕES.....	23
1.1 A Educação Infantil no Brasil: algumas legislações e documentos normativos	37
2 DESNATURALIZANDO O OLHAR: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS.....	46
2.1 Tá na hora de brincar: algumas abordagens teóricas.....	51
2.2 Brincaduguê? O brincar como possibilidade de expressão	55
2.3 O brincar e as relações de gênero na UMEI	59
3 POR DENTRO DO BAÚ SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUGUÊ?.....	73
3.1 Possibilidades pedagógicas: brincando com o primeiro protótipo	78
3.1.1 Futebol Aéreo: jogo de menino, jogo de menina.....	86
3.1.2 Brincadeira: Serpente – para além do azul e rosa.....	89
3.1.3 Brincadeira: Ninguém é de ninguém – conhecendo as partes do corpo.....	92
3.1.4 Brincadeira: Dança da saia – os meninos também participam	95
3.1.5 Brincadeira: Jogo da memória – diferentes profissões.....	98
3.1.6 Brincadeira: Bingo das brincadeiras infantis – menino também brinca de boneca.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA POSSÍVEIS CAMINHOS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – Carta de Anuência.....	114
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE I).....	116
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE II).....	118
APÊNDICE D – Ficha descritiva	119
APÊNDICE E – Ficha descritiva.....	120
APÊNDICE F – Ficha descritiva.....	121
APÊNDICE G – Ficha descritiva	122
APÊNDICE H – Ficha descritiva	123

APÊNDICE I – Ficha descritiva.....	124
APÊNDICE J – Ficha descritiva	125
APÊNDICE K – Ficha descritiva	126

INTRODUÇÃO: ESTRANHANDO O QUE NOS PARECE TÃO FAMILIAR

*“Bom, bom, bom, bom, bom
 Ser criança é muito bom
 Esconde-esconde, peteca, bolinha de gude e
 pega-pega
 Menino e menina podem brincar de boneca [...]
 Olha lá, a menininha fazendo um monte de gol
 Quanta brincadeira, quem diria, sem
 preocupação
 O negócio é alegria e diversão”.*

(Mc Soffia¹)

Com esse trecho de música, que faz referência a algumas brincadeiras infantis, proponho a cada um/a trazer à tona memórias afetivas da época em que era criança e refletir acerca das seguintes indagações: No tempo em que era criança, qual a sua brincadeira favorita? Com quem gostava de brincar? E, a partir destes questionamentos, sugiro tentarmos estranhar, problematizar e compreender os processos de representações de gênero que podem estar envolvidos nas brincadeiras.

Vale ressaltar que o brincar pode e deve acontecer em diversos espaços e tempos, porém a ênfase dessa pesquisa ocorre no campo da Educação Infantil (E.I.), considerada a primeira etapa da Educação Básica, onde ainda há poucos estudos que envolvem as questões de gênero nas brincadeiras, conforme buscas realizadas em sites e portais de periódicos.

Assim, tem-se o brincar e as relações de gênero como foco desse estudo, sendo que a escolha dessa temática se deu em função de diversas vivências ao longo dos anos, tanto na vida pessoal, quanto na trajetória docente, em que foi possível perceber, indagar e refletir sobre alguns papéis e funções sociais. Nesse sentido

[...] Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas [...]. (LOURO, 2017, p. 28)

¹Nascida em São Paulo e aos 11 (onze) anos de idade despontou no cenário do *hip hop* nacional. Algumas de suas composições falam de racismo, valorização da beleza negra e das relações de gênero.

É importante considerar que, as instituições de Educação Infantil possuem, muitas vezes, mecanismos sutis que constroem e mantêm os mecanismos sutis que normatizam as relações de gênero, a começar pelas músicas, histórias e brincadeiras propostas pelas docentes. Tem-se dessa maneira a heteronormatividade como uma regra que regula quais identidades de gênero são permitidas nos espaços das unidades de ensino e como elas devem ser estruturadas e pensadas. Assim, o lugar de onde procuro² escrever não é neutro; escrevo, em caráter de provisoriedade e nesse momento encontro-me atravessada pelas posições de mulher cis³, filha, professora, estudante/pesquisadora e atleta amadora⁴.

Um exemplo é minha participação em viagens para competições, nas quais observo que ainda se tem a ideia de que as mulheres são fisicamente menos capazes do que os homens. Além disso, são múltiplos os insultos que recebo em algumas corridas, como: “você não tem força”, “parece um homem correndo”, “isso não é para você”, “você deveria estar em outro lugar” e até mesmo “não aceito mulher passar na minha frente”. Assim, “mais uma vez se consagra a ideia de que o feminino é um desvio construído a partir do masculino” (LOURO, 2017, p. 78).

Essas percepções na vida pessoal também reverberaram nas minhas experiências profissionais enquanto professora da Educação Básica em duas instituições de ensino infantil na Rede Pública de Educação de Contagem/MG. Minha formação em nível superior é em Pedagogia, já trabalho nessa área da Educação há cerca de dez anos e fiz parte da equipe de assessoria pedagógica da Secretaria de Educação desse município.

Em diversos momentos, nessas instituições em que trabalho e/ou trabalhei foi possível observar práticas pedagógicas docentes - também me incluo como proponente destas situações - que tendem a reforçar as binaridades, por exemplo, ao utilizar filas direcionadas para meninos e meninas ou pela divisão de brincadeiras que exigem esforço físico, que imitam algumas funções sociais e/ou envolvem o uso das cores.

A pesquisa de campo foi realizada na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI⁵), que faz parte da Rede Municipal de Ensino de Contagem / MG, localiza-se no

²Ao longo desse trabalho, será utilizada a primeira pessoa do singular para apresentar as experiências particulares da pesquisadora.

³Esse termo “[...] abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 25).

⁴Enquanto atleta amadora, participo de ultramaratona, que é um tipo de corrida a pé que possui uma distância superior a 42.195 metros. Costumo frequentar competições que envolvem distâncias de até 100 quilômetros.

⁵Ao longo da dissertação utilizarei a palavra UMEI para dar ênfase à instituição onde a pesquisa de campo foi realizada. Vale considerar a necessidade em manter o sigilo do nome dessa unidade de ensino conforme consta na Carta de Anuência (APÊNDICE A) e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - APÊNDICE B - ao final do texto.

Bairro Oitis e integra a regional Ressaca. Um dos pontos que tende a direcionar o olhar nesse estudo é em relação à faixa etária dos sujeitos participantes nesse trabalho, que contou com crianças de 4 (quatro) e (5) cinco anos de idade⁶ e uma professora, tendo em vista as mediações ali realizadas, que envolvem as relações de gênero e o brincar. Este, considerado como direito de aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 36).

Nessa pesquisa, participaram 18 (dezoito) crianças da Turma do Peixe⁷, que junto com uma docente demonstraram-se receptivas para que eu pudesse fazer as observações de campo, em que foram considerados alguns princípios e procedimentos da abordagem etnográfica numa perspectiva fenomenológica, que irei dar continuidade e compartilhar ao longo do texto. Nesse sentido, compreendo, assim como Geertz (2008, p. 7), que

[...] fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Além disso, a utilização de alguns princípios da abordagem etnográfica permitiu a minha aproximação, enquanto pesquisadora, com a instituição de Educação Infantil. Quanto a isso, André (2012, p. 41) destaca que

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam, no seu dia a dia, os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Dessa maneira, foi possível fazer as descrições das situações e dinâmicas inseridas no espaço-tempo da UMEI, com base nas mediações realizadas pela professora e demais situações nesse ambiente, tais como: a entrada das crianças, a sala de aula, o pátio, o parquinho, o recreio, a sala de multimeios, a relação com os adultos da instituição e outros aspectos, espaços e atividades que permearam o cotidiano nessa instituição. Para Martins Filho e Barbosa (2010, p. 13)

[...] em pesquisas no campo educacional, não é possível levar “ao pé da letra” os preceitos clássicos da etnografia, mas sem dúvida pode tomar emprestados alguns de seus elementos para estabelecer maneiras criativas de interagir com o objeto e compreender seu trabalho de investigador. Digamos que se apoderar das estratégias do trabalho etnográfico poderá auxiliar o pesquisador a permanecer no campo e estabelecer contatos com os pesquisados decifrando e anotando o modo que os mesmos dialogam com a cultura contemporânea, ou ainda, compreender de que modo a cultura contemporânea se manifesta nos sujeitos investigados. Neste caso, o

⁶No início da pesquisa, no mês de setembro de 2017 eram onze (11) crianças com quatro (4) anos de idade e sete (7) crianças com 5 (cinco) anos; porém todas elas frequentavam a mesma turma, devido ao corte etário. Além disso, os nomes das crianças utilizados no texto são fictícios, para proteger a identidade delas.

⁷Como parte de um dos projetos pedagógicos da UMEI, no início do período letivo é escolhida a temática a ser trabalhada ao longo do ano, e juntamente com as crianças, é realizada a seleção da mascote da turma. Em 2017, a mascote escolhida foi o peixe.

texto e o contexto são para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais, sendo a etnografia um importante recurso para realizar a leitura desse universo.

Assim, a obtenção da autorização para a participação das crianças na pesquisa demandou vários encontros para esclarecimentos aos seus familiares, ao buscar também, compreender a realidade desses sujeitos, pois, para muitos, elas ainda são caracterizadas pela inocência, ingenuidade e repletas de pureza. Além disso, o discurso religioso⁸ tornou-se um empecilho inicial, sendo possível notar, que algumas famílias relacionavam, quase que automaticamente, as brincadeiras, “[...] os brinquedos infantis e a formação da identidade sexual da criança. Mais precisamente, a crença de que o brinquedo explicita e constrói a orientação sexual da criança” (FURLANI, 2011, p. 121).

Para as observações realizadas na instituição, foi elaborado um diário de bordo⁹, utilizados equipamentos de áudio e de registro de imagens. Tais observações geraram dados e informações, sendo feitas as suas análises e interpretações. Compreende-se, aqui, que “[...] o fenômeno faz sentido em si mesmo, não precisa ser relacionado a um além de si mesmo”, como propõe Maffesoli (1998, p. 173), ou seja, o fenômeno é aquilo que se mostra na UMEI, que aparece para cada um/a.

A escolha da instituição de Educação Infantil para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu devido à proximidade do bairro onde ela está localizada com um dos lugares onde trabalho, o que facilitou no meu deslocamento, sendo possível realizar as observações de campo desde a entrada inicial das crianças na UMEI. Além disso, vale lembrar que essa unidade integra o sistema educacional do município de Contagem.

Assim, interessa neste trabalho compreender o processo de construção das relações de gênero nas brincadeiras desenvolvidas, tendo em vista as mediações entre docente e crianças. Para isso, utilizei o gênero como categoria de análise para observar as diferentes brincadeiras de meninos e meninas, além das mediações adulto-crianças, ao relacionar o que esses sujeitos constroem entre eles, buscando reproduzir e/ou transgredir as normas estabelecidas socialmente.

Vale considerar, que ao longo da história, buscou-se estabelecer algumas concepções sobre crianças, infâncias e as práticas pedagógicas que envolvem as especificidades e singularidades nessa etapa da Educação. Sendo assim, o conceito de criança, que permeia

⁸Duas famílias não concederam a autorização de seus/suas filhos/as, alegando que, de acordo com as suas premissas religiosas, as crianças não poderiam participar. Já uma terceira criança, afastou-se por um longo período da instituição, devido a problemas de saúde.

⁹“O Diário de Bordo é a compilação de todas as anotações [...] sobre o qual, futuramente, sua dissertação ou tese vai tematizar e discutir” (MACHADO, 2002, p. 260).

essa pesquisa baseia-se na perspectiva dos estudos da Sociologia da Infância¹⁰, ao considerá-la um sujeito social, histórico e de direitos, sendo produtora e reprodutora de culturas. Dessa maneira

[...] a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano. (KRAMER, 1999, p. 277)

Assim, torna-se fundamental considerar que a criança tem e faz parte da história, é um sujeito de direitos, que se apropria a partir dos conhecimentos que já traz sobre o mundo, como também tem a capacidade de deixar a sua própria marca.

É importante ressaltar, que o documento homologado pelo Ministério da Educação (MEC), no final de 2017 intitulado como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as aprendizagens essenciais de todos/as os/as estudantes e crianças ao longo da sua trajetória escolar no país. Nesse material normativo, a etapa da Educação Infantil possui como eixos estruturantes¹¹ da prática pedagógica, as interações e a brincadeira, consideradas “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos” (BRASIL, 2017, p. 35).

Também, é importante proporcionar nas instituições de ensino, experiências que envolvam o brincar, bem como estar atento/a¹² às crianças que ali estão. Quanto a isso, a professora da “Turma Peixe” declarou que

O brincar permite que a gente possa experimentar funções sociais que um dia os meninos podem exercer e também vivenciar. A criança, como se diz, ela vai se desafiar também a experimentar vários papéis. Então, o brincar é extremamente importante e é uma grande prioridade no Cemei¹³ [...]. De acordo com a base curricular, que a gente tá sempre consultando [...] tem que [...] priorizar o brincar, por causa da sua grande importância.¹⁴

¹⁰“A sociologia da infância propõe-se a construir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas” (SARMENTO, 2005, p. 363).

¹¹Tais eixos norteadores já haviam sido descritos na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

¹²Ao longo da dissertação, a grafia “o/a” será utilizada como forma de dar visibilidade a mulheres e homens a quem irei referir.

¹³Conforme a Lei nº 4.905 de 17 de novembro de 2017 a nomenclatura das instituições de Educação Infantil no município de Contagem foi alterada de CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) para UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil). Em alguns trechos do texto, como a entrevista realizada com a professora será utilizada a sigla CEMEI.

¹⁴Recorte da entrevista semiestruturada concedida pela professora pesquisada, no mês de novembro de 2017. Na entrevista realizada, ela se identificou como mulher, mãe de uma menina de quatro anos de idade, católica praticante, nascida e residente em Belo Horizonte e formada em Pedagogia. É professora há doze anos na Rede Municipal de Educação de Contagem e trabalha na Educação Infantil ao longo desse tempo. Na sua infância

Pode-se considerar, então, que as brincadeiras possibilitam às crianças conhecimentos, diferentes maneiras de expressões e auxiliam em seu desenvolvimento. E, na instituição supracitada, conforme os dizeres da professora, o brincar ocupa um lugar central nas práticas pedagógicas docentes.

É notável que a BNCC (2017) julgue fundamental a brincadeira e as interações nessa etapa da Educação Básica. Porém, verifica-se, ao fazer a leitura desse documento, que o trabalho com a diversidade, as relações de gênero e a sexualidade não estão incluídos em seu núcleo comum e que tais questões continuam de certa maneira, silenciadas.

Nesse sentido, o questionamento principal dessa pesquisa é: como se dá o processo de construção das relações de gênero nas brincadeiras desenvolvidas com as crianças de quatro e cinco anos de idade em uma turma da UMEI? E a partir disso, quais as possíveis mediações proporcionadas pelo material pedagógico intitulado *Simsalamê: vamos brincaduguê?*.

Para esse estudo, são indicados alguns referenciais teóricos que buscam dialogar com a concepção de que as relações de gênero são matrizadas por uma perspectiva para a qual as masculinidades e feminilidades são conformadas como performance; sendo relevantes as contribuições das estudiosas brasileiras Dagmar E. Estermann Meyer (2008), Guacira Lopes Louro (2016) e Jimena Furlani (2011) que possuem diversos estudos ligados ao campo da Educação e das relações de gênero, que permeiam os diferentes níveis de ensino.

Além disso, as suas pesquisas consideram as obras de estudiosos/as importantes, que fizeram e/ou fazem ainda discussões que abordam a temática de gênero, identidades e sexualidade, como: Deborah Britzman, Jacques Derrida, Joan Scott, Judith Butler, Michael Foucault, Simone de Beauvoir, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros/as.

É importante considerar, que houve a necessidade de realizar essa pesquisa em dois momentos, sendo que a primeira parte desse estudo iniciou-se no mês de setembro e se estendeu até meados de dezembro de 2017, num total de 21 encontros¹⁵, e no mês de abril de 2018 foram realizados mais três encontros, incluindo nesse momento, a observação participante.

De acordo com Martins Filho e Barbosa (2010, p. 13-14), em contextos como o desta pesquisa,

[...] o pesquisador não tem como fugir da participação, já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos. Segundo algumas indicações, os pesquisadores tornam-se um *Outro*, que observa e é também observado. Dessa

gostava de brincar no quintal, de gangorra, rouba bandeira, queimada, esconde-esconde, de casinha, de boneca e corre cotia juntamente com os primos.

¹⁵Esses encontros, em sua maioria, duravam cerca de 4 horas e aconteceram de uma a três vezes na semana.

forma, pesquisados e pesquisadores vão pouco a pouco estabelecendo e criando laços, o que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. A observação participante possibilitará o acesso dos adultos ao que as crianças [...] fazem, sabem, falam e de como vivem.

Assim, ao longo dos encontros foi necessário estabelecer maneiras de comunicação e participação com as crianças. Vale considerar que o registro fotográfico foi fundamental para descrever também os fenômenos observados, tendo a possibilidade de complementar o momento vivido, bem como reconstruir o meu próprio olhar enquanto pesquisadora e que, “[...] a fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 22).

No mês de novembro, aconteceu a entrevista semiestruturada¹⁶ com a professora, ocorrida em um dia ensolarado, debaixo de um guarda-sol confortável, com aquela água de coco gelada e os pés na areia, em uma praia de João Pessoa, na Paraíba. Um momento informal, porém importante para compreender as indagações levantadas nesse estudo, provocando reflexões e comentários sobre a temática, atentando-se também para as expressões e subjetividades da docente. Nesse sentido, concordo com André (2012, p. 28), ao reconhecer, como diz ela, que “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”.

Durante cinco dias, a meu convite, juntas, participamos do Congresso Nacional em Educação, realizado neste estado, no período de 14 a 18 de novembro de 2017, sendo possível apresentar algumas observações¹⁷ iniciais dessa pesquisa no evento e para diversos profissionais participantes, bem como a professora. Esse momento ocorreu devido à viabilidade de liberação para a participação em eventos, sendo uma maneira de valorização ao trabalho desenvolvido por essa professora.

Dessa forma,

[...] a entrevista como processo ou sistemas conversacionais, às vezes, são apenas concebidas como realizáveis no espaço “formal da pesquisa”: a escola, o local de trabalho etc., quando em ocasiões, dadas as características e situações dos sujeitos, resulta-se ser mais conveniente realizá-las em outros espaços. (MARTÍNEZ, 2014, p. 74)

¹⁶É “[...] a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores” (RIBEIRO, 2008, p. 141).

¹⁷Ver: COSTA, Andréa J. *Vamos brincar? O baú arco-íris e suas possibilidades pedagógicas para a Educação Infantil*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2017, João Pessoa. *Anais IV CONEDU*, V. 1, 2017, ISSN 2358-8829, João Pessoa: Realize, 2017. p. 1-6. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA7_ID9510_12102017101542.pdf. Acesso em: 15/04/2018.

Foi possível escutar as histórias e concepções sobre gênero, brincadeira e criança que permeiam a prática pedagógica dessa docente, sendo mais uma fonte de informação para realizar as análises das observações de campo. Um fato marcante desse momento foi a oportunidade desse diálogo ter acontecido, em um espaço para além do ambiente da instituição de Educação Infantil, por reconhecer também, que as dinâmicas e demandas da sala de aula e/ou dos espaços na UMEI são recorrentes, podendo a entrevista ser interrompida, a qualquer momento, tanto por funcionários/as quanto pelas crianças.

Vale considerar, que o processo da pesquisa de campo também foi sendo constituído pela elaboração e desenvolvimento de um produto educacional como parte integrante da investigação e do trabalho final, conforme exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para cursos de Mestrado Profissional.

Nesse sentido foi elaborado o produto, intitulado *Simsalamê: vamos brincaduguê?*, que consiste em um material pedagógico e surgiu a partir das observações de campo, que envolveram as brincadeiras com as crianças da UMEI, bem como, as relações de gênero ali apresentadas. Assim, o desenvolvimento desse produto está associado ao contexto da pesquisa e à problemática que permeia esse estudo, visando contribuir, de alguma maneira, para suprir às demandas encontradas nessa instituição, sendo uma delas, a necessidade em obter materialidades que proporcionem às crianças experiências mais equânimes de gênero, além da valorização das suas identidades e singularidades.

Esse material é composto por um baú colorido e dentro dele há seis sugestões de brincadeiras, as materialidades para a sua realização, além de fichas descritivas com breves explicações de como se brinca, propostas para iniciar uma conversa entre as crianças mediada pela professora, envolvendo a temática de gênero, uma sugestão de livro literário que envolve essa temática e um bloco de anotações destinado para que essa profissional possa registrar outras sugestões. Tais brincadeiras foram desenvolvidas a partir das observações na pesquisa de campo e da própria prática da pesquisadora em uma das instituições que trabalha.

Espera-se que a equipe de profissionais da UMEI possa fazer uso desse produto educacional em seu cotidiano. Vale ressaltar que esse material não se constitui em práticas pedagógicas imediatistas com a intenção de produzir efeitos e/ou que tentam solucionar algo; e sim, construir caminhos permeados por diálogos entre crianças e adultos, tendo um olhar para as representações de gênero que acontecem na Educação Infantil, buscando considerar o processo de valorização das individualidades de cada sujeito.

Para buscar responder aos questionamentos apresentados nessa pesquisa e alcançar os objetivos estabelecidos, esse estudo foi estruturado em três capítulos. Neles, serão abordadas

concepções de crianças e infâncias, considerando: as perspectivas históricas, alguns documentos construídos para a Educação Infantil, além de ideias que norteiam a prática da docente e a opinião das próprias crianças que participaram desse estudo.

Além disso, serão explicitados os princípios norteadores para o desenvolvimento do produto educacional, o processo de sua elaboração, bem como análises dos dados gerados nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, considerando os impactos e/ou resultados a partir das brincadeiras contidas dentro dele, que foram proporcionadas aos sujeitos desse estudo.

E, ao final, serão apresentadas algumas considerações relacionadas às representações de gênero na UMEI, bem como reflexões que apontem a continuidade de possíveis estudos.

1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS: MÚLTIPLOS OLHARES E PERCEPÇÕES

*“As crianças, todas as crianças,
transportam o peso da sociedade que
os adultos lhes legam,
mas fazem-no com a leveza
da renovação e o sentido
de que tudo é de novo possível”.*

(Manuel Sarmento)

Algumas memórias afetivas da infância ainda permeiam a minha vida, seja ao sentir o cheiro de algo, a lembrança da brincadeira favorita (pega-pega), a primeira foto na escola, o cafuné da família, a comida na casa das avós, o subir em árvores, o andar descalço e tantos outros acontecimentos.

Essas recordações fazem eco ao pensamento benjaminiano, visto que

[...] a infância é um tema privilegiado, e ele a aborda a partir de três perspectivas [...] a infância que existe como memória em nós; a infância que intuímos quando produzimos livros, filmes ou brinquedos especificamente para elas; e as crianças, concretas, nossas interlocutoras. Não existe uma sociedade sem crianças, portanto, ser social implica o compartilhamento, com elas, de sentidos sobre o mundo. (PEREIRA, 2016, p. 59)

Sendo assim, essa infância vivida, que ainda permeia a minha mente, incluindo também a experiência enquanto docente em instituições de Educação Infantil, bem como, a pesquisa realizada na UMEI, foi fundamental, também, para perceber que cada criança pode e é capaz de construir a sua história e as próprias memórias individuais e coletivas¹⁸.

Afinal, quem são as crianças¹⁹ que frequentam a UMEI? Para elucidar algumas percepções que se desdobraram a partir desse questionamento, utilizarei um breve relato extraído do meu diário de bordo (2017):

Do alto do morro, eu vejo o mundo do alto do morro... bem íngreme mesmo, faça chuva ou faça sol, onde familiares e crianças sobem e descem: a pé, de carona ou até mesmo de “especial”, de segunda a sexta-feira com o propósito de entrar e fazer parte da UMEI. Quando chegam mais cedo, os adultos logo procuram se sentar no *hall* de entrada e aproveitar uma boa sombra, enquanto as crianças, ali mesmo brincam no parquinho.

¹⁸Entende-se por memória individual, de acordo com Pereira (2016, p. 53), “[...] aquela que registra singularmente as experiências vividas, [...] e memória social, as narrativas individuais que vão trazendo os ecos e os elos da coletividade [...]”.

¹⁹Em alguns momentos será utilizado os termos crianças e/ou infâncias no plural, que servem para demarcar as diversas formas de pensar, agir e ser no mundo, de acordo com as especificidades desses sujeitos, em diferentes tempos históricos.

O sinal toca e as crianças saem do brinquedo e correm para pegar as mochilas. Se despedem com um abraço e/ou beijo carinhoso nas famílias e adentram a UMEI, na maioria das vezes, com um sorriso imenso, desejando uma boa tarde e querendo imediatamente se expressar com colegas e professora.

Diante do exposto, alguns entendimentos começaram a ecoar sobre quem são essas crianças, que, de segunda a sexta-feira estão na UMEI, ao considerar que a maioria delas é acompanhada pelas famílias até adentrar a instituição, gostam de brincar, são afetivas com adultos e demais colegas, expressam emoções e opiniões. Vale considerar que um número significativo desses sujeitos²⁰ que frequentam esse lugar é oriunda do bairro Oitis, localizado no município de Contagem/MG, sendo considerada uma região de vulnerabilidade social.

A inauguração da UMEI, nessa localidade, foi no ano de 2011 e caracteriza-se por ter uma infraestrutura ampla²¹ e com capacidade de atendimento para mais de duzentas crianças. Além disso, no ano de 2017, início da realização desta pesquisa, essa instituição de Educação Infantil atendia crianças de três a cinco anos de idade.

²⁰“Considerar a criança como **sujeito** é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – entre adulto e criança –, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito” (SALLES; FARIA, 2010, p. 44).

²¹O Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), financiou uma parte da obra para a construção da UMEI, em parceria com a Prefeitura de Contagem. A UMEI é constituída por um prédio em que há uma área aberta, gramada, com dimensões amplas e composta por parquinhos (tanto de ferro quanto de material plástico); além disso, na instituição há um *hall* de entrada (consta de uma pequena área coberta e na área aberta é mantido outro parquinho), salas para funcionários/as e equipe pedagógica, secretaria/direção, banheiros para crianças com ou sem deficiência, banheiros para adultos, pátio coberto (local amplo destinado a entrada das crianças, merenda, apresentações artísticas, festas, brincadeiras, etc.), salas de aula com e sem banheiro, solário, sala multiuso, salas de materialidades (corpo e movimento e faz de conta), biblioteca (inicialmente seria uma sala de computação), lavanderia, almoxarifado, cozinha, dentre outros.

Figura 1 – Hall de entrada da UMEI



Foto: Costa, 2018.

Ao considerar os dizeres benjaminiano de que a sociedade não existe sem as crianças, será realizada uma breve descrição de perspectivas históricas que envolvem esses sujeitos desde o século XIV, até os dias atuais, baseando-se na obra intitulada “História Social da Criança e da Família”, redigida pelo historiador francês Philippe Ariès²² (1978). A partir deste livro, o educador italiano Franco Frabboni (1998) estabeleceu o entendimento histórico da criança a partir de três concepções, sendo: (1) a infância negada ou a criança adulto – século XIV até o século XV; (2) a infância industrializada ou a criança filho-aluno – séculos XVI até meados do século XVIII; e por último (3) a infância de direitos ou a criança sujeito social (dias atuais).

Esses contextos históricos envolvem os múltiplos olhares das pessoas e como percebem e/ou percebiam as crianças e infâncias sendo que, alguns resquícios dessas concepções ainda reverberam na atualidade, bem como na UMEI onde a pesquisa foi realizada.

A primeira concepção (a criança adulto) aponta que o sentimento de infância era desconsiderado na época medieval e que nas obras de arte, em especial nas pinturas, as

²²Philippe Ariès foi um importante historiador francês e o seu livro “História Social da Criança e da Família”, merece destaque, pois foi a primeira obra a tratar da história da Infância de maneira abrangente.

crianças eram representadas e desenhadas como mini adultos²³ – com características corporais que evidenciavam os músculos e muitas vezes, tinham as mãos dadas junto com a imagem da morte, em alusão a um número expressivo referente à mortalidade infantil naquele tempo. Assim

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidades. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 1978, p. 50)

Pode-se dizer que naquela época, as crianças não tinham espaço na sociedade e a prática do infanticídio era recorrente, pois, elas eram submetidas às condições inapropriadas de higiene e saúde. Além disso, os adultos acreditavam que esses sujeitos não tinham “alma”.

De acordo com Ariès (1978, p. 17),

[...] um fenômeno muito importante e que começa a ser mais conhecido: a persistência até o fim do século XVII do infanticídio tolerado. [...]. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las [...]. O fato de ajudar a natureza a fazer desaparecer criaturas tão pouco dotadas de um ser suficiente não era confessado, mas tampouco era considerado como vergonha. Fazia parte das coisas moralmente neutras, condenadas pela ética da Igreja e do Estado, mas praticadas em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito.

Mais uma vez as crianças eram desconsideradas em sua humanidade, em seu direito à vida, em sua individualidade, e as famílias, em grande parte, deixavam de cuidar e dar atenção a elas. Havia nessa época a prática do infanticídio camuflado e, por outro lado, um sentimento de “paparicação” em relação aos mais jovens. Assim, nos primeiros anos de vida desse sujeito, de acordo com Sebastiani (2009, p. 37) “[...] as pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animal de estimação”.

Tem-se, nessa primeira perspectiva, considerada a infância negada, uma possível “ausência” de sentimentos positivos dos adultos em relação às crianças. Diante do exposto, torna-se relevante considerar que a origem da palavra infância está associada a uma falta, a uma ausência de fala, que para Kohan (2008, p. 41):

[...] a etimologia latina da palavra “infância” reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas “não têm” são excluídas da ordem social. De

²³Em abril de 2016, estive no Museu de Arte de São Paulo (MASP) para apreciar a exposição intitulada *Histórias da Infância*, que buscou explorar as diferentes representações da infância e das famílias ao longo dos anos. Em diversas obras tanto as roupas e as feições das crianças estavam associadas a representações de adultos em miniaturas e/ou a morte, como: *O escolar* (1888), de Van Gogh, *Rosa e azul* (1881), de Renoir, *Retrato de Auguste Gabriel Gaudefroy* (1741), de Chardin, e *Criança morta* (1944), de Portinari. Um dos destaques dessa exposição foi o posicionamento dos quadros, que estavam na altura do olhar das crianças, permitindo a aproximação do público infantil que ali estava.

maneira que a infância está marcada desde a sua etimologia por uma falta não menor, uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominantes consagram uma exclusão [...].

Essa desvalorização da infância e da criança, descrevendo-a como incapaz de falar, de se expressar e de ter a sua própria individualidade, ainda repercute em algumas práticas pedagógicas docentes. Entretanto, as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil visam desconstruir essa concepção de criança, a exemplo de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o próprio Projeto Político Pedagógico da UMEI, que buscam incluir esse sujeito no centro do processo educativo, como alguém capaz de expressar e deixar as suas próprias marcas.

E, para ilustrar essa situação em que as crianças expressam as suas preferências, recorro a um trecho do meu diário de bordo (2017):

[...] ao término da brincadeira das crianças no parquinho, elas foram lavar as mãos, beber água e usar o banheiro. Em seguida, entraram na sala de aula e sentaram em roda, conforme orientação da professora. Esta propôs que cada criança falasse a sua brincadeira favorita e, após a conversa, iriam registrá-la em uma folha individual, construindo desenhos com a utilização de lápis, giz de cera e/ou canetinha. Foi possível perceber que cada criança falava com entusiasmo sobre a brincadeira predileta:

Paloma²⁴: Eu gosto é de brincar de pega-pega!

Henrique: Eu gosto de papagaio!

Pedro: Eu de corre cotia!

Gislene: Eu já gosto de brincar no escorregador! [...]

Após cada criança falar a sua brincadeira predileta, a professora pediu para levantar e ir para as mesas e cadeiras fazer os registros na folha. Enquanto faziam os desenhos, as crianças também conversavam, andavam pela sala para mostrar o que tinha feito aos/às colegas e cantavam enquanto coloriam. Até chegado o momento em que a professora avisou que estava na hora do jantar e, propôs a entrega dos desenhos à pesquisadora. As crianças ficaram animadas e, ao fazer a entrega, falavam sobre o que tinham feito. [...] Em seguida, a professora pediu que todos/as fossem para o refeitório jantar.

²⁴Vale lembrar que os nomes das crianças utilizados no texto são fictícios, para proteger a identidade delas.

Figura 2 – Desenhos de algumas brincadeiras preferidas das crianças



Desenhos realizados pelas crianças Donária e Davi, 2017.

O desenvolvimento dessa proposta, sugerida pela professora, conforme descrito anteriormente, oportunizou às crianças expressar suas escolhas, opiniões e registros; sendo possível perceber que essas vivências proporcionadas a esses sujeitos também fazem parte de um olhar fenomenológico para a infância, como é indicado por André (2015, p. 18), ao elucidar que

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia.

Nesse sentido, foi fundamental também observar os registros e falas das crianças, bem como suas relações com a docente. Porém, ao verificar a ficha individual de cada uma, preenchida pelas famílias, percebe-se que houve divergências a respeito da brincadeira que os familiares acreditam que a criança gosta e a opinião expressa por esse indivíduo. Dessa forma, torna-se necessário estar atento/a ao lugar que elas ocupam e de que maneira estão sendo vistas e não apenas prevalecer o olhar e o discurso dos adultos para dizer quem são esses sujeitos.

Já nos séculos XVI até meados do século XVII inicia-se uma nova perspectiva em torno da infância, considerada a criança-filho-aluno, que passa a ser o centro do interesse educativo de adultos. Algumas pessoas, como religiosos/as e educadores/as, começaram a

criticar os costumes daquela época e passaram a perceber a criança como um ser frágil e repleto de pureza.

Esse período foi caracterizado pela Revolução Industrial e tornou-se necessário criar dois espaços, sendo o da casa onde ficavam as famílias, e outro local, destinado ao trabalho. Destarte, a família moderna foi conduzida a diferentes mudanças sentimentais, buscando estabelecer relações de afetividade e de cuidado com as crianças:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1984, p. 244)

Assim, o sentimento de família passou por transformações, de modo que os/as responsáveis pelas crianças começaram a se interessar pelos estudos delas, inserindo-as em instituições de ensino – sendo um local de transmissão de conhecimento – tendo em vista, que nessa época, os seus familiares passaram a trabalhar nas fábricas.

Também, foi um período no qual as crianças começaram a ter algumas conquistas, tendo como exemplo as suas roupas, ao serem confeccionadas em tamanhos próprios e em diversos estilos, diferenciando-as de adultos.

Vale considerar que essas instituições de ensino passaram a ser o meio de educação das crianças, sendo separadas de seus familiares e mantidas por um longo período na escola, para que pudessem aprender sobre a vida e o mundo adulto, baseando-se em um regime disciplinar considerado rigoroso, tendo como exemplo, os castigos corporais; sendo que, muitas vezes, esses locais estavam sob a direção de ordens religiosas da época. Nesse contexto,

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2001, p. 15)

Na sua grande maioria, essas instituições tinham como proposta a educação moral e intelectual das crianças, pautada em práticas educacionais de submissão e adaptação desses sujeitos à sociedade, ou seja, elas tinham menos contato com o mundo adulto e buscava-se a sua preparação para esse universo. Porém, muitas famílias, acabaram considerando exagerados os castigos físicos que estavam sendo utilizados com as crianças que

frequentavam esses espaços. Tais situações reverberaram na construção de diferentes métodos de ensino e escolas.

Dessa maneira, uma das primeiras instituições na Europa (em 1769) foi a Escola de Tricotar ou Escola de Principiantes, localizada na França, e que atendia crianças a partir dos dois anos de idade, direcionando o seu trabalho para a formação de hábitos morais, religiosos, atividades físicas, jogos e trabalhos manuais.

Em 1816 foi criada a Escola Infantil²⁵, que atendia filhos/as de operários/as, na faixa etária de três a seis anos de idade, ainda sem ações pedagógicas que atendessem as suas especificidades. Dez anos mais tarde, foi fundada na França as Salas de Asilo, que era frequentada por “[...] grupos de até 100 crianças comandadas por adultos com apitos” (OLIVEIRA, 2011, p. 61).

Na Alemanha, em 1840, Fröebel²⁶ criou os Jardins de Infância para atender crianças dos três aos sete anos de idade em uma perspectiva integral e “[...] considerava as crianças como flores num jardim que floresciam se devidamente tratadas” (FORMOSINHO, 1998, p. 17), possibilitando o “florescimento” das potencialidades de cada uma. Assim, para muitos, o nome Jardim de Infância derivou dessa metáfora proposta por Fröebel, e, atualmente, ainda é utilizado por algumas instituições de ensino. Já no ano de 1844, Marbeau²⁷ criou a Creche²⁸ para atendimento de bebês até os três anos de idade.

Vale lembrar que escritores/as e filósofos/as também foram importantes para o campo da Educação e se dedicaram a diversos estudos nessa área do conhecimento. Um deles foi Jean Jacques Rousseau²⁹, ao considerar que a infância se dava em distintas fases de desenvolvimento e que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar [...] a criança na criança” (ROSSEAU, 1994, p. 69), isto é, que ela possui suas características e singularidades.

De acordo com Kuhlmann (1998) pensadores como Comenius³⁰ (1592-1670), John Locke (1632-1704)³¹, Pestalozzi (1746-1827)³² e Fröebel (1782-1852) também contribuíram para a construção de diversas concepções sobre a Educação e que ecoam ainda nos dias

²⁵Escola Infantil criada por Robert Orwen propagou-se pelo Reino Unido e Estados Unidos.

²⁶Friedrich Fröebel (1782-1852) nasceu na Alemanha e tornou-se um pedagogo.

²⁷O francês Jean Baptiste Firmin Marbeau (1798-1875) era advogado e ficou conhecido por ser o precursor da creche moderna e escreveu algumas obras envolvendo esse tema.

²⁸Palavra de origem francesa e traduzida como manjedoura.

²⁹Rousseau (1712-1778) foi um importante filósofo, teórico, político, escritor e compositor autodidata suíço.

³⁰Johannes Amos Comenius foi cientista, escritor, educador e considerado o fundador da didática moderna.

³¹Locke foi um filósofo inglês, sendo considerado o principal representante do empirismo britânico, ao apontar que todo conhecimento e aprendizagem decorriam da experiência.

³²Johann Heinrich Pestalozzi foi um pedagogo suíço, considerado o pioneiro da reforma educacional.

atuais. Além disso, com a criação das Creches e Jardins de Infância é possível verificar que, desde aquela época – entre os séculos XVI e XVIII – o campo da Educação Infantil é atravessado por disputas, lutas e desafios constantes, tendo como exemplo, a necessidade de estabelecer ações pedagógicas que atendam às especificidades das crianças.

Já a terceira perspectiva que busca considerar a criança enquanto sujeito de direitos³³, é aquela compreendida pelo momento histórico atual, marcada pelo processo de urbanização, pelo crescimento tecnológico, científico, pelas mudanças nas relações sociais. A criança passou a ser concebida como um sujeito social e de direitos, sendo estes assegurados em documentos federais brasileiros, como a Constituição (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Além disso, algumas áreas do conhecimento passaram a estudá-las, ou seja, “a filosofia, a medicina e a psicologia foram pioneiras no estudo de crianças: de Rousseau, no século XVII, a Gesell, Claparède, Piaget, Wallon ou Vygotsky, no século XX, a criança foi sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção” (KRAMER, 2013, p. 385).

Além disso, Wallon³⁴, Piaget³⁵ e Vygotsky³⁶ foram importantes estudiosos da Psicologia da aprendizagem e contribuíram para a visão interacionista dos sujeitos – ao considerá-los participantes do processo de construção do conhecimento, ativos e questionadores, utilizando-se dos objetos e de suas significações para conhecer, aprender e consecutivamente, desenvolver-se – ou seja, tais aspectos, ainda, são relevantes para a prática pedagógica docente e dialoga com a proposta dessa pesquisa.

Para Vygotsky (1984), a criança, desde o seu nascimento, está inserida em um contexto social, constituído inicialmente pela sua família, e, é nele que estabelece as suas primeiras relações com a linguagem e com o outro. Assim, a partir das interações sociais, na relação com os sujeitos e com o mundo – através da mediação do(s) adulto(s) – a criança busca internalizar, criar e recriar as formas culturais da sociedade, por meio da linguagem, dos símbolos, gestos, dentre outros.

Dessa maneira, cabe ao(s) adulto(s), a importante função da “mediação simbólica”, noção que, para Motta (2013, p. 69),

[...] explicita o processo de pensamento presente em situações de desafio quando o sujeito recorre a outros signos como “atividade mediada”. A fala, para Vygotsky, é

³³“Quando afirmamos que a criança é um **cidadão de direitos**, estamos considerando que, a despeito de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive, lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis, que são iguais para todas as crianças” (FARIA; SALLES, 2010, p. 45).

³⁴O francês Wallon (1879-1962) foi um filósofo, médico, psicólogo e político.

³⁵Piaget (1896-1980) nasceu na Suíça, foi biólogo, psicólogo e desenvolveu trabalhos no campo da inteligência infantil.

³⁶Vygotsky (1896-1934): psicólogo e proponente da Psicologia cultural-histórica.

um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento. As manifestações da linguagem exercem uma função organizadora que permite ao sujeito compreender o mundo através das palavras [...].

Além da importância da mediação adulto-crianças explicitada nos estudos de Vygotsky, tem-se também a ideia de que não existem brinquedos sem regras³⁷ e que a brincadeira para ele, conforme expõe Kishimoto (1998) favorece a criação de situações imaginárias, bem como de reorganização de experiências vividas, ou seja, desde o nascimento, esse sujeito já está inserido no mundo social e cultural, tendo a imaginação e as regras estabelecidas, como características que estão ali presentes.

Dessa maneira, Vygotsky (2007) aponta que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal³⁸ na criança, ao possibilitar a passagem para um outro nível de elaboração, contando com o auxílio de mediações, seja por um adulto e/ou algum colega mais experiente, por exemplo. E, na instituição de ensino, a mediação não ocorre necessariamente, quando a docente interfere diretamente em alguma atividade que está sendo desenvolvida, como também, pode estar presente na organização de espaços e tempos disponibilizados ao brincar, bem como na disposição das materialidades colocadas ao alcance das crianças, ou seja, “[...] somos levados a acreditar que o desenvolvimento das crianças é um processo dialético complexo, e não o resultado de uma acumulação gradual de transformações isoladas” (MOURA, 2017, p. 111-112).

Já os estudos de Piaget (1981), buscaram contribuir para a descrição das fases do desenvolvimento infantil, em que a criança constrói o seu próprio aprendizado, na relação dela com o meio, ao buscar realizar as suas descobertas cognitivas. Para esse estudioso, a primeira linguagem que a criança compreende é a linguagem do corpo, da ação.

No que se refere aos estudos desenvolvidos por Wallon, destaca-se a ideia de buscar compreender a criança como um ser completo e de maneira integrada, ou seja, que possui as suas especificidades e constitui a sua identidade e seu conhecimento, a partir dos relacionamentos sociais, nos quais a afetividade, a cognição e a motricidade estão interligadas. Além disso, Wallon (1981) propõe que a brincadeira é algo inerente à infância e

³⁷ “[...] O brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria. Segundo Vygotsky, à medida que a criança vai se desenvolvendo, há uma modificação: primeiro predomina a situação e as regras que estão ocultas (não explícitas); quando ela vai ficando mais velha, predominam as regras (explícitas) e a situação imaginária fica oculta” (BOMTEMPO, 2011, p. 67).

³⁸ Para Vygotsky (2007) “a zona de desenvolvimento proximal se encontra entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança tem capacidade de realizar, mas ainda não o faz independentemente” (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012, p. 636).

as interações sociais se configuram como eixo organizador do trabalho com jogos, em que o/a docente torna-se mediador/a das relações estabelecidas.

Dessa maneira, esses três autores buscaram conceber a criança como um ser ativo, atento, capaz de construir hipóteses e conhecimentos sobre o ambiente em que está inserida, sendo fundamental o processo de mediação realizado pelo(s) adulto(s), além de colocarem “[...] a imitação como a origem de toda representação mental e a base para o aparecimento do jogo infantil” (KISHIMOTO, 2016, p. 47). Tais concepções ainda reverberam no contexto da Educação Infantil e essa pesquisa traz alguns elementos fundamentais das propostas desses estudiosos, como a concepção de criança, a importância do brincar e da mediação adulto-crianças no processo educacional.

Vale considerar que as pesquisas no campo da Psicologia buscaram retratar as infâncias, pautadas também, em teorias do desenvolvimento, tentando explicar como se dá o processo de aprendizagem das crianças.

Entretanto, há uma “[...]‘lacuna’ existente por muitos anos nos estudos das relações sociais entre crianças de pouca idade [...]” (VASCONCELOS, 2008, p. 75), ao ignorar os aspectos sociais desde o nascimento, bem como não davam importância para as interferências ambientais. Para Redin (2007, p. 15),

[...] Concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa, inclusive, passar antes pela escola.

Assim, os olhares sobre as infâncias e as crianças, ao longo dos anos, ocorreram a partir de diversas perspectivas. Porém, há um ponto em comum entre elas: não foi permitido às crianças narrar as suas próprias histórias.

Diante disso, merece destaque as diferentes infâncias que vêm sendo descritas hoje em dia e que precisam ser compreendidas, como exemplo, a criança que pode brincar e estudar, porém possui uma rotina que também engloba outras tarefas (prática de esporte, estudo de línguas, expressões artísticas, etc.); crianças que precisam ajudar a complementar a renda familiar, sendo necessário trabalhar, deixando os estudos de lado e também, há aquelas que ajudam as famílias nas tarefas domésticas ou no trabalho. Para Sarmiento (2008, p. 18-19),

[...] nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento. Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a

totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina.

Os estudos recentes com ênfase na Sociologia da Infância têm ganhado uma maior expressividade, pois implica em uma nova perspectiva de olhar, de compreensão e entendimento desses sujeitos, isto é, a criança também faz parte do processo, ao considerar as suas histórias e os seus direitos, por meio de pesquisas que valorizem os desejos e opiniões desses indivíduos. Assim,

[...] ao longo deste século, assistimos a um crescente movimento pelo conhecimento da criança em vários campos: desde a consolidação da psicologia e sua opção pelo estudo da criança até as influências de diversas correntes da psicologia e da psicanálise. Também a história tem contribuído para o estudo da infância: desde os trabalhos de história social da criança e da família da década de 1970 até hoje, cresce o campo da história da infância com visíveis repercussões em diversas áreas do saber. E fomos aprendendo que as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social. (MUNIZ, 2011, p. 270-271)

As contribuições das áreas do conhecimento como a Psicologia e a História - conforme descrito acima – bem como, a constante luta em defesa dos direitos das crianças, têm permitido buscar compreendê-las em suas especificidades, bem como passar a perceber o universo em que estão inseridas sob o próprio ponto de vista delas.

Além disso, os debates nas Ciências Sociais e Humanas buscam entender a infância a partir de uma construção histórica e social, contando com a participação de pesquisadores/as contemporâneos/as, como o dinamarquês Jens Qvortrup (ao considerar as crianças como sujeitos sociais que produzem mudanças nos diversos espaços); o norte-americano William Corsaro que (há mais de 30 anos realiza pesquisa etnográfica e permite dar visibilidade às crianças e à infância, além da ênfase na cultura de pares); o português Manuel Sarmiento ao afirmar que (ao escutar o ponto de vista das crianças busca-se reconhecer a participação e o protagonismo delas); a francesa Régine Sirotaque aponta que (a Sociologia da Infância quer ver a criança não só como um vir a ser, um devir, mas, sim como um componente importante e estrutural da sociedade); o britânico Alan Prout que (identifica a diversidade e heterogeneidade da vida social, sem separar pessoas e coisas, natureza e cultura, e sim considerar o seu caráter híbrido); dentre outros/as.

Nesse sentido, segundo Kramer (1986, p. 79),

[...] conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só o geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os

padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto.

Destarte, têm-se nos dias de hoje a criança como produtora e reprodutora de cultura, ou seja, ela se apropria dos conhecimentos que já traz para o mundo, das relações e interações que tem a oportunidade de experimentar nos diferentes espaços, e o mais importante, ela pode deixar a sua própria marca. Essa maneira de enxergar as crianças nos permite entendê-las e também ver o mundo sob as perspectivas delas.

E, para buscar compreender quem são as dezoito crianças participantes da pesquisa na UMEI, foram feitas algumas considerações baseadas na ficha individual³⁹ de cada sujeito, sendo onze crianças pardas, seis brancas e uma negra; a maioria de suas famílias declarou que a renda mensal é de um salário mínimo; algumas delas são assistidas por programas sociais do Governo Federal e a religião da maior parte dos familiares é a evangélica. Vale ressaltar que, em alguns momentos, esses aspectos pareciam refletir nas ações das crianças enquanto brincavam, tendo como exemplo os agrupamentos só de menina ou de menino, a não utilização de algum acessório, ao brincar de faz de conta, sendo justificado a partir de falas que traziam à tona a religião frequentada e, até mesmo, insinuações quanto à cor da pele e a textura do cabelo.

Além disso, é fundamental descrever, também, o que é ser criança, baseado no próprio ponto de vista de cada um dos sujeitos da pesquisa, haja visto que, para Pinto e Sarmiento (1997, p. 25), “[...] o olhar das crianças permite revelar os fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”.

Assim, no mês de abril de 2018 foram realizados três encontros na UMEI, com a participação dos mesmos sujeitos do ano anterior, sendo feita a observação participante⁴⁰, em que tive a possibilidade de realizar algumas brincadeiras com as crianças.

Para isso acontecer, foi necessário organizar com a equipe de profissionais da instituição um horário para a realização desses encontros, pois, no ano de 2018, as crianças estavam em três turmas distintas e a professora, sendo responsável por outros sujeitos. Mais uma vez, a equipe da UMEI não demandou esforços para essa organização, o que possibilitou a continuação da pesquisa.

³⁹No início do ano letivo a equipe da UMEI realizou entrevistas com a família de cada criança, para conhecer um pouco da rotina delas em casa, as suas preferências e também questões que envolvem a saúde, a identificação da cor da pele, dentre outros aspectos. Foi disponibilizada uma ficha individual para cada família fazer o preenchimento contendo essas informações, sendo que a maioria delas compareceu à instituição para participar desse momento.

⁴⁰[...] “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2015, p. 28).

Essa aproximação maior com as crianças e essa possibilidade de interação, que também implica em ver e ouvir suscitou em uma proposta de brincadeira realizada com elas, intitulada Troca-troca⁴¹ de nomes:

[...] após cantar algumas músicas com as crianças, eu e a professora pedimos para que todas se sentassem no chão. Sugeri e expliquei a proposta de sermos identificados/as por outro nome, conforme a nossa escolha. [...] a cada nome pronunciado, os/as colegas prestavam atenção, se interessavam em escutar o outro e, em alguns casos, éramos “contagiados/as” por risadas. [...] Após a fala de cada criança, perguntei a elas se me concediam a autorização para utilizar esses nomes para colocar em meu trabalho. [...] Todas autorizaram e foi possível perceber a satisfação de algumas crianças, que teriam os seus nomes registrados em um documento. [...] Após essa dinâmica, elas foram convidadas a participar de outra brincadeira.

Assim, apresento os nomes escolhidos pelas crianças participantes da pesquisa: Carlos, Davi, Donária, Dulce Maria, Elza, Felipe, Gabriel, Geovana Carla, Gislene, Henrique, Jonata, Moisés, Paloma, Pedro, Raissa, Rodrigo, Roseara e Welinton.

A escolha dos nomes descritos acima é uma maneira de preservar o anonimato de cada criança, pois, conforme consta no termo de consentimento⁴² assinado pelas famílias, seria utilizado um pseudônimo no lugar do nome. Dessa forma, buscou-se valorizar esses sujeitos, enquanto participantes dessa pesquisa, a partir da sugestão para a escolha de um nome próprio para cada um, em que a pesquisadora realizou uma brincadeira envolvendo todas as crianças, tendo em vista, que essa é uma das temáticas desse estudo.

Dessa maneira, têm-se na Educação Infantil, propostas que valorizam as identidades dos sujeitos, muitas vezes, a partir da identificação do nome próprio de cada um/a. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) a identidade “é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome” (BRASIL, 1998, p. 13).

Esses encontros na UMEI possibilitaram vivenciar diversas outras situações⁴³, dentre elas:

[...] sentadas em roda, próximas ao parquinho sob uma área coberta, as crianças terminavam de conversar sobre as brincadeiras vivenciadas anteriormente, conforme minha orientação. Logo após, eu e a professora lançamos o questionamento sobre o que é ser criança e o que pensavam sobre isso. Rapidamente, várias crianças puseram a querer falar. Pedimos que se organizassem, para que cada uma tivesse a oportunidade de dizer, caso fosse o desejo. E logo disseram:

Roseara: Brincar!

Welinton: Correr, ser amigo, brincar de pega-pega!

Roseara: Se divertir com a mãe e também fazer festa do pijama lá em casa junto com os “seus” amigos.

Gislene: Convidar os outros para ir numa festa!

⁴¹Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2018.

⁴²O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – APÊNDICE C - encontra-se no final do texto.

⁴³Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2018.

Moisés: Ir no parque Guanabara!

Henrique: Ir no parque aquático!

Gislene: Brincar de amarelinha!

Roseara: A gente vai passar o tempo sendo criança, se divertindo com os “seus” amigos e também brincando muito de boneca e também se divertir com os “seus” primos. Muito, muitas vezes para ser criança e ainda não ficar se sentindo velhinha.

Donária: Minha mãe cuida de mim e deixa ir lá na rua.

Welinton: Minha mãe, ela deixa eu ver filme de terror e deixa ir na rua andar de bicicleta, passear e também ir no parque Guanabara “e” no parque aquático “e” cuida de mim.

Após essas falas, tivemos que encerrar a conversa, pois as crianças tinham que retornar para as suas turmas. Falei quando voltaria a encontrá-las. Sorridentes e conversando com alguns/as colegas, elas começaram a se despedir uma das outras e saíram ao encontro dos/as outros/as.

Dessas conversas e percepções das crianças resultam falas que expressam as suas vivências, conhecimentos e que refletem naquilo que as constituem e no que elas constroem socialmente, seja ao brincar, ao conhecer lugares, participar de eventos, receber o cuidado da família, conviver e interagir com amigos/as e familiares, dentre outros aspectos. Também, é necessário buscar ouvi-las para além do que perguntamos, para irmos, junto com cada uma, para fora do tema e nos deixar surpreender com o que elas têm a dizer.

Até o momento, busquei traçar algumas perspectivas históricas das infâncias e crianças baseadas no olhar do adulto, bem como nas percepções das próprias crianças participantes da pesquisa. A seguir, serão explicitados alguns documentos normativos para a Educação Infantil brasileira que abordam as concepções de crianças, infâncias, bem como as aprendizagens essenciais⁴⁴ a serem proporcionadas a esses sujeitos.

1.1 A Educação Infantil no Brasil: algumas legislações e documentos normativos

Na história do Brasil, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo processo de modernização e industrialização, além dos movimentos operário e feminista que também lutavam pela democratização e o combate das desigualdades sociais. As mulheres começaram a ocupar algumas vagas no mercado de trabalho e, surgiu então, no país, a demanda pela criação de creches, ou seja, um local onde a classe operária pudesse deixar as crianças enquanto ia trabalhar. Inicialmente, esses espaços eram filantrópicos ou mantidos pelas próprias famílias das crianças, que, segundo Kishimoto (1988, p. 24),

⁴⁴Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) essas aprendizagens referem-se aos conhecimentos, às competências e habilidades que se espera que os/as estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica (BRASIL, 2017).

[...] diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida.

O atendimento nessas instituições era feito, prioritariamente àquela criança pertencente à família de baixa renda e tinha um caráter assistencialista, com o intuito de suprir algumas carências desses sujeitos, restringindo aos cuidados de higiene e alimentação. Vale considerar que, muitas vezes, tais espaços eram inapropriados, além de contar com adultos que não tinham nenhuma formação escolar.

Ao longo dos anos e a partir de documentos normativos, os aspectos que envolvem a alimentação, higienização, o cuidado e, até mesmo, a assistência às crianças, começam a ser substituídos pela concepção de cuidar e educar na Educação Infantil. Essas práticas passaram a ser consideradas indissociáveis e, ainda suscitam discussões referentes às infâncias e crianças, conforme descrito nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação passou a ser um direito de todas as crianças, que deveriam ser atendidas em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). Diante do exposto “é indiscutível que esta Constituição, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza-se também pelo atendimento e democratização da educação infantil” (SOUSA, 2000, p. 48). É necessário considerar que tal atendimento até hoje é um dos desafios encontrados pela sociedade e governantes, pois nem todas as crianças têm a possibilidade de frequentar essas instituições de Educação Infantil, já que as vagas para crianças de zero a três anos de idade, em diversos municípios, ainda são limitadas. Além disso, é fundamental propiciar políticas públicas de acesso e permanência dessas crianças às/nas instituições de ensino.

No ano de 1990, houve um fortalecimento do atendimento às crianças a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao ratificar o direito delas ao atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1990).

Já com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Educação Infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, e

[...] tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo [antiquado mas em muitos lugares ainda não ultrapassado] de ensino fundamental

com a presença de rituais [formaturas, suspensões, lições de casa], longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família. (OLIVEIRA, 2002, p. 82)

Além do desafio da democratização da Educação Infantil, torna-se importante ressignificar os currículos e as práticas pedagógicas em função das especificidades e demandas dessa etapa de ensino, compreendendo que esses espaços vão além do cuidar das crianças.

Na própria LDB, em seu artigo 9º é assinalado ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, [...] que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Para tentar atender essas demandas, foi criado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Tal documento que é dividido em três volumes (Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo), teve o intuito de referenciar o trabalho pedagógico das instituições de ensino a partir de objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Dessa maneira, o RCNEI foi o primeiro registro documental em âmbito federal destinado às equipes de profissionais da Educação Infantil. Entretanto, muitas instituições passaram a utilizar esse documento como um material normativo, deixando de lado os estudos já produzidos e/ou em construção pelo próprio coletivo de docentes, desconsiderando, por exemplo, o lugar e os costumes da região em que as crianças estão inseridas.

No que se refere às questões de gênero, esse documento possui alguns itens intitulados: Respeito à Diversidade; Expressão da Sexualidade e Identidade de Gênero (BRASIL, 1998). Porém, diante dos desdobramentos de cada item, alguns termos são utilizados de forma equivocada, tendo como exemplo:

[...] ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando assim as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação. Desta forma, o documento parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização. (SOUSA, 1999, p. 4)

Sendo assim, a equipe de profissionais da UMEI utilizou esse material para realizar consultas no processo de construção do Projeto Político Pedagógico⁴⁵ (PPP) institucional, mas buscou considerar também o contexto, a história e os sujeitos que ali são atendidos.

Naquele mesmo ano, em (1998), o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil”. Tal documento contribuiu para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil.

Já em 1999, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e revogada pela Resolução CNE/CBE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que é um documento normativo e orientador que visa o planejamento curricular das instituições, tendo como proposta trabalhar com as perspectivas indissociáveis do cuidar e educar, além da garantia dos direitos das crianças. Tal material visa preservar a autonomia de cada unidade de ensino tanto em sua proposta pedagógica quanto na construção do currículo.

Dessa maneira, as “**diretrizes têm caráter mandatório** e devem nortear as propostas curriculares e projetos pedagógicos, além de estabelecer paradigmas para a própria concepção desses programas de cuidados e educação, com qualidade” (SALLES; FARIA, 2010, p. 23).

Vale ressaltar que esse documento também foi empregado na elaboração do PPP da UMEI, pois descreve as concepções de Educação Infantil, Crianças, Infâncias, além de direcionar o trabalho com a proposta pedagógica e diversidade (BRASIL, 2009).

Assim, a concepção de criança descrita na DCNEI é a seguinte:

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 e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12)

Percebe-se a ampliação do conceito de criança, buscando dar ênfase às especificidades dessa faixa etária e considerando-as como sujeitos históricos, sociais e de direitos, isto é, capazes de sentir, pensar, agir, ao produzir e reproduzir culturas, tendo o brincar como uma das expressões fundamentais em suas vidas.

Além do que é descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é fundamental perceber qual o entendimento da professora pesquisada sobre a concepção de criança e infância. Quanto a isso, ela diz⁴⁶:

⁴⁵O PPP é “[...] a busca da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriidade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações” (FARIA; SALLES, 2010, p. 20).

A educação principalmente o infantil, tem um trabalho enriquecedor e muito amplo. Então, a gente tem que ter uma visão, um zelo muito grande. Até mesmo porque a gente tá mexendo com o social, com a experiência de vários eixos de uma criança. Então, tem que tomar muito cuidado. É um trabalho extremamente gratificante, puro, são crianças muito puras, muito sinceras e é ímpar [...].

Diante do exposto, a fala da docente vai ao encontro de conceitos que estão descritos nesses materiais normativos da atualidade, que envolvem a ética, o cuidado e o respeito às experiências de cada indivíduo, sendo necessário buscar desmistificar “[...] o caráter puro e ingênuo da criança” (BRASIL, 2016, p. 31).

Alguns documentos federais foram publicados e buscam qualificar a Educação Infantil, sendo esta considerada a primeira etapa da Educação Básica, dentre eles: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de E.I. (2006), o documento norteador da “Política Nacional de E.I.: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2006), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) e a Emenda Constitucional nº 59/2009 que altera a faixa etária para o atendimento das crianças na Educação Infantil e passa a ser de zero a cinco anos de idade.

Vale lembrar também da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – 1997 a 2006), sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que está em vigor desde 2007 e se estenderá até 2020; sendo recursos federais repassados para os estados e municípios investirem na Educação Básica.

Também, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) teve como finalidade o direcionamento de investimentos para a melhoria da qualidade na educação do país, por meio de vinte metas a serem atingida no prazo dos anos de 2014 a 2024. Uma dessas metas é a universalização do atendimento às crianças de quatro e cinco anos de idade até 2016, assim como a ampliação da oferta de vagas em creches, de maneira a atender, no mínimo 50% das crianças de até três anos de idade, até o final da sua vigência.

Já em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que estudantes do país devem desenvolver ao longo da sua trajetória escolar, incluindo a etapa da Educação Infantil, que possui como eixos estruturantes as interações e a brincadeira,

⁴⁶Trecho da declaração da professora concedida em entrevista no dia 17/11/17.

organizadas em cinco campos de experiências⁴⁷ intitulados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 38-40). Vale lembrar que a BNCC manteve a mesma concepção de criança estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Destarte, a partir de alguns pressupostos teóricos da atualidade, das legislações e documentos normativos publicados em âmbito nacional, têm-se construído caminhos para conceber propostas curriculares que atendam as especificidades dessa etapa de ensino no município de Contagem-MG, bem como proporcionar a qualidade no ensino da Educação Infantil, bem como a permanência das crianças na UMEI.

Ao se falar da qualidade no ensino, é importante considerar, também, que a Educação Infantil em Contagem, ao longo dos anos, vem sendo constituída por lutas em defesa dessa primeira etapa da Educação Básica e atravessada por discussões que envolvem o nível de escolaridade dos/as profissionais que atuam nas instituições, levando em conta as atribuições do cargo; a carga horária semanal do trabalho docente; o atendimento das crianças de zero a três anos de idade; a construção de documentos norteadores, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade de ensino, dentre outros.

Tem-se, assim, no PPP elaborado pela comunidade escolar da UMEI onde foi realizada a pesquisa, a concepção de criança como um sujeito social que vai construindo a sua própria história ao fazer e reproduzir cultura. Nesse documento há, também, uma ênfase à brincadeira como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas docentes. Entretanto, ao analisar o material foi possível identificar que a temática das relações de gênero ainda não é contemplada nesse documento.

Já no documento normativo publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, que possui metas a serem alcançados no período de 2017 a 2020, há a descrição de oito diretrizes e suas ações, sendo uma delas intitulada “Diversidade e Inclusão”, na qual se propõe “[...] oportunizar tanto para as meninas quanto para os meninos experiências que combatam a reprodução de valores estereotipados com relação ao gênero” (CONTAGEM, 2017, p. 9). Sendo assim, torna-se necessário que a UMEI contemple essa temática e essa perspectiva em seu PPP, buscando apresentar essa demanda às profissionais da instituição.

⁴⁷ “[...] Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36).

Vale considerar, que ao longo dos anos, o município de Contagem tem construído os seus registros e documentos próprios, pautados nas legislações federais, traçando os percursos e concepções dessa etapa de ensino. Dentre os materiais publicados, encontra-se a coleção denominada Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos (2012). Este documento propõe reflexões acerca do currículo, aponta sugestões de propostas pedagógicas destinadas aos/às profissionais da Educação Infantil e “[...] tem como objetivo orientar o processo de construção da proposta curricular de cada instituição [...]” (CONTAGEM, 2012, p. 4).

Tal coleção está organizada em onze cadernos intitulados: Discutindo o Currículo da Educação Infantil de Contagem; A Criança e a Linguagem oral; A Criança e a Linguagem Escrita; A Criança, o Brincar e as Brincadeiras; A Criança e o Mundo Social; A Criança, o Cuidado e as Relações; A Criança, o Corpo e a Linguagem Corporal; A criança, a Música e a Linguagem Musical; A Criança, a Arte e a Linguagem Musical; A Criança, a Arte e a Linguagem Plástica e Visual; A Criança e o Mundo Natural; A Criança e a Matemática. Esse material foi construído em parceria com as profissionais das instituições públicas e conveniadas de Educação Infantil de Contagem, além das consultorias pedagógicas realizadas por Fátima Regina T. de Salles Dias e Vitória Líbia de B. Faria.

Deste modo, no caderno “Discutindo o Currículo da Educação Infantil de Contagem” é apresentado como se deu o processo para a construção desse material, além das concepções norteadoras que envolvem a E.I no município. Nele, ressalta-se que a criança precisa ocupar um lugar de centralidade no currículo, percebendo-as como “sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão de direitos e, simultaneamente, um ser de natureza, que tem especificidades no seu desenvolvimento [...]” (CONTAGEM, 2012, p. 18). Sendo assim, a noção de criança apresentada nesse material vai ao encontro da perspectiva proposta pela nova Sociologia da Infância e dos documentos normativos do MEC.

Vale considerar que o planejamento das aulas da docente participante da pesquisa é construído com base nas múltiplas experiências descritas nele. Importante esclarecer que o termo “experiência”, que consta nos Cadernos de Currículo, corresponde a:

[...] aquilo que nos mobiliza, que nos transforma, que deixa marcas. A experiência fornece material para o exercício da reflexão; por meio dela, colocamos em prática aquilo que imaginamos. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Vive-se verdadeiramente a realidade quando a experienciamos, quando, de alguma forma, participamos do que acontece e nos transformamos no processo. As experiências e vivências trazem a possibilidade de ampliação de conhecimentos e de pertencimento ao contexto que se vive. Pode-se dizer que a experiência possibilita a compreensão da realidade, pois é através do modo como a recebemos que significamos o mundo, construindo saberes e conhecimentos. (CONTAGEM, 2012, p. 24)

Assim, o conceito de experiência de Larrosa (2002) atravessa esse documento, conforme descrito acima. Entretanto, é possível verificar uma incoerência na proposta apresentada nos Cadernos de Currículo, visto que, as docentes nas instituições de Educação Infantil precisam “[...] selecionar e organizar intencionalmente as experiências [...]” (CONTAGEM, 2012, p. 36), ou seja, é necessário buscar estabelecer o que as crianças, podem experimentar e vivenciar, a partir da seleção intencional das professoras. Para Pacheco (2017, p. 77-78)

[...] se pensarmos em seleção de experiências, não estamos trabalhando a concepção de Larrosa (2002), como apresenta a coleção. Se experiência é algo que nos toca, nos afeta, o que podemos propor como professoras é um conjunto de práticas que irá ou não tocar e afetar a criança. Não podemos saber se as crianças serão tocadas, afetadas, se irão engajar nelas *a priori*. Propomos desafios, brincadeiras, problemas para que as crianças possam ou não ter sua experiência, no sentido de Larrosa e não a experiência em si.

Além disso, Larrosa (2002) propõe que o movimento da experiência busque colocar o sujeito como centro do processo de construção de si e do conhecimento, de maneira que não se resume ao simples fazer. No caso dos Cadernos de Currículo, o fazer está associado ao que o/a professor/a selecionou para que as crianças vivenciem.

Já o termo experiência, descrito no material direcionado à Educação Infantil, revela que é necessário

[...] afetar-se, sensibilizar-se, ficar implicado com aquilo que se ouve, com o diálogo que ativamente se constrói: nisso reside o que Walter Benjamin concebe como “experiência”, ou seja, aquilo que acontece conosco e nos mobiliza, faz-nos pensar, aquilo que consideramos importante de compartilhar. (BRASIL, 2016, p. 64)

Dessa forma, a experiência nessa premissa benjaminiana, implica que ela não está relacionada ao acúmulo de informações, mas, sim, que considere as crianças enquanto sujeitos que possam dar sentido à vida, sendo capazes de explorar e transformar o meio em que estão inseridos.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o conceito de experiência corresponde às vivências a serem possibilitadas às crianças. Assim, verifica-se nesses documentos direcionados à Educação Infantil que a palavra experiência – tão utilizada – possui diversos significados, sendo necessário que os Cadernos de Currículo de Contagem (2012) estejam baseados conforme a descrição do material normativo de âmbito nacional.

Vale considerar que os registros nesta seção possibilitaram fazer um apanhado histórico das concepções de crianças e infâncias nas sociedades, que, mudam ao longo do tempo e variam de acordo com os espaços e realidades em que esses indivíduos estão inseridos. Foi possível compreender os novos conceitos sobre as crianças, baseando-se

especialmente na nova Sociologia da Infância e nos documentos normativos, para que as instituições de Educação Infantil se apropriem e propiciem práticas pedagógicas docentes que busquem valorizar a criança enquanto sujeito de direito, que tem a sua própria voz, é capaz de construir a sua própria história e que o brincar faz parte da sua vivência.

2 DESNATURALIZANDO O OLHAR: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS

*Violo as leis
de um universo monocromático,
reivento-me todos os dias...
Encho-me
de cores
e de sentimentos.
Faço
de mim
a minha própria arte.
Torno-me um pássaro
de asas coloridas
pronto para transgredir
tudo que é imposto.
Ganho os céus!
Liberdade!*

(Cláudia Perotti)

Ao longo da história e nos diferentes contextos sociais tanto no Brasil quanto em outros países, foram elaboradas diversas concepções de crianças e infâncias que ainda reverberam na atualidade, como também, há variadas abordagens teóricas que envolvem o brincar, em especial no contexto da Educação.

A exemplo disso tem-se os jogos tradicionais⁴⁸ embasados nas mais variadas culturas, que estão presentes no dia-a-dia das crianças, podendo ser observados na própria pesquisa de campo realizada na UMEI – como a amarelinha, o pular corda, a brincadeira de roda e com bola – sendo considerados importantes para a socialização, “[...] fonte de conhecimento e desenvolvimento infantil” (KISHIMOTO, 1995, p. 41).

⁴⁸“O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. [...] amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas [...]. Tais jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil” (KISHIMOTO, 2016, p. 25).

Vale considerar que o entendimento de brincadeira, nesse estudo, dialoga com o material elaborado pelo MEC e entregue às instituições de Educação Infantil, que a descreve como sendo

[...] atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação [...] iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. (BRASIL, 2012, p. 11)

Dessa forma, a brincadeira, nas instituições de ensino, é necessária para que a criança possa se expressar, além de ser considerada como conhecimento, sendo fundamental a “[...] intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica” (BRASIL, 2012, p. 12), bem como, é importante atentar-se para as questões de gênero, que, sutilmente atravessam o brincar.

Assim, estabelecer diálogos sobre gênero e a educação para a sexualidade⁴⁹ desde a etapa do ensino infantil ainda é uma tarefa desafiadora, tanto para as famílias das crianças quanto para as docentes que desenvolvem as suas práticas pedagógicas, pois implica lidar com concepções e normas socialmente construídas que carregamos e/ou nos atravessam desde o nosso nascimento e que tendem a gerar atitudes preconceituosas e discriminatórias. Desse modo, torna-se fundamental ampliar o nosso olhar, indagar sobre quem somos e abrir espaços para falarmos como nos sentimos em relação ao nosso próprio corpo, possibilitando assim, transgredir a essas imposições que nos são colocadas.

Dessa maneira, é importante ressaltar que foi possível perceber, em algumas brincadeiras, que as próprias crianças da UMEI acabavam por subverter a norma, tendo como exemplo, o jogo de futebol, em que, após o anúncio da professora de que já estava na hora do parquinho,

[...] foi perceptível o brilho nos olhos de cada criança; muitas dando pulos de alegria, outras se abraçando, enquanto algumas se articulavam e começavam os convites para brincarem juntas. Ao sair da sala, as crianças em fila única conversavam bastante e seguiram em direção a esse espaço gramado, com brinquedos de ferro fincados no chão, como balanços, escorregador e brinquedos giratórios.

Ao ouvir a professora dizer, pode brincar, as crianças saíram eufóricas, gritando e correndo pelos espaços e logo começaram as brincadeiras, em especial com os

⁴⁹Considera-se a educação para a sexualidade a “[...] prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas possibilidades de uma perspectiva da ‘educação para as sexualidades’. A conjunção e o artigo que ligam as palavras ‘educação’ e ‘sexualidade’ também podem ser pensados como a transitoriedade, ou seja, a educação para a vivência da sexualidade [...]” (XAVIER FILHA, 2009, p. 33-34).

materiais do parquinho novo⁵⁰. De longe, a professora observava as crianças brincando.

De repente um grupo de meninos se organizava para brincar de futebol. Começaram a dividir os times; colocaram uma criança em cada área do gol, enquanto outras ficaram ao centro para começar o jogo. E é dada a partida... Uma criança chutou a bola e todas as outras correram para tentar segurá-la com as mãos. Quem a pegava primeiro saía correndo novamente, colocava a bola no chão, tentando ficar o mais próximo do gol para, então, dar o chute.

Próximas dali, três meninas observavam o jogo rolando. De repente, saíram correndo e começaram a participar da disputa pela bola. Uma delas foi mais veloz, deixando todos/as para trás. Logo que conseguiram segurar a bola, arremessou para outro lugar, sem se preocupar com as traves do gol. Enquanto isso, outra menina que queria ser a goleira falou com os meninos:

Raíssa: Eu queria ficar no gol.

Gabriel: Sai daqui!

Moisés: Futebol é só para meninos.

Nesse momento, as três crianças ficaram em silêncio, saíram de perto uma das outras e seguiram com o jogo. Raíssa não ficou no gol, porém juntamente com as outras duas meninas continuou na disputa pela bola e correu de um lado para o outro. Foi quando, Henrique deu um chute na bola e Geovana Carla caiu na grama e conseguiu segurá-la novamente. Porém, três meninos correram e ficaram por cima da colega, tentando puxar a bola das suas mãos. Algumas crianças chegaram perto pra ver o que estava acontecendo. Os colegas que estavam por cima, tentando puxar a bola, começaram a gritar e Geovana Carla se mexia no gramado, tentando sair daquela confusão e segurando a bola.

A professora de longe observava tudo aquilo e logo tentou interromper aquele momento, pedindo que as crianças se levantassem, pois poderiam se machucar. Foi uma disputa acirrada e Geovana Carla conseguiu se levantar, saiu correndo e depois chutou a bola, dando continuidade ao jogo.

Alguns meninos começaram a reclamar e pediram para as meninas brincarem em outro lugar. Porém, elas resolveram continuar no jogo e correram para tentar pegar a bola. Já os meninos, fizeram o possível para manter a bola somente com eles.

- Tá na hora de lavar as mãos!, disse a professora. Assim, o jogo foi finalizado, a bola foi guardada e as crianças saíram correndo para lavar as mãos, se preparando para o jantar⁵¹.

A partir da descrição acima, busco exemplificar que, em alguns momentos os sujeitos participantes da pesquisa, colocam em xeque e tentam romper com as normas de gênero. Dessa maneira, ao considerar que o futebol é um esporte de contato, competitivo e que está associado ao estereótipo masculino, do fisicamente mais forte, foi possível perceber a naturalização dessa brincadeira pelos meninos da UMEI (agrupamento por gênero, ao formar o time para jogar) e dizeres excluindo as meninas da brincadeira. Além disso, a docente tentou interromper a brincadeira com o argumento que as crianças poderiam se machucar, ou seja, reproduziu a norma, validando que esse esporte é apenas para os homens.

⁵⁰Em uma ação da Prefeitura Municipal de Contagem, como parte de investimentos na Educação Infantil, no mês de outubro de 2017 todas as instituições receberam novos parquinhos. São compostos por túnel lúdico, gangorras, casinha de boneca, kit gol, vôlei e basquete infantil; feitos com materiais resistentes e bem coloridos.

⁵¹Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

Figura 3 – A disputa pela bola



Foto: Costa, 2017.

Entretanto, as três meninas ousaram transgredir essa norma e passaram a disputar o espaço para participar e continuar no jogo, não deixando se abater pelos dizeres dos colegas, que insistiram para que elas fossem brincar em outro lugar. Assim, é perceptível que é possível estabelecer, nas instituições de ensino, relações “[...] cabíveis de transgressão, transformações e novas experiências” (ALMEIDA, 2010, p. 49).

Tem-se, também, outro exemplo de brincadeira que foi proposta pela docente e tão desejada pelas crianças, que é o faz de conta ou jogos simbólicos, em que são criadas situações imaginárias e os comportamentos dos sujeitos estão associados à realidade externa, ao universo de adultos, sendo relevantes as contribuições de Vygotsky ao se referir a esse brincar simbólico⁵², pois permite a reconstrução de acontecimentos e até mesmo solucionar alguns conflitos, sendo que

Após o término de uma atividade de registro em sala, a professora convidou as crianças para brincarem de faz de conta no pátio, primeiro, ela pegou o baú (cheio de

⁵²Essa noção é descrita na coleção *Currículo da Educação Infantil de Contagem*, segundo a qual essa função simbólica “[...] começa a se constituir e a criança constrói gradualmente a capacidade de “transformar” uma coisa em outra na esfera do imaginário. Vygotsky (1984) afirma que o objeto concreto representa para a criança a realidade que não está presente. Desse modo, ela dá outro significado a objetos, suscitando essa realidade ausente. [...] por meio do brincar a criança tem a oportunidade de se comportar como se fosse maior do que é na realidade e, assim, recriar situações do cotidiano, resolver situações conflitantes, verificar hipóteses e buscar compreender o mundo no nível simbólico” (CONTAGEM, 2012, p. 19).

fantasias, adereços, panelinhas, volante, entre outros), em seguida, fez alguns combinados quanto ao uso desses e começou a brincadeira.

Crianças usavam fantasias, brincavam de casinha, de sorveteria, experimentavam diversos objetos, usavam a mala para “viajar”, faziam compras e tantas outras coisas e a docente também colocou fantasia.

Após a brincadeira, a professora pediu para que todas as crianças ajudassem a guardar os objetos pois iriam realizar uma pesquisa na internet sobre o significado do natal. (Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017)

Figura 4 – Faz de conta



Foto: Costa, 2017.

Nessa brincadeira do faz de conta, observei que crianças da UMEI disputavam pelas fantasias, objetos, adereços, gostavam de se exhibir na frente do espelho, exploravam os seus corpos, podiam representar objetos, atribuir outros significados, bem como criavam e inventavam novas possibilidades, sendo importante para o desenvolvimento cognitivo, social e imaginativo desses sujeitos e, para Cunha (2007, p. 23),

Às vezes, o faz de conta não imita a realidade, mas ao contrário, é um meio de sair dela, um jeito de assumir um novo estado de espírito, como, por exemplo, quando a criança veste a fantasia de palhaço e vai para o fogão fazer comidinha. Quando existe representação de uma determinada situação, (especialmente se houver verbalização), a imaginação é desafiada pela busca de soluções para os problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade.

Vale considerar que o poder também é exercido no faz de conta, em que as próprias crianças têm a possibilidade de determinar as suas personagens nessa brincadeira, sendo fundamental a observação e mediação de adultos, já que podem se expressar e, às vezes, esses sujeitos manifestam algum sentimento de sofrimento trazidos do próprio cotidiano, ou até

mesmo buscam transgredir a norma, conforme exemplo na figura 9, em que os meninos brincavam de sorveteiros e vendedores de bala, utilizando-se de muitos objetos na cor rosa (que, em diversos momentos ao longo do ano, falavam que “é coisa de menina”), e, nessa brincadeira, não surgiu nenhum comentário quanto a isso, queriam apenas brincar.

Dessa maneira, têm-se na etapa da Educação Infantil possibilidades de buscar o desenvolvimento de perspectivas que não sejam normatizadoras, abrindo espaço para que as crianças falem sobre si próprias, seus desejos e pensamentos, sendo fundamental atentar-se para as transgressões de gênero que ocorrem, principalmente nas brincadeiras, pois, o ambiente escolar pode ser um espaço propício para valorizar as identidades e singularidades desses sujeitos.

2.1 Tá na hora de brincar: algumas abordagens teóricas

Ao considerar o brincar como ação de centralidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil, é necessário ressaltar que, aspectos sociais e culturais fazem parte da brincadeira, de modo que ela não é estabelecida como algo natural à criança, sendo que é

[...] preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. (BROUGÈRE, 2001, p. 17)

Assim, a criança, a partir do nascimento, vai se constituindo como sujeito de cultura e, também, recebe os estímulos do meio social em que está inserida, sendo importante que a instituição de ensino possa criar oportunidades para as crianças brincarem de diversas formas, conhecer, re (criar), explorar, “[...] ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 34).

Vale destacar que a concepção de brincadeira utilizada no PPP da UMEI busca considerar o brincar como um processo histórico e social que abrange os acontecimentos e as relações vivenciadas pelas crianças, principalmente na instituição de Educação Infantil, e

dialoga com a proposta descrita nos materiais normativos, que são utilizados pela equipe dessa instituição de ensino para o planejamento das aulas. Assim, tem-se o brincar como

[...] a forma mais significativa de ação, expressão, interação, descoberta, criação e recriação de regras, transformação do mundo, reprodução e produção de cultura. Assim, por meio do brincar, elas constroem e se apropriam de saberes e conhecimentos relativos aos demais campos de experiência. (CONTAGEM, 2012, p. 7)

Dessa maneira, a brincadeira é uma das experiências centrais a serem proporcionadas às crianças na Educação Infantil e o direito ao brincar está registrado em legislações, tanto em documento internacional, como na Declaração dos Direitos da Criança (1959)⁵³, quanto na Constituição Federal Brasileira (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). É importante destacar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na BNCC (2017), que são documentos normativos federais, têm-se as interações e a brincadeira consideradas eixos norteadores das práticas pedagógicas, ao elencar o brincar como um dos direitos de aprendizagem, ou seja, o “[...] direito de acesso à brincadeira, expressa-se como sinônimo do próprio direito à infância” (DEBORTOLI, 2009, p. 77). Assim, é fundamental que as instituições de E.I proporcionem às crianças o “[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos)” (BRASIL, 2017, p. 34), sendo importante considerar também, que, historicamente, o brincar esteve associado à maneira como a criança era percebida na sociedade.

Torna-se relevante destacar que, no livro intitulado “O jogo e a educação infantil”, Kishimoto (2016, p. 7) descreve que o “[...] **brinquedo** será entendido sempre como **objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras, e jogo infantil para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança**”, sendo interessante buscar conhecer essas diferenciações estabelecidas pela autora e compreender que ainda não há um consenso entre estudiosas/os sobre tais conceituações.

Já no livro “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”, Kishimoto (2011) busca trazer à tona três concepções históricas que envolvem as relações entre o jogo infantil e o processo educacional, carregados de significados e simbologias, sendo: “[...] (1) recreação;

⁵³ Adotada pela Assembléia das Nações Unidas no ano de 1959 e ratificada pelas legislações federais brasileiras, é registrado que: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. *Declaração dos direitos da criança*, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 21/10/2018.

(2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis” (Ibid., p. 31).

De acordo com essa estudiosa, no período greco-romano, o brinquedo passou a ser aplicado na educação dos indivíduos, limitado ao aspecto da recreação, em que os doces e as guloseimas em formato de letras e números eram feitos e utilizados com o intuito de ensinar as crianças, ou seja, com objetivos didáticos.

Já na Idade Média, o jogo era visto como algo “não sério”, insignificante e, até mesmo, “[...] aliado ao dinheiro” (KISHIMOTO, 2011, p. 32). E, com o advento do Renascimento, a partir do século XIV, a brincadeira passou a ser como um facilitador no ensino de conteúdos às crianças, isto é, buscavam uma maneira lúdica para auxiliá-las “[...] no desenvolvimento da inteligência” (Ibid., 2011, p. 32).

Porém, é na época do Romantismo que, de acordo com Kishimoto (2011), a criança passou a ser vista como um sujeito que tem a capacidade de imitar e de brincar. Dessa maneira,

[...] o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade. (Ibid., p. 33)

Foi nesse período do Romantismo que começaram a surgir intelectuais e educadores/as que buscavam direcionar os seus olhares às crianças, considerando-as capazes de se expressar, de maneira espontânea. Além disso, com o surgimento de estudos pautados na Psicologia da criança no século XIX, foi possível considerar as situações imaginárias e o desempenho de papéis sociais em que esse sujeito, ao brincar é capaz de se expressar. De acordo com Kishimoto (1995, p. 41),

[...] estudos e pesquisas de caráter psicogenético, encabeçados por PIAGET, BRUNER, VIGOTSKY, entre outros, fecundam relevantes pressupostos para a construção de representações infantis relacionadas às diversas áreas do conteúdo, influenciando as atividades curriculares dos novos tempos. Complementam tais estudos, pesquisas de caráter interdisciplinar, demonstrando que o ato de brincar, assim como outros comportamentos do ser humano, sofre intensa influência da cultura na qual está inserida a criança. O fato de cada cultura apresentar uma relativa continuidade histórica e, de certa forma, uma especificidade que pode se refletir nas condutas lúdica se faz emergir a valorização dos brinquedos e brincadeiras tradicionais como nova fonte de conhecimento e de desenvolvimento infantil.

As contribuições das pesquisas desses estudiosos envolvendo o brincar e as representações infantis foram importantes, pois nesse período do século XIX as crianças já podiam participar das brincadeiras, usarem vestuários de acordo com a sua faixa etária, sendo permitidos a elas, comportamentos distintos dos adultos.

Além disso,

[...] os jogos existentes no século XIX perduram até a I Guerra Mundial, mas com a aproximação da guerra cresce a oferta de jogos militares. Findo o conflito, jogos militares dão lugar às práticas esportivas, predominando, no mercado, trens elétricos, autoramas, bicicletas, patins etc., mostrando a valorização do esporte em detrimento do militarismo. A expansão dos brinquedos ocorre em virtude de outros fatores de ordem comercial. A produção de brinquedos é impulsionada pelas propagandas em torno do Natal e a participação de editores especializados, como Fernand NATHAN. Esse editor estabelece uma linha de “brinquedos educativos”, usando slogans como “instruir divertindo”. Outras modificações na linha de produção de brinquedos relacionam-se com a apresentação do material: os brinquedos são mais vistosos e adaptados ao gosto da criança; há o emprego de materiais diversificados e um cuidado maior com a segurança. (KISHIMOTO, 1995, p. 42-43)

Vale lembrar, que as famílias, incluindo as mulheres, tinham que trabalhar nas fábricas, ficando a maior parte do tempo, fora de casa, sendo que, uma das maneiras de compensar as crianças por essa ausência, era a aquisição de brinquedos para elas. Dessa forma, as empresas perceberam um mercado potencial de comércio de brinquedos e começaram a fabricá-los e adaptá-los para o uso desses sujeitos, ao utilizar cores, tamanhos e formatos atraentes, além de materiais que buscavam zelar pela segurança, o que repercutiu em uma expansão desse mercado.

Essa breve descrição histórica, envolvendo a brincadeira, também é apresentada no livro “Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete”, de Gisela Wajskop⁵⁴, sendo que essa obra, “[...] revelou, pela primeira vez no Brasil, a rotina e o cotidiano extremamente escolarizante das crianças pequenas [...]” (WAJSKOP, 2012, p. 11), ou seja, a investigação realizada pela autora, alertou para a falta e/ou insuficiência de espaços destinados às brincadeiras nas instituições de ensino infantil e que essa linguagem, ainda é considerada de pouca relevância.

A partir dessas considerações sobre a brincadeira e o jogo, torna-se necessário destacar que, ao brincar, a criança é capaz de se expressar, construir suas identidades, estabelecer relações éticas, estéticas, sociais, afetivas e “[...] o adulto deve ser aquele agente facilitador, mas não o interventor nas ações da criança brincante [...]” (REZENDE, 2009, p. 59),

⁵⁴Gisela Wajskop é Socióloga e possui relevantes estudos que envolvem o brincar e a Educação no Brasil (como exemplo, o porquê as crianças brincam?; como e de que jeito elas brincam?), e, teve como orientador/a de sua tese Tizuko Kishimoto e Gilles Brougère, que também se destacam no desenvolvimento de pesquisas acerca dessa temática. Em seu livro intitulado “Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete”, publicado a mais de vinte anos atrás e, que, já está em sua nona edição, a autora, revela que estamos em um país que brinca, porém, há poucas docentes que proporcionam essa experiência às crianças, em especial, nas instituições de Educação Infantil, e, aponta que é necessário ofertar formação continuada às profissionais que trabalham nessa etapa de ensino, sobre a temática da brincadeira.

buscando conhecer, respeitar as necessidades desses sujeitos, disponibilizando espaços e materialidades.

2.2 Brincaduguê? O brincar como possibilidade de expressão

Ao lembrar que a brincadeira deve ocupar um lugar de centralidade na etapa da Educação Infantil, torna-se necessário, buscar superar práticas pedagógicas⁵⁵ que utilizam o brincar como ferramenta de ensino, sendo,

[...] importante estabelecer uma diferença entre o brincar como ferramenta e o brincar como expressão. A partir do momento em que uso o brincar como simples ferramenta de ensino, eu privo a criança do exercício de reelaborar uma dada realidade e dar novos significados às coisas sem volta. Porém, se entendo o brincar como uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano de tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança e, aí, sim, exercer um papel importante na aprendizagem. (PEREIRA, 2009, p. 26)

Buscar compreender o brincar como uma forma de expressão da criança é reconhecer que ela é capaz de produzir e deixar a sua própria marca. Entretanto, o que se percebe no cotidiano da Educação Infantil, tanto em minha prática quanto nas observações de campo realizadas na UMEI é, que, por diversas vezes, somos atravessadas por uma lógica escolar de tempo e espaço que tende a nos “comprimir”, e assim, acabamos fazendo algumas escolhas, dentre elas, a de proporcionar o brincar apenas como ferramenta, “reprimindo” a expressão de cada sujeito ali presente.

Um exemplo disso é a utilização de brincadeiras direcionadas para a identificação e reconhecimento das letras, que, em um dos dias da observação de campo, a professora disse, que naquele momento, iriam brincar de bingo das letras, em que cada criança ficaria com uma cartela e os marcadores e, a cada vez que “cantava” uma letra, elas teriam que verificar se havia em sua cartela, conforme imagem abaixo.

⁵⁵“A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais [...]” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 2).

Figura 5 – Bingo das letras



Foto: Costa, 2017.

A imagem acima, busca demonstrar que, em alguns momentos com a turma pesquisada, o “brincar” com *bingo das letras* foi proporcionado às crianças com o intuito de instrumentalizar, ou seja, como uma ferramenta pedagógica, que visava o ensino das letras e, naquele momento, a professora buscou, conforme Kishimoto (1996), incorporar uma ideia de prazer de aprender. Tal percepção “[...] carrega o paradoxo de afirmar que o que as crianças têm para fazer, conhecer e aprender é tão chato que precisa de uma outra roupagem para se tornar agradável” (DEBORTOLI, 2009, p. 67), ou seja, é preciso refletir sobre as propostas de brincadeiras articuladas com aspectos meramente didáticos, que tendem a desconsiderar as iniciativas, interações e invenções desses sujeitos ao brincar.

Entretanto, é importante elucidar que, em alguns momentos, a professora buscava propiciar às crianças, a utilização dos espaços da UMEI, para que elas pudessem explorar o ambiente ao seu redor, observando e apoiando as suas ações, principalmente no que se refere ao uso de um espaço que não estava previsto na organização da instituição.

Foi assim que,

[...] num dos dias destinados à brincadeira no parquinho da frente, havia crianças no escorregador, nos cavallinhos e correndo com colegas. Até que uma delas avistou um local que em cima estava gramado e, na descida, estava coberta por matos altos; e, saiu correndo para lá, dizendo:

Roseara: Eu vou é tomar banho de mato!

Nesse momento, as outras crianças começaram a rir e logo saíram correndo, indo em direção ao alto do morro. Escorregavam, utilizando o impulso do próprio corpo na

terra, para descer mais rápido. Ao final da descida, se levantavam e corriam dentro do mato alto, encobrindo os seus corpos, por repetidas vezes. Era possível ver a alegria estampada em seus rostos e ouvir as suas gargalhadas. Após algum tempo, a professora chamou as crianças para lavar as mãos, pois já estava no momento do jantar.⁵⁶

Figura 6 – “Banho de mato”



Foto: Costa, 2017.

É possível perceber, a partir da situação, ilustrada na imagem acima, que as próprias crianças, em alguns momentos, buscavam explorar e brincar em outros locais para além da sala de aula, do solário, dos parquinhos e do pátio da UMEI, expressando-se através de gestos, falas e dos movimentos. Além disso, ficou evidente o cuidado e o acolhimento da professora às brincadeiras, considerando que,

[...] como elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, o adulto deve estar sempre junto às primeiras, acolhendo suas brincadeiras, atento às suas questões, auxiliando-as nas suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem. (FRANÇA, 1990, p. 52-53)

Sendo assim, a brincadeira “banho de mato”, iniciada pelas crianças, foi apoiada e acolhida pela professora, e demonstrou, também, a importância de práticas pedagógicas que propiciem uma pluralidade de situações que visam promover o desenvolvimento desses sujeitos, sendo fundamental estar atento/a às vivências trazidas pelas crianças e às marcas que são capazes de deixar.

⁵⁶Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

Nesse sentido, esse estudo considera o brincar na perspectiva do que está descrito no texto revisado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), em que

[...] dá à criança oportunidade de imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são mais significativas quando interagem como companheiros da infância, e que são diversas as coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. (BRASIL, 2013, p. 87)

Dessa maneira, é importante proporcionar interações entre as crianças e os adultos, com objetos e elementos da cultura, para que também possam expressar suas maneiras de des (organizar), pensar e relacionar-se com o ambiente que faz parte. Assim, em uma das aulas, foi proposta às crianças a brincadeira do “cabo de guerra”, em que foram divididas em duas equipes enfileiradas (com o mesmo quantitativo de menina/o), sendo a marcação do centro da corda feita com um pedaço de tecido e, o chão, com placas de emborrachado. Cada uma segurava na corda e, ao comando da professora, começavam a puxá-la, terminando a brincadeira a equipe que conseguisse puxar para o outro lado, pelo menos um/a colega do outro time.

Figura 7– Brincadeira: “Cabo de guerra”



Foto: Costa, 2017.

A partir da figura 7, é possível perceber que, ao brincar, a criança também estabelece relações com o outro e com o mundo, além de situações que envolvem “[...] disputas, temores, acordos, burlas, birras, alegria, raiva, enfim, as inúmeras formas de relacionamento encontradas na vida [...] acrescidas com o tempero da imaginação [...]” (PEREIRA, 2009, p. 24). Desse modo, essa brincadeira do cabo de guerra é um exemplo de disputa, acrescida de agilidade, força e cooperação das equipes ali formadas, e, ainda, revela a importância da mediação⁵⁷ da professora ao propor que meninos e meninas participariam daquele momento e estariam juntos, em um mesmo time.

2.3 O brincar e as relações de gênero na UMEI

Buscar compreender que a equidade de gênero no espaço da UMEI pode iniciar com a disponibilidade de brinquedos e brincadeiras sem restrições e classificações para meninos ou meninas, como foi elucidado no exemplo anterior, é um caminho importante para romper com as normas socialmente construídas, visto que ela “[...] não está em um único lugar [...] mas sim, está presente em toda a parte. A norma se interioriza no sujeito, constitui-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente e, por conseguinte, é capaz de se “naturalizar” (AGUIAR, 2016, p. 36).

Dessa maneira, é necessário se atentar para o que acontece diariamente, nas instituições de Educação Infantil, pois,

[...] as brincadeiras estão carregadas de significados, conceitos e preconceitos. Por isso, não são naturais nem neutras, não são coisas boas por si mesmas, positivas por essência, precisam de questionamentos, requerem envolvimento, ser problematizadas e organizadas com as crianças. (DEBORTOLI, *et al.*, 2009, p. 108)

E, no percurso dessa pesquisa, pautada no estudo etnográfico com abordagem fenomenológica, é que foram sendo evidenciadas algumas relações estabelecidas pelas crianças e docente nos espaços-tempos por elas ocupados, no que se refere ao processo de construção das relações de gênero ali existentes, em especial, nas brincadeiras que envolviam o uso das cores, nas lutinhas entre os meninos, na utilização de painéis e fogões pelas meninas, entre outros que serão descritos no texto.

⁵⁷Vale lembrar que a noção de mediação para Vygotsky “[...] explicita o processo de pensamento presente em situações de desafio quando o sujeito recorre a outros signos como “atividade mediada”. A fala, para Vygotsky, é um dos signos mais importantes na mediação do desenvolvimento” (MOTTA, 2013, p. 69).

Dessa maneira, é necessário refletir sobre alguns princípios implicados na temática de gênero, pois, de acordo com Furlani (2011), tanto os assuntos discutidos em torno da sexualidade quanto aqueles que envolvem as questões de gênero, são conhecimentos importantes à formação integral de cada criança, e, conforme alguns estudos que envolvem essa temática e diante do que vem sendo exposto aqui, acaba sendo necessário buscar desnaturalizar o olhar sobre os padrões constituídos social e historicamente, considerando, ainda, que “[...] estranhar/desnaturalizar são atividades de pensamento, movimentos que levam a outras formas de relação, de práticas” (CUNHA; ROWER, 2014, p. 28).

Além disso, nas instituições onde trabalho, bem como na UMEI, ainda é um desafio buscar romper com as organizações de filas, na separação para uso do banheiro e até mesmo a disposição de mesas e cadeiras por divisões entre meninos e meninas, que acabam por “fixar” os gêneros, indicando o que é permitido para essas crianças e tendem a ser tornar, muitas vezes, como algo “natural”.

Assim, no sentido de compreender como são constituídas e evidenciadas as questões de gênero na UMEI, é fundamental apontar algumas abordagens que envolvem essa temática, que ainda são carregadas de preconceitos, discriminação e desigualdades que atravessam e marcam os sujeitos. Isso será feito a partir de uma breve descrição histórica, com a intenção de apontar as diferentes concepções construídas e, que ainda reverbera na atualidade.

Assim, o surgimento do conceito de gênero, conforme Furlani (2011) está associado ao movimento feminista, que se originou a partir do século XIX, no Ocidente, caracterizando-se, no início, pela luta para estender às mulheres o direito ao voto (sufragismo).

Já a partir dos anos sessenta, o movimento feminista, passou a articular a sua pauta com outros movimentos e buscou conceituar o termo gênero para legitimar seus estudos na academia, foram desenvolvidas pesquisas com o objetivo de tentar compreender o processo de subordinação social (como exemplo, as desigualdades das condições de vida e de trabalho) e a invisibilidade política enfrentada pelas mulheres, (Ibidi., p. 59). Nesse período, buscou-se, também, desfazer verdades historicamente construídas, como a representação do homem como o forte, dominante e poderoso, restando à mulher, muitas vezes, a função de reprodutora e doméstica (naturalização das mulheres). Além disso, os estudos feministas procuraram “[...] superar o caráter binário das relações sociais entre homens e mulheres” (ALVARENGA, 2012, p. 21).

Assim, merece destaque uma das concepções de gênero pensada por Joan Scott⁵⁸ e que, no Brasil, teve uma repercussão evidenciada a partir do final da década de 1980 – pelas feministas do país – que, nas palavras dela, diz:

Minha definição de gênero tem duas partes e sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. (SCOTT, 1990, p. 21)

Dessa maneira, tem-se o conceito de gênero atribuído à demanda social e relacional⁵⁹, que corresponde à busca de não se negar o atributo biológico entre os sexos e, sim, de tentar evidenciar essa construção histórica e social produzida por essas características biológicas, ou seja, “[...] buscava mostrar que a desigualdade tinha uma trajetória histórica marcada por assimétricas relações de poder que construíram (e constroem) o “lugar” social das mulheres” (FURLANI, 2011, p. 59). Já, a demanda relacional considera que há diversas possibilidades de representações sobre a trajetória de mulheres e homens ao longo da história, permeada por diversos grupos que a constituem, como exemplo, os “[...] papéis que se atribuem para mulheres e homens (mulher-mãe, dona de casa, responsável pelas tarefas associadas à reprodução familiar; homem-pai, provedor, chefe de família) juntamente com as identidades subjetivas” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 22).

Além disso, Scott (1990) enumera quatro elementos fundamentais, relacionados entre si e que buscam descrever a categoria de gênero, sendo: (1) os símbolos culturais disponíveis que remetem às representações simbólicas, tais como as figuras cristãs de Eva e Maria; (2) os próprios conceitos normativos expressos em doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, que tendem a oferecer as conceituações de masculino e feminino; (3) a educação e o sistema político; e (4) a identidade subjetiva. Entretanto, considera que esses elementos são articulados, porém não são exercidos ao mesmo tempo, tampouco são reflexos uns dos outros.

Diante do exposto, tal concepção foi e/ou ainda é atrelada a diversas discussões e campos de disputa, em diferentes áreas do conhecimento, inclusive na Educação; e, ainda, há um entendimento de que as relações de gênero e de poder foram socialmente sendo

⁵⁸Historiadora americana, feminista pós-estruturalista, especialista na história do movimento operário no século XIX e do feminismo na França. Merece destaque o artigo publicado em 1986, intitulado: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, utilizado por diversos/as teóricos/as nos dias atuais.

⁵⁹“Um termo relacional ajuda a deslocar o foco da análise: não são simplesmente as mulheres que são vistas como “problema”, mas principalmente os homens, na medida em que estão situados no pólo do poder da relação” (SILVA, 2013, p. 42).

construídas, porém, podem e devem ser questionadas e transformadas. Nesse sentido, inicialmente, a análise do gênero no processo educacional esteve centrada no acesso das mulheres ao ensino formal, ou seja, “[...] conquistaram o direito de serem educadas” (LOURO, 2006, p. 4), pois, por muito tempo, a instituição escolar foi pensada exclusivamente para a educação de meninos.

Vale lembrar que o conceito de gênero sofreu algumas ressignificações, principalmente pelos estudos desenvolvidos por feministas pós-estruturalistas, afastando-se das perspectivas com ênfase apenas nas características biológicas - sexo masculino e feminino - ao buscar também evidenciar “[...] a relação social e política entre muitos marcadores identitários, dentre eles a articulação entre gênero, orientação sexual, raça e classe social” (FURLANI, 2011, p. 27). E é sob esse entendimento, de tentar compreender o gênero enquanto construção social, é que essa pesquisa se baseia, tendo em vista que a relação conservadora do patriarcado, isto é, aquela que valoriza a figura masculina como a referência de poder, ainda é dominante em nossa sociedade. Louro, (2017, p. 18) salienta que,

[...] o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-se e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Destarte, ao buscar assumir a compreensão de gênero como construção histórica e social de homens e mulheres, a partir de diversas instituições, práticas sociais, culturais e linguísticas, a autora nos leva a compreender que esse não é um processo linear ou que esteja finalizado. Diz respeito, mais, a um processo contínuo e inacabado. Além disso, em seus estudos, Meyer (2008, p. 25) acrescenta que

[...] o conceito de gênero indica o seguinte: nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc. Mas significa mais ainda: como nós nascemos e vivemos em tempos e lugares específicos, gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos e segmentos sociais.

Torna-se necessário subverter essa ordem pautada na heteronormatividade⁶⁰ como uma regra que busca regular quais identidades de gênero são permitidas e como elas devem ser estruturadas e pensadas. Assim, desde a infância os sujeitos são “rotulados” a partir de

⁶⁰Conforme Felipe (2012, p. 223), a heteronormatividade “[...] (do grego hetero = diferente e norma = esquadro, em latim) é, portanto, uma preocupação constante nas instituições (família, escola, etc.). Tal conceito recai na ideia de que os seres humanos recaem em duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea; que relações sexuais e maritais normais somente entre duas pessoas de sexos diferentes; e que cada sexo tem certos papéis “naturais” na vida. [...] A heteronormatividade é considerada a única orientação sexual normal e tudo aquilo que estiver fora desse padrão será visto como anormal, doentio, desvio, etc”.

construções sociais que buscam influenciar as posturas e as maneiras de ser, agir e falar, ou seja, “[...] essas regras são introjetadas, desde o nascimento, que começa com as escolhas das cores das roupas que o bebê deve vestir. Todos esses valores que vão se instalando de forma muito sutil acabam por determinar os comportamentos e escolhas de toda uma sociedade” (FINCO, 2003, p.1).

Dessa maneira, a UMEI onde a pesquisa foi realizada é uma instituição social que Louro (2004) aponta como sendo um lugar “generificado”, ou seja, que re (produz) o gênero, além de ensinar sobre os modos de ser e estar (menino/a) na sociedade e, é impossível pensar sobre a educação sem levar em conta as construções e normas de gênero e de sexualidade (Ibid., p. 37).

Assim, em uma proposta levantada pela docente sobre o significado do natal, as crianças, sentadas em roda, tiveram a oportunidade de conversar sobre o assunto:

No mês de dezembro, em uma das aulas, a professora começou a conversar com as crianças sobre um assunto que estava em evidência na televisão: o natal.

Professora: O que vocês acham que é?

Rodrigo: Natal é pra ganhar presente!

Gislene: Natal é estrela!

Professora: E o quê mais?

Roseara: Natal é o Papai Noel dar presentes!

Professora: E a árvore, gente? Quem é que enfeita a casa com árvore de natal?

Donária: A minha mãe, ela não deixa colocar árvore de natal, porque ela não gosta.

Professora: Por que ela não gosta? Você já perguntou pra ela?

Donária: É porque ela não gosta de papai Noel. Porque ele é do mau e é um demônio, igual fala na igreja.

O assunto continuou, com outras crianças falando sobre a árvore e a professora disse que, no outro dia, fariam uma pesquisa na internet sobre o significado do natal, utilizando o computador que fica na sala da pedagoga, pois já estava no momento de outra docente assumir a turma. A professora conversou com a criança Donária individualmente e a criança manifestou que gostava e tinha o desejo de conhecer o papai Noel.⁶¹

Além da abordagem imaginária em torno da simbologia do natal retratada pela professora com as crianças, outros discursos permeiam essa data comemorativa, dentre eles, o consumismo. Entretanto, essa situação⁶² foi fundamental para perceber como a influência da família e a questão religiosa atravessa o argumento de uma das crianças, mesmo ela tendo expressado que tinha outro interesse e, que, de maneira sutil, esses dizeres, acabam por influenciar na formação identitária desse sujeito.

Assim, Donária, em um dos dias que estava brincando com outras colegas, chegou a dizer que a sua mãe, não gostava que ela fosse amiga de menino e que ela poderia brincar com

⁶¹Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

⁶²Optei em descrever a situação que envolveu a temática natalina, tendo em vista que, naquele momento, aparentemente, as questões de gênero não estavam latentes, mas que repercutiu em outros momentos das observações de campo e na análise e interpretação dos mesmos.

bonecas, ou seja, a criança estava sendo influenciada por discursos conservadores, muitas vezes, oriundos do próprio universo familiar, reforçando, os modos de ser menina em nossa sociedade.

Também, a realização dessa pesquisa foi permeada por algumas questões iniciais levantadas por algumas famílias das crianças, ao assinarem o termo de participação delas nesse estudo, conforme descrito na introdução dessa dissertação. Tendo como exemplo, os dizeres da mãe da criança Rodrigo, ao manifestar que não gostaria que seu filho tivesse acesso às brincadeiras que utilizassem a cor rosa, demonstrando que esse adulto buscou determinar a escolha da criança, pois tinha receio que essa cor pudesse influenciar, de acordo com Furlani (2011), a orientação sexual desse sujeito.

Nas observações de campo, muitas vezes, quando as crianças estavam colorindo alguma atividade proposta pela docente, como também em suas brincadeiras, ou até em suas garrafinhas com água, que faziam referência a super heróis, bem como, quanto aos tênis usados por elas, surgiam comentários de menino e menina afirmando que “o rosa é de mulher”. Percebe-se então, que a criança acaba narrando e reproduzindo modelos e discursos sobre o valor cultural atribuído ao uso das cores na sociedade, em especial ao binarismo azul x rosa, que são estereótipos que precisam ser desconstruídos, sendo fundamental a mediação da docente, para que as crianças possam conhecer, utilizar outras cores e fazer as suas escolhas.

Vale considerar que os argumentos permeados tanto por questões religiosas quanto de escolha das cores, pautam-se no uso da linguagem, que, em um sentido mais amplo, é o local de produção de diversas relações, dentre elas o conhecimento e o poder. Diante disso,

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. [...] O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1998, p. 96)

Assim, tem-se no discurso que permeia as relações sociais, a manifestação do poder, sendo fundamental observarmos que ele é exercido em diversas direções, numa espécie de rede, isto é, “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 2017, p. 69). Dessa maneira, ela tende a demarcar e busca controlar os lugares de gêneros, dentre eles, no espaço da Educação Infantil, em que as crianças, desde cedo, começam a introjetar valores e normas que tendem a reforçar a heteronormatividade.

Vale destacar que, outros discursos também foram evidenciados na UMEI, que tendem a reforçar atributos construídos socialmente, desde bilhetes enviados às famílias, ao colocar que “os trabalhos foram feitos pelos alunos” - fixando o masculino plural para se reportar a meninas/os – e o uso de “senhores pais, mães e/ou responsáveis”, ou seja, as regras gramaticais seguidas atualmente tendem a reforçar essas desigualdades de gênero. De modo que

[...] é impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, *ela* deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. (LOURO, 1997, p. 69-70).

Diante do exposto, a língua portuguesa busca considerar o masculino como sujeito de referência e isso acaba sendo reforçado, de maneira naturalizada, nas instituições de ensino, tendo em vista que, “[...] as normas gramaticais que nomeiam, explicitam sujeitos, visibilizam uns e ocultam outros não são apenas internalizadas por nós, elas têm uma história e são construções humanas” (FURLANI, 2011, p. 94), tendo em vista que são construídas, essas normas também podem ser desconstruídas e reformuladas, buscando valorizar de maneira equânime tanto as mulheres quanto os homens.

Além disso, as questões de gênero na UMEI acontecem, de modo que é necessário se atentar para as práticas pedagógicas que tendem a reforçar o “disciplinamento” das expressões dos corpos das crianças, como, por exemplo: a utilização de filas – única e/ou por divisão de meninos e meninas – desde o momento do acolhimento/entrada das crianças, bem como para transitar no espaço da instituição; além da disposição nas rodinhas de conversa em sala de aula, mesmo sendo organizadas pelos próprios sujeitos – com meninos até uma parte e meninas em outra – os banheiros identificados para que sejam utilizados de maneira separada, o discurso de que a brincadeira é errada, quando meninos brincam de lutinha.

Sendo assim, foi possível observar na UMEI, a demarcação de tempos para a realização das atividades e destinados ao brincar, além da organização das mesas e cadeiras, que na maioria das vezes, ficavam da mesma forma, sendo ocupadas, em alguns momentos, por meninos e meninas separadamente, como também, o registro diário no quadro da sala de aula, com o quantitativo de crianças, separadas por gênero. Assim, acaba por reforçar o binarismo homem/mulher, que vão se naturalizando, sendo que, a docente continua a reproduzi-los, muitas vezes, sem questionamentos e deixando de fazer as mediações necessárias.

Ao longo da pesquisa, também foi sendo possível observar crianças que, nas brincadeiras, imitavam alguma função social, como exemplo, os afazeres domésticos, ao brincar de casinha, utilizando fogões e panelas; enquanto outras sinalizavam profissões, como a de motorista.

Figura 8 – Divisão entre meninas e meninos



Foto: Costa, 2017.

Conforme a imagem acima, as brincadeiras de casinha e de motorista, estão associadas às questões de gênero, visto que, até hoje, o trabalho doméstico é uma profissão desvalorizada e, muitas vezes, ligada ao universo feminino, enquanto, dirigir – por mais que tenham mulheres ocupando esse espaço – ainda, reforça atributos ligados ao masculino.

Além disso, as próprias crianças acabavam por formar grupos para brincar, sendo fundamental estar atenta/o para que isso não ocorra com frequência e que esses arranjos não sejam tomados como algo natural e cristalizado. Também foi possível observar, em alguns momentos, que meninas e meninos brincavam de casinha, porém, com os marcadores sociais: quem era o pai, a mãe e filhos/as.

Vale ressaltar que, diariamente, no final da aula, a professora contava histórias para as crianças – era um momento aguardado por todas que ali estavam – sendo que, em um dos

dias, após a leitura do livro “Porcolino e papai”⁶³, a docente perguntou a elas sobre como suas famílias se organizavam na divisão dos aferezes da casa, assim,

Após a história, a professora propôs a brincadeira das funções da casa. Ela fazia uma pergunta e as crianças respondiam, a começar:
 Professora: Quem lava a roupa em casa?
 Crianças: A mamãe!
 Henrique: Meu pai!
 Professora: Você já viu seu pai lavar roupa?
 Henrique: Eu já vi.
 Professora: Quem faz a comida em casa?
 Crianças: É a mamãe!
 Roseara: É a mamãe e o papai!
 Moisés: É minha tia!
 Professora: E o que o papai faz de comida?
 Roseara: Arroz, feijão, carinha e tomate.
 [...]
 Após breves perguntas, a professora deu continuidade a uma brincadeira de mímica com as crianças.

Percebe-se, nos dizeres das crianças, que a maioria das mães ainda fica responsável pelo trabalho doméstico, ao cuidar da criança, preparar a comida e limpar as roupas. Isso nos remete às questões de gênero, em que a norma acaba por reproduzir um contexto histórico em que as atribuições do lar eram direcionadas às mulheres.

Já em outros momentos, as crianças experimentavam algumas relações de poder nas brincadeiras ao reproduzir discursos socialmente construídos, como: “tá de castigo, vou prender você. É a polícia!”; “casinha é só pra menina e basquete só pra menino”; “menino não pode brincar, tá estragando a brincadeira”, ou seja, são representações de estereótipos de gênero, que já atravessam esses sujeitos, tendo em vista que “[...] são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado como verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade” (MEIRELES, 2012, p. 340).

Porém, nem sempre, as crianças acatam essas relações e discursos, como o exemplo do jogo do basquete, que aconteceu em um dos dias em que as crianças estavam no parquinho, sendo disponibilizadas algumas bolas, e logo, foram tentar arremessá-las, dentro da cesta.

⁶³Esse livro de Margaret Wild e Stephen Michael King, publicado no ano de 2009, retrata a história de um porco que cuidava do seu filhote.

Figura 9 – Basquete também é para meninas



Foto: Costa, 2017.

Vale considerar que, na situação retratada conforme imagem acima, algumas crianças estão brincando, ou melhor, as meninas se apropriaram da bola e começaram a brincar, após um menino dizer que elas não poderiam participar, ou seja, subverteram a ordem de que o jogo era apenas “de meninos” e que possuíam força física para lançar a bola. Acaba sendo importante, também, a mediação do adulto quando ocorrem essas situações, buscando dialogar com esses sujeitos sobre a importância de não haver essa separação, bem como, dizer a eles que há mulheres que praticam esse esporte, e que é um tipo de profissão.

Sendo assim, um outro apontamento a ser considerado em relação ao papel das instituições de ensino, que, além de contribuir para as desigualdades sociais, tende a invisibilizar em seus currículos, os sujeitos que possuem distintas expressões de gênero e sexualidade, de modo que “[...] as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. Ainda hoje, a

sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão” (BRITZMAN, 2001, p. 34).

No contexto da UMEI, não é diferente. A sexualidade está presente em ações “escondidas” e que foram evidenciadas nas observações de campo – como a simulação de um beijo na boca entre dois meninos em sala de aula, que, logo após, começaram a rir; ou a situação em que a criança pegou no pênis da outra e a professora chamou a sua atenção; bem como, em diálogos entre docente e crianças, como a seguir:

Após as crianças brincarem de bingo das letras, a professora pegou uma boneca de pano (um tamanho maior) para mostrar como se faz a higiene corporal, ao se fazer xixi e coco, pois algumas crianças ali, ainda não se limpavam direito e/ou apenas com a ajuda de adulto. E ela perguntou: Todo mundo sabe a forma correta de fazer? Felipe: Eu sei fazer. É só pegar papel higiênico e limpar.

[...]

Professora: A Emília (boneca usada para demonstração) é uma menina, não é?

Crianças: Sim!

Professora: E aí?

As crianças ficaram em silêncio.

Professora: A Emília precisa enxugar uma parte do corpo que se chama vagina. Sabia que as meninas tem vagina? Qual menina sabia que era vagina, lugar de fazer xixi?

As crianças não responderam.

[...]

Professora: Eu fiz uma encenação da menina. E do menino é do mesmo jeito?

Crianças: Não!

Professora: As meninas têm uma parte do órgão que se chama vagina. E os meninos?

Moisés: Os meninos têm que fazer xixi em pé!

Professora: Como é que se chama a parte do órgão dos meninos?

As crianças riem.

Paloma: Piu, piu!

As crianças riem.

Professora: Mas, piu-piu não é o pintinho amarelinho?

Carlos: Se chama bigulim!

Professora: Os meninos têm uma parte do órgão que se chama pênis.

Gabriel: Tênis?

Professora: Não, é pênis! Alguns colocam apelido de piruzinho, piu-piu.

Paloma: E Saco de batata!

Professora: Saco de batata?

As crianças riem.

[...] Após a professora dizer como é feita a higiene, as crianças vão ao banheiro enquanto outras começam a cantar e dançar em sala. Em seguida, uma atividade de registro em folha é entregue a elas⁶⁴.

A dinâmica proposta pela professora, conforme descrição acima, suscitou diálogos entre crianças e docente sobre a temática da sexualidade que se manifesta desde a infância, pois, é uma fase que desperta o interesse e a curiosidade sobre o seu corpo e dos/as colegas, começam a se apropriar das noções de higiene pessoal, privacidade, além de passarem a nomear as partes do corpo, utilizando-se do modo científico, sendo, importante considerar,

⁶⁴Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

também, os nomes já trazidos por elas, muitas vezes, do seu aprendizado familiar, como uma maneira de reconhecer que há diferenças de nomenclaturas, o que, de acordo com Furlani (2011) pode dar início ao entendimento desses sujeitos, quanto à diversidade existente, seja ela qual for. Entretanto, o uso de apelidos para nomear os órgãos genitais pode estar “[...] vinculado à ideia de sexo como pecado, ou algo sujo, que não deve ser mencionado. [...] Talvez por isso, seja mais conveniente para as famílias se referir aos apelidos, como forma de “suavizar” essa relação” (GUERRA, 2012, p. 233).

Além disso, torna-se necessário subverter essa ordem pautada na heteronormatividade como uma regra que busca regular quais identidades de gênero são permitidas e como elas devem ser estruturadas e pensadas. Em relação a essa manutenção e naturalização de gênero, Butler (2003, p. 19) expõe que, o “[...] gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser [...]”.

Tal estilização se fundamenta no que Butler⁶⁵ propõe como a performatividade de gênero, que não deve ser confundido com teatralidade, performance e/ou representação de papéis ligados ao Teatro, mas, sim, na busca pela compreensão de que a todo momento, através de gestos corporais, movimentos, falas, roupas, uso ou não de maquiagem, adereços, etc., tentamos produzir o “gênero ideal”. A partir dessas repetições das normas estabelecidas e consideradas socialmente apropriadas, vamos aprendendo a performatizar.

As próprias crianças na UMEI acabam assimilando (essas regulações), ao ver e ouvir as famílias, colegas, professores/as, dentre outros, ou seja, “[...] pelo discurso que elegemos a maneira de nomear as coisas que estão à nossa volta, assinalamos as diferenças, criamos símbolos de unidade e identificação coletiva, apagamos vozes e eternizamos outras” (JESUS, 2014, p. 620). Assim, dizeres como “nossa, você veio de vestido hoje, tá linda, igual uma mulher” e/ou “professora, seu cabelo tá arrumado, tá lindo!” acabam por tentar produzir o “gênero ideal”, conforme descrito no parágrafo anterior, tendo sido percebido também em uma das histórias lidas em sala de aula, quando,

A professora, ao final da contação de história intitulada “O lobo tralalá” conversou com as crianças, que estavam sentadas no chão e perguntou: Quem era o lobo?
Algumas crianças disseram: Menino!
Professora: Será que é uma menina?

⁶⁵ Além do que é descrito, Butler (2003, p. 194) afirma que, “[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado.”

Welinton: Ah! É um homi!

Gislene: O cabelo dela!

Professora: O cabelo?

Felipe: É um homem!

Gislene: Não é!

Paloma: O cabelo é pequeno!

Professora: Nessa história aqui, eu achei bacana. Vocês falaram que parece menino, que parece menina. E agora, o que vocês acham? O que será nessa história: menino ou menina?

As crianças começaram a falar ao mesmo tempo: Menino! Menina!

Professora: Por que vocês acham que é menina?

Gislene: Porque parece que ela tem um cabelinho pequeno.

Professora: Será que menino não pode ter cabelo grande, comprido?

Welinton: Existe menino de cabelo grande.

Professora: Você conhece algum menino que tem cabelo grande?

Welinton: Sim!

[...]

Carlos: Tinha um amigo meu, que tinha um cabelo grande. Ele cortou, porque ele deu pra Éster, que tava careca.

Professora: Que bacana! Ele fez uma doação. Que gesto bonito. O coleguinha dele deixou o cabelo crescer e depois cortou e doou pra menininha que faz um tratamento de saúde.

Paloma: Um dia, meu pai foi no salão de beleza cortar o cabelo, que cresceu demais e aí, ele cortou perto da minha casa.

Após os comentários, a professora chamou as crianças para irem ao banheiro e beber água⁶⁶.

A partir das exemplificações acima, ocorridas no espaço da UMEI, foi possível notar que adulto e crianças, também promovem o controle dessa performatividade de gênero, ao reforçar que o uso de determinadas roupas e tipo de cabelo são considerados adequados para a mulher, sendo necessário que sejam lembradas para que esses sujeitos as internalize e, assim, tecerem elogios. Além disso, a história trouxe elementos de discussão quanto ao binarismo masculino/feminino, em que as crianças ficaram na dúvida sobre a personagem. Porém, a docente demarcou, em seus dizeres, que havia apenas essas duas possibilidades. E as crianças, tentaram identificar por uma marcação, (o uso de cabelo longo ou curto), buscando estabelecer limites para a feminilidade e masculinidade. Para Louro (2017, p. 28),

[...] a pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.

Ao se falar das identidades dos sujeitos, torna-se fundamental buscar compreender que há diversas possibilidades de nos constituirmos e manifestarmos como homens e mulheres. Esses arranjos transitórios, flexíveis, que estão em constante mudança e se articulam com as vivências pessoais, éticas, de raça, classe, nacionalidade, etc. Nesse contexto, a instituição de

⁶⁶Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

Educação Infantil desempenha um papel fundamental na constituição das identidades das crianças.

Dessa maneira é fundamental priorizar práticas pedagógicas docentes que valorizem, acolham e respeitem as crianças em suas individualidades. Assim, seria relevante proporcionar, às crianças da UMEI, experiências diversificadas, principalmente ao brincar, oportunizando a vivência de diferentes identidades.

Até o momento, foi apresentado como o brincar e as questões de gênero estão presentes no universo da Educação, em especial, na UMEI. Foi evidenciada a divisão por gênero nas brincadeiras desenvolvidas com as crianças, muitas vezes, já naturalizadas e que “[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas [...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança” (LOURO, 1999, p. 63), ou seja, algumas posturas discriminatórias, vão se constituindo na relação que as crianças têm com os adultos, com os colegas, seus familiares e, até mesmo, com o que é visto na televisão. Diante disso, é importante realizar mediações, utilizando-se de discursos que valorizem a diversidade, bem como ações pedagógicas que possibilitem que as crianças experienciem as brincadeiras, sem distinção de gênero.

Nesse sentido, uma das possibilidades de valorização das identidades das crianças da UMEI é o desenvolvimento de brincadeiras, como as que serão descritas no próximo capítulo, a partir da elaboração de um material pedagógico destinado à equipe de profissionais dessa instituição.

3 POR DENTRO DO BAÚ SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ?

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

(Manoel de Barros)

Esse trecho da poesia nos convida a buscar perceber que precisamos de despropósitos para “transver” o mundo e sairmos dos lugares que nos foram impostos. Em especial na Educação Infantil, no caso desse estudo, atentando-se para as representações de gênero que ainda acontecem na UMEI e que precisam ser pautadas em práticas pedagógicas mais dialógicas e horizontais com as crianças. Uma das possibilidades é disponibilizar, nas instituições de ensino, materialidades que, articuladas a propostas e mediações que reconheçam as especificidades das crianças, proporcionem experiências mais equânimes de gênero a elas.

Vale lembrar que as observações de campo desse estudo tiveram como foco a análise do processo da construção das relações de gênero presentes nas brincadeiras desenvolvidas com as crianças na UMEI, onde foi possível perceber que alguns valores sociais e culturais que permeiam o contexto de vida de cada sujeito ali envolvido também reverberaram nos modos de expressar e de brincar de cada um. De acordo com Louro (2016), é impossível pensar a educação e as instituições sociais sem levar em conta as construções das normas de gênero e da sexualidade.

Levando isso em consideração, o desenvolvimento dessa pesquisa vai ao encontro do que é proposto no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), que tem como princípio realizar estudos que buscam intervir na realidade da Educação Básica brasileira. E, para isso, é necessário conforme exposto na portaria 80/98 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresentar como trabalho de conclusão de curso – a dissertação – bem como elaborar um produto que, no caso dessa investigação, tenha cunho educacional e que dialogue com a realidade da instituição onde foi desenvolvido esse trabalho.

Diante do exposto, há uma multiplicidade de produtos sugeridos em função dos diferentes perfis de programas de curso, estudantes e contextos, sendo alguns desses formatos

as mídias educacionais, os protótipos⁶⁷, as propostas de ensino/intervenção, os materiais textuais, os materiais interativos, as atividades de extensão, dentre outros.

Dessa maneira, ao apresentar a proposta de estudo e solicitar a autorização da diretora e da professora para a realização da pesquisa na UMEI, em 2017, foi esclarecido que a equipe de profissionais teria um retorno, não apenas considerando a entrega de uma cópia da dissertação de mestrado, como também, receberiam um produto para ser utilizado na instituição, com o intuito de contribuir para o trabalho pedagógico docente.

Assim, foi desenvolvido, no processo de pesquisa, o material pedagógico⁶⁸ intitulado *Simsalamê: vamos brincaduguê?*. Inicialmente, uma das motivações pessoais que levaram à elaboração desse produto tem a ver com algumas imaginações simbólicas da minha infância, que, para Gomes (2013, p. 23), “[...] norteiam comportamentos, projetam sonhos e concebem valores”. Havendo, em especial, na minha infância, um baú que tinha na casa da minha família.

Anualmente, o baú era aberto por minha mãe para fazer a limpeza e organização, sendo um dos momentos mais esperados por mim, pois ali encontravam-se “tesouros”, como fotos, alguns brinquedos, papéis, revistas, atividades escolares, dentre outros. Um dos brinquedos do qual me recordo, era o estilingue, usado para lançar pedrinhas para atingir o céu, associado ao prazer da aventura e de descobrir coisas que haveriam lá em cima. Também, o baú da minha família despertava em minha mente a fascinação e suscitava um sentido de mistério das coisas que poderiam estar guardadas dentro dele.

É nesse sentido que, para Gomes (2013, p. 13) “[...] chamamos de imaginação simbólica, a transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato, e o baú de símbolos, fechado ou aberto, de certo modo já suscita esta imaginação, este sentido secreto, este mistério”. Nessa perspectiva, vale considerar, que o simbólico pode despertar diversos sentidos, sensações, vontades e, até mesmo, constitui-se em experiência para cada indivíduo.

Além da memória da infância, há que se considerar a minha própria prática, enquanto professora, em uma das instituições onde trabalho, em que foi disponibilizado à equipe de profissionais, um baú contendo peças de encaixe para ser utilizado com as crianças. Uma das coisas que chamou a atenção desses sujeitos foi o próprio objeto baú: ficaram curiosas e

⁶⁷Protótipo é a “[...] primeira execução de um produto, produzida para teste e aperfeiçoamento” (SCHNEIDER, 2010, p. 209).

⁶⁸Para Menezes (2001), o material pedagógico constitui-se em um conjunto de objetos e brinquedos que poderão influenciar tanto o adulto quanto a criança em sua maneira de pensar, agir e interagir com o mundo. Tais materiais poderão ser utilizados nos espaços das instituições de Educação Infantil.

entusiasmadas, muitas dizendo que ali dentro havia tesouros. Assim, através das manifestações dessas crianças, percebi que o objeto baú, poderia ser incluído como proposta de produto educacional.

É importante destacar que a demanda para a elaboração desse produto surgiu a partir das observações realizadas na UMEI, na qual foi identificada a necessidade de disponibilizar materialidades que contemplem a temática das relações de gênero nas brincadeiras, buscando auxiliar a prática pedagógica docente.

Para isso, alguns princípios também nortearam o desenvolvimento desse material, sendo fundamental considerar o público-alvo ao qual se destina, que são as crianças de quatro e cinco anos de uma turma da UMEI, além da docente, que ficará responsável em propiciar a realização das brincadeiras que constam dentro desse produto.

Dessa maneira, a partir de buscas realizadas em sites, foi possível verificar que há disponível no mercado uma diversidade de baús contendo tamanhos, cores e formas diferentes. Entretanto, a elaboração desse material pedagógico se diferencia dos demais por possuir sugestões de brincadeiras e as materialidades necessárias para que as professoras possam utilizar em suas aulas, tendo como objetivo oportunizar às crianças vivências mais equânimes de gênero, permeadas por sugestões de mediações entre adulto-crianças.

Assim, esse material, como foi dito, intitulado de *Simsalamê: vamos brincaduguê?*, tem inspirações em uma parlenda⁶⁹ popular muito utilizada nas instituições de Educação Infantil, bem como, na versatilização das palavras usadas pelo Chico dos Bonecos⁷⁰ e, em especial, na pedagoga Queila Cristina de Oliveira⁷¹, quem fez a sugestão do título.

Além do título fazer referência ao universo infantil, o material desenvolvido é composto por um baú colorido, havendo, dentro dele: seis sugestões de brincadeiras, nomeadas de *Futebol aéreo*, *Serpente*, *Ninguém é de ninguém*, *Dança da saia*, *Jogo da memória* e *Bingo das brincadeiras*, sendo adaptações de práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora no universo da UMEI, bem como da minha própria vivência enquanto docente; um livro literário direcionado à temática das questões de gênero, “Menina não

⁶⁹Em geral, as parlendas possuem versos com temáticas infantis, utilizadas nas brincadeiras, tendo como exemplo: “uni, duni, tê, salamê, mingüê, um sorvete colorê, o escolhido foi você” (domínio público) e são empregadas também, por docentes, no trabalho de consciência fonológica com as crianças.

⁷⁰Francisco Marques – conhecido como o Chico dos Bonecos – possui formação em Letras, é educador de arte, poeta, contista, trabalha com a cultura popular e busca resgatar brinquedos e brincadeiras antigas, incluídas nesta categoria os “brinquedos invisíveis”, como histórias, contos, lendas, e fábulas provenientes da literatura oral.

MARQUES, Francisco. Disponível em:

<<https://www.editorapeiropolis.com.br/biografia/?autor=132&nome=Francisco+Marques+%28Chico+dos+Bonecos%29>>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

⁷¹Queila é formada em Pedagogia, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (UFMG), escritora e é professora da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

entra”⁷², de Telma Guimarães Castro Andrade (2012); além de oito fichas descritivas⁷³, sendo que, em uma delas, há informações gerais/apresentação do material, em uma as referências técnicas e outras seis destinadas a cada brincadeira, compostas por breves explicações e imagens associadas a ela – “Como se brinca?”, informando possíveis maneiras de brincar e utilizar as materialidades, e o “Para sentar e conversar”, com propostas para iniciar uma roda de conversa entre as crianças e mediada pela professora, envolvendo a temática desse estudo.

⁷²O livro intitulado *Menina não entra* aborda a história de uma menina que sabia jogar futebol e que, no início foi excluída pelo grupo de meninos, no entanto, eles com a ajuda dessa menina – que é habilidosa - conseguem ganhar um campeonato.

⁷³Vale considerar que, ao longo do texto, a imagem de cada ficha será incluída, para que, a partir disso seja realizada a descrição de cada brincadeira e seus desdobramentos ocorridos na pesquisa de campo. Além disso, encontra-se disponível em tamanho real, nos APÊNDICES D a K.

Figura 10: Fichas descritivas – apresentação e referências técnicas

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que compartilho com você essa proposta de produto educacional* elaborado ao longo do processo da minha pesquisa de campo em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), localizada no município de Contagem/MG.

Esse material pedagógico intitulado **SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ?** surgiu a partir do contexto e da temática do estudo realizado, com ênfase nas brincadeiras desenvolvidas com as crianças - na faixa etária de quatro e cinco anos - e nas relações de gênero ali apresentadas, tendo como objetivo disponibilizar materialidades que auxiliem a prática pedagógica docente, buscando proporcionar às crianças experiências mais equânimes quanto às performances de gênero, além da valorização das suas identidades e singularidades.

Sendo assim, o material é composto por um baú colorido e dentro dele há seis sugestões de brincadeiras (Futebol aéreo, Serpente, Ninguém é de ninguém, Dança da saia, Jogo da memória das profissões e Bingo das brincadeiras); dois livros literários "Menina não entra" e "As cores do arco-íris", além de oito fichas descritivas, sendo uma delas com as informações gerais/apresentação do material, uma ficha com as referências técnicas e outras seis destinadas a cada brincadeira, sendo compostas por breves explicações e imagens das brincadeiras - Como se brinca? Informando possíveis maneiras de brincar e utilizar as materialidades e o Para sentar e conversar com propostas para iniciar uma roda de conversa entre as crianças e mediada pela/o professora/o, envolvendo a temática de gênero. Para complementar essas fichas, há um bloco de anotações e caneta esferográfica destinado à(o)s docente(s), para realização de algum registro que julgar necessário de possíveis adaptações das brincadeiras, como também a inclusão de possibilidades de mediação adulto-crianças, com ênfase na valorização das suas identidades.

Visando a autonomia da equipe de profissionais da instituição, não há uma sequência de fichas a ser seguida e o tempo da brincadeira poderá variar, dependendo do interesse das crianças. Assim, uma das sugestões é que, em um primeiro momento, a/o docente apresente a brincadeira para as crianças, baseando-se nas fichas descritivas. Ao final dela, propõe-se que juntas e com a mediação dessa/o profissional seja realizada uma roda de conversa para expor como foi a experiência em participar daquele momento, podendo lançar algumas questões propostas que constam nas fichas descritivas.

Convido, então, cada docente a fazer uso desse material pedagógico em seu cotidiano. Vale ressaltar que ele não constitui práticas pedagógicas imediatistas, com a intenção de produzir efeitos e/ou que tentam solucionar algo; e, sim, construir caminhos permeados por diálogos entre crianças e adultos, tendo um olhar para as representações de gênero que acontecem na Educação Infantil, buscando considerar o processo de valorização das individualidades de cada sujeito.

Agora sim! É só abrir o baú e dizer... SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ?

Professora Andréa J. Costa

* O produto educacional faz parte do processo da pesquisa e integra a dissertação, conforme exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para cursos de Mestrado Profissional.

REFERÊNCIAS TÉCNICAS

Andréa Juliana Costa – Pesquisadora
 Vinicius da Silva Lirio – Orientador da pesquisa e membro da banca examinadora
 Glaucinei Rodrigues Correa – Banca examinadora
 José Alfredo Oliveira DeBortoli – Banca examinadora
 Roberto Junio Teixeira Neves - Projeto de produto, gráfico e diagramação
 Queila Cristina de Oliveira - Responsável pela criação do nome da marca (naming)
 Rubens Rangel Silva - Consultoria
 Wilton Duarte Pereira – Consultoria

Agradecimentos: Crianças e docente participantes da pesquisa; além de toda a equipe da UMEI onde o estudo foi realizado.







Brincadeira: Serpente

Brincadeira: Futebol aéreo

Brincadeira: Jogo da memória das profissões

Brincadeira: Ninguém é de ninguém

Brincadeira: Dança da saia





Costa e Neves, 2018.

Além disso, dentro do baú, há um bloco de anotações e uma caneta, para que a docente possa incluir algum registro que julgar necessário de possíveis adaptações das brincadeiras, como também outras possibilidades de mediação adulto-crianças, com ênfase na valorização das identidades desses sujeitos, bem como propostas de outros jogos e materialidades para a discussão das questões das relações de gênero. Assim, esse material pedagógico encontra-se em aberto e a sua pretensão não é trazer soluções prontas sobre essa temática, mas promover reflexões, bem como mudança de postura e no modo como esses sujeitos percebem as questões de gênero nas brincadeiras.

3.1 Possibilidades pedagógicas: brincando com o primeiro protótipo

Vários são os caminhos a seguir, porém, alguns você mesmo/a precisa se dispor a re (construir) para, então, seguir em frente. E foi o que aconteceu com a elaboração desse produto educacional, que, desde o processo de pesquisa de campo, passou por inúmeras transformações e, procuro ousar em dizer, que se apresenta em aberto para outras demandas e/ou sugestões que poderão surgir.

Dessa maneira, no primeiro semestre do ano de 2017, cursei a disciplina intitulada “Produtos Educacionais”, com a participação de diversos/as palestrantes, de diferentes áreas do conhecimento, sendo possível iniciar alguns estudos sobre o material desenvolvido. Nesse mesmo período, também foram realizados encontros para discussões com o orientador da pesquisa, sobre as possibilidades para atender as demandas desse estudo, bem como elaborar o projeto para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG).

Vale ressaltar que uma das indicações bibliográficas sugeridas nesses encontros de orientação, foi a obra intitulada “Jogos Teatrais. O fichário de Viola Spolin”⁷⁴, que consiste em um conjunto de Jogos Teatrais, dispostos em fichas separadas, organizados em uma caixa, contendo aspectos descritivos que envolvem “preparação, foco, descrição, instrução e avaliação”, possibilitando aos professores/as e alunos/as vivenciar a experiência teatral (SPOLIN, 2001). Assim, a concepção das fichas descritivas, que faz parte do material pedagógico *Simsalamê: vamos brincaduguê?*, inspira-se nesse fichário.

Além disso, ao se falar do produto educacional, é necessário considerar, também, que outras áreas do conhecimento auxiliaram no seu desenvolvimento, dentre elas, o *Design*. Assim, no segundo semestre letivo de 2017, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Design para o desenvolvimento de produtos educacionais”, com aulas teóricas e práticas, que foram fundamentais para a elaboração do produto, sendo também, o meu primeiro contato com textos dessa disciplina, dentre eles: “Design – uma introdução. O design no contexto social, cultural e econômico”, em que Schneider (2010) traz como questionamento “o que é design?”, os aspectos que o abrangem, bem como, o diálogo com a ciência e a pesquisa; e a

⁷⁴A obra “Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin”, de Viola Spolin (2008), consiste numa coletânea de jogos, com descrições de regras e instruções no Jogo Teatral; construído em formato de fichas. Estas podem ser utilizadas sem seguir uma sequência dos jogos e também é possível criar outras estratégias para o seu uso. Spolin (1906 -1994) foi uma das pioneiras do teatro improvisacional. A construção do trabalho sobre Jogos Teatrais desenvolvido por ela é estendido até hoje a um número cada vez maior de áreas do conhecimento sendo utilizado tanto para a formação de atores (amadores e profissionais), quanto na educação de crianças e adolescentes, em escolas, instituições sociais, dentre outros.

obra “A arte da inovação”, de Kelley e Littman (2002) que apresenta a empresa de design IDEO e descreve algumas observações criativas e inovadoras, além das noções de prototipagem.

No texto “Designer não é personal trainner”, a autora afirma que “Design é a única maneira de buscar e expressar o diferencial de qualidade dos produtos e serviços [...]. Um processo de concepção integral dos produtos” (BORGES, 2009, p. 16). Dessa forma, é fundamental acompanhar o processo de elaboração do produto, considerando algumas especificações e funções prática, técnica, estética, de responsabilidade social e simbólica.

Esse acompanhamento do desenvolvimento do produto aconteceu, também, a partir de consultorias realizadas com profissionais do *Design* e encontros com um colaborador⁷⁵ dessa área. Tais momentos foram fundamentais para estabelecer algumas especificações do material, incluindo a construção do baú, a elaboração das fichas descritivas e a identidade visual⁷⁶.

Inicialmente, no ano de 2017 até o primeiro semestre de 2018, esse material pedagógico foi intitulado com outro nome, possuía quantitativos diferentes de sugestões de brincadeiras e o protótipo utilizado havia sido adquirido em loja de artigos para crianças, feito de material plástico e com aplicação manual de adesivos em vinil, conforme imagem a seguir.

⁷⁵Roberto Neves é graduando em Design/UFMG e um dos colaboradores para a elaboração do baú. Em 2017 e 2018, a parceria estabelecida entre a Faculdade de Educação (FaE/UFMG) e a Escola de Arquitetura (UFMG), oportunizou que alguns estudantes do *Design* auxiliassem no desenvolvimento dos produtos educacionais, baseando-se nas pesquisas realizadas pelos/as mestrandos/as do PROMESTRE.

⁷⁶Para Tavares (2014, p. 21), “[...] quando se desenvolve uma identidade visual deve-se ter em consideração os comportamentos do público alvo, as suas necessidades, objetivos e preferências”, buscando considerar a imagem, as cores, o símbolo, o logotipo e o tipo de letra que atenda às características do público alvo.

Figura 11: Baú com aplicação em vinil



Foto: Costa, 2017.

Vale considerar, que os adesivos aplicados foram alvo das próprias crianças da UMEI, em que tentaram puxar e retirar do baú, ou seja, não era um material adequado para o uso desses sujeitos.

Já no segundo semestre de 2018, a partir dos encontros de orientação e consultorias, o material pedagógico passou por transformações – que foram necessárias – desde a sua identidade visual, até mesmo quanto a opção em construir um baú. Assim, a marca desenvolvida para o produto se associa com a multiplicidade de cores presentes no contexto da Educação Infantil (seja nos brinquedos, nas garrafinhas para água utilizadas pelas crianças, seus calçados, as paredes, o chão, dentre outros). Porém, é necessário estar atento/a que, em nossa sociedade, o uso de algumas delas ainda carrega um valor cultural, tendo como exemplo, o azul direcionado aos meninos e o rosa às meninas. Dessa maneira, as cores usadas nesse material buscam desconstruir esse estereótipo, de modo que foram disponibilizadas outras cores, para que as crianças possam identificar, conhecer e, até mesmo, gostar, conforme imagem abaixo:

Figura 12: Identidade visual do material pedagógico



Neves, 2018.

Tendo em vista que o objeto adquirido inicialmente teria que passar por alguns ajustes e que o acabamento poderia ficar “a desejar”, optamos pela construção do baú em material de MDF (um tipo de madeira), mesmo sabendo que o seu peso final, já com as materialidades, poderia ficar acima do esperado, comparado ao protótipo anterior. Vale lembrar que esse produto educacional é direcionado às docentes da UMEI, para que utilizem em suas aulas, juntamente com as crianças, ou seja, o baú e todo o seu peso ali envolvido, ainda é adequado para que um adulto possa fazer o deslocamento desse material para a sua sala e/ou outro espaço da instituição.

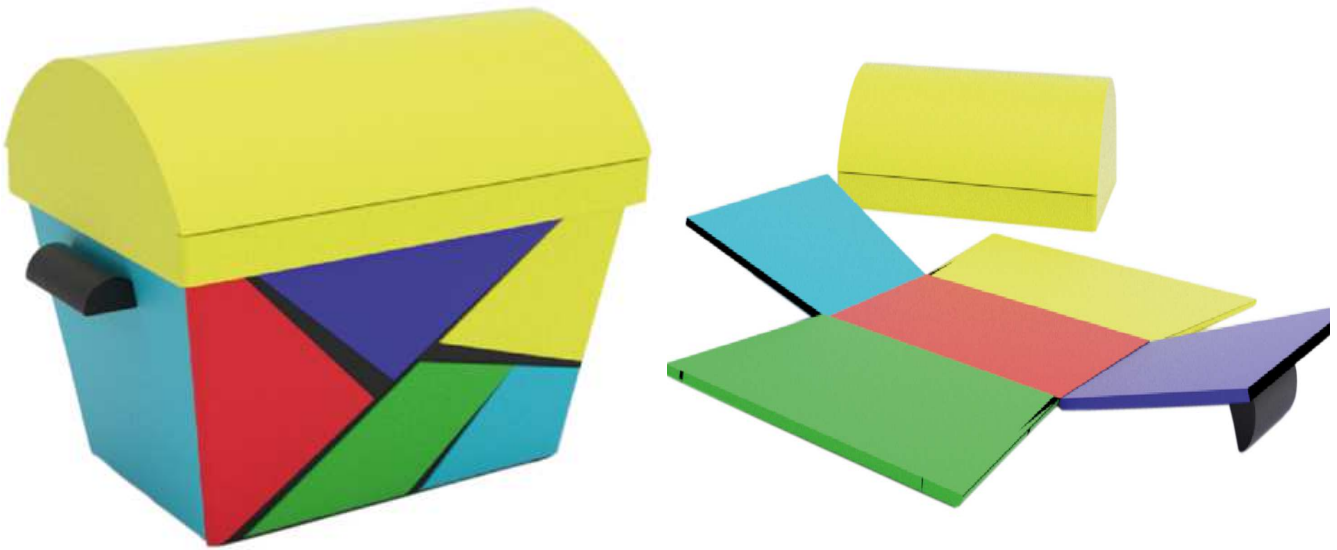
Além disso, as laterais do baú possuem texturas em formato de tangram⁷⁷, que na Educação Infantil é utilizado em atividades que envolvem as formas geométricas, sendo possível a formação de várias figuras. Já a utilização de cores na parte externa dele está associada com a identidade visual do mesmo, sendo que, sua aplicação, deu-se de maneira manual, com a utilização de tintas automotivas, para uma melhor fixação, e, na parte interna, foi revestido com corino preto (um tipo de tecido).

Um outro diferencial, a partir da construção desse material, foi a possibilidade de incluir a abertura do mesmo, em quatro partes, conforme sugestão de um dos membros da

⁷⁷O tangram é um tipo de quebra-cabeça chinês, composto por sete partes e é utilizado como material pedagógico em diversas instituições de ensino.

banca examinadora (Professor Dr. José Alfredo Debortoli), participante da minha qualificação, realizada no mês de maio de 2018. Com isso, busca-se romper com essa visão de baú disponível em diversas lojas e sites, proporcionando que docentes e crianças possam manuseá-lo de várias maneiras.

Figura 13: Render do baú – fechado e aberto



Neves, 2018.

Figura 14: Baú Simsalamê (após construção)



Foto: Costa, 2018.

Vale lembrar que, dentro do baú, além das materialidades para a realização das brincadeiras sugeridas, há oito fichas descritivas que possuem dimensões de 21 cm de altura x 15 cm de largura, são coloridas, impressas em papel couché e laminado, de 320 gramas, identificadas por uma numeração (ex.: B1⁷⁸), pela identidade visual, contendo o título e a ilustração da brincadeira, bem como as indicações de *Como se brinca?* e o *Para sentar e conversar*.

Como sugestão, é fundamental que, em um primeiro momento, a/o docente apresente a brincadeira para as crianças, baseando-se nas fichas descritivas. No que se refere ao *Para sentar e conversar* é proposto que, ao final, o adulto convide esses sujeitos para uma roda de conversa, que, na etapa da Educação Infantil é caracterizada, muitas vezes, pelas pessoas sentadas em círculo, no chão, para que possam dialogar sobre a brincadeira vivenciada, bem como sobre alguns conflitos que podem surgir, em especial, a respeito da temática de gênero.

Assim,

[...] a roda funciona como um dispositivo democrático, um meio onde as crianças e os adultos podem ir compreendendo as questões que geram no grupo situações de mal-estar, de desconforto, de conflito... e emitindo suas ideias, seus sentimentos e desejos, vão discutindo formas de resolver essas questões.

[...] a roda de conversa é caracterizada pelas educadoras da infância como um recurso pedagógico que vai proporcionando o uso da palavra, que não é apenas o som... é também pensamento, concepção de mundo, ação, posicionamento diante da realidade. (ANGELO, 2017, p. 63)

Dessa maneira, é importante que, nas proposições descritas em cada uma das fichas das brincadeiras sugeridas, seja realizada a roda de conversa com as crianças, para também (re) conhecer as emoções que as atravessam, seus anseios, o que pensam, suas argumentações, estabelecendo uma relação dialógica e de mediação entre os sujeitos.

Visando a autonomia da equipe de profissionais da instituição, não há uma sequência de fichas a ser seguida e o tempo da brincadeira poderá variar, dependendo do interesse das crianças. Além disso, a intenção de elaborar esse produto educacional, não é o de cristalizar o trabalho já desenvolvido pela equipe da UMEI, ou seja, ele não constitui práticas pedagógicas imediatistas, com a intenção de produzir efeitos e/ou que tentam solucionar algo, mas, sim, construir caminhos permeados por diálogos entre crianças e adultos, tendo um olhar para as representações de gênero que acontecem na Educação Infantil, buscando considerar o processo de valorização das individualidades de cada sujeito.

⁷⁸A identificação nas fichas de B1 até B6 se associa a cada sugestão de brincadeira que consta dentro do baú, para que, com facilidade, a docente possa identificar a materialidade a ser usada naquele momento, que também possui essa numeração. Além disso, a letra B utilizada na parte superior das fichas, remete-se a inicial da palavra brincadeira.

E foi com “frio na barriga” e a expectativa de presenciar a reação da professora e das crianças que foi apresentada a primeira versão do protótipo, no mês de dezembro de 2017, sendo necessária a minha participação, junto com a docente, no desenvolvimento das brincadeiras, pois as fichas descritivas não estavam prontas. Por isso, em alguns momentos, precisei orientar esses sujeitos sobre as brincadeiras desenvolvidas e quanto ao uso dos materiais dentro do baú.

Assim, seguindo a rotina dos outros dias de aulas, as crianças chegaram à UMEI, fizeram as filas de “menino” e “menina” próximas à professora, cantaram e se expressaram corporalmente com algumas músicas selecionadas pelos adultos. Cantaram a música do “lanchinho” e formaram outra fila para fazer o desjejum do dia. Todas as crianças da turma se alimentaram e, novamente, fizeram outra fila para ir para a sala de aula. Quanto a essa organização, Debortoli (2008, p. 91) entende que “[...] é sutil e quase automática, como se professoras e crianças já tivessem incorporado a normalidade dessa forma de organização, deslocamento e ordenamento, como se a fila fosse uma estrutura de relação, forma “natural” de organização, de autoridade e dinâmica [...]”.

Percebe-se que, nesses agrupamentos por filas, algumas práticas pedagógicas docentes ainda tendem a classificar as crianças e que elas devem aprender, desde cedo, os lugares que devem ocupar, ou seja, estar separadas e agrupadas por gênero, numa segmentação binária.

Ao chegar à sala de aula, a professora realizou a rodinha de conversa e explicou o que aconteceria nesse dia. Apenas duas crianças não estavam presentes para participar daquele momento.

Agora sim! Era só abrir o baú!

A primeira brincadeira aconteceu em uma das áreas do parquinho da UMEI, sendo realizada uma roda com as crianças e colocado o baú ao centro. Assim

[...] após todas as crianças se sentarem, elas observavam o baú e conversavam entre si; algumas, indicando as cores do objeto. Iniciei a conversa com elas e solicitei que falassem o que achavam que tinha ali dentro. Foi aí que começou:

Felipe: Eu acho que tem dinheirinho!

Geovana Karla: Tem joias!

Welinton: Lá dentro tem muito tesouro!

Paloma: Acho que tem boneca! O baú é colorido.

[...] Após as crianças falarem, o baú foi aberto [...]. Pedi para que todas ficassem de pé, para iniciarmos as brincadeiras, sendo possível perceber a alegria, os seus sorrisos e a expectativa para começar logo.⁷⁹

Foi necessário estabelecer essa conversa inicialmente, para fazer alguns esclarecimentos sobre as brincadeiras contidas dentro do baú, sendo possível também,

⁷⁹Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

perceber as reações de surpresa e de curiosidade, buscando despertar a imaginação das crianças em torno do que poderia ter dentro desse objeto.

Para as descrições das brincadeiras propostas que constam dentro do baú e realizadas com as crianças na UMEI nos anos de 2017 e 2018, foram utilizadas cinco categorias de análise: *a criança*, sendo a centralidade do processo educativo, sujeito social, histórico, de direitos, que pensa, expressa, considerando-as capazes de explorar e deixar as suas marcas na sociedade; *a experiência*, a partir de pensamentos que derivam da perspectiva de Walter Benjamin (1984) que estão contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), ao possibilitar diversas vivências às crianças, a partir das suas singularidades e interesses; *as brincadeiras* propostas a partir do material pedagógico “Simsalamê: vamos brincaduquê?”, sendo consideradas como eixo norteador da prática pedagógica e direito de aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 34); *as mediações* entre adulto-crianças, que são fundamentais “[...] tanto na constituição do eu, quanto no desenvolvimento e aprendizagens que o sujeito fará ao longo da vida” (MOTTA, 2017, p. 70); além das *questões de gênero*, que se manifesta de maneira sutil e está presente no universo da Educação Infantil, sendo importante dialogar sobre essa temática.

Figura 15: Categorias de análise



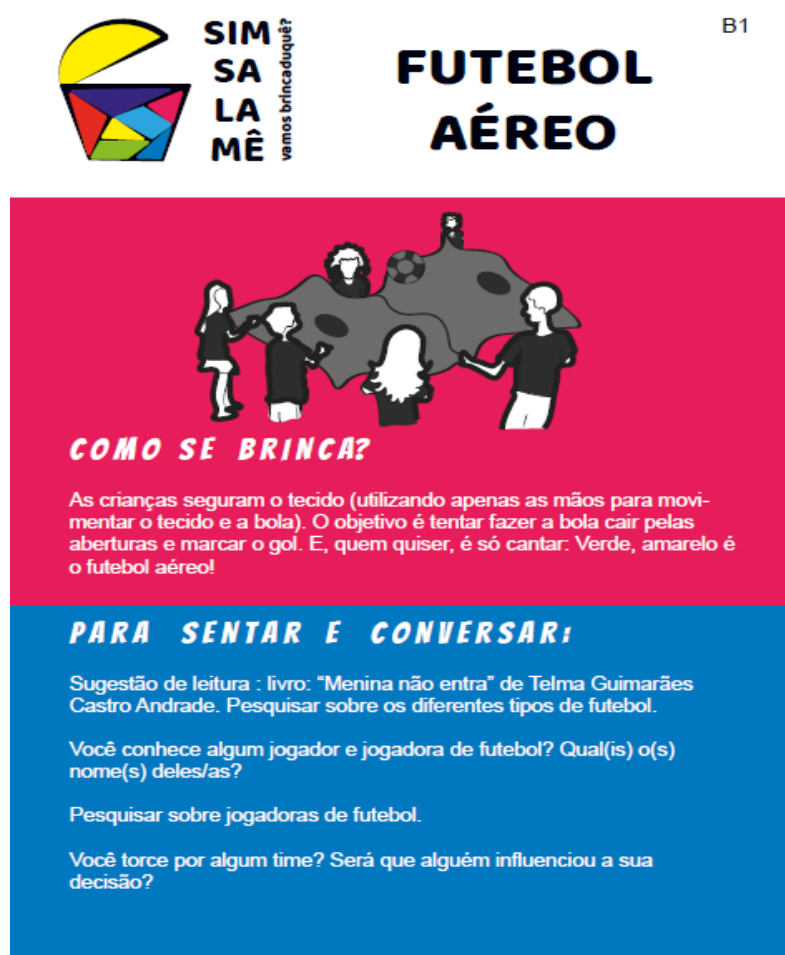
Costa, 2018.

A partir de quatro encontros, sendo um deles em dezembro de 2017 e os demais em abril de 2018⁸⁰, foi oportunizado às crianças da UMEI que vivenciassem as brincadeiras sugeridas e que constam no baú, ou seja, utilizassem o material pedagógico elaborado ao longo da pesquisa. Vale lembrar que as seis sugestões, que serão descritas a seguir e exemplificadas também pelas imagens das fichas descritivas, foram selecionadas a partir das observações de campo e da minha própria vivência profissional, sendo em quatro delas, brinquedos feitos de materiais simples, de baixo custo e que permitem diversas possibilidades de uso; um para ser construído pelas próprias crianças e outro que não necessita de materialidades e, sim, das orientações de um adulto.

3.1.1 Futebol Aéreo: jogo de menino, jogo de menina

Consta na ficha do “Futebol Aéreo”:

Figura 16: Ficha descritiva - Futebol Aéreo



Costa e Neves, 2018.

⁸⁰Vale lembrar, que após conversa com o orientador no início do ano de 2018, foi feita a opção em realizar três encontros na UMEI, para novamente proporcionar às crianças, experiências a partir das sugestões das brincadeiras que constam no material pedagógico elaborado, incluindo, nesses momentos, a observação participante. Assim, os encontros foram realizados no mês de abril, conforme disponibilidade de organização da instituição.

A imagem da ficha acima, possui como proposta a realização da brincadeira do futebol, que, nesse caso, possui algumas adaptações, que serão descritas posteriormente.

Nos primeiros encontros de pesquisa na UMEI, foi possível perceber que as crianças ainda não haviam participado de jogos como esse. Porém, no mês de outubro de 2017, a Prefeitura de Contagem começou a entrega de parquinhos às instituições, como parte de alguns investimentos na Educação Infantil. As crianças ficaram entusiasmadas e gostaram dos novos equipamentos disponibilizados, dentre eles, o kit gol, composto por duas traves e uma bola de futebol. No nono encontro,

[...] em sala de aula, sentadas em roda e após cantar algumas músicas sugeridas pela professora, as crianças são informadas por ela que estava na hora do parquinho [...]. Chegando lá, a professora entrega a bola de futebol e os meninos se organizam e começam a brincadeira. Nesse momento, uma menina saiu correndo e chegou para participar também. Ao ocupar o espaço do gol, um colega disse:

Gabriel: Sai daqui, você não vai ficar no gol!

Henrique: Futebol é só para menino!

Nesse momento, Raissa saiu do gol, foi brincar no escorregador com as outras colegas e os meninos continuaram a jogar e a professora não interferiu nessa situação ocorrida [...].⁸¹

A partir da descrição acima, percebe-se que a brincadeira do futebol costuma ser praticada apenas pelos meninos, buscando excluir a participação de meninas e legitimando a separação por gênero entre as crianças. Isso se dá, em parte, pelo fato de que, como afirma Wetz (2013, p. 6), “na cultura brasileira o futebol ainda faz parte de uma identidade nacional, a qual está marcada pela masculinidade”. Além disso, a prática futebolística por mulheres, no Brasil⁸², foi proibida por décadas, alegando ser um esporte que vai contra a “natureza feminina”.

Vale considerar que os próprios dizeres dessas crianças da UMEI buscam reforçar esse espaço como sendo ligado ao estereótipo masculino, ativo, fisicamente forte, considerado um esporte de contato e muito competitivo, como uma espécie de símbolo identitário. Dessa forma, faz-se necessário realizar a mediação adulto-crianças para dialogar sobre os padrões socialmente impostos e que tendem a reforçar as binaridades, como ocorreu nesse jogo.

Diante disso é que se tem como proposta do *futebol aéreo* a participação de todas as crianças, ao mesmo tempo, sendo sugerido a elas que segurem o tecido, formando dois times conforme as cores – verde e amarelo – buscando incluir o mesmo quantitativo de meninos/as em cada parte. Ao lançar a bola no tecido, as crianças o balançam e tentam acertar a abertura dele, para fazer o gol.

⁸¹Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

⁸²O decreto-lei 3.199 de 14 de abril de 1941, vigente até o ano de 1983, não permitia às mulheres a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, sendo um deles, o futebol. Assim, tanto meninas quanto meninos têm o direito de participar desse esporte.

Figura 17: Brincadeira - Futebol Aéreo



Foto: Costa, 2017.

Durante essa brincadeira, as crianças falavam alto, divertiam-se, torciam para fazer o gol e davam risadas. Ao término do jogo, comentaram:

Dulce Maria: Nossa! Gostei de jogar futebol!

Paloma: Isso é muito legal!

Moisés: Todo mundo pode jogar junto!⁸³

Com essa experiência, foi oportunizado às crianças brincarem umas com as outras, transgredindo as normas de gênero quanto ao jogo de futebol convencional, tido como um padrão estabelecido socialmente, ligado ao universo masculino e que outras representações atravessam esse esporte, além da força física (do chute), tem-se a violência nos estádios e a própria mídia que busca veicular apenas o jogo dos homens. Além disso, como proposta contida na ficha, intitulada de *Para sentar e conversar*, a docente da turma fez a leitura do livro “Menina não entra” e as crianças se envolveram com a história, bem como, foram observadas mudança de postura do modo como esses sujeitos percebem esse jogo, conforme exposto em seus dizeres:

Carlos: A menina também joga futebol!

Roseara: Ela fez muitos gols!

Welinton: Eu vou deixar menina jogar no time.⁸⁴

⁸³Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

⁸⁴Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

Tanto a sugestão do *futebol aéreo* envolvendo a participação de todas as crianças, bem como a indicação de leitura proposta na ficha descritiva foi importante para que as crianças dialogassem sobre a temática, além da mediação da docente ao dizer que o futebol poderia ser jogado por todas as crianças que estavam ali e que havia mulheres que também são profissionais nesse esporte, ou seja, é a profissão delas, sendo remuneradas para jogar.

3.1.2 Brincadeira: Serpente – para além do azul e rosa

Na ficha “Serpente”, assim está exposto:

Figura 18: Ficha descritiva - Serpente



B2

SERPENTE

COMO SE BRINCA?

A cada momento uma criança escolhe um/a colega para fazer parte do corpo da serpente e ele/a escolhe uma das cores do tecido. A brincadeira é buscar com que todas as crianças sejam escolhidas e incluídas nesses tecidos, contendo cores variadas. Sugere-se cantar a música:

“A história da serpente
Esta é a história da serpente
Que desceu do morro
Para procurar um pedaço do seu rabo
Você também, você também,
Faz parte do seu rabão”. (Domínio público)



PARA SENTAR E CONVERSAR:

Sugestão de leitura: livro “As cores do arco-íris”, de Jennifer Moore-Mallinos.

Por que escolhemos essa cor para brincar de serpente?

Você gostaria de ter escolhido outra cor para brincar? Qual?

Há situações onde preferimos uma cor e em outras mudamos a escolha? E nossas opiniões podem mudar? Por quê?

Propor um rodízio, para que as crianças experimentem vestir as outras cores que constam na saia, buscando indagar se algo aconteceu com elas, a cada mudança de cor.

Vale lembrar que o uso das cores ainda carrega um valor cultural em nossa sociedade e, muitas vezes, tende a diferenciar os sujeitos, até mesmo, antes do bebê nascer. Assim, as cores estão em diversos espaços da UMEI, seja no chão, nas paredes, nos trabalhos das crianças, garrafinhas, tênis, brinquedos, fotografias em sala de aula, murais, portas dos banheiros, salas, refeitório, brinquedoteca, na utilização do lápis para colorir, do giz de cera, da canetinha para realizar algumas atividades propostas pela professora, dentre outros.

Essa brincadeira da *serpente* foi realizada na parte coberta da UMEI. Inicialmente, todas as crianças estavam sentadas e, conforme cantavam a música “História da serpente”⁸⁵, escolhiam uma cor, colocando o tecido em seu corpo, que foi elaborado num formato de saia e caminhavam pelo espaço, até completar o “rabo” desse animal.

Figura 19 – Brincadeira da serpente



Foto: Costa, 2017.

Durante a formação da serpente,

[...] algumas crianças começaram a rir e disseram:

Welinton: Olha! Isso é coisa que usa na cueca.

Carlos: As meninas tão usando cueca! E o Rodrigo usa rosa, de menina! [...].

⁸⁵Letra da música “A história da serpente”: “Esta é a história da serpente, que desceu do morro, para procurar um pedaço do seu rabo, você também, você também, faz parte do seu rabão”. Domínio público. *História da serpente*. Disponível em: <<https://vamosbrincar.org.br/brincadeira/historia-da-serpente/>>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

A professora não interferiu nessa situação. Após a brincadeira, as crianças foram usar o banheiro enquanto outras bebiam água e não foi possível realizar algumas sugestões propostas na ficha descritiva.⁸⁶

Percebe-se que alguns estereótipos de gênero, ainda, são expressos por essas crianças, tanto pela opção feita para o uso das cores/saia, referindo-se às masculinidades e feminilidades que as atravessavam naquele momento, bem como, nos seus dizeres, em especial, quando um menino fez a escolha da cor rosa, razão pela qual os colegas começaram a zombar, sendo importante a mediação da docente, em situações como essas.

Além disso, a experiência proposta nessa brincadeira oportunizou às crianças a realização de escolhas das cores com as quais se identificam, podendo conhecer e gostar de outras. Inclui-se, ainda, a possibilidade de vestirem o tecido, que corresponde a ideia do formato de saias individuais, que, em nossa sociedade, essa representação permanece sendo ligada ao universo feminino. Junto a isso, uma sugestão proposta na ficha descritiva é que se faça um rodízio entre as saias, para que as crianças utilizem as cores que ainda não vestiram na brincadeira, buscando indagá-las sobre suas percepções e se algo mudou nelas, a partir da troca de cor.

⁸⁶Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

3.1.3 Brincadeira: Ninguém é de ninguém – conhecendo as partes do corpo

Na ficha “Ninguém é de ninguém”, há os seguintes enunciados:

Figura 20 – Ficha descritiva – Ninguém é de ninguém



Costa e Neves, 2018.

Desde a Educação Infantil, as crianças começam a ter o interesse nas representações acerca do seu próprio corpo e dos/as colegas, sendo que, a partir da ficha acima, é proposto a elas uma sugestão de brincadeira, em que possam conhecer, nomear e, até mesmo, explorar as partes que o compõem.

Com a realização da pesquisa de campo, foi possível observar diversas brincadeiras desenvolvidas pela professora com a participação das crianças. Dentre elas, foi realizada, no sexto encontro, a sugestão proposta pela docente e intitulada de “Ninguém é de ninguém”, no

pátio da UMEI. Essa brincadeira está incluída no baú, também, como uma maneira de valorização do trabalho dela e por ser uma ideia que busca reconhecer, nomear e valorizar as partes do corpo da criança, já que, em nossa sociedade, isso é considerado como algo para ser “escondido”, ou seja, há ainda, um silenciamento sobre a sexualidade na Educação Infantil.

Assim, inicialmente, as crianças ficaram em roda, para que a professora explicasse a brincadeira. Logo após isso, foi solicitado que formassem duplas e que elas precisavam ficar atentas aos seus dizeres, pois a mesma indicaria as partes do corpo que cada um/a encostaria uma nas outras e, em seguida, após os dizeres “ninguém é de ninguém, trocou” mudariam de pares e de lugar.

Figura 21– Brincadeira - Ninguém é de ninguém



Foto: Costa, 2017.

Diante da proposta dessa brincadeira, e,

[...] após a escolha dos pares, as crianças ficaram atentas ao comando da docente.
Professora: Mão com mão. Pé com pé. Ninguém é de ninguém, trocou!
Nesse momento, as crianças corriam para trocar de par [...]. Após alguns comandos, a brincadeira foi finalizada pela professora, que propôs que brincassem de “A galinha e seus pintinhos”.⁸⁷

Com essa sugestão, conforme descrição acima, foi possível perceber que algumas crianças demonstraram-se receosas ao realizar os agrupamentos entre menino e menina e

⁸⁷Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

menino com menino, sendo fundamental a mediação da professora naquele momento, ao dizer que poderiam se tocar e que deveriam ter o cuidado com o seu próprio corpo e com o do/a colega. A partir dos dizeres da docente, foi notória a participação das crianças, agora, de maneira extrovertida, e sem a apreensão das formações de pares e do contato corporal com o/a outro/a.

Algumas crianças, também, expressaram curiosidade quanto à nomenclatura das partes do corpo, utilizada pela docente. Para Furlani (2011, p. 89),

[...] essa sutil discussão com as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que valoriza tanto o conhecimento científico quanto o senso comum, deve apresentar a diversidade linguística como expressão da diversidade pessoal e social [...]. Essa pode ser uma maneira “rudimentar” de as crianças irem adotando o entendimento e o valor da diferença como positiva.

Dessa maneira, na Educação Infantil, as crianças começam a formar as suas representações acerca do corpo, a tocá-lo e aprendem a nomear as partes que o compõe, sendo importante considerar esses nomes já trazidos do seu ambiente familiar, bem como apresentá-las o modo científico como essas partes são nomeadas. Além disso, na declaração dos direitos sexuais, aprovada em 1999, é colocado que todos têm o direito à educação sexual integral, que se inicia com o nascimento do bebê e continua ao longo da vida e que deveria envolver as instituições sociais, em especial, nas instituições de ensino, já que a “[...] sexualidade é construída discursivamente e se manifesta na infância” (FURLANI, 2011, p. 67).

3.1.4 Brincadeira: Dança da saia – os meninos também participam

Na ficha com a brincadeira “Dança da saia”, está proposto:

Figura 22: Ficha descritiva – Dança da saia



Costa e Neves, 2018.

Para a realização dessa brincadeira foi utilizado o espaço do pátio da UMEI. Inicialmente, a professora fez a demonstração, indo para o centro do tecido, que possui uma abertura, vestindo a saia, enquanto as crianças seguravam ao redor desse objeto. Ao cantar a música “Tindolelê”⁸⁸, elas, junto com a professora, começaram a se expressar corporalmente,

⁸⁸Letra da música “Tindolelê”: “Ôi abre a roda tindolelê (3x) tindolelê tindolalá / ôi bate palmas tindolelê (3x) tindolelê tindolalá / e dá um giro tindolelê, torna a girar tindolalá e dá um giro tindolelê, tindolelê, tindolalá / E fecha a roda tindolelê e abre a roda tindolalá e fecha a roda tindolelê tindolalá”. Domínio público / Adaptado por FRAJOLLA; MARIOLA. *Tindolelê*. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/frajolla-e-mariola/tindolele.html>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

fazendo diversos movimentos. Em seguida, algumas crianças que desejaram, foram para o centro do tecido, colocando a saia e dançando a sua maneira.

Figura 23: Brincadeira – Dança da saia



Foto: Costa, 2018.

Foi observado que alguns meninos, no início, demonstraram timidez para colocar a saia, tendo em vista que, no Brasil, como já foi dito, o uso dessa roupa está vinculado a um vestuário feminino. Assim, "[...] a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas "fixar" uma identidade masculina ou feminina "normal" e duradoura" (LOURO, 2016, p. 25). Após a brincadeira, as crianças foram convidadas a participar de uma roda de conversa para expressarem sobre aquele momento:

[...] sentadas em círculo, algumas crianças começaram a dizer o que tinham sentido e, uma delas, disse:

Roseara: Eu senti meu coraçãozinho batendo forte.

Pesquisadora: Vamos colocar as mãos no nosso coração para sentir o batimento, se está acelerado ou não.

Após isso, perguntou:

Pesquisadora: Alguém já usou uma saia, sem ser essa da brincadeira? Como foi?

Welinton: Eu vesti uma saia vermelha e azul.

Pesquisadora: A saia era de quem?

Welinton: A azul era minha e a vermelha era do meu pai.

Pedro: Eu já vesti saia também.

Pesquisadora: Você tem saia na sua casa?

Pedro: Sim. Homem e mulher pode usar saia. Eu já usei.

Professora: De quem era a saia, Pedro?

Pedro: É só minha.

Pesquisadora: Você usa a saia na sua casa ou em outro lugar também?

Pedro: Eu uso na casa do meu avô.

Pesquisadora: O seu avô já viu você com a saia?

Pedro: Sim, ele gosta.

Pesquisadora: Pois é, hoje tivemos a oportunidade de dançar usando uma saia e, assim como o Pedro disse, todas as pessoas que quiserem e sentir vontade podem usar saia ou roupas que se sintam confortáveis.

Após esses dizeres, surgiu a curiosidade de outras crianças em saber sobre a roupa de meninos que dançam balé, pois já tinham assistido na televisão. A conversa continuou e foi encerrada após algum tempo, pois já estava no momento do jantar⁸⁹.

Esse momento da roda de conversa foi necessário para que as crianças, mediadas pelas docentes, pudessem manifestar seus desejos, opiniões, enxergarem-se de outras maneiras e até mesmo, externalizar que é possível romper com a norma, conforme a situação descrita, em que, alguns meninos disseram que faziam uso de saia, em suas casas.

Além disso, como pôde ser visto no exemplo do jogo do futebol aéreo⁹⁰, com os dizeres da professora, de que as meninas também poderiam participar, pois, alguns meninos haviam dito o contrário, foi possível notar uma mudança de postura de algumas crianças que passaram a perceber que todas, ali, poderiam jogar. Já nessa situação da *dança da saia*, algumas delas já traziam essa percepção e vivência do uso dessa vestimenta, que, pela sociedade brasileira, convencionalmente, está ligada ao universo feminino.

Isso revela que, as crianças são capazes de “[...] questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional [...] existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas” (BRASIL, 2017, p. 34), sendo importante que o adulto ali presente, possa apoiá-las e possibilite que verbalizem o que já trazem consigo, ou seja, suas experiências.

⁸⁹ Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2018.

⁹⁰ Esse trecho está descrito na página 89.

3.1.5 Brincadeira: Jogo da memória – diferentes profissões

Na ficha da brincadeira “Jogo da memória” está descrito:

Figura 24: Ficha descritiva – Jogo da memória das profissões



Costa e Neves, 2018.

Nessa brincadeira, foi proposto que as crianças formassem uma roda, para melhor visualização das cartas, que estavam com as imagens viradas para baixo. Uma criança disse que já conhecia a regra da brincadeira e explicou para o grupo que cada um/a teria a chance de virar duas cartas, tentando encontrar o seu par, como, por exemplo, as profissões de pintor/a, jogador/a de futebol, cozinheiro/a, artista circense, dentre outras. Assim, essa criança deu início à jogada.

Figura 25: Brincadeira – Jogo da memória das profissões



Foto: Costa, 2017.

Em um dos momentos, apareceu a imagem que corresponde à profissão de astronauta e

[...] ao virar a carta e ver a imagem de uma mulher com os trajes de astronauta a criança disse:

Carlos: Nossa! Eu nunca vi uma mulher astronauta!

Gabriel: Eu também não!

Dulce Maria: Só na TV que apareceu um homem vestido com essa roupa.

[...] após alguns comentários, as crianças continuaram o jogo.⁹¹

Com essa experiência, o entendimento das relações de gênero se apresentou nos dizeres das crianças, por meio dos quais elas acabam reproduzindo discursos que circulam na sociedade, estabelecendo a diferenciação das profissões, de acordo com o gênero. Nesse sentido, de acordo com Furlani (2011, p. 122),

[...] o importante é que as atividades tenham uma abrangência que ultrapasse a rigidez e/ou atrelamento, mesmo que tácito, a um ou a outro gênero. Títulos como “Brincar de diferentes profissões” ou brincar de “A vida dentro de casa” são favoráveis à inserção de meninos e meninas numa abordagem de gênero mais equânime.

Vale considerar, que as imagens das cartinhas desse jogo estão associadas às profissões dos familiares das crianças participantes da pesquisa, após consultas na ficha de

⁹¹Trecho de relato do diário de bordo da pesquisadora, 2017.

matrícula de cada uma. Além disso, é fundamental que elas tenham a possibilidade de questionar se as pessoas podem exercer a mesma profissão e, até mesmo, ser retratado que, desde muitos anos atrás, há desigualdades entre homens e mulheres, em especial, no acesso às profissões.

Assim, é sugerido, na ficha descritiva, um levantamento das profissões que as crianças já conhecem, dos seus familiares e/ou que gostariam de exercer, bem como, propor que desenhem nas cartas em branco alguns tipos de trabalho.

3.1.6 Brincadeira: Bingo das brincadeiras infantis – menino também brinca de boneca

Na ficha da brincadeira “Bingo das brincadeiras infantis” está:

Figura 26: Ficha descritiva – Bingo das brincadeiras infantis



B6

BINGO DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

COMO SE BRINCA?

Coletivamente, crianças e docente irão participar da construção dessa brincadeira. Para isso, será necessário utilizar alguns materiais, sendo: para construir as cartelas, poderá ser utilizado o papel 40 kg no tamanho 15cm x 21cm a ser entregue para cada criança (em branco), contendo seis espaços separados por traços (docente poderá fazê-los), destinados à colagem das imagens; além de tesoura, cola, imagens de brincadeiras infantis; sementes ou retalhos de E.V.A para marcar o jogo.

Cada criança escolhe as imagens, recorta e cola nos espaços demarcados, sendo necessário que a docente registre em tiras de folhas, o nome de todas as imagens das brincadeiras selecionadas pelas crianças, contendo as respectivas ilustrações, buscando colocá-las em algum recipiente para fazer o sorteio. Também, será necessário combinar a regra da brincadeira juntamente com as crianças, podendo sugerir:

- Ao fazer o sorteio, a docente irá dizer a palavra/imagem indicada no papel, em voz alta e colocará na parede e/ou quadro para que as crianças possam visualizar as imagens e as suas respectivas formas escritas;
- Cada criança verificará em sua cartela se possui a imagem sorteada e colocará a semente e/ou retalho de E.V.A em cima, para marcá-la;
- A criança que preencher primeira toda a cartela deve falar "Bingo!", e será considerada a campeã;
- Sugere-se repetir a brincadeira, podendo trocar a cartela com outra criança.

PARA SENTAR E CONVERSAR:

Você tem algum brinquedo e/ou brincadeira preferida? Qual? Por quê? E por que não outra?

Fazer um levantamento de brinquedo e/ou brincadeira preferida pela turma.

Tem alguma brincadeira que você ainda não brincou? Qual?

Em sala de aula, no 16º (décimo sexto) encontro de observações, a professora propôs às crianças a brincadeira do bingo das letras. Cada uma recebeu uma cartela e retalhos de E.V.A.⁹² para que fizesse a sua marcação, de acordo com as letras que ela pronunciava. Todas participaram com entusiasmo e buscaram associar a letra sorteada com nomes de pessoas, animais, dentre outros.

Ao conversar com a professora, percebi que na instituição utilizavam apenas os bingos com letras ou números para auxiliar as crianças no processo de reconhecimento e nomeação.

Assim, surgiu a proposta da elaboração do *Bingo das brincadeiras infantis* a ser construído pelas próprias crianças, com o auxílio de um adulto, buscando incluir imagens de diversos brinquedos e/ou brincadeiras, tanto do repertório das crianças, quanto de outras culturas, com o objetivo de desmistificar a classificação entre “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino”, segundo a qual, muitas pessoas, ainda “[...] acreditam que essa definição lúdica determina, por exemplo, a sexualidade futura da criança” (FURLANI, 2011, p. 69). Além disso, essa sugestão de bingo, bem como as demais brincadeiras propostas dentro do baú, possuem uma abrangência que visa ultrapassar a rigidez e/ou atrelamento, a um ou a outro gênero.

É necessário esclarecer que, para a experiência com o primeiro protótipo, no mês de dezembro de 2017, foram realizadas dez brincadeiras na UMEI. Entretanto, após o encontro com o orientador da pesquisa, foi possível identificar que quatro sugestões não atendiam às demandas da temática desse estudo e, por isso, não foram citadas no texto.

Vale lembrar que esse material pedagógico, a ser disponibilizado à equipe da instituição, poderá proporcionar outros desdobramentos. Um deles é a possibilidade que os/as demais profissionais da UMEI possam conhecer algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, como, também, as brincadeiras sugeridas ficarão em aberto, para que os/as demais docentes possam registrar outras propostas de mediação, envolvendo a temática das relações de gênero.

Com este baú, tem-se a intenção de proporcionar experiências às crianças que envolvam e permitam o reconhecimento, a valorização e expressões das suas identidades, a partir das sugestões das brincadeiras e propostas de mediações para serem realizadas pela(s) professora(s), buscando romper com a lógica da heteronormatividade.

⁹²O E.V.A é um tipo de borracha não-tóxica utilizada também em trabalhos artesanais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS PARA POSSÍVEIS CAMINHOS

Com esse estudo, buscou-se compreender o processo de construção das relações de gênero nas brincadeiras desenvolvidas com as crianças de quatro e cinco anos de idade, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, tendo em vista as mediações entre docente e esses sujeitos.

E, nesse caminho de encontros na UMEI, nos anos de 2017 e 2018, tive a oportunidade de estranhar, perceber, conhecer, estudar, ampliar o meu olhar e, é claro, fui convidada e contagiada pelo entusiasmo e alegria das crianças e docente, que, dia-a-dia, buscavam me incluir, permitindo que eu fizesse parte dos seus momentos e processos. Ou seja, foi de extrema importância a participação e o envolvimento de todos os sujeitos nessa pesquisa, bem como, a equipe da instituição, que se demonstrou receptiva para o desenvolvimento dessa investigação.

Assim, foi possível observar que as questões de gênero estavam presentes no universo dessa UMEI, e foram sendo evidenciadas ao longo da pesquisa de campo, a partir de práticas rotineiras que, em diversos momentos, apresentava-se de maneira sutil e, até mesmo, já naturalizada, tendo como exemplo a divisão por filas de menina/o e/ou a utilização de fila única para transitar nos espaços.

Além disso, é importante considerar, que esse processo também foi se constituindo nas relações que as crianças estabeleciam com a docente, com os/as colegas ali presentes, bem como, já carregavam alguns discursos conservadores, muitas vezes, oriundos do ambiente familiar, que acabavam vindos à tona, em especial, nos momentos das brincadeiras realizadas.

Tais dizeres acabavam por instituir e demarcar os lugares dos gêneros nos espaços-tempos da UMEI, tendo, como alguns exemplos, as falas das crianças de que menina não podia jogar futebol e nem basquete; que o rosa era coisa de mulher; nos próprios bilhetes redigidos pela equipe pedagógica, fixando o masculino como sujeito de referência - visibilizando uns e ocultando outras - bem como nos dizeres, de que “minha mãe não gosta que eu seja amiga de menino”.

Dessa maneira, é necessário reconhecer, bem como problematizar o que está “posto” como algo natural, no cotidiano dessa instituição, ao valorizar a criança, não por aquilo que o adulto deseja que ela seja, sendo relevante que docentes possam, em suas práticas pedagógicas, realizar mediações que instiguem a curiosidade, suscitem questionamentos e busquem subverter a norma.

Vale ressaltar, que uma das possibilidades apontadas nessa pesquisa, foi a elaboração do material pedagógico intitulado “*Simsalamê, vamos brincaduguê?*”, a ser disponibilizado à equipe de profissionais dessa instituição que visa, a partir de proposições de brincadeiras, bem como sugestões de mediações que buscam reconhecer as singularidades das crianças, ao proporcionar experiências mais equânimes de gênero. Além disso, o desenvolvimento desse material buscou dialogar com a realidade da UMEI onde foi realizada a pesquisa.

Dessa maneira, o desenvolvimento do baú, bem como, as propostas de brincadeiras que constam dentro dele, ocorreu no processo de pesquisa de campo e no contexto de minhas práticas, enquanto docente, sendo proposições relevantes e possíveis de serem realizadas com as crianças na UMEI e, até mesmo, em outras instituições de ensino.

Todo esse processo de elaboração do material pedagógico foi, também, uma oportunidade para repensar sobre as minhas próprias ações, buscando estar atenta sobre as situações que envolvem a temática das relações de gênero e que estão presentes no cotidiano da Educação Infantil, ao buscar propiciar brincadeiras e rodas de conversas com as crianças acerca desse assunto.

Também, é fundamental elucidar que a intenção com o desenvolvimento desse material não é o de “moldar” o trabalho das docentes e nem se constitui em práticas pedagógicas imediatistas e prescritivas, que irão produzir efeitos e/ou irão solucionar algo, mas, sim, buscar construir caminhos permeados por diálogos entre crianças e adultos, que envolvam as questões de gênero, pois, é necessário considerar que a Educação é um processo e cada sujeito ali possui a sua história e sua individualidade.

O propósito também, não é de culpabilizar, individualizar, responsabilizar e/ou até mesmo sobrecarregar a docente, a equipe da UMEI e as crianças com os desafios que atravessam a temática das relações de gênero e sexualidade, em especial, no contexto da Educação Infantil. Porém, não intervir em situações que se apresentam no cotidiano dessa instituição equivale, muitas vezes, a apoiar esse modelo, essa norma existente, sendo importante possibilitar às crianças a manifestação de “[...] suas múltiplas características, preferências e atitudes, sem que isto implique em novos enquadramentos” (VICTÓRIO; XAVIER FILHA, 2012, p. 353).

Dessa maneira, trazer à tona discussões sobre essa temática, na Educação Infantil, propicia a compreensão e a prática dos direitos humanos, que vai ao encontro do respeito às diferenças. Porém, tais discursos ainda são perpassados pelo fascínio de alguns adultos e o apavoramento de muitos outros, causando “[...] medo, curiosidade e incômodo. Os incômodos

podem ser mobilizadores para as mudanças. O incômodo é proporcional ao desconhecimento do tema [...]” (SOUZA, 2012, p. 217-218).

E, não poderia deixar de citar o fato ocorrido no ano de 2015 sobre a retirada das palavras “orientação sexual” e “gênero” dos Planos de Educação⁹³, nas esferas federal, estadual, bem como a municipal. Ou seja, tem sido um desafio ainda maior trabalhar essa temática nas instituições de ensino, já que houve essa supressão, também, nos próprios documentos normativos, incluindo a Base Nacional Comum Curricular, além de proposições conservadoras que, a cada dia, permeiam os discursos da população, como a “Escola sem partido” e “Ideologia de gênero”⁹⁴.

Sendo necessário, nesse momento,

[...] muito cuidado e atenção na abordagem do tema de gênero na escola, nesses tempos de extremada “vigilância de costumes”, em que pseudo moralistas, afogados em seus próprios medos e dúvidas existenciais, estão permanentemente na espreita tentando achar e denunciar o que eles chamam de “doutrinação” de crianças e jovens para o desregramento moral e a libertinagem. O problema é que, se de um lado, esses abutres guardiães da moralidade estão a postos na sua incansável caçada por carniça, de outro a escola, na maioria das vezes, está completamente despreparada para lidar com a temática de gênero, tanto quanto já estava despreparada para lidar com a questão da sexualidade. Por causa desse despreparo, a escola pode acabar produzindo, involuntária e ingenuamente, e com a melhor das intenções, “provas” suficientes para ser incriminada pelos pelotões de falsos moralistas a serviço de doutrinas políticas e religiosas fundamentalistas altamente reacionárias e retrógradas. (LANZ, 2018, p. 64)

Mesmo com todos esses desafios, conforme exposto acima, que atravessam as temáticas de gênero (e sexualidade), em especial, no campo da Educação, é que precisamos problematizá-las e dialogar com as crianças, dispensando explicações densas e conceituações, e, sim, procurar estar atenta/o às marcas que ali se apresentam.

Dessa maneira, há alguns apontamentos que surgiram com a realização dessa pesquisa, em que a própria equipe da UMEI pode, aos poucos, romper com essa norma construída socialmente, a partir de caminhos que se baseiam no diálogo e, buscando, por exemplo, adquirir brinquedos com diversas cores, em especial, aqueles que remetem aos afazeres domésticos; comprar livros literários infantis que contemplem a temática de gênero; repensar como esses discursos podem chegar aos familiares das crianças; além de rever o Projeto

⁹³“[...] O Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado sem o trecho que falava sobre gênero. Frases como “*superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual*” foram substituídas por “*erradicação de todas as formas de discriminação*”, sem citar quais eram os tipos de discriminação. A mudança foi feita depois de pressões realizadas pela sociedade civil e por deputados. Em 2015, os planos municipais e estaduais de Educação, que deveriam prever o que seria da área nos próximos dez anos, acompanharam o movimento. SEMIS, 2017.

⁹⁴A expressão ideologia de gênero é utilizada por sujeitos que se posicionam contra a inclusão do ensino, que envolve as temáticas de gênero e sexualidade nos planos de Educação, nos seus diversos níveis.

Político Pedagógico acrescentando experiências que incluam esse tema, buscando também, “estranhar” o currículo, entre outras possibilidades contextualizadas.

Assim sendo, envolve o desafio de rever as próprias organizações de tempos e espaços da instituição e que faça “[...] parte da rotina e do planejamento da escola e não seja colocado em ação apenas em situações ‘emergenciais’ para ‘apagar incêndios’, diante de alguma situação inusitada que ocorra” (SOUZA, 2012, p. 57), sendo importante o desenvolvimento de ações pedagógicas que buscam abordar essa temática, bem como na utilização de materialidades, como é o caso do baú *Simsalamê: vamos brincaduguê?*.

No que se refere ao âmbito municipal, é fundamental propiciar a oferta de formação continuada à equipe de profissionais da Educação Infantil, com ênfase na temática das relações de gênero, buscando suscitar ações comprometidas com a qualidade nessa etapa de ensino, bem como, proporcionar reflexões acerca de suas práticas docentes.

Além disso, torna-se importante rever e incluir nos documentos municipais, em especial, aqueles direcionados para a Educação Infantil, a temática das relações de gênero, ou seja, que ela possa integrar o núcleo comum desses materiais.

Nesse momento, entendo que a pretensão desse estudo não é cessar com as discussões que envolvem a temática do brincar e das relações de gênero na Educação Infantil e, sim, propor uma Educação na qual as crianças sejam respeitadas em suas singularidades, buscando romper com as normas construídas, ou seja, a discriminação e o preconceito, conforme Goellner (2012) não é algo natural, e sim, nós aprendemos a ser preconceituosas/os. Dessa maneira, se a gente aprende, também é possível desaprender.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lorena Marinho Silva. *Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na educação infantil na região metropolitana de Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

ALMEIDA, Marcos Adriano de. *Saberes e poderes no espaço escolar: o corpo como foco*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

ALVARENGA, Elda. A construção histórica e social do masculino e do feminino. IN: ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da; NADER, Penha M.F. (orgs). *Estratégias metodológicas para a formação em gênero. Possibilidades teóricas-práticas*. Vitória: Coopemult Consultoria, 2012.

ANDRADE, Telma Guimarães. *Menina não entra*. São Paulo: Editora do Brasil, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas: Papirus, 2015.

ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa (orgs). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Campinas, 4 reimpressão, 2017, p. 53-66.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. IN: KISHIMOTO, Tizuko M (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Adélia. *Design não é personal trainer e outros escritos*. 2 ed. São Paulo: Rosari, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem*. Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 03 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Diretoria de currículos e educação integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

_____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

_____. *Estatuto da criança e do Adolescente*. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Tradução de Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In. CRAIDY, C. M. *Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALDEIRA, Anna M.S; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia Maria F (org). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTRADO / FaE / UFMG, v. 1, 2010.

CAPES. Portaria80/98. Disponível em:
http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80_98.htm. Acesso em 10/04/2017.

CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmento. *Criança e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: ASA, 2004.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Discutindo o currículo da educação infantil de Contagem*. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

_____. Prefeitura Municipal. *Diretrizes norteadoras da educação infantil de Contagem 2017/2020*. Contagem, 2017.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Educação e Sociedade. *Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. Revista de Ciência da Educação. Campinas. 91. Vol. 26 – Mai/ago. – 2005.

COSTA, Andréa J. Vamos brincar? O baú arco-íris e suas possibilidades pedagógicas para a Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2017, João Pessoa. *Anais IV CONEDU, V. 1, 2017, ISSN 2358-8829*, João Pessoa: Realize, 2017. p. 1-6.

Disponível em:

http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA7_ID9510_12102017101542.pdf. Acesso em: 15/04/2018.

CUNHA, Jorge Luiz; ROWER, Joana Elisa. *Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto) biográficos*. Santa Maria, v. 39, n.1, p. 27-38, jan/abr, 2014.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. 4 ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DEBORTOLI, José Alfredo. Educação Infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação das crianças pequenas. In: CARVALHO, Alysson, et.al (orgs). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Pró-reitoria de extensão/UFMG, 2009.

_____. *Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil*. Revista Paideia, 28/05/2008.

DEBORTOLI, José Alfredo; et.al. Projeto brincar – experiência e memória de brincadeiras na educação básica e na formação de professores. In: CARVALHO, Alysson, et.al (orgs). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Pró-reitoria de extensão/UFMG, 2009, p. 103-112.

FELIPE, Jane. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: XAVIER FILHA, Constantina (org). *Sexualidades, gênero e diferenças na Educação das infâncias*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 217-226.

FINCO, Daniela. Encontrando nas brincadeiras as múltiplas formas de ser menino e de ser menina. In: *Faz de conta na escola: a importância do brincar*. Pátio, Educação Infantil, n. 3, nov/dez, 2003.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 63-92.

FRANÇA, Gisela Wajskop. *Brincar na Educação Infantil*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *O papel da brincadeira na educação das crianças*. Ideias, São Paulo: FDE, n. 7, 1990.

FORMOSINHO, J.; et.al. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FURLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias. In: XAVIER FILHA, Constantina (org). *Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 217-226.

GOMES, Eunice Simões Lins. *Um baú de símbolos na sala de aula*. São Paulo: Paulinas, 2013.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Manual para uso não-sexista da linguagem*. Secretaria de políticas públicas para as mulheres, 2014.

GUERRA, Judite. Identidades de gênero e sexual na infância. In: FILHA XAVIER, Constantina (org). *Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 227-240.

JESUS, Dánie Marcelo de. *Educados no sexo neutro: a construção discursiva de sexualidade e de gênero em um texto da revista Veja*. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 613-634, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. 2 ed. Brasília, 2012.

KELLEY, Tom; LITTMAN, Jonathan. *A arte da inovação*. São Paulo: Futura, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

_____. O jogo e a educação infantil. IN: KISHIMOTO, T.M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *O brinquedo na educação: considerações históricas*. Série Ideias, nº 7, São Paulo: FDE, 1995.

_____. *A Pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

KRAMER, Sonia. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. *O papel social da pré - escola*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

_____. Sônia. *A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

LANZ, Letícia. Por que tenho medo de lhe dizer quem sou. In: RIBEIRO, Paula; et.al (org). *Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa (ações) nos espaços de educação*. Rio Grande / RS: FURG, 2018.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan/abr, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. *Um corpo estranho. Ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org). *História das mulheres no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Marina Marcondes. *O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas*. Sala Preta (USP), v. 2. P. 260-263, 2002.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe M. S. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Um dos desafios da epistemologia qualitativa: a criatividade do pesquisador. In: *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. MARTÍNEZ, Albertina M.; MORI, Valéria D; NEUBERN, Maurício (orgs). São Paulo: Alínea, 2014.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Metodologias de pesquisas com crianças*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n 2, p.08-28, jul/dez, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbetes materiais pedagógicos*. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/materiais-pedagogicos/>>. Acesso em: 18/04/2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, sexualidade e currículo. In: BRASIL. *Educação para a igualdade de gênero*. Salto para o futuro, ano 17, nov, Boletim 26, 2008.

_____. *Cultura teuto-brasileira-evangélica no RS: articulando gênero com raça, classe, nação e religião*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 1. n. 25, p. 135-161, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: roda de conversa como prática dialógica. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa (orgs). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Campinas, 4 reimpressão, 2013. p. 67-84.

MOURA, Maria Teresa. Arte e infância: interações de crianças, adultos e obras de arte em museu. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa (orgs). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Campinas, 4 reimpressão, 2013. p.103-120.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NAVARRO, Mariana S; PRODOCIMO, Elaine. *Brincar e mediação na escola*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul/set, 2012.

OLIVEIRA, S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z.M.R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, Ana Luisa Viana. *Matemática na creche? Uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil em Contagem*. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. IN: CARVALHO, Alysson, et.al (orgs). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Pró-reitoria de extensão/UFMG, 2009.

PEREIRA, Rita Ribes. Infância e Cultura. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – 1 ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

PIAJET, J. *O possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PINTO, M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Crianças/Universidade do Minho, 1997.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (orgs). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. PortoAlegre: Mediação, 2007. p.11-22.

REZENDE, Márcia. O brincar sob a perspectiva da terapia educacional. IN: CARVALHO, Alysson, et.al (orgs). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Pró-reitoria de extensão/UFMG, 2009.

RIBEIRO, Elisa Antônia. *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n 4, p.129-148, maio de 2008.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Edição bilíngue. Paraula, 1994.

SALLES, Fátima Regina Teixeira de; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação & Sociedade, vol. 26, mai-ago, 2005.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P. de V.; TEIXEIRA, R. A. (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil*. 2 ed. Curitiba: IESDE, 2009.

SEMIS, Laís. "Gênero" e "orientação sexual" têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim?. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>>. Acesso em 15/10/2018.

SCHNEIDER, Beat. *Design – uma introdução. O design no contexto social, cultural e econômico*. São Paulo: Blucher, 1 ed. 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Mulher e realidade: mulher e educação*. Porto Alegre: Vozes, v.16, n.2, jul/dez, 1990.

SILVA, M. A. *Do Projeto político do Banco Mundial ao Projeto Político-pedagógico da escola pública brasileira*. Cedes, Campinas, v.3, n. 61, p. 283-301, dezembro, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SOUZA, A.M.C. *Educação infantil: uma proposta de gestão municipal*. Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, Jane Felipe de. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: FILHA XAVIER, Constantina (org). *Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 47-58.

_____. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: XAVIER FILHA, Constantina (org). *Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 217-226.

_____. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil*. Anais da 22ª reunião anual da ANPED, Caxambu, MG, p. 1-14, 1999.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tadução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TAVARES, Inês Barcelos. *A identidade visual de uma marca: design de comunicação no atelier Torga Brand Lovers*. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Design de Comunicação) – Faculdade de Arquitetura, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

UNICEF. *Declaração Universal dos direitos da criança*. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em 15/09/2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 18 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VICTÓRIO; Giuza F. da Costa; XAVIER FILHA, Constantina. Os livros de ocorrências: questões de gênero. In: FILHA XAVIER, Constantina (org). *Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 355-370.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. *A formação social da mente*. Tradução de José C. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1981.

WENETZ, Ileana. *Meninas, meninos e futebol, quem brinca disso na escola?* Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN2179-510X. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373071770_ARQUIVO_ileanawenetz.pdf>. Acesso em 20/09/2018.

XAVIER FILHA, Constantina. *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

APÊNDICE A – Carta de Anuência

Prezada senhora,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “O corpo educado: construção das relações de gênero na Educação Infantil”, a ser realizada no Centro Municipal de Educação Infantil, pela pesquisadora Andréa Juliana Costa para observação das aulas da professora _____.

Essa pesquisa é parte do projeto de mestrado (PROMESTRE) - Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob orientação do Professor Dr. Vinícius da Silva Lório.

O objetivo principal dessa pesquisa é analisar os processos de construção das relações de gênero presentes nas brincadeiras desenvolvidas com as crianças de quatro anos de idade, no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado no bairro Oitis, Contagem/Minas Gerais.

A pesquisa a ser realizada na instituição supracitada será constituída por uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica e fenomenológica, a partir de observações da mediação entre professora e crianças principalmente, nos momentos em que são desenvolvidas as brincadeiras.

Para o desenvolvimento da pesquisa necessito, portanto do acompanhamento da professora. Ao mesmo tempo, informamos que nos trabalhos científicos que serão realizados a partir dessa pesquisa, o nome da Instituição de Educação Infantil não será citado, apenas suas principais características (como público, nível de ensino, dentre outros).

Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes à gravação de áudio e imagens a ser realizada pela pesquisadora, bem como a inibição e/ou perda de privacidade das crianças professora participantes. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter o anonimato das crianças e professora garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas às mesmas, em nenhum documento. Também, as crianças e a professora poderão se desvincular da pesquisa a qualquer momento.

A participação das crianças e professora não envolverá gastos de qualquer natureza, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em sigilo conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos. Primeiramente, elas farão parte do material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda, destinado à sua inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições. Entretanto, todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala do orientador desta pesquisa, Professor Dr. Vinícius da Silva Lório, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte.

Acreditamos que a experiência será significativa para os profissionais da instituição de Educação Infantil, bem como as crianças, na medida em que se objetiva valorizar e reconhecer as suas identidades.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Contagem, _____ de _____ de 2017.

Prof. Dr. Vinícius da Silva Lório
Orientador responsável pela pesquisa

Andréa Juliana Costa
(Pesquisadora)

Assinatura do/a responsável
(Diretora da escola) – carimbo da instituição

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I (TCLE I)

Prezada Docente,

Eu, Andréa Juliana Costa, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), venho convidá-la a participar da pesquisa intitulada “*O corpo educado: construção das relações de gênero na educação infantil*”.

Esta pesquisa objetiva analisar os processos de construção das relações de gênero presentes nas brincadeiras desenvolvidas com as crianças de quatro anos de idade, no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado no bairro Oitis, Contagem/Minas Gerais.

Acreditamos que, ao final do trabalho, possamos colaborar nas discussões sobre gênero e brincadeiras, buscando proporcionar a utilização de estratégias que visem a desconstruir práticas sexistas na Educação Infantil, através da construção de materiais pedagógicos que promovam experiências de valorização e reconhecimento das identidades, identificações e singularidades das crianças.

Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes à gravação de áudio e imagens a ser realizada pela pesquisadora, bem como a perda de privacidade da professora participante. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter o anonimato da docente garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas à mesma, em nenhum documento.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevista semiestruturada, registro, uso de imagens e gravação de áudio. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exposições.

Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos. Primeiramente, elas farão parte do material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda, destinado à sua inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exposições. Entretanto, todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala do orientador desta pesquisa, Professor Dr. Vinícius da Silva Lírio, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte.

A participação da professora não envolverá qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Durante todo o período da pesquisa a senhora tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora

ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final desse documento.

Sentindo-se esclarecido/a em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, sendo que uma delas ficará com a senhora e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Andréa Juliana Costa
(Aluna do Mestrado)

Prof. Dr. Vinícius da Silva Lório
(Coordenador da pesquisa)

- () Concordo e autorizo a realização da pesquisa.
() Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Nome completo da professora (letra legível)

Assinatura da professora

Contagem, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE II)

Prezado/a senhor/a,

Eu, Andréa Juliana Costa, aluna do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), convido seu/sua filho/a a participar da pesquisa intitulada “O corpo educado: construção das relações de gênero na educação infantil”.

Compreende-se que esse estudo envolve riscos referentes à gravação de áudio e imagens a ser realizada pela pesquisadora, bem como a inibição e/ou perda de privacidade da criança participante. Portanto, tais riscos serão minimizados ao ter o anonimato da criança garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas à mesma, em nenhum documento. Também, a criança poderá se desvincular da pesquisa a qualquer momento.

A coleta de dados é imprescindível para análise, por esse motivo, solicito sua autorização para o uso de imagem e gravação de áudio da criança participante da pesquisa.

Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos. Primeiramente, elas farão parte do material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda, destinado à sua inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exposições. Entretanto, todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala do orientador desta pesquisa, Professor Dr. Vinícius da Silva Lório, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas do grupo do qual os pesquisadores fazem parte.

A participação da criança não envolverá gastos de qualquer natureza, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Concordando em deixar o seu/sua filho/a participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar, em duas vias, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma das vias ficará com o/a senhor/a e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Eu, _____ RG nº _____ autorizo a
participação do/a meu/minha filho/a _____ na pesquisa.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Andréa Juliana Costa
(Aluna do Mestrado)

Prof. Dr. Vinícius da Silva Lório
(Coordenador da pesquisa)

Contagem, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE D – Ficha descritiva

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que compartilho com você essa proposta de produto educacional¹ elaborado ao longo do processo da minha pesquisa de campo em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), localizada no município de Contagem/MG.

Esse material pedagógico intitulado **SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ?** surgiu a partir do contexto e da temática do estudo realizado, com ênfase nas brincadeiras desenvolvidas com as crianças - na faixa etária de quatro e cinco anos – e nas relações de gênero ali apresentadas, tendo como objetivo disponibilizar materialidades que auxiliem a prática pedagógica docente, buscando proporcionar às crianças experiências mais equânimes quanto às performances de gênero, além da valorização das suas identidades e singularidades.

Sendo assim, o material é composto por um baú colorido e dentro dele há seis sugestões de brincadeiras (Futebol aéreo, Serpente, Ninguém é de ninguém, Dança da saia, Jogo da memória das profissões e Bingo das brincadeiras); dois livros literários "Menina não entra" e "As cores do arco-íris", além de oito fichas descritivas, sendo uma delas com as informações gerais/apresentação do material, uma ficha com as referências técnicas e outras seis destinadas a cada brincadeira, sendo compostas por breves explicações e imagens das brincadeiras - Como se brinca? Informando possíveis maneiras de brincar e utilizar as materialidades e o Para sentar e conversar com propostas para iniciar uma roda de conversa entre as crianças e mediada pela/o professora/o, envolvendo a temática de gênero. Para complementar essas fichas, há um bloco de anotações e caneta esferográfica destinado à/o(s) docente(s), para realização de algum registro que julgar necessário de possíveis adaptações das brincadeiras, como também a inclusão de possibilidades de mediação adulto-crianças, com ênfase na valorização das suas identidades.

Visando a autonomia da equipe de profissionais da instituição, não há uma sequência de fichas a ser seguida e o tempo da brincadeira poderá variar, dependendo do interesse das crianças. Assim, uma das sugestões é que, em um primeiro momento, a/o docente apresente a brincadeira para as crianças, baseando-se nas fichas descritivas. Ao final dela, propõe-se que juntas e com a mediação dessa/e profissional seja realizada uma roda de conversa para expor como foi a experiência em participar daquele momento, podendo lançar algumas questões propostas que constam nas fichas descritivas.

Convido, então, cada docente a fazer uso desse material pedagógico em seu cotidiano. Vale ressaltar que ele não constitui práticas pedagógicas imediatistas, com a intenção de produzir efeitos e/ou que tentam solucionar algo; e, sim, construir caminhos permeados por diálogos entre crianças e adultos, tendo um olhar para as representações de gênero que acontecem na Educação Infantil, buscando considerar o processo de valorização das individualidades de cada sujeito.

Agora sim! É só abrir o baú e dizer... SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ?

Professora Andréa J. Costa

¹ O produto educacional faz parte do processo da pesquisa e integra a dissertação, conforme exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para cursos de Mestrado Profissional.

APÊNDICE E – Ficha descritiva

REFERÊNCIAS TÉCNICAS

Andréa Juliana Costa – Pesquisadora

Vinicius da Silva Lirio – Orientador da pesquisa e membro da banca examinadora

Glaucinei Rodrigues Correa – Banca examinadora

José Alfredo Oliveira Debortoli – Banca examinadora

Roberto Junio Teixeira Neves - Projeto de produto, gráfico e diagramação

Queila Cristina de Oliveira - Responsável pela criação do nome da marca (naming)

Rubens Rangel Silva - Consultoria

Wilton Duarte Pereira – Consultoria

Agradecimentos: Crianças e docente participantes da pesquisa; além de toda a equipe da UMEI onde o estudo foi realizado.



Brincadeira: Serpente



Brincadeira: Futebol aéreo



Brincadeira: Jogo da memória das profissões



Brincadeira: Ninguém é de ninguém



Brincadeira: Dança da saia

UFMG

FaE

PROMESTRE

APÊNDICE F – Ficha descritiva



FUTEBOL AÉREO

B1



COMO SE BRINCA?

As crianças seguram o tecido (utilizando apenas as mãos para movimentar o tecido e a bola). O objetivo é tentar fazer a bola cair pelas aberturas e marcar o gol. E, quem quiser, é só cantar: Verde, amarelo é o futebol aéreo!

PARA SENTAR E CONVERSAR:

Sugestão de leitura : livro: "Menina não entra" de Telma Guimarães Castro Andrade. Pesquisar sobre os diferentes tipos de futebol.

Você conhece algum jogador e jogadora de futebol? Qual(is) o(s) nome(s) deles/as?

Pesquisar sobre jogadoras de futebol.

Você torce por algum time? Será que alguém influenciou a sua decisão?

APÊNDICE G – Ficha descritiva



SERPENTE

B2

COMO SE BRINCA?

A cada momento uma criança escolhe um/a colega para fazer parte do corpo da serpente e ele/a escolhe uma das cores do tecido. A brincadeira é buscar com que todas as crianças sejam escolhidas e incluídas nesses tecidos, contendo cores variadas. Sugere-se cantar a música:

"A história da serpente
Esta é a história da serpente
Que desceu do morro
Para procurar um pedaço do seu rabo
Você também, você também,
Faz parte do seu rabão". (Domínio público)



PARA SENTAR E CONVERSAR:

Sugestão de leitura: livro "As cores do arco-íris", de Jennifer Moore-Mallinos.

Por que escolhemos essa cor para brincar de serpente?

Você gostaria de ter escolhido outra cor para brincar? Qual?

Há situações onde preferimos uma cor e em outras mudamos a escolha? E nossas opiniões podem mudar? Por quê?

Propor um rodízio, para que as crianças experimentem vestir as outras cores que constam na saia, buscando indagar se algo aconteceu com elas, a cada mudança de cor.

APÊNDICE H – Ficha descritiva



NINGUÉM É DE NINGUÉM

B3

COMO SE BRINCA?

Em dupla, as crianças irão encostar a parte dos seus corpos – uma na outra – apenas quando a professora falar, tendo que ficar atentas para a mudança de par.

É fundamental, buscar dizer o nome das diversas partes do corpo. Ex.: Mão com mão, pé com pé, vai colando, vai colando. Ninguém é de ninguém. Trocou! (crianças mudam de par).



PARA SENTAR E CONVERSAR:

O que você sentiu ao tocar o seu corpo em outra criança?

Podemos observar diferenças em nosso corpo e no corpo de nossos/as colegas? Qual(is)?

Você conhece outro nome que pode ser dado para cada parte do corpo? Qual(is)? Ex.: Nádega – bumbum, Axila – sovaco.

APÊNDICE I – Ficha descritiva



**SIM
SA
LA
MÊ**
vamos brincar duquê?

DANÇA DA SAIA

B4



COMO SE BRINCA?

Uma pessoa fica dentro da abertura central do tecido e as outras seguram com as mãos ao redor desse mesmo objeto, formando um círculo. Pode-se dançar com ou sem música.

PARA SENTAR E CONVERSAR:

Quais estilos e/ou tipos de danças você conhece?

Fazer um levantamento de diversos estilos de dança que a turma conhece.

Qual a sensação que você sentiu ao dançar?

Você conhece alguém que dança? Quem é o que dança?

APÊNDICE J – Ficha descritiva



**SIM
SA
LA
MÊ**
vamos brincar duquê?

B5

JOGO DA MEMÓRIA: PROFISSÕES

COMO SE BRINCA?

Distribua as cartas sobre o chão e/ou mesa com os desenhos virados para baixo. Alternadamente, cada criança escolherá duas cartas. Cada vez que um/a participante encontrar um par terá mais uma chance para tentar achar outro. Se as cartas forem diferentes, estas devem ser viradas novamente e passa-se a vez para a próxima criança. Ao final, faz-se a contagem de quem possui o maior número de pares de cartas. Fique a vontade para iniciar a brincadeira novamente.



PARA SENTAR E CONVERSAR:

Realizar um levantamento das profissões das famílias das crianças a partir da ficha de matrícula.

Conversar com as crianças sobre as profissões que elas conhecem e as possibilidades de exercerem qualquer atividade profissional, independente do gênero.

Sugerir que as crianças realizem desenhos - nas cartas em branco que constam nesse jogo – buscando registrar as profissões que gostariam de exercer.

APÊNDICE K – Ficha descritiva



BINGO DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

B6

COMO SE BRINCA?

Coletivamente, crianças e docente irão participar da construção dessa brincadeira. Para isso, será necessário utilizar alguns materiais, sendo: para construir as cartelas, poderá ser utilizado o papel 40 kg no tamanho 15cm x 21cm a ser entregue para cada criança (em branco), contendo seis espaços separados por traços (docente poderá fazê-los), destinados à colagem das imagens; além de tesoura, cola, imagens de brincadeiras infantis; sementes ou retalhos de E.V.A para marcar o jogo.

Cada criança escolhe as imagens, recorta e cola nos espaços demarcados, sendo necessário que a docente registre em tiras de folhas, o nome de todas as imagens das brincadeiras selecionadas pelas crianças, contendo as respectivas ilustrações, buscando colocá-las em algum recipiente para fazer o sorteio. Também, será necessário combinar a regra da brincadeira juntamente com as crianças, podendo sugerir:

- Ao fazer o sorteio, a docente irá dizer a palavra/imagem indicada no papel, em voz alta e colocará na parede e/ou quadro para que as crianças possam visualizar as imagens e as suas respectivas formas escritas;
- Cada criança verificará em sua cartela se possui a imagem sorteada e colocará a semente e/ou retalho de E.V.A em cima, para marcá-la;
- A criança que preencher primeira toda a cartela deve falar "Bingo!", e será considerada a campeã;
- Sugere-se repetir a brincadeira, podendo trocar a cartela com outra criança.

PARA SENTAR E CONVERSAR:

Você tem algum brinquedo e/ou brincadeira preferida? Qual? Por quê? E por que não outra?

Fazer um levantamento de brinquedo e/ou brincadeira preferida pela turma.

Tem alguma brincadeira que você ainda não brincou? Qual?