

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FERNANDA DA SILVA MENDONÇA

OS *SCRIPTS* DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PORTO ALEGRE
2017

FERNANDA DA SILVA MENDONÇA

OS *SCRIPTS* DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial
obrigatório para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia

Orientadora: Dr^a Gládis Kaercher

PORTO ALEGRE

1º semestre 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus...

Agradeço ao meu amor e amigo, Paulo Emílio Pantoja, que sem o seu primeiro incentivo e “empurrão” para o vestibular, eu não teria dado início ao Curso.

Agradeço a todos meus familiares, que de uma forma ou outra envolveram-se durante essa etapa, e principalmente à minha mãe Sinara Mendonça, que passou muitas noites acordadas ao meu lado, me mantendo desperta enquanto concluía trabalhos do curso durante a madrugada, sem ela talvez não estivesse aqui, pelo menos não hoje.

Agradeço muito à minha querida amiga Débora Liberato, que foi quem me trilhou os primeiros passos na UFRGS, sempre me ensinando tudo com muita paciência. Agradeço também às amigas que fiz aqui e pretendo levar para vida, a minha adorável “panela”, Josiane Fagundes, que nunca me deixou desistir, Franceline Michailoff sempre ajudando e ensinando algo, assim como Aline Souza, Michelle Ribeiro, Dilza Cristina Signor e Laura Freitas sempre dando força e carinho.

Agradeço a todos professores do curso, em especial à Dr^a Fabiana de Amorim Marcello e a Mestra Daniela Conegatti que muito contribuíram na construção deste trabalho.

E um agradecimento especial à minha orientadora Profa. Dra. Gládis Kaercher, que a cada “NANDA...!” me fazia ganhar força e escrever; pelos saberes que dividiu comigo por dois semestres seguidos de orientação, por suas palavras, compreensão e muita paciência.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

"Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade". (Paulo Freire, Política e Educação)

RESUMO

Este trabalho teve como tema as representações de gênero na Educação Infantil problematizadas através da ludicidade, tendo como fio condutor livros de literatura infantil e filmes sobre a temática. Realizado em uma turma da última etapa da Educação Infantil, em uma escola da rede privada situada numa zona nobre de Porto Alegre, visou refletir sobre a integração entre meninas e meninos idealizada a partir do projeto de estágio e como, nestas relações, se faziam perceber e tensionar os scripts de gênero. Neste sentido, buscou-se perceber: como a prática pedagógica lúdica, na Educação Infantil (cinco a seis anos), opera para produzir transformações nos scripts de gênero? O referencial teórico desta pesquisa baseou-se nos conceitos trazidos por autoras como Guacira Louro (1997; 2004; 2014), Bianca Guizzo e Jane Felipe (2004; 2017) assim como Felipe (1995; 2000), com especial destaque para o conceito de *Scripts* de Gênero e para tratar de ludicidade, Piaget (1978; 1986). A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa, trata-se de uma pesquisa-ação de inspiração na análise documental, a partir de Arilda Godoy (1995), tomando como documentos o relatório de estágio, as fotografias e anotações de diário de classe, bem como minhas memórias de estagiária. Após a análise de dados, percebeu-se a importância da prática lúdica como estratégia didático-pedagógica admissível para abordar as questões de gênero em um contexto regido por escola e famílias resistentes, e também produtiva para a desconstrução das estereotípias e preconceitos de gênero junto às crianças, numa prática docente comprometida com a formação plena da/o educanda/o.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Scripts de Gênero. Prática Lúdico-Pedagógica

Lista de Imagens

- Figura 1:** Meninas brincando no espaço de passagem da escola, longe dos meninos... 26
- Figura 2:** Meninos brincando usando todo o campo de futebol e separados das meninas.
..... 27
- Figura 3:** Meninas e meninos brincando juntos de casinha reformulando seus *scripts* de gênero. 32
- Figura 4:** No dia da nossa despedida, com a "Festa do Cabelo Maluco", meninos com os cabelos coloridos e presos como os cabelos das meninas.....34

SUMÁRIO

1 PRETENSÕES COMO DOCENTE	8
2 REFLETINDO COM AS AUTORAS: Conceitos em Ação	12
2.1 Gênero e seus <i>scripts</i>	12
2.2 O lúdico na prática pedagógica.....	15
3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: Aspectos Metodológicos	18
3.1. Conhecendo a Escola e a turma	18
3.2 Por que as meninas vão brincar com os meninos hoje?.....	23
4 AS BRINCADEIRAS TEM GÊNERO?	25
5 ISSO É COISA DE MENINO E DE MENINA TAMBÉM!	35
REFERÊNCIAS	37

1 PRETENSÕES COMO DOCENTE

Ao longo da graduação dei importância maior ao estudo relacionado à educação infantil, percebendo inclusive a valorização deste a partir de sua definição enquanto primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) pela Constituição Federal de 1988, (através da Lei nº 12.796, de 2013) deixando claro o dever do Estado com educação escolar pública efetiva, garantindo educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

O processo de estágio obrigatório do 7º semestre deu-me a oportunidade de atuar com educandos na faixa etária de 5 e 6 anos de uma escola da rede privada. Crianças com as quais já havia trabalhado em outros momentos, o que me permitiu certo conhecimento acerca de cada educando e seus familiares, oportunizando que algumas ideias do que era necessário àquela turma pudessem ser implementadas. Naquele momento, porém, eram apenas pressupostos que necessitava investigar.

Durante as semanas do período de observação percebi que, apesar das crianças terem relações de afeto e respeito, serem cooperativos e saberem trabalhar em grupo, meninos e meninas acreditavam na existência de brincadeiras e jogos distintos entre os sexos. As crianças eram, em sua maioria, sujeitos com *scripts* de gênero completamente estereotipados. Pude constatar tais aspectos na forma como estabeleciam suas relações com os sujeitos de outro sexo. No grupo de crianças predominavam, nas suas falas e atitudes, sobretudo por parte dos meninos, comentários como:

Joana: *“Isso não pode, é coisa de menina!”*

Fábio: *“Esse é de menina, não quero!”*

Caio: *“Isso é para os meninos... sai, tu não pode!”*

Renato: *“Não vou ouvir essa música, é coisa de mulherzinha (e tapar os ouvidos)! ”*

Rodrigo: *“Hoje não vou torcer para o Brasil, quero que as mulheres percam! ”*
(referindo-se ao jogo da Seleção Brasileira de futebol feminino)

Rodrigo: *“Mas para mim a Marta (jogadora da Seleção Brasileira de futebol feminino) não é a melhor do mundo!”*

Fabiana: *“Sai, fulano, esse livro é só para as meninas, só elas podem pintar comigo, tu não!”*

**Anotações retiradas do Relatório de Estágio durante o período de observação de 08 a 19 de agosto/2016.*

Entre outros tantos discursos que as crianças compartilhavam enquanto estavam envolvidas nas brincadeiras, estes fragmentos exemplificam as suas falas e apontam que, geralmente, as brincadeiras eram realizadas em grupos isolados, compostos apenas por meninas ou por meninos. A escola em questão, inicialmente, pareceu-me preferir não se envolver ou explorar tal assunto num trabalho mais amplo que pudesse envolver as famílias do grupo, trazendo-os para o debate juntamente com as crianças.

Por parte da escola o tema foi tratado de forma velada, demonstrando que a instituição geralmente preza por manter os significados atribuídos culturalmente à masculinidade e feminilidade, tendo em vista que a sociedade acusa como anormal qualquer atitude diferente do que se diz usual, e dessa forma, “(...) fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida” (MEYER, 2000, p. 152-153). Essa postura da instituição termina por reforçar que:

O pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras, na maioria dos casos, continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e para meninas (FELIPE e GUIZZO, 2004, p. 39).

As concepções de gênero, ou seja, a “divisão” imposta pela sociedade do que é de menina e de menino, de mulher e de homem, feminino ou masculino, são adotadas desde cedo pelas crianças na educação infantil e já mostram esta distinção, observada através de atitudes e falas das crianças. Cabe a nós, escola, família e sociedade desconstruirmos tais representações de feminino e masculino a fim de mostrar que não precisamos seguir as regras impostas quanto a isso.

Desta forma, ao perceber que, apesar da possibilidade de as questões relacionadas a gênero estarem presentes no currículo da escola, não havia ações pedagógicas nesse sentido. Partindo deste fato e ao mesmo tempo ouvindo discursos misóginos de crianças na faixa etária de 5 e 6 anos, fiz uma escolha político-pedagógica de problematizar tais questões junto ao grupo, independente do apoio ou aprovação da instituição. Tornou-se muito claro a importância de trabalhar sobre gênero e as diferenças desde a infância, para que as crianças sejam beneficiadas nas relações interpessoais, desenvolvendo o poder de criticidade e desprendendo-se de pequenas

representações sociais que estabelecem regras e atitudes exclusivas para determinado sexo.

Deste modo é possível que as crianças conheçam suas origens, percebam seu lugar na sociedade e se desenvolvam em um mundo heterogêneo, onde os *scripts* de gênero possam ser diversificados e plurais, desenvolvendo uma pedagogia problematizadora com as crianças, em busca de que as questões silenciadas nos currículos escolares sejam trazidas e evidenciadas no cotidiano das instituições. Neste sentido, Santomé (1995, p. 175) afirma que:

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas, como instituições de socialização, têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

O projeto desenvolvido no estágio teve como objetivo promover momentos em que as crianças pudessem brincar e realizar diversas atividades juntas, sem distinção de gênero, apesar de que meninas e meninos da turma acreditavam que existiam brincadeiras distintas para ambos os sexos. Visava despertar nos educandos um senso crítico, proporcionando momentos de discussão sobre atividades ditas predominantemente do sexo “oposto”. Intencionava, também, permitir que as crianças pudessem refletir e repensar sobre estarem juntas, independentemente de seu sexo ou da atividade a ser realizada.

Durante o estágio, o projeto foi realizado, em grande parte, através de atividades lúdicas entendidas como prática pedagógica, para ilustrar com maior facilidade a ideia de que todos podem brincar independente da brincadeira, assim como promover a integração de meninas e meninos. Durante a realização das atividades com as crianças, foram necessárias algumas adaptações no planejamento, muitas vezes por entender que seria algo complexo de realizar com aquelas crianças. Conforme Gonzaga (2009, p. 39):

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica.

Reconhecendo a necessidade de compreender este campo conceitual, para poder realizar nas ações práticas de sala de aula atividades que pudessem promover a

desconstrução de gênero pré-estabelecidos naquele grupo, apoiei-me em autores que tratam desta temática como Guacira Louro, Jane Felipe, Bianca Salazar Guizzo e Dagmar Meyer, dentre outras. Decidida a tomar o período de estágio obrigatório do curso de Pedagogia como fonte da minha pesquisa com as crianças sobre essa temática, e dessa forma utilizar como base minha prática e relatório final de estágio obrigatório do curso de Pedagogia, foi construída a questão de pesquisa: *Como a prática pedagógica lúdica na Educação Infantil (de 5/6 anos) opera para produzir transformações nos scripts de gênero?*

2 REFLETINDO COM AS AUTORAS: Conceitos em Ação

Para dar conta de como as questões ligadas ao masculino e feminino se constroem na cultura, sendo significadas e pensadas a partir das representações culturais, tornou-se fundamental aprofundar as leituras sobre os conceitos de gênero, sobretudo, de *scripts* de gênero.

2.1 Gênero e seus *scripts*

As diferenças entre as representações atribuídas às mulheres e homens são analisadas de forma mais contundente a partir do final da década de 70 e início dos 80 do século XX, quando foi criado o conceito de gênero por feministas anglo-saxãs para questionar a ideia de uma “essência” ou “natureza” feminina ou masculina. A primeira onda do feminismo surgiu como um movimento social ao final do século XIX no Ocidente, com o sufragismo (movimento que buscava o direito das mulheres ao voto). Tal movimento se deu através de manifestações contra a discriminação e opressão feminina. Porém este não foi um movimento isolado: décadas mais tarde uniu-se a movimentos negros, estudantis e demais grupos engajados nas lutas sociais. Além das reivindicações políticas e sociais, o movimento que surge conhecido como “Segunda onda”, passa a elaborar críticas teóricas entre as quais indagações no contexto de conceito de gênero. Em 1968, foi o apogeu, o ano da extrema resistência e oposição, conforme Guacira Louro (2014, p. 20)

(...) diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento.

A partir de então, os movimentos feministas ressurgem com mais força, influenciando a academia, onde foram criados diversos grupos de estudos e pesquisas sobre os “estudos da mulher” e mais tarde os “estudos de gênero”, contestando tanto a sua invisibilidade como sujeito, a distinção social, como o princípio de que o comportamento de homens e mulheres corresponde às suas características sexuais, ou seja, são definidos biologicamente. Dessa forma “[...] o feminismo, além das

preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas” (LOURO, 2014, p.19).

As teóricas feministas, ao debater questões acerca dos conceitos de gênero, não se referiam exclusivamente aos saberes ligados às mulheres, elas manifestavam-se também questionando a formação da masculinidade e dessa forma abrangendo a formação de identidade sexual e de gênero.

Para Louro (1997, p. 77), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Ou seja, a autora não faz relação somente à diferença sexual entre homens e mulheres, mas às questões de gênero referentes às relações e modos de viver de cada grupo cultural entrelaçados à religiosidade, etnias, classes sociais, entre outros. Assim, entendemos mulheres e homens como algo peculiar, algo socialmente e culturalmente produzido, conforme dado os interesses do grupo a que pertencem, e, dessa forma, contendo os comportamentos de mulheres e meninas, homens e meninos, a fim de esculpir o que seriam consideradas “fora do padrão de normalidade” e multiplicando identidades de gênero hegemonicamente admissível.

Felipe (1995) ressalta esses questionamentos de formação sob o ponto de vista do caráter relacional dos gêneros e suas influências ao afirmar que:

[...] as pesquisas neste campo têm se voltado para o caráter relacional dos gêneros, entendendo que mulheres e homens, meninas e meninos são formados em relação - uns com os outros e também no entrecruzamento de outras categorias, como classe social, religião, etnia, nacionalidade, geração [...] Os estudos de gênero não se limitam, portanto, aos estudos de/sobre mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso [...]. (FELIPE 1995, p. 4).

As instituições educacionais são por vezes consideradas do gênero feminino por ser um ambiente em que basicamente atuam mulheres, desde o setor docente até o administrativo, as quais buscam trabalhar mantendo laços afetivos com os educandos e famílias no anseio de sucesso de suas práticas no processo de formação (LOURO, 2014).

Trazer à tona a discussão sobre o gênero nas escolas, levando à reflexão sobre serem femininas devido à atuação e envolvimento emocional das mulheres que “[...] buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança [...]” ou masculinas

associada à sua historicidade sobre a construção do conhecimento pelos homens, se torna irrelevante, pois ambos os gêneros transpassam nas rotinas diárias das práticas escolares e é impossível focar em apenas um destes ou separar um de outro, fato que tornaria trabalho limitado nas maneiras de agir e pensar do docente (LOURO, 2014, p. 92).

As crianças desde o útero, à medida que são identificados como menina ou menino, passam a ser reconhecidas e estabelecidas através de comportamentos e discursos padronizados sobre como deve ser seu quarto, cores de roupas, sobre seus sentimentos, modos de agir,

A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. (LOURO, 2004, p.15)

Ao pensar como as crianças são padronizadas desde muito novas, tendo a formação de suas identidades embasadas no que é ditado e aceito pela sociedade, religião, família e constatado pelas mídias, Jane Felipe traz o conceito de *scripts* de gênero e sexualidade:

[...] tomando de empréstimo seu significado a partir do teatro, cinema e TV. Nesses veículos de arte e comunicação, o *script* ou roteiro consiste em um texto com instruções escritas que têm por objetivo nortear a atuação de atores e atrizes na construção e no bom andamento da interpretação de seus personagens. Também os(as) apresentadores(as) de TV se utilizam desse recurso para conduzir seus programas. Poderíamos então entender os *scripts* de gênero e os *scripts* de sexualidade como roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos. Quando os *scripts* são ignorados, rompidos ou modificados, seus(as) autores(as) podem ser penalizados(as), já que, a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo escrever seus próprios *scripts* (FELIPE e GUIZZO, 2017, p.220).

A autora através do conceito *scripts* de gênero mostra o quanto padronizam-se os comportamentos a serem seguidos pelas crianças, no qual cada gênero deve se conduzir como um personagem, como se realmente seguisse um *script*. O papel da menina é ser sensível, brincar de bonecas e panelinhas, brincadeiras leves que não demandem esforço físico ou de força; meninas têm que usar saias, vestidos ou brincos e

sua cor preferida tem que ser o rosa, assim como é obrigada a gostar de princesas. Em contrapartida, o menino deve também seguir um “padrão de normalidade”, no seu papel de insensível, arrogante e bruto. Menino deve praticar esportes com esforço físico, gostar de futebol, fazer alguma luta, não pode sequer chorar e sua cor preferida tem que ser o azul.

As instituições escolares e seu corpo docente agem, em sua maioria, dessa forma, dando um papel para as meninas seguirem e outro para os meninos. Percebe-se essas atitudes de padronização de estereótipos presentes em toda a rotina diária das crianças, nas atividades propostas, nas filas separadas por meninas e meninos, assim como a distinção na cor do material deixado a disposição dos educandos, sendo uma cor de menina e a outra de menino, geralmente rosa e azul, respectivamente. A criança que não segue os *scripts* de gênero conforme padronizados pela sociedade e seu meio é considerada anormal e então é tratada com olhar discriminatório.

Nosso papel como educadoras/es é desconstruir esses padrões hegemônicos, além de buscar novas formas de interpretar esses *scripts* e produzir transformações permitindo a cada educando reproduzir o seu próprio *script*.

2.2 O lúdico na prática pedagógica

Brincar é coisa séria, também, por que na brincadeira não há trapaça, há sinceridade e engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas habilidades. É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de possibilidades. No espaço criado pelo brincar nessa aparente fantasia, acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares (VIGOTSKY, 1994, p. 67).

A prática pedagógica através do lúdico não limita o educador a trabalhar somente com atividades que envolvam jogos e brincadeiras, ela permite que se busque qualquer tipo de atividade que envolva momentos de prazer e de integração plena do grupo ou sujeito envolvido. Através da exploração prática das atividades, compreende-se a importância dos jogos e brincadeiras e como eles podem ser utilizados pelo docente de forma espontânea ou dirigidos, a fim de propiciar a aprendizagem, tornando-se necessária uma reflexão por parte de todos os sujeitos envolvidos principalmente na

Educação Infantil, em que se faz tão necessário o brincar, para um desenvolvimento mais saudável e pleno na primeira infância.

Piaget (1978) na sua teoria caracteriza o jogo em três períodos, sendo cada período ligado a uma fase de transição desenvolvimento da criança que segue certa sequência que deve ser respeitada:

- Fase sensório-motora (do nascimento até os 2 anos aproximadamente): a criança não utiliza regras e brinca sozinha, correspondente ao período do Jogo do exercício sensório-motor.

- Fase pré-operatória (dos 2 aos 6 anos aproximadamente): a criança passa a utilizar a noção regras, brinca com outras crianças, e faz-de-conta, correspondente ao período do Jogos Simbólicos.

- Fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos aproximadamente): a criança domina regras e passa a jogar em grupos, correspondente ao período dos Jogos de Regras.

Assim, a prática pedagógica através do lúdico é de suma importância para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos, auxiliando desde a construção de regras sociais, respeito ao próximo, aprender a esperar a sua vez de participar, como também a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento, a criança aprende a forma de relacionar-se com o próprio conhecimento. A riqueza pedagógica da prática através do brincar é incontestável, as atividades lúdicas mostram-se indispensáveis para o desenvolvimento da criança. É através do brincar que a criança pensa e reorganiza as situações cognitivas que vivencia.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2003, p. 41).

O educando ao aprender através do lúdico, demonstra que um ambiente descontraído e prazeroso é favorável para deter e assimilar os conteúdos. A criança brincando elabora seus próprios conhecimentos, conforme Piaget (1986) “jogos e brincadeiras são necessárias para a criança se desenvolver mantendo equilíbrio”, e dessa forma, o professor deixa de ser a figura central na sala de aula como detentor do saber,

rompendo modelos tradicionais de ensino, tornando o educando sujeito da sua aprendizagem.

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (DOHME, 2003, p. 113)

E então, através da prática lúdica busquei trazer novas experiências ao grupo e assim novas oportunidades de troca de saberes e vivências para que “[...] o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.” E dessa forma, realizando novos caminhos a seguir, fora da rotina estabelecida naquele grupo de crianças, criando situações de aprendizagens sem restrições. (FORTUNA, 2000, p.09)

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: Aspectos Metodológicos

Ao decorrer das leituras e teorias, percebi que o modo como esta investigação se tornaria possível, estava intimamente ligado aos conceitos de meu referencial teórico. Assim, a noção de uma pesquisa que fosse atenta para os dizeres das crianças, fosse partindo de provisórias e incertezas tomaram forma. Nesse sentido, a seguir, descrevem-se os caminhos percorridos através de um olhar atento e diferenciado.

3.1. Conhecendo a Escola e a turma

Durante o período de agosto a novembro de 2016 oportunizou-se a realização da observação e estágio curricular em uma Instituição da rede privada de Educação Infantil, localizada numa zona nobre de Porto Alegre, em um bairro que esta entre os metros quadrados mais valorizados, ser predominantemente residencial e possuir condomínios de alto padrão.

A estrutura da escola compõe-se de cinco prédios térreos de alvenaria, seis pátios, sendo dois de areia, três com grama sintética e um coberto. Além de possuir três refeitórios, biblioteca, sala de artes, sala de vídeo, lavanderia, depósito de materiais, três banheiros adultos, cinco banheiros infantis, três trocadores e dezoito salas de aula.

A escola proporciona bastante contato das crianças com a natureza e as ensina desde pequenas a respeitar a mesma e seus animais; oferece uma horta e um tanque de tartarugas em um dos seus espaços externos, nos quais as crianças têm contato com a intermediação de suas professoras ou por meio de aula especializada de educação ambiental.

A equipe administrativa e pedagógica é constituída pela diretora da escola, vice-diretora e coordenadora pedagógica, uma responsável pelo setor de recursos humanos (RH), duas pessoas responsáveis pela secretaria, uma psicóloga e uma técnica em enfermagem.

A forma de ingresso na instituição é realizada por meio de matrícula comum, conforme a disponibilidade de vagas. O sistema de avaliação escolar é o parecer descritivo e portfólio digital. O portfólio é elaborado a partir de slides distribuídos em eixos temáticos, projetos, momentos de recreação, aulas especializadas e eventos. A comunicação diária com os pais é realizada através da agenda virtual: um aplicativo no

qual é realizado um relato diário da rotina das crianças, a escola envia fotos durante atividades e inclusive das refeições oferecidas aos educandos, ou seja, as fotos são essenciais na apresentação da rotina da instituição e das crianças.

A escola atende crianças de classe média-alta, de 0 a 6 anos, nos horários de período integral das 6h45min às 19h, semi-integral das 10h às 19h e tarde das 13h às 19h, porém muitas vezes ocorrem atrasos e algumas crianças chegam a ficar aguardando a saída até 19h30min.

Na proposta pedagógica a Escola “considera a criança como um ser que pensa, constrói conhecimentos e a quem deve ser proporcionada condições para ampliação de visão de mundo, objetivando fortalecer sua independência e autonomia”. Dessa forma, o currículo é articulado levando em conta a realidade sócio-cultural da criança, os conhecimentos os quais está inserida.

A escola foi inaugurada em 2001 e, conforme sua proprietária apresenta em folhetos de propaganda, “com o objetivo de oferecer à comunidade uma instituição que buscasse atender uma educação de qualidade e que primasse pelo bem-estar físico, afetivo e educacional das crianças, comprometendo-se com a necessidade de interação e convivência sadia entre comunidade e escola”.

Entretanto, para que uma educação seja considerada de qualidade e que prime pela interação deve-se primeiramente ser uma educação igualitária, no sentido de não apresentar ou permitir distinção ou discriminação entre os educandos, de forma a respeitar a criança como sujeito independente de classe, raça, etnia, sexo ou gênero. Assim, é necessário levar seu discurso para além do papel e tornar algo real dentro da instituição, pois não basta ter um currículo definido, é necessário colocá-lo em prática, observar o que está sendo ensinado aos educandos dentro das salas da aula.

Todo o trabalho pedagógico é organizado de forma a que os objetivos norteiem o trabalho nos grupos. Os conteúdos são organizados de acordo com a indicação do Referencial Curricular Nacional considerando os seguintes âmbitos de trabalho: formação pessoal e formação social e conhecimento de mundo. A partir desses, são estabelecidos os eixos de forma integrada e inter-relacionada: Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes plásticas, Linguagem e comunicação, Natureza e Sociedade e Matemática.

Na sala de aula, foi possível acompanhar o trabalho de uma professora. A docente possuía graduação de Pedagogia em andamento, no 4º semestre de uma instituição EAD (Educação a distância). A docente, ainda que tentasse manter um

discurso de desconstrução de gênero, se contradizia em sua prática, com atitudes e falas direcionadas às crianças que marcavam bem a separação de distinção entre os sexos. Percebia-se que quando um menino chorava, por se machucar ou qualquer outro motivo, ou não se comportava como ela queria, a professora regente fazia alguns comentários como:

“-Tu tá parecendo uma menina chorando desse jeito.”

“-Vou te colocar pra brincar hoje a manhã toda com as meninas se tu não te comportar”

“-Quero ver cada um na sua fila! Pode sair daí! Tu é menina pra ficar nessa fila? Olha turma eu acho que o fulano agora é menina, não sai da fila delas!”

**Anotações retiradas do Relatório de Estágio durante o período de observação de 08 a 19 de agosto/2016.*

E então, verifiquei o quanto os discursos dos meninos vinham carregados de uma educação provavelmente violenta e reforçados pela docente com suas falas nas quais conduzia os meninos no sentido de que estar junto com as meninas é um demérito, ao mesmo tempo em que com as meninas, era um pouco diferente o tratamento:

“-As meninas são umas princesas de tão comportadas... somente aquelas duas parecem uns guris!”

**Anotações retiradas do Relatório de Estágio durante o período de observação de 08 a 19 de agosto/2016.*

E então essas duas meninas sempre tinham chamada sua atenção por estar fazendo algo que lembrasse o comportamento “esperado” por meninos, ou seja, o simples fato de estar brincando de correr ou qualquer outra brincadeira que envolvesse esforço físico, ação ou corrida era motivo para as meninas serem repreendidas e comparadas aos meninos, como se aquela brincadeira fosse algo “feio” para uma menina. Essas atitudes da professora são retratadas na fala de Kishimoto (1999, p. 4), ao perceber que mesmo em atividade lúdica livre ou dirigida são

[...] os professores que reproduzem as discriminações. É comum no Dia do Brinquedo, a professora separar os brinquedos pelo critério do sexo: para as meninas: bonecas, cestinhas, ferros de passar, pratos, xícaras, telefones entre

outros; para os meninos: carrinhos, instrumentos musicais, super-heróis, cavalos de madeira etc., chegando a reprimir os meninos quando pegam brinquedos da caixa das meninas. Tais atitudes demonstram o quanto e necessário uma reflexão sobre as práticas relacionadas à igualdade de gêneros.

As crianças possuíam uma rotina matinal que ocorria com chegada entre 7h ou 8h e às 8h30min seguiam para o lanche. Ao retornarem, realizavam brincadeira livre ou utilizavam livros, jogos ou brinquedos de casa, conforme o dia da semana. Às 10h era o momento de realizar a atividade, pois nesse horário todas as crianças da manhã já haviam chegado. Às 11h seguiam para o pátio onde ficavam até próximo às 11h45min quando iam almoçar; às 12h05min retornavam à sala e, próximo às 12h30min, seguiam para o pátio onde brincavam enquanto aguardavam as professoras da tarde chegarem para buscá-los e irem para suas salas. Neste momento, a turma se dividia em duas, Jardim A (JA) e Jardim B (JB). A sistematização desta agenda pode ser vista na tabela abaixo:

HORÁRIO	ATIVIDADE
6H45 - 8H	Chegada das crianças na escola
8H30 - 8H45	Hora do lanche
8H50 - 9H15	Organização da turma e higiene
9H20 - 9H50	Brincadeira livre ou livros, jogos ou brinquedos de casa conforme a tabela de atividades do dia da semana.
10H - 10H50	Roda de conversa e Atividade proposta pela professora
10H50 - 11H	Organização da sala de aula
11H - 11H30	Pátio
11H30	Higiene
11H45 - 12H05	Almoço
12H05 - 12H25	Organização da turma e higiene
12H30 - 13H	Pátio
13H	Chegada das crianças e professoras do turno da tarde / saída de crianças e professoras do turno matinal

A professora trabalhava com dezenove crianças, sendo 9 meninas e 10 meninos, na faixa etária de 5 a 6 anos, da turma Jardim M (JM); usava planejamentos semanais a partir de oficinas realizadas em diferentes espaços, tinha como princípios orientadores

os pensadores Piaget e Vigotski e baseada nos conceitos de construtivismo e sócio-interacionismo. Em suas estratégias de avaliação, efetuava observações diárias das atividades realizadas, executando registros escritos e fotográficos.

O local que a turma JM permanecia durante a manhã era a sala da turma do Maternal 2B (M2B) no turno inverso, ou seja, não era a mesma que usavam durante a tarde. Em função disso, ficava proibido realizar modificações ou exposição de seus trabalhos, sendo somente permitido à professora da turma M2B. Neste ambiente, as crianças eram envoltas por números em diferentes contextos e letras. Esses materiais de rotina eram usados pela turma da tarde e ficavam expostos por todo o ambiente, servindo também de apoio ao trabalho da professora da manhã com as crianças. Sendo estes recursos, calendário, relógio, livros de histórias, brinquedos e jogos pedagógicos.

O espaço físico da sala era bem amplo, iluminado e não possuía nenhum espaço especial que fosse um esconderijo. Ou seja, quando alguém desejava, por exemplo, se esconder ou ficar sozinho, costumavam ir para trás de uma estante de brinquedos que ficava próxima a uma porta que fazia divisória entre duas salas de aula e que dividia o nível Maternal e Jardim. Essa outra turma do Maternal 2M (M2M) compartilhava o mesmo banheiro que estava localizado na sala do JM, portanto era constante o movimento de crianças nesse trajeto.

Nas interações professora-aluno/aluno-aluno, observou-se uma relação de vínculo afetivo e respeito, propiciando um ambiente favorável ao aprendizado através de atividades de integração como rodinhas, brincadeiras, jogos, entre outros, e dessa forma facilitando a compreensão das necessidades e os comportamentos e limitações dos alunos.

Quando as combinações não eram cumpridas, a professora sentava e conversava fazendo-os refletir sobre suas atitudes, sobre o que é certo ou errado, sempre deixando tudo bem explicado. Algumas vezes era usado o método “sentar para pensar”, o que, segundo a professora regente, serviria para criança repensar suas atitudes e organizar suas ideias. Entretanto, por atender 19 crianças ao mesmo tempo, aquilo se tornava um verdadeiro castigo, pois o educando acabava por ficar esquecido quieto naquele local onde havia sido deixado.

E assim, diante deste cenário, com todos os dados coletados em duas semanas de observação da turma juntamente à sua professora regente, foi necessário refletir com a orientadora de estágio, e atual orientadora nesta pesquisa, a professora Dr^a Gládis Kaercher, as decisões acerca das questões que ressaltavam e que seriam necessárias para

trabalhar com a turma: educação infantil, desconstrução de gênero e ludicidade – e isso buscando, a partir do contexto, teórico embasamento para execução e compreensão das condutas durante a pesquisa.

3.2 Por que as meninas vão brincar com os meninos hoje?

Ao buscar somente obter dados descritivos sobre os educandos ao interagir através da prática utilizada, intermediada por mim, como professora estagiária e pesquisadora, e assim procurando compreender as respostas obtidas, tanto de forma individual quanto do grupo, concordo com Godoy (1995, p. 58) ao afirmar que a pesquisa qualitativa

[...] considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Esse estudo partiu da intenção de desconstruir as questões de gênero que ocorriam no ambiente escolar com dezenove crianças, na faixa etária de 5 a 6 anos de uma turma da Educação Infantil, no nível “Jardim M”, considerada como a última etapa do ensino na Educação Infantil de uma escola da rede privada que atende um público de classe média-alta. Trata-se de uma pesquisa-ação, e por esse princípio, com uma preocupação e recorte inicial, que são as questões de gênero.

A coleta de dados ocorreu durante o período de 3 meses (do início de agosto ao final de novembro de 2016), data em que se deu o período de estágio obrigatório, com uma carga horária de trezentas horas. Os recursos utilizados para essa obtenção de dados foram: a observação, a análise documental e relato experiência/memórias.

A observação é uma das primeiras etapas da pesquisa, fase que aguçamos olhar e a escuta, momento em que é possível aproximar-se das aprendizagens das crianças, porém sem realizar interferências no meio. A partir dela foi possível visualizar e elaborar hipóteses sobre o objeto de estudo, surgindo as primeiras suposições de questão de pesquisa até finalmente eu perceber que o pretendido naquele grupo era entender

“Como a prática pedagógica lúdica na Educação Infantil (de 5/6 anos) opera para produzir transformações nos scripts de gênero?”

Observar é focar o olhar, a escuta e o próprio silêncio numa ação reflexiva, avaliativa, sobre elementos da prática que se quer pesquisar, estudar. Os focos da observação estão centrados no próprio processo de aprendizagem, na dinâmica do grupo e no ensinar do educador (FREIRE, 2008, p.133).

Na análise documental foi utilizado como recurso um diário de classe, um caderno no qual fazia notas diárias de tudo que chamasse atenção por ser curioso ou inusitado e fatos interessantes como as falas reproduzidas pelas crianças, além de fotos delas realizando as atividades ou em momentos livres, assim como as próprias atividades realizadas pelas crianças. Quanto ao relato de experiência, baseei em minhas lembranças, reflexões e avaliações da vivência com as crianças que pudessem contribuir para o estudo em questão e no seu respectivo contexto teórico.

Devido ao fato de demonstrar na presente pesquisa que discordo de algumas condutas da instituição, coordenação e/ou professora regente, preferi manter alguns dados no anonimato, utilizando de sigilo ou nomes fictícios para todos os participantes.

Para contextualização das análises realizadas nesta pesquisa valho-me de conceitos de autoras como Guacira Louro, Bianca Guizzo Jane Felipe, para discutir gênero e seus *scripts*, assim como, trago autores como Vygotski, Piaget, Paulo Almeida, Tânia Fortuna e Vânia Dohme para refletir sobre o lúdico como prática pedagógica.

4 AS BRINCADEIRAS TEM GÊNERO?

Conforme já citado anteriormente, foi relatado como funciona a Instituição, como procedeu ao período de observação e de vivência da rotina da turma juntamente à sua professora regente e as questões que mais chamaram atenção nessa prática docente. A partir de então, com a orientação da professora Dr^a Gládis Kaercher, dei início à reflexão de como poderia trabalhar questões elencadas, como problematizar relações de gêneros, bem presentes, principalmente por parte dos meninos - e em alguns momentos reforçado através de atitudes ou falas da professora regente - de forma que não fosse visto pela escola como um empecilho, pois ficou explícito que a escola prefere não lidar com essas questões, porém quando necessário, costuma trabalhar de forma velada, segundo a própria coordenação, “para evitar conflitos com as famílias”.

Dessa forma, na busca de que o projeto não sofresse nenhum tipo de resistência por parte da escola ou familiares, e ao mesmo tempo fosse produtivo com as crianças, bem como inserir no método utilizado pelo turno da manhã, que é realizado a partir de oficinas, dei início ao estágio obrigatório para conclusão do curso de Pedagogia com um projeto a partir de livros de literatura infantil e brincadeiras que estimulassem o pensamento crítico das crianças sobre as diferenças e relações de gênero. Além de realizar a integração daquela turma que se mostrava tão dividida, principalmente durante as brincadeiras, fazê-las pensar se existe brincadeira de meninas e brincadeiras de meninos e dessa forma iniciar minha pesquisa.

Toda semana iniciava-se a segunda-feira com a oficina “Espaço Era Uma vez”, no qual eram levados livros de literatura infantil para dar embasamento às demais oficinas realizadas no decorrer da semana. Assim, como recurso literário para despertar a curiosidade das crianças em relação às questões de gênero, alguns livros como “*Faca sem ponta, galinha sem pé*” – Ruth Rocha, “*Até as Princesas Soltam Pum*”- Ilan Brenman, Ionit Zilberman, “*O Menino que Ganhou uma Boneca*” – Majô Baptistoni, “*Pedro e Tina- Uma História Muito Especial*”- Stephen Michael King, “*Menino brinca de boneca?*”- Marcos Ribeiro foram trabalhados. Além de alguns filmes (ou trechos de filmes) e vídeos infantis, entre os quais destacam-se o filme “*Valente*” – (Walt Disney Studios- 2012) e trechos dos filmes “*Menina de Ouro*” (Million Dollar Baby - Clint Eastwood - 2004) e “*Billy Elliot*” (Stephen Daldry – 2000).

A partir desses recursos, as oficinas que incluíam brincadeiras livres e dirigidas, jogos diversos, músicas e atividades que explorassem a expressão corporal e

criatividade, construindo junto com a criança o conhecimento de forma prazerosa e respeitando o tempo de cada uma para adquirir o aprendizado, sempre realizando intervenções no sentido de questionar seus pensamentos e impressões sobre a temática e dessa forma aguçar a criticidade dos educandos envolvidos na pesquisa.

Durante o período de estágio na turma, pode-se observar que as crianças estavam sempre divididas em dois grupos: um de meninas e outro de meninos. Principalmente na hora de ir para o pátio. Além dessa divisão, acontecia algo muito inusitado, os meninos tomavam conta de todo o pátio por se tratar de um campo de futebol com grama sintética onde ficavam jogando futebol, enquanto as meninas ficavam com suas bonecas em um canto de piso frio que não fazia parte do pátio, mas da área comum da escola, sendo uma área de passagem das pessoas que por ali transitavam. Caso alguma menina se aproximasse do campo era xingada pelos meninos ou pela professora que afirmava através de frases o quanto estava despreparada para estar ali e o quanto promovia o desrespeito e a equidade de gênero, dizendo: *“O espaço é dos meninos jogarem bola, se vocês tomarem uma bolada não venham chorar e reclamar no meu ouvido, pois já disse que não é para incomodar os guris aí”!* Assim, pode-se perceber que as meninas não tinham direito a um espaço também nesse mesmo pátio, somente os meninos.



Figura 1: Meninas brincando no espaço de passagem da escola, longe dos meninos.



Figura 2: Meninos brincando usando todo o campo de futebol e separados das meninas.

As figuras 1 e 2 representam o período inicial do trabalho com a turma, o qual era nítido o quanto as crianças mantinham essa divisão de meninas e meninos, o que também podia ser presenciada nos momentos dentro da sala de aula, nas atividades e rodas de conversa, quando sentávamos para a “hora do conto”, ou seja, leitura de livros e ou conversas e realizar combinações.

Nessa fase inicial, os educandos apresentavam *scripts* gênero bem marcados, cada um agindo da forma que foi pré-estabelecido pela sociedade no papel de menina ou menino, e principalmente repetido nos discursos dos profissionais atuantes nessa instituição, afirmando que essa separação por gêneros era o correto. Em oposição a tal comportamento, é oportuno citar as palavras de Felipe e Guizo (2004, p.34):

Ao invés de proporcionar atividades que estimulem uma maior integração e cooperação entre crianças dos dois sexos, acabam por rivalizá-las ainda mais. Assim, meninos e meninas seguem suas vidas aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o que consideram sexo oposto.

E então, buscando a interação de meninas e meninos e ao mesmo tempo produzir transformações nos *scripts* de gênero, realizei a pesquisa através da prática lúdica, na qual iniciava a semana com a oficina “Espaço Era Uma Vez”, com um livro ou vídeo, para que fosse possível realizar intervenções e debater sobre as questões de gênero que ali surgiam. A partir do recurso utilizado, realizava as atividades distribuídas em uma oficina por dia conforme a tabela abaixo.

DIA DA SEMANA	OFICINA
Segunda-feira	Espaço Era Uma Vez
Terça-feira	Espaço Gourmet
Quarta-feira	Espaço Lúdico
Quinta-feira	Espaço Criar
Sexta-feira	Espaço Movimento

Para dar início às atividades do estágio obrigatório e pesquisa, o primeiro passo foi conversar com as crianças e explicar que enquanto estivéssemos trabalhando juntos, faríamos algumas mudanças nas combinações e regras de convívio que eles tinham com a professora regente, começando por eliminar as filas, pois concordo com Kishimoto (1999, p.4) ao afirmar que

Filas que dividem meninas e meninos, no lanche, nas atividades, reproduzem as diferenças de gênero existentes na sociedade. Se a escola é o espaço de produção do saber, a reflexão sobre a escola deveria privilegiar o conhecimento e não a separação entre os sexos.

Então, ao dar continuidade ao projeto foi importante propor atividades lúdicas sempre em grupos ou duplas mistas, a fim de dar ênfase à relação menina e menino para despertar o prazer de estar ao lado daquela ou daquele colega, mostrando que meninas e meninos podiam brincar da mesma brincadeira, salientando que brincadeira não tem gênero e que o que mais importava era que eles estivessem felizes e se divertindo, e que a opinião dos outros não importaria se eles estivessem se sentindo bem dentro da proposta.

No início alguns meninos foram mais resistentes à proposta, assim como algumas meninas, mas estas foram mais fáceis de lidar. Já com os meninos, foram necessárias muitas intervenções e somente após de 2 ou 3 semanas aceitaram de maneira mais tranquila as atividades propostas. Ao término das atividades, já com mais facilidade de realizá-las, conversei com a turma para saber como se sentiram, se gostaram, se brincariam de novo, enfim, buscando entender se eles estavam compreendendo o propósito daquelas atividades.

A partir da análise do relatório final do estágio obrigatório para a conclusão do curso de Pedagogia, uma atividade foi selecionada pelo fato de ter demonstrado

significantes transformações nos *scripts* de gênero tanto no grupo, quanto na criança como sujeito.

Data: 21 de Setembro de 2016 (quarta-feira)

1. Espaço “Lúdico”

Área do conhecimento a trabalhar: Sócio-afetivo

Objetivos específicos: Firmar relações amplas e seguras entre meninos e meninas.

Formas de mediação: Brincar de casinha.

Introdução: Recordaremos o assunto que estamos trabalhando: Coisas de meninos, coisas de meninas. Conversaremos relembando a história e refletindo sobre o fato de que todos os brinquedos e brincadeiras poderão ser utilizados por meninas ou meninos. (A atividade será repetida nessa semana, tanto por ter sido um pedido das crianças, quanto por ter percebido que os meninos não sabem brincar de casinha e terem começado a entender a brincadeira somente quando já estávamos próximo do final da atividade).

Desenvolvimento:

-Atividade 1: Brincar de casinha

Com lençóis, panelinhas, bonecos, livros e até lanternas, será proposto às crianças, montarmos casinhas para brincar. Prenderemos os lençóis em cadeiras ou amarrado na janela/estantes. Após a(s) casinha(s) montada(s), brincar de casinha, oportunizando aos educandos treinar os papéis na sociedade, usando a imaginação.

**Atividade retirada do Relatório final de Estágio no dia 21/Setembro/2016.*

Na semana em que a atividade foi realizada, a história trabalhada era “*O menino que ganhou uma boneca*”, de Majô Baptistoni. Um menino, chamado Paulinho, que ganha uma boneca de presente em sua festa de aniversário, se vê numa situação constrangedora diante dos amigos. E então, passa a observar as situações diárias e se questionar: por que menino não pode brincar de boneca? Até descobrir que cada brincadeira é um treinamento para a vida adulta e que a boneca é um modo de treinar a paternidade.

A atividade “Brincar de Casinha”, estimula através do faz-de-conta, a criança experimentar e trabalhar com diversas formas de expressar suas emoções e sentimentos, também pode vivenciar, não só imitando, assim como, se identificando com o mundo dos adultos e dessa forma aprofundando o seu conhecimento sobre vida social.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinados a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Para brincar de casinha montamos barracas com lençóis, o fogão e o carro foram construídos com sucata, panelinhas, bonecas, livros e até lanternas estavam entre os utensílios. Era a terceira semana de projeto, e quando as casinhas foram montadas com lençóis as meninas adoraram, queriam brincar logo, enquanto os meninos bravos, pois sabiam que a atividade seria brincar de casinha. No primeiro momento deixei as crianças bem à vontade para realizar a atividade enquanto somente observava, porém percebeu-se que as meninas ficaram para um lado e os meninos para outro.

Desta forma podemos perceber o quanto as diferenças entre meninos e meninas vão sendo sutilmente construídas desde a mais tenra idade, através de pequenos artifícios, tais como o uso de determinadas roupas, a escolha de determinados brinquedos e brincadeiras tidas como “próprias” de cada gênero, etc. ARGÜELLO (2005, p. 123)

E então, as meninas são mães com as suas bonecas, suas filhas, nos braços, cuidando, fazendo comidinha, trocando roupas, enquanto do outro lado, os meninos, sem sequer saber pegar uma boneca no colo, eles as usavam como armas para brincar de guerra, ou batiam um no outro. Nesse momento, as crianças estavam simplesmente reproduzindo os papéis que herdaram da sociedade e de seus pais para seguirem por suas vidas, seguindo seus *scripts*, onde a menina é a mãe dona de casa e o menino bravo e forte. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Assim, ao participar da brincadeira com as crianças, realizei intervenções e questionamentos sobre questões de gênero, ao mesmo tempo ensinando-os a como segurar uma boneca, como fazer a comidinha com o objetivo de incentivar as meninas para que também os ensinassem, para que os convidassem para brincarem juntos, para brincarem de faz-de-conta de “papai, mamãe e filhinho”, e assim passamos uma longa manhã aprendendo a brincar de casinha. Durante a brincadeira percebi que alguns discursos já haviam mudado completamente.

Professora Estagiária: Onde está o bebê de vocês? (ao perceber dois meninos quietos e um pouco separados do grupo)

Meninos: Tá ali dormindo... Olha!

Professora Estagiária: E a mãe? Onde está?

Meninos: Não tem, nós somos dois pais, porque as famílias podem ter dois pais.

Então uma das meninas disse: Mas daí tem que adotar o filho, pois o homem não fica grávido.

**Anotações retiradas do Diário de Classe no dia 21/setembro/2016.*

No excerto acima, é notório que os educandos, que em um primeiro momento não sabiam segurar uma boneca, depois, com práticas que confrontavam as ideias e afirmações que eles tinham como únicas e verdadeiras sobre meninas e meninos, demonstraram um discurso sem a influência adultocêntrica, estabelecendo a força nas suas falas, rompendo os padrões normatizadores impostos pela sociedade, fenômeno diário na rotina das crianças. A partir deste momento pude concluir que tanto o grupo quanto cada criança demonstrou um forte desprendimento ao que a sociedade sempre lhes impôs sobre a masculinidade e feminilidade até então.

Enfatizamos aqui a importância de se estabelecer reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir de tais discussões, possamos compreender tais processos de representação como locais de disputa política, que envolvem relações desiguais de poder. Além disso, consideramos relevante que profissionais da educação e áreas afins possam estar cientes da importância de proporcionar às crianças com as quais trabalham atividades que envolvam e problematizem tais temáticas. (FELIPE e GUIZZO, 2004, p. 32).

Ao final da manhã e atividade, questionei sobre a brincadeira e as impressões que as crianças tiveram, e vários foram os retornos positivos, e o pedido para que a

atividade pudesse ser repetida em outro momento, e então conforme consta no excerto do planejamento, repetimos a atividade “BRINCAR DE CASINHA”. Todos passaram a brincar juntos sem se importar se era uma menina como pai ou um menino no papel de mãe, e a partir de cada atividade lúdica proposta e o brincar de casinha, jogar futebol, e tantas outras, se tornaram brincadeiras sem gênero na rotina da manhã deste grupo, e, aos poucos, foram desconstruídos os padrões de gênero pré-estabelecidos.

Para que se respeitem individualidades e diferenças e se reconheça que todo sujeito é plural, torna-se fundamental conhecer e compreender os processos sociais implicados na produção desse sujeito, em suas dimensões étnico-raciais, de classe, de gênero, religiosas e outras. Tais fatores são um desafio de grande valia para que se desvele o universo infantil, apontando para uma lógica de respeito às diferenças. (PEREIRA e OLIVEIRA, 2016, P.276)

Abaixo, na figura 3, já passadas algumas semanas de intervenções sobre questões relacionadas a gênero, pode-se visualizar o quanto as crianças se uniram nas brincadeiras, reorganizando-se em grupos distintos, exercendo diferentes papéis e comportamentos. Os objetivos da atividade “BRINCAR DE CASINHA” foram atingidos. E então, ficou explícito o rompimento dos padrões impostos pela sociedade de que menino não pode brincar de casinha, de bonecas, de fazer comidinhas e que isso é brincadeira somente para as meninas. Os alunos pensaram que são crianças e que podem e devem brincar com tudo aquilo que lhes despertam o interesse sem acarretar qualquer tipo de prejuízo no seu desenvolvimento, e, além disso, aguçar a curiosidade, a autenticidade, a criticidade e a criatividade através do faz-de-conta.



Figura 3: Meninas e meninos brincando juntos de casinha reformulando seus *scripts* de gênero.

Dessa forma, percebi no decorrer dos três meses passados, o quanto aquelas crianças estavam mudando seus modos de agir e pensar, ou seja, o propósito que era integrar meninas e meninos desconstruindo e reformulando os conceitos de gênero e seus *scripts*, padronizados socialmente naquele grupo, estava tendo o retorno esperado. Meninas e meninos passaram a brincar sempre juntos. Os meninos que tomavam conta do campo de futebol passaram a chamar as meninas para o jogo inclusive nos momentos de brincadeira livre.

Menino1: *Vou chamar a “Raquel” para o nosso time, ela joga tri bem!*

Menino2: *Dá pra ver se a “Carla” e a “Paula” também querem jogar e fazer um time bem grande pra cada lado!*

**Anotações retiradas do Diário de Classe no dia 10/Outubro/2016.*

Exemplificando outro momento, no qual as meninas haviam levado para a escola livros de princesas para pintar, mostra o quanto a turma estava integrada. Meninas convidando os meninos para pintar livros de princesas, mostrando que surgiam novas possibilidades de serem autênticos, atribuindo novos significados e reescrevendo suas histórias a partir de questionamentos.

Menina1: *Profe, né que os meninos podem pintar nos livros com a gente porque princesas não é só para as meninas?*

Professora estagiária: *Sim, claro que podem! Lembram que expliquei que não existem coisas de meninas e coisas de meninos?*

Menina2: *Vem “Rafa”, vem “Fábio”, vem todos que querem pintar, eu trouxe um monte de livros hoje, é pra todos!*

**Anotações retiradas do Diário de Classe no dia 9/Novembro/2016.*

O auge da pesquisa ocorreu no último encontro, dia em que findava o estágio obrigatório, no qual foi realizada uma festa de despedida da turma como professora estagiária - a “FESTA DO CABELO MALUCO”. Nesse dia confirmou-se o quanto os educadores desempenham um papel de importância para dar sentido às decisões das crianças, para tanto, corrobora Felipe e Guizzo (2004, p. 37) ao afirmar que “[...] as opiniões das crianças, na maioria das vezes, são influenciadas pelos discursos que elas escutam dos familiares e das pessoas com as quais convivem”.



Figura 4: No dia da nossa despedida, com a "Festa do Cabelo Maluco", meninas com os cabelos coloridos e presos como os cabelos das meninas.

Nesse dia, representado na figura 4, meninas e meninos usaram tintas spray de cabelo de todas as cores e realizaram penteados diferentes do habitual. Todos participaram, todos permitiram o uso de enfeites, prendedores e elásticos coloridos para arrumar os cabelos. Meninas e meninos usavam o mesmo penteado, comprovando o quanto as crianças estavam desapegadas dos seus *scripts* de gêneros estabelecidos desde o nascimento, refazendo cada um seu próprio *script*, e então vivendo uma infância plena, onde sabiam que brinquedos e brincadeiras não têm gênero e que existem inúmeras formas de ser meninas e meninos.

5 ISSO É COISA DE MENINO E DE MENINA TAMBÉM!

De acordo com análises de documentos, fotos e memórias, pude pensar que uma prática pedagógica lúdica com o intuito de desconstruir questões padronizadas de gênero, se mostra importante e pode ser considerada uma ferramenta pedagógica na construção do papel social da criança. Perceber que crianças com *scripts* de gênero que eram tão estereotipados, passaram a desenvolver brincadeiras sem se importar com seus papéis, no qual meninas e meninos trocam de posições sem preconceitos, simplesmente buscando diversão e prazer, é fundamental no ensino da educação infantil.

Para tanto, ressalto que devemos fazer, sim, escolhas político-pedagógicas no papel de educadoras/es, como forma de buscar a equidade de gênero a partir das relações entre as crianças e o fim dos preconceitos e discriminações. Fazê-las refletir sobre esses padrões normatizadores é o nosso papel como educadoras/es, pois conforme afirma Felipe (2000, p. 123) “Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade”.

Trabalhar assuntos com tamanha importância me fez perceber o quanto as escolas e famílias deveriam se aliar a favor de desconstruir os preconceitos impostos no dia a dia das crianças. As escolas têm medo de desagradar os pais e assim perder seus clientes tratando de assuntos que ainda são um tabu para muitos familiares dos/as educandos/as. Enquanto isso, as famílias se preocupam, pois pensam que debater essa temática com as crianças irá torná-los diferentes. Logo, ter filhos que pensam diferente do que é normatizado é um problema, não é bom ser diferente, pois nossa sociedade discrimina o diferente.

As escolas e famílias deveriam se unir nesse desafio e discutir essa temática para problematizar e questionar as diferenças de gênero juntamente com as crianças. Assim, concordando com Louro (2014, p.93), “[...] a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

A mesma reflexão faço sobre as professoras: precisamos de profissionais preparados para abordar a temática, que tenham formação para realizar boas intervenções, produzindo uma pedagogia problematizadora, com práticas que produzam a subjetividade de forma espontânea. Percebi docentes sem sequer compreender o significado de gênero e a sua importância em ser debatido na educação infantil, pois em muitas formações essas temáticas passam despercebidos.

Nesse sentido, penso que cursos de formação continuada devem ser disponibilizados pelas instituições como um importante recurso de atualização dos docentes, para que se tenha um suporte teórico nas práticas realizadas e dessa forma permitir aos educandos explorar tudo que nossa cultura e sociedade vem negando.

A pesquisa foi toda realizada com base nas práticas lúdico-pedagógicas, por diferentes motivos: por se tratar de uma escola que prefere não trabalhar essas questões para não se indispor com os pais, e estes por serem resistentes a assuntos dessa temática, que apesar de atual, ainda é considerada por muitos um tabu, assim como buscar um meio de conquistar as crianças produzindo resultados positivos e finalmente por considerar que a escolha dos brinquedos, jogos e brincadeiras para realizar as atividades, demonstraram ser grandes aliadas tanto no desenvolvimento das crianças quanto em todo processo de desconstrução e transformação nos seus *scripts* de gênero.

Enfim, no papel tanto de professora estagiária quanto de pesquisadora, encerro meu trabalho satisfeita por ter atingido grande parte dos meus objetivos na prática com as crianças, tendo a certeza de que é possível - necessário - construir novos saberes na área de atuação mesmo quando não temos o apoio de outros colegas profissionais ou até mesmo da instituição que estamos inseridos.

Como profissional, adquiri aprendizagens importantes as quais pretendo continuar buscando qualificá-las, sempre instigada e norteada pela minha orientadora, professora Dr^a Gládis Kaercher, que esteve ao meu lado desde o estágio obrigatório, apostando no potencial que teria a continuidade dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP:Loyola, 2003.
- ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüelo. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1.
- DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FELIPE, Jane .**Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil**. 1995.Disponível em:
<http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf>
Acesso em 21/06/2017.
- FELIPE, Jane. **Infância, Gênero e Sexualidade. Educação e Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), p. 54-87, 2000.
- FELIPE, J. e GUIZZO, B. S. **Entre batons, esmaltes e fantasias**. In: Meyer, D. e Soares, Rosângela. (orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre, Mediação, 2004.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. **Rompendo com os Scripts de Gênero e de Sexualidade na Infância**. In: *Educação em um mundo em tensão: Insurgências, Transgressões, Sujeições*. SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (Org.). Canoas: Ulbra, p. 219-228, 2017.
- FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em:
<http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>
Acesso em: 28/07/2017.
- FREIRE, Madalena. **Observador**. In: *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e terra. 2008.
- GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Salas de Aula de Escolas Infantis: Domínio da Fila, Tempo de Espera e Falta de Autonomia da Criança**. Revista Nuances – Presidente Prudente, SP: Vol. V, Julho de 1999. Disponível em:

<revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/90/103>
Acesso em: 16 Jun. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MEYER, Dagmar E. **Cultura teuto-brasileira- evangélica no RS: articulando gênero com raça, classe, nação, e religião**. Educação & realidade. Porto Alegre. V. I, n.25, p. 135-161. Jan./Jun. 2000.

PEREIRA, Angélica Silvana. OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 24, n. 1, p. 273/ 288, Jan./Abr. 2016.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Alingagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995; (Coleção estudos culturais em educação). Vários autores.