

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de educação

Curso de Pedagogia

Andressa Barbosa da Cunha Simões.

Questões de Gênero na Educação Infantil: ser menino e ser menina nas interações e brincadeiras das crianças em uma turma no Colégio Pedro II – Realengo.

Rio de Janeiro – RJ

2016.

ANDRESSA BARBOSA DA CUNHA SIMÕES

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SER MENINO E SER MENINA
NAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS DE UMA TURMA NO COLÉGIO
PEDRO II – REALENGO.

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de graduação
em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como um dos requisitos para colação do Grau em
Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Daniela Guimarães

Prof.^a Dr.^a Núbia de Oliveira Santos

Prof.^o Dr.^o Sérgio Baptista da Silva

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. DANIELA GUIMARÃES.

Rio de Janeiro – RJ.

2016.

Dedico este trabalho aos amigos e professores da UFRJ, assim como as crianças e professoras da turma 31 do colégio Pedro II. A todos que colaboraram indireta ou diretamente para sua realização.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço, primeiramente, ao maior mestre que alguém pode conhecer: Deus, por me dar forças em momentos difíceis dessa caminhada como universitária.

Agradeço também aos meus familiares, Francisca Simões, Marcos Simões e Mirian Simões, que mesmo não possuindo formação superior, sempre me incentivaram e acreditaram na minha capacidade de me formar em uma instituição de ensino público federal.

Agradeço aos meus colegas de curso, e especialmente a minhas queridas amigas: Viviane Pereira, Nina Rosa, Amanda Mendes e Carina Guimarães, pessoas com as quais pude contar ao longo desses quatro anos e sei que contarei por todo o sempre.

Agradeço de todo coração, a minha professora orientadora Daniela Guimarães pelo suporte excelente, mesmo no pouco tempo que nos coube à orientação, agradeço por suas correções e incentivo ao desenvolvimento de minha escrita.

Agradeço, de maneira geral, a todos os professores que conheci nessa instituição de ensino, assim como aqueles que fizeram parte de minha vida desde a Educação Infantil. Pois todos contribuiriam, significativamente, para minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço pela oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pois, através dele além de adquirir maior conhecimento teórico e prático, conheci meu campo de pesquisa e pessoas maravilhosas, com as quais aprendi muito.

Agradeço as professoras Lucidalva (supervisora do PIBID) e Luisa, por todo carinho com que me acolheram. Assim como agradeço a cada uma das crianças da turma 31: Anna Beatriz, Davi, Ângela, Ana, Guilherme, Lucas, Maria Eduarda, Pietra, Álvaro, Miguel, Luiz Fabiano, Jéssica, Iris, Daniel, Gustavo e Luiza. Sem elas nada disso seria possível.

"Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade."

(Lev Vygotsky).

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: O salão de beleza.	19
Figura 2: Os super-heróis.	19
Figura 3: Mochilas das meninas.	20
Figura 4: Mochilas dos meninos.	20
Figura 5: O Senhor Incrível e a princesa.	21
Figura 6: O jogo de bolinha de gude.	24
Figura 7: O palco para o show.	25
Figura 8: A trave para o gol.	25
Figura 9: A guitarra rosa.	26
Figura 10: [Ângela]. Menina e menino jogando bola juntos.	28
Figura 11: [Davi]. Menina joga futebol também.	29
Figura 12: [Guilherme]. O “caça fantasmas”.	30
Figura 13: [Eduarda]. Juntos, mas separados.	30
Figura 14: [Jéssica]. O jogo de amarelinha e a boneca.	31
Figura 15: [Pietra]. Brincando de bola com as amigas.	32
Figura 16: [Miguel]. As peças de lego.	33
Figura 17: [Beatriz]. Pulando corda com um amigo.	33

Resumo: Este estudo aponta ligações entre estudos sobre Gênero e Educação Infantil. A pesquisa investiga as relações de Gênero entre crianças de cinco a seis anos de idade que frequentam uma turma de Educação Infantil de uma tradicional instituição de ensino público federal do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II. O objetivo central constituiu-se em perceber como as crianças vão construindo as identidades e os papéis de Gênero nas relações que estabelecem com seus pares e os adultos mais próximos nos espaços educacionais. Considerando que as interações estabelecidas pelas crianças fazem parte de um conjunto de experiências objetivas e também subjetivas que vão criando as suas identidades, bem como os papéis sociais de Gênero pré-determinados, o trabalho buscou refletir sobre essas relações estabelecidas na interação e brincadeiras das crianças. Para esta análise, a pesquisa baseia-se no estudo de autores como: Louro (1997, 2002, 2003), Finco (2003, 2004 e 2011) Kramer (2011), entre outros estudiosos nesses temas, para definições sobre Gênero, Educação Infantil e para que seja possível estabelecer relação entre ambos. A metodologia da pesquisa possui inspiração etnográfica, pois para realizá-la convivi de perto com as crianças, que são os principais sujeitos deste trabalho, para que assim fosse possível aproximar as interpretações elaboradas no estudo de campo com os sentidos que as próprias crianças produzem sobre as situações, e para isso foi preciso ouvi-las. Para este estudo foram realizadas observações de brincadeiras, desenhos e conversa com as crianças, registros em caderno de campo e fotos de momentos distintos da rotina da turma. Tomando por base os dados colhidos no decorrer dos meses em campo, se mostrou notório que mesmo entre as crianças os papéis de Gênero estão muito próximos dos papéis vividos pelos adultos que convivem no mesmo contexto cultural, e as identidades de gênero são experimentadas em diversos momentos de interação entre as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil – Gênero – Brincadeira.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	08
Capítulo I	
1.1. AS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL	11
Capítulo II	
2. QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO DE UMA TURMA NA ED. INFANTIL ...	17
2.1. DERMARCAÇÕES DE GÊNERO: nos objetos no cotidiano escolar das crianças	18
2.2. DERMARCAÇÕES DE GÊNERO: nas brincadeiras e intervenções do professor	21
2. 3. BRINCAEIRAS LIVRES E DIRIGIDAS	23
Capítulo III	
3. BRINCADEIRA TEM GÊNERO? Uma análise sobre os desenhos das crianças	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38

Capítulo I

INTRODUÇÃO.

O interesse de estudar o tema Gênero na Educação Infantil surgiu de uma inquietação nascida no estágio obrigatório, realizado em uma instituição pública do Rio de Janeiro com crianças de cinco anos de idade. Nessa prática, e primeiro contato com crianças dessa faixa etária, pude observar como as questões que envolvem o Gênero estavam e estão presente no cotidiano de atividades na Educação Infantil. Observei também que, de modo geral, ocorre uma divisão nas atitudes e comportamentos de meninos e meninas. Trata-se, por tanto, de um movimento das crianças. Nesse estudo busco compreender este movimento e o papel do professor de Educação Infantil diante dele.

Louro (2002) pontua que a “passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo” (p. 125). E foi pensando nessas marcas deixadas pela escola nos corpos das crianças que me coloquei como pesquisadora, passando então a analisar as crianças e a prática dos professores da instituição. A partir destas análises, busquei refletir de que forma as escolhas que os professores fazem influenciam na escolha das crianças por determinados objetos, cores, comportamentos e etc.

Desde o primeiro dia de estágio obrigatório notei que meninas e meninos brincavam separados dentro da sala de atividades. Os brinquedos da turma também se dividiam entre: bonecas e carrinhos. O banho no chuveiro da sala também acontecia separadamente, primeiro tomavam banho as meninas e depois os meninos, pois, segundo a professora os meninos bagunçavam mais o banheiro e, além disso, tinha sido um pedido dos pais das crianças que esse momento da rotina acontecesse desta forma. Mesmo nas horas de brincadeira livre, no pátio externo da escola, meninas brincavam separadas dos meninos. Enquanto os meninos corriam pelo pátio, meninas preferiam ficar no balanço ou em uma casinha que ficava também nesse espaço. Observando hoje, um ano após o término deste estágio especificamente, as fotos que pude registrar das crianças em alguns momentos livres e atividades dirigidas durante o estágio, fica nítida esta divisão entre meninos e meninas, como se pertencessem a mundos distantes.

Outro comportamento que me incomodou e chamou a atenção foi a fala de alguns dos professores da escola, tais como: “você vai chorar? chorar é coisa de menina!”, ou ainda “brigar é coisa de menina? tem que se comportar como uma mocinha”. Essas situações tornaram visível que as construções de Gênero não ocorrem “naturalmente”, que são constituídas e reforçadas no cotidiano. Nesse contexto, Sabat (2004) afirma que *“nossas identidades de gênero e sexualidade não são naturais como se supõe: ser menino heterossexual, por exemplo, é uma condição construída culturalmente”* (p. 95). Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em direção oposta: nele são contidas expressões de sentimentos, afinal de contas, menino pode chora sim!

Esse jeito de ser menina e ser menino que nos é imposto e esperado desde antes da pré-escola faz com que situações de transgressões das fronteiras de Gênero nos causem bastante estranhamento. Uma situação específica ficou muito marcada em minha memória, em uma atividade com essa turma de estágio onde as crianças poderiam encenar livremente uma história criada por elas. Nessa criação, todas as meninas decidiram ser princesas e os meninos ficaram em um grupo separado inventando adereços para suas fantasias, tais como: espadas, escudos, máscaras de bichos; exceto um deles que também queria ser uma das princesas e passou a “confeccionar” seu vestido rosa de tecido não tecido – TNT.

Com o vestido, “J” se transformou, dançou, pulou, brincou, sorriu e participou do teatro com seus amigos. No momento seguinte, que seria o horário de almoço, “J” veio me questionar se poderia continuar com o vestido e fiquei sem resposta imediata. Como todos já tinham retirado às fantasias, disse a ele que os amigos não iriam entender porque só ele poderia permanecer fantasiado. E ele me questionou novamente “posso então ir embora com o meu vestido?” e eu, já pensando no que a avó dele pensaria ao ver o neto chegando de vestido rosa, disse que depois víamos o que fazer. Após o almoço, envolvido com as novas brincadeiras, “J” esqueceu-se do vestido. Nenhum dos dois professores da turma entrevistou na escolha de “J” em se fantasiar de princesa, mas ambos demonstraram incômodo com a situação e faziam comentários a respeito, como: “eu queria ver se a avó dele chegasse aqui agora!”. Ao refletir sobre o ocorrido, pude perceber que outras crianças não deram muita atenção para ele com o vestido. Uma menina disse “olha tá de vestido!”, riu e já foi brincar com outra coisa. Para ele também não teve problema algum, e se para ele estava tudo bem, por que para mim não? Questionei-me.

Foi a partir das minhas inquietações e do aprofundamento no estudo sobre o tema Gênero, e mais especificamente as questões de Gênero presentes na Educação Infantil, que escolhi realizar minha pesquisa de campo. Ao longo de um ano participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que é um programa onde se busca o incentivo e valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, assim como para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área, que são os docentes das licenciaturas e por supervisores, que são docentes das escolas públicas onde os bolsistas exercem suas atividades.

Neste caso a escola Pública onde foi realizada a pesquisa foi o Colégio Pedro II, unidade de Realengo. Nessa Unidade, essa etapa da escolarização da criança é realizada em três anos, e é dividida em turmas do Grupamento I, com crianças de três anos; Grupamento II, com crianças de quatro anos; e Grupamento III, com as crianças de cinco anos. E foi na rotina de uma turma do terceiro grupamento que participei como bolsista do programa e também como pesquisadora de meu trabalho monográfico.

A rotina de uma turma de crianças é carregada de interações, seja nas brincadeiras ou em momentos de atividade dirigida pelo professor. Os gestos e as verbalizações dos pequenos, nesses momentos, merecem ser mais bem estudados. Observando essas interações especialmente as que envolvem questões de Gênero que, pouco são questionadas considerando ser esse um processo de caráter natural, ligado ao sexo biológico. As transgressões que se apresentam são consideradas exceções, e assim o preconceito não chega sequer a estranhar pelo professor. Ao tratar o tema das relações de gênero na infância, é possível enxergar melhor as transgressões das fronteiras de Gênero. Esta perspectiva possibilita outra forma de reflexão sobre as relações de gênero, que deve nos permitir visualizar novas possibilidades de ser menino e de ser menina.

Como pesquisadora, frente a um grupo de crianças da Educação Infantil, passei observar questões pontuais, tais como: existe distinção na forma como meninos e meninas são tratados na escola em relação ao gênero? Quais as reações causadas, quando um menino brinca com bonecas ou veste um vestido de princesa? Como é vista a menina que não usa cor-de-rosa e vive

jogando futebol em meio os meninos? E também, quais práticas pedagógicas estão sendo tomadas em relação às crianças que contrariam as expectativas determinadas para cada sexo?

A partir destes questionamentos, esta pesquisa monográfica tem por objetivo observar e analisar o espaço de relação em que profissionais da educação e crianças desenvolvem múltiplas interações, buscando interpretar seus sentidos e os significados sobre as questões de gênero. Além disso, analisar as formas como as relações sociais se estruturam, constituindo um conjunto de situações de integração e segregação de meninas e meninos, e, por fim, oferecer subsídios para a reflexão de práticas educativas não sexistas, que possam combater as desigualdades de gênero entre as crianças da Educação Infantil.

O trabalho organiza-se da seguinte forma: o primeiro capítulo buscou estabelecer e relacionar questões relativas a gênero e Educação Infantil, trazendo um breve relato histórico de ambos. No segundo capítulo, a pesquisa apresenta relatos do que foi observado em campo, os relacionando com estudos de alguns autores. E o terceiro, e último, capítulo trás a análise de desenhos das crianças, utilizados como dados da apropriação que as crianças fazem do que é ser menino e ser menina na escola.

1.1. AS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL:

Por ser ainda Gênero um tema complexo, é preciso, antes de qualquer coisa, que se faça uma explicação do que esse trabalho entende como sendo a definição do termo com base na leitura de estudiosos da área, tais como Scott (1992) que chama a atenção para a necessidade de se entender o gênero enquanto a relação entre os sexos, de como é assegurado um significado para os conceitos de homem e mulher e as práticas pelas quais os significados da diferença sexual são definidos. Gênero seria, portanto, todos os aspectos socioculturais, construídos historicamente, que poderiam estar estabelecidos sobre uma pessoa. Neste sentido, gênero compreenderia os comportamentos, as preferências, os interesses, as formas de se vestir, andar e falar, relacionadas a ‘ser homem’ e ‘ser mulher’.

Somente nos anos 80 que palavra Gênero passou a ser usada no sentido literal pelas feministas americanas, ou seja, como uma forma de entender, visualizar e referir-se à organização social da relação entre os sexos. Eram tentativas de resistência, por parte destas feministas, ao determinismo biológico implícito presente no uso dos termos como:

sexo ou diferença sexual. Na verdade buscava-se enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas em sexo. Conforme nos diz Scott, *"nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la"* (1995, p.72).

O conceito de Gênero procurou envolver questões tanto históricas quanto contemporâneas no que se refere às relações desiguais entre os homens e mulheres. Essa desigualdade abarca duas esferas: a pública e privada. Na primeira, a desigualdade fica visível nos salários menores para as mulheres em relação aos dos homens que prestam serviços iguais e na pequena participação política feminina. Já na esfera privada, essa desigualdade evidencia-se, por exemplo, na delegação de papéis domésticos para as mulheres cabendo a elas apenas o papel de esposa e mãe cuidadosa dos filhos, enquanto ao homem cabia o papel de provedor da família e de exerce soberania sobre a mulher que passa a ser inferiorizada e subjugada à sua vontade.

Segundo Scott, podemos entender que o termo *"gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos ... o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder"* (1995, p.86).

Embora a palavra Gênero tenha começado a ser utilizada amplamente nos anos 80, as desigualdades entre homens e mulheres vinham de muito antes. E para refletirmos a estreita ligação entre Gênero e infância, falaremos sobre o papel doméstico atribuído às mulheres. Desde que portugueses chegaram ao nosso país (Brasil), no século XV, e deram início ao processo de colonização, eles trouxeram as concepções de mulher e infância vigentes naquela época em Portugal e na Europa Medieval. A visão de mulher era permeada pela doutrina cristã que impunha a ela o paradigma determinado pela Igreja consentindo ao homem coloca-se como o seu "senhor". Quanto à concepção de infância era a de criança santificada que tinha como exemplo a ser seguido o menino Jesus, paralelo a esta concepção, havia outra na qual, segundo Farias (2005), a alma infantil era considerada um "papel em branco", uma "tabula rasa", uma "cera virgem", facilmente moldável, na qual qualquer coisa poderia ser escrita.

A única educação oferecida na época colonial era a jesuítica que estava destinada à criança branca. Os curumins passavam por um processo de aculturação sob o disfarce de educação e quanto às crianças negras eram excluídas desse primeiro sistema educacional. As primeiras instituições que surgiram para atender à criança possuíam caráter caridoso visando apenas salvar

a vida das crianças enjeitadas. A primeira forma de auxílio prestado às crianças abandonadas foi através das amas-de-leite, ou seja, mulheres. E para o exercício da tal função não era exigido delas nenhum tipo de formação intelectual.

De acordo com Kramer (2011) e Kuhlman Jr. (2010), no Brasil as primeiras instituições de educação infantil só foram criadas a partir do século XX. Elas instituições eram também divididas, de um lado o Jardim de Infância, inspirado nas ideias educacionais de Froebel, atendia às crianças brancas, do sexo masculino e da classe alta. Do outro lado, as creches assistiam socialmente às crianças oriundas das camadas populares, para que suas mães pudessem trabalhar como domésticas.

Embora as mulheres trabalhassem nessas instituições, não havia necessidade de preocupar-se com sua formação profissional, pois suas tarefas eram de cuidar das crianças guardando-as em segurança enquanto suas famílias trabalhavam. Durante séculos a imagem da professora de educação infantil esteve associada à mãe, à tia, à professorinha de crianças. Havia uma visão maternal em relação às crianças e professoras das instituições de educação infantil. Tanto o jardim de infância, quanto as creches e pré-escolas eram consideradas um prolongamento da família. Quanto a isso Louro nos diz que:

[...] se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual. A docência assim não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse vocação (LOURO, 2003, p. 78).

Nota-se, portanto, a existência de uma junção entre a maternidade e o magistério. Embora a primeira (maternidade) seja uma função biológica e natural do ser humano e a segunda (magistério) seja uma construção sociocultural, ambas foram naturalizadas e entendidas como funções essencialmente femininas. Sendo assim, a docência na educação infantil tem se tornado cada vez mais uma profissão feminina, e por isso, desprestigiada pela sociedade, que ainda hoje encara as instituições de educação das crianças pequenas como ambientes de guarda e proteção, e ignoram o fato de que são também ambientes de aprendizado.

Podemos notar desta forma que no Brasil, assim como em outros países do mundo, o papel da mulher na Educação Infantil tem sido reduzido à função maternal de cuidar das crianças pequenas provendo suas necessidades biológicas, materiais e afetivas, desconsiderando assim, suas dimensões cognitivas, psicológicas, sociais e histórico-culturais. Percebe-se então, que devido à semelhança existente entre o trabalho exercido pelas profissionais de Educação Infantil e as funções maternas desenvolvidas pela mãe é que decorre a desvalorização social, profissional e salarial das professoras que trabalham nessas instituições.

Esta realidade só começou a ser transformada a partir das décadas 70 e 80, coincidentemente ou não com o início do uso do termo “Gênero”. As lutas iniciadas pela sociedade civil organizada em favor da redemocratização política do Brasil, e pela reconquista de direitos essenciais ao ser humano que estavam sendo violados pela ditadura militar. Tais movimentos sociais chegaram ao topo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual as crianças de zero a seis anos conquistaram sua cidadania e o direito à educação. Entretanto, seus direitos só se efetivaram em 1996, com a promulgação da LDB Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em seu (capítulo II, artigo 29) reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, preconceitos e discriminações eram e ainda são justificadas, por setores conservadores religiosos, científicos e políticos, pela diferença biológica entre homens e mulheres. Muitos creem que as diferenças sociais são essenciais, naturais e inevitáveis. O conceito de Gênero veio como uma categoria de análise das ciências sociais para questionar a suposta essencialidade da diferença dos sexos, a ideia de que mulheres são passivas, emocionais e frágeis; homens são ativos, racionais e fortes. Na perspectiva de Gênero, essas características são produto de uma situação histórico-cultural e política; as diferenças são produto de uma construção social. Portanto, não existe naturalmente o Gênero masculino e feminino.

Para Louro, gênero refere-se *“ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”* (1997, p. 77). Isso quer dizer que não é propriamente a diferença sexual – de homens e mulheres – que delimita as questões de Gênero, e sim as maneiras como ela é representada na cultura através do modo de falar, pensar e agir de cada pessoa.

Essas diferenças são projetadas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música etc. A demarcação do que cabe aos meninos ou às meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero.

Podemos observar, em pesquisas mais atuais, um avanço significativo de estudos relacionados ao tema Gênero na população acadêmica de diferentes áreas do conhecimento. O número de teses defendidas, assim como o surgimento de cursos, seminários, encontros, mostra o crescimento dessa área de estudos em nosso país. Mais especificamente na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, podemos destacar o GT 23, que é um grupo de trabalho formado por pesquisadoras/pesquisadores nacionais e internacionais sobre gênero, sexualidade e educação. Esse GT se consolidou como um espaço de produção, socialização e divulgação de conhecimentos e ações educacionais sobre as relações de Gênero e de sexualidades.

Os mais de cento e setenta trabalhos apresentados e discutidos de 2003 até o ano de 2015, neste espaço de pesquisa, têm tornado possível o aprofundamento em aspectos teóricos e éticos que envolvem as temáticas em pauta, assim como ajuda a auxiliar a execução de programas educacionais para a superação das desigualdades sociais. Com base nas pesquisas produzidas no Brasil e divulgadas na ANPEd, no GT 23, é destacada a importância de que tais temas sejam trabalhados na Educação Básica, em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e na formação docente, assim como seja fomentada a produção, divulgação e difusão de materiais educativos condizentes com essas temáticas. Outro ponto de destaque do GT é de que pesquisas sobre as temáticas gênero, sexualidade e educação continuem a ser financiadas, visando a geração de informações necessárias para a superação das desigualdades.

No entanto, por mais que haja diferentes estudos e materiais voltados para as relações de gênero, quando passamos a cruzar esses dados com questões referentes às práticas pedagógicas na Educação Infantil, é possível ainda observarmos certa dificuldade em se trabalhar com essa temática. No GT07 da ANPEd, por exemplo, que é o GT destinado a trabalhos voltados para a Educação Infantil, percebemos que os resultados de pesquisa encontrados não mostram números significativos. E percebe-se ainda, nos arquivos encontrados, que a maioria está problematizando

a importância da escola, junto aos professores, de trabalhar temas como o Gênero. No entanto, o que se vê, em muitos casos, é que ela (escola) acaba por esquivar-se de tal responsabilidade, por entender a temática como algo reprimido.

Capítulo II

2. QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO DE UMA TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Ao longo de onze meses do ano de 2015 participei como bolsista de ID do programa PIBIB- Pedagogia – Educação Infantil UFRJ de uma turma do Colégio Pedro II, Realengo. A turma era composta por 18 crianças de 5 e 6 anos. A partir das demandas do programa, registrava situações de interação entre as crianças e as intervenções pedagógicas do professor, tendo em vista esta pesquisa monográfica. Neste contexto, destacaram-se as questões relacionadas ao gênero, pois já eram de meu interesse desde o estágio obrigatório, como já destacado anteriormente. Então, enfatizei as observações e registros sobre essas situações.

A pesquisa desenvolvida teve como inspiração os referenciais da etnografia. A Antropologia emprega a etnografia, principalmente, em estudos com populações primitivas e minorias culturais. No entanto, hoje, no século XXI, ela é utilizada também na exploração de temáticas associadas a outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Educação.

Segundo Angrosino, a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças, envolvendo a descrição holística de um povo e seu modo de vida. Para esse autor, portanto: *“etnografia também é um produto de pesquisa. É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas”*. (2009, p. 34). A pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo, com atenção especial para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo.

Podemos considerar o trabalho de campo como o coração da pesquisa etnográfica, pois sem um contato próximo e com a cultura ou grupo em estudo será impossível ao pesquisador descobrir como seu sistema de significados culturais está organizado, como se desenvolveu e influencia o comportamento grupal. Neste sentido é possível pensarmos este estudo como um

estudo de cunho etnográfico, pois para que fosse possível a realização deste trabalho de campo se tornou necessário conviver mais intensamente com as crianças, que são os principais sujeitos deste trabalho, a fim de aproximar as interpretações elaboradas na pesquisa dos sentidos que elas mesmas produzem sobre as coisas. Nos onze meses em campo foram realizadas observações de brincadeiras, foram feitos desenhos com as crianças, conversas, somadas aos registros em caderno de campo e fotos de momentos distintos da rotina do grupo III, observando de modo particular questões relacionadas ao Gênero.

2.1. DERMARCAÇÕES DE GÊNERO: nos objetos no cotidiano escolar das crianças.

Os demarcadores do que é próprio de menino e do que é próprio de menina já são estereotipados desde o nascimento da criança. Roupinhas e objetos azuis para os menino e rosas para as meninas. A cor rosa para menina é escolhida, culturalmente, por ser um tom que está ligado a sensibilidade e docilidade. A cor azul para os meninos por ser um tom que representa o ser forte e destemido. Mas é preciso que se compreenda que cada criança é única e seu comportamento, sua personalidade irá ser também único, independentemente do que é culturalmente aceito ou esperado.

Finco afirma que:

[...] “homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na Educação Infantil. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa” (FINCO, 2003).

A compreensão rápida das crianças do conceito de que nosso mundo pode ser dividido em grupos reflete o quanto é forte a ênfase que a sociedade coloca no Gênero. Um dos inconvenientes de enfatizar o Gênero a tal grau é que isso pode aumentar a estereotipagem de meninos e meninas e faz com que cresça o comportamento discriminatório negativo quando há transgressões do mesmo (Gênero). Essa estereotipagem e o preconceito podem levar à redução

da diversidade de escolhas, habilidades e relacionamentos disponíveis às crianças, que de criativas, podem passar a ser meras repetidoras de um comportamento pré-determinado.

É inevitável que as crianças criem um conceito de Gênero, o famoso “azul é de menino e rosa é de menina”. Cabe, porém, aos pais, aos educadores, e aos profissionais ligados diretamente a infância estarem conscientes das associações vinculadas a cada Gênero. Por exemplo, parece que as meninas pequenas captam a mensagem de que ser uma menina significa parecer uma menina e se preocupar com a aparência. Os meninos se direcionam para as mensagens de que eles precisam ser resistentes como os super-heróis. Essas associações podem, mais tarde, ter consequências negativas sobre o desenvolvimento.

Oferecer uma diversidade de significados a serem associados a cada Gênero ensina as crianças que ser uma menina ou um menino é mais do que simplesmente parecer bonita ou agir como “durão”. Essas duas situações podem ser identificadas nitidamente nas duas imagens a seguir, onde um grupo de meninas se diverte com um estojo de maquiagem e acessório (figura 1), fazendo comentários com: “amiga, você vai ficar linda para o casamento!” e um grupo de meninos brinca com bonecos de super-heróis (figura 2), que trouxeram de casa, e entre eles simulam batalhas e outros planos mirabolantes.



Figura 1 – O salão de beleza.



Figura 2 – Os super-heróis.

É possível perceber que as crianças nascem e, conforme vão crescendo, as práticas de determinações de “comportamentos esperados” realizadas pelas famílias e pela sociedade, vão se

configurando em todos os espaços sociais destinados para sua integração, incluindo a escola. Assim, atitudes de reprodução do que se legitima para meninos e meninas são demonstradas pelas crianças em idade escolar, por exemplo, através dos objetos utilizados por elas. Observando esses objetos, assim como a maquiagem e os super-heróis que vieram com as crianças de casa, também acontece com as mochilas e lancheiras da turma em um geral. As mochilas das meninas da turma observada, traziam sempre os tons de cor de rosa, vermelho, lilás (figura 3), enquanto que a dos meninos possuíam cores de tons em preto, verde, azul (figura 4).

Para além das cores, é importante relatar que as imagens que ilustravam as mochilas das crianças possuíam características diferentes. Para os meninos estavam relacionadas imagens de super-heróis. Em relação os objetos das meninas, as imagens traziam personagens de desenhos animados, tais como Barbie, Minnie e Peppa Pig. Foi possível observar também que as próprias crianças separam suas mochilas em: fileira dos meninos e fileira das meninas. Essa separação não foi determinada pelas professoras da turma, foi uma demanda exclusiva das próprias crianças. E conversando com uma das professoras da turma sobre a separação, ela relatou que eles (meninos e meninas) fizeram a escolha através de um jogo no qual os meninos ganharam e por isso ficam com o melhor lado do “estacionamento de mochilas”, o lado onde as mochilas ficam cobertas do sol e da chuva.



Figura 3 – Mochilas das meninas.



Figura 4 – Mochilas dos meninos.

É importante pensarmos que brinquedos (super-heróis, maquiagens, Barbie, carrinhos) e objetos no geral oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e

intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências. Se os pais compram somente brinquedos e objetos considerados ‘de menino’ ou ‘de menina’, é essa a referência que os filhos terão.

Em conversa com as crianças, neste caso, um menino e uma menina especificamente, fantasiados respectivamente de super-herói e princesa (figura 2), perguntei o motivo da escolha de cada uma das fantasias, afinal são livres para usarem o que acharem melhor e a resposta de ambos coincidiu em uma única: “porque é de menino!”, “porque é de menina!”.



Figura 5 – O Senhor Incrível e a princesa.

O papel do Gênero nas vidas de crianças tem recebido atenção, pois os conceitos, autopercepções, preferências e comportamentos precoces relacionados ao Gênero têm o potencial de afetar as escolhas, aspirações e muitos outros aspectos da vida futura. O gênero é uma das principais categorias sociais das quais as crianças tomam consciência.

2.2. DERMARCAÇÕES DE GÊNERO: nas brincadeiras e intervenções do professor

Ao utilizar o Gênero como categoria de análise para observar as diferentes formas de brincadeiras e interações dos meninos e meninas no dia-a-dia de uma turma de Educação Infantil, procurei observar questões relativas às práticas educativas das professoras e, sobretudo,

fazer relação com o que as crianças constroem entre elas, reproduzindo ou transgredindo as regras.

É importante salientar que em minhas observações, não notei por parte das duas professoras da turma nenhum direcionamento no que diz respeito à separação de meninos e meninas. Observei em algumas situações a mediação de conflitos relacionados às escolhas feitas pelas próprias crianças que, entre elas, resolviam decidir o que era de menino e o que era de menina e a intervenção das professoras da turma acontecia no sentido de problematizar o conflito e solucionar sem que a ideia do “é de menino” ou o “é de menina” prevalecesse entre as crianças.

Em uma situação específica de conflito entre um grupo de meninos e uma das meninas da turma, que queria usar a fantasia do Senhor Incrível, que é um personagem do sexo masculino, tornou-se indispensável a mediação das professoras da turma para problematizar a situação junto às crianças. Os meninos puxavam a fantasia da mão da menina que segurava também, com força, dizendo que naquele dia, aquela era a fantasia que ela queria usar. A professora questionou aos meninos por que ela não poderia colocar a fantasia, já que eles eram livres para usar qualquer uma delas. Os meninos apenas diziam que “era de homem” e, por ser uma menina, ela não poderia usar. A professora, então, explicou que, na brincadeira, cada um pode ser tudo que quiser ser. Começou a atribuir personagens masculinos para as meninas e para ela mesma, falando sobre seus superpoderes de forma lúdica.

Os meninos aceitaram, de certa forma, que a menina usasse a fantasia e seguiram para o pátio externo, mas não se pode afirmar que para eles a situação ficou esclarecida. O importante, no entanto, é perceber o cuidado do professor. Neste caso, a professora poderia apenas dizer à menina que pegasse uma, das muitas fantasias de princesa, e deixasse a do Senhor Incrível para um dos meninos da turma. Mas não, ela optou por estranhar, problematizar e dialogar com as crianças sobre o ocorrido naquele dia. É possível acreditar que essa atitude contribua positivamente para que conflitos como aquele não voltem a acontecer entre as crianças, que passarão a respeitar a escolha do outro.

Louro afirma que ao focar as questões de gênero nos ambientes educativos é necessário que os sentidos estejam afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do

cotidiano escolar. *"Atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados - portanto não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas"*. (LOURO, 1997, p. 59).

Através da observação das brincadeiras, na escola pesquisada, se tornou evidente que as relações que meninos e meninas estabelecem durante esse momento da rotina, podem ser consideradas importantes aliadas para se construir respeito entre os gêneros. Deste modo, o profissional de Educação Infantil tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma atenta ao outro, mas sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado. Como já dito anteriormente, em minhas observações foi possível perceber o cuidado das professoras da turma em não legitimar comportamentos femininos e masculinos pré-determinados. Assim como foi possível observar a intervenção das professoras com o intuito de promover, neste momento de brincadeira, uma maior interação entre meninos e meninas.

2. 3. BRINCADEIRAS LIVRES E DIRIGIDAS.

Ao pensarmos as brincadeiras com uma das formas de expressão de meninos e meninas, percebemos que elas nos dão múltiplas possibilidades de investigação a partir da própria produção cultural infantil e das condições em que isso ocorre. As escolhas e utilização dos brinquedos pelas crianças foram pontos importantes de análise para refletir sobre as relações entre meninos e meninas, segundo Finco (2004), torna-se, portanto, importante ressaltar que os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, portadores de significados e de um enredo social e as crianças estão a todos os momentos resignificando e recriando estes significados.

Em uma das observações de brincadeiras no pátio externo da escola, notei o convite de uma das professoras da turma a um grupo de meninas - que até então só utilizavam o espaço externo para arrastar suas bonecas pelo chão e andarem umas atrás das outras - para brincar de bolinha de gude. Bolinha de gude é uma brincadeira que foi legitimada como masculina, para os meninos. E mesmo sem nos questionarmos o motivo, projetamos essa ideia nas crianças e prova disso é que, imediatamente, uma das meninas da turma disse “isso é coisa de menino!” e uma segunda completou “é, e eu não sei brincar disso não”. A professora, desmistificando essa ideia

de “é de menino”, sentou junto com o grupo de meninas, desenhou um círculo no chão, distribuiu nele as bolas de gude e foi explicando o jogo para as meninas da turma, que logo tomaram gosto pela brincadeira e se divertiram muito junto com a professora. As risadas altas chamaram atenção de meninos de outra turma, que também estava no pátio, e eles entraram no jogo e permaneceram jogando por um bom tempo (figura 6).



Figura 6 – O jogo de bolinha de gude.

Através de observações, na instituição de Educação Infantil pesquisada, foram registradas diversas situações como esta relatada acima. Essas brincadeiras coletivas livres ou dirigidas contam com uma variedade de brinquedos, fantasias e diversas opções de brincadeiras que o ambiente da escola proporciona, favorecendo que todos os espaços sejam ocupados por meninas e meninos indiscriminadamente. No entanto, foi possível observar que um mesmo espaço foi utilizado por um grupo de meninas como um palco para um show (figura 7), e logo que deixaram o local um grupo de meninos passou a utilizá-lo como uma trave para o gol da brincadeira de futebol (figura 8). Essa é a brincadeira favorita e quase que única escolhida pelos meninos da turma quando se trata de brincadeira livre no pátio externo da escola.



Figura 7 – O palco para o show.



Figura 8 – A trave para o gol.

Nesse aspecto, Finco (2010) nos diz que *“meninos são como que obrigados a gostar de jogar futebol. Pais, mães, amigos, amigas e até educadores/as exercem uma ‘pressão social’ para que pratiquem essa modalidade. Aqueles que não o fizerem podem ser vistos como femininos”*

É muito frequente, que meninos e meninas, ao demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, causem preocupação e seja motivo de incômodo entre os professores e até mesmo entres os colegas de turma. Em um dos momentos com as crianças pude observar uma situação que incomodou uma das meninas da turma, que veio até mim com a seguinte questão: *“tia, fala pra ele me dar à guitarra. É rosa! Não é de menino. Ele não pode usar!”*. O comentário foi feito com relação a um dos brinquedos da escola que estava sendo utilizado por um dos meninos da turma. Expliquei a menina que os brinquedos eram coletivos e que a cor não significava nada. E ela, mesmo visivelmente chateada, voltou a se juntar ao grupo de meninas e esqueceu a guitarra. Sem se mostrar chateado com a situação, o menino permaneceu com a guitarra cor de rosa e brincou por um tempo sozinho, até que um amigo se aproximou para brincar também e juntos se tornaram astros do rock (figura 9).



Figura 9 – A guitarra rosa.

Percebemos nessas observações que as crianças são capazes de múltiplas relações e estão a todo o momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres, fazendo coisas movidas pela curiosidade e vontade de conhecer o mundo. No entanto, os momentos em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a instituição de Educação Infantil pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o ambiente da Educação Infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo. É importante que o profissional que trabalha na educação tenha consciência deste potencial, para, desse modo, repensar sua prática educativa. As relações não-sexistas podem ser observadas entre as crianças da escola pesquisada, onde as fronteiras da divisão dos Gêneros são frequentemente ultrapassadas ou recusadas. Em alguns momentos as fronteiras entre os Gêneros se dissolvem e meninos e meninas interagem descontraidamente, não mantendo nítidas as divisões de Gênero, estando, por vezes, separados e, em outros momentos, juntos brincando de massinha onde todos são cozinheiros, por exemplo.

Capítulo III

3. BRINCADEIRA TEM GÊNERO? Uma análise sobre os desenhos das crianças.

Ao realizar uma pesquisa monográfica, é comum que os autores da mesma, se utilizem de entrevistas para que com elas possam ter dados significativos para seu trabalho. No entanto, quando se trata de uma pesquisa onde as principais informantes são as crianças, optei por trocar as perguntas fechadas, ou semi-estruturadas, de um questionário por uma conversa livre. E o gravador e a caneta por papel e materiais de colorir. Fazendo assim uma coleta de dados através dos desenhos.

Por que o desenho? Sabemos que toda criança, desde muito cedo, descobre que pode deixar suas marcas em diversos lugares e, geralmente, faz isso através do desenho, não é mesmo? A criatividade das crianças não possui limites e por ser a infância um momento da vida onde o lúdico é muito presente, o simples ato de desenhar possui um papel muito importante no desenvolvimento da criança, além de poder revelar a forma como ela enxerga o mundo.

Luquet, um dos pioneiros no estudo do desenvolvimento da comunicação humana pela imagem, ressalta que *“o desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto”* (1979, p. 213-214). A criança ao desenhar inspira-se não só em modelos que se apresentam diante dos olhos, mas, sim, na imagem que tem em seu interior no momento em que desenha. Assim, o desenho é uma forma de representação que pode revelar o conteúdo da imagem mental da criança.

Foi por isso e pensando nesta possível forma de coleta de dados e análise para a pesquisa que resolvi propor desenhos para as crianças do grupo III, no qual participo como bolsista e pesquisadora. De fato, tinha como objetivo investigar como apareceria no desenho a relação entre o brincar e a construção de identidade de Gênero.

A atividade proposta foi realizada com todas as crianças que estavam presentes no dia, ou seja, com oito crianças divididas, livremente, entre duas mesas de quatro lugares. Um grupo de

quatro crianças ficou com a professora realizando outra atividade e sentei junto ao outro grupo, também com quatro crianças. Depois de dispor sobre a mesa giz de cera, canetinhas, lápis de cor e folhas de papel ofício, iniciei uma conversa perguntando a cada uma sua brincadeira preferida. Ia então ouvindo as respostas, transcrevendo as falas em um caderno e dando a vez para a próxima criança a falar. Depois que todo o grupo havia contado sobre sua brincadeira preferida, perguntei se eles acham que havia brincadeiras só de meninos e brincadeiras só de meninas e novamente ouvi e transcrevi suas ideias e hipóteses. Não interferei nas respostas, mas aconteceram conflitos de ideias das próprias crianças entre si e, então, fiz intervenções no sentido de fazê-las respeitarem a resposta do colega, por mais que fosse diferente da que tinham pensado. Após essa conversa, com os quatro, pedi que desenhassem sua brincadeira preferida e se essa brincadeira era para meninos e para meninas ou se era uma brincadeira só para meninos ou só para meninas. Deixei que desenhassem com o material que achassem melhor, da maneira como quisessem expressar seu ponto de vista.

A primeira do grupo a começar a desenhar foi Ângela, que, apesar de dizer que “gosta de brincar com as amigas de amarelinha, cabeleireiro e massinha”, disse também “achar que meninas e meninos podem brincar juntos de futebol”, por exemplo. Para ela não existem brincadeiras só de meninos ou só de meninas, mas quando questionada sobre o porquê de achar isso, não soube explicar. Disse apenas que todos podem brincar juntos, embora em minhas observações nunca tenha observado a participação de Ângela em nenhuma brincadeira de futebol. Parece que existe ainda uma distância entre o que se assume no discurso (inclusive é o discurso da escola) e o que se pratica e vive entre as crianças, o que é importante para entendermos a construção de conhecimento e identidades entre as crianças.



Figura 10 – Ângela.
Menina e menino jogando bola juntos.

Enquanto Ângela desenhava e conversava comigo sobre o desenho, Davi começava os primeiros traços de seu enorme jogador de futebol. Sua resposta sobre brincadeira preferida veio rápido “futebol!”. E quando questionado sobre a existência de brincadeiras distintas de meninos e meninas, disse que “boneca é só de menina, mas futebol menina pode jogar também”. Quando questionado sobre o porquê meninos não brincavam de boneca, apenas sorriu e disse “não sei”. Outro detalhe do desenho de Davi veio no final. Já com seu jogador feito, ele resolveu fazer uma menina ao seu lado, mas comparando o tamanho dos dois desenhos é possível perceber que não há entre eles, nessa brincadeira de futebol e para o Davi, igualdade. Depois de desenhar, passou a colorir e alertou-me sobre as cores usadas dizendo “olha, até a bola é rosa porque a menina tá jogando, se fosse só o menino não precisava” e sorriu. Parece que a produção do desenho dialoga com a expectativa do adulto e com as referências de inclusão que o discurso adulto traz.

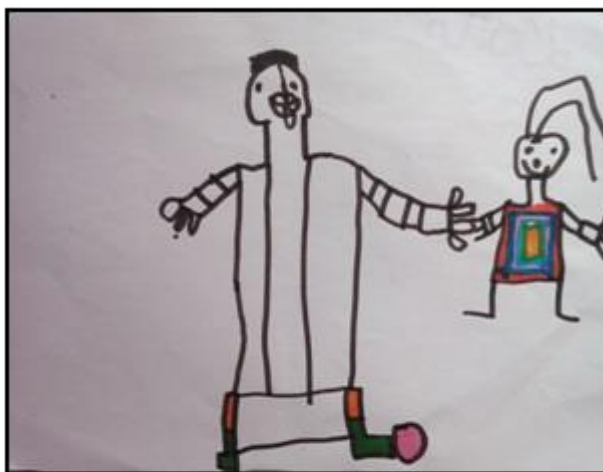


Figura 11 – Davi.
Menina joga futebol também.

O desenho seguinte foi feito pelo Guilherme que contou ser “caça fantasmas” sua brincadeira preferida. Quando questionado se meninos e meninas tinham brincadeiras distintas disse que “meninas podem até brincar de caça fantasmas com os meninos”, mas fez outra colocação sobre o assunto dizendo que “de boneca menino não brinca, só menina”, evidenciando que para ele existem brincadeiras só de meninas. Ele mesmo quis escrever no seu desenho, para explicar o que diziam com as imagens. Em minhas observações de campo, percebi que o Guilherme é um dos poucos meninos que não se envolve na brincadeira de futebol e que em algumas brincadeiras, onde as meninas são “dominantes” no grupo, como a massinha, por exemplo, ele consegue interagir com elas e brincar junto sem problema algum. Quando

questionado sobre o porquê meninos não podiam brincar de bonecas, disse apenas “porque é de menina, ué”, deixando mais uma vez a ideia de que “não pode porque não pode”.



Figura 12 – Guilherme.
O “caça-fantasmas”.

A última do primeiro grupo a terminar o desenho foi Eduarda, que disse que sua brincadeira preferida era amarelinha. Mas para ela “menina brinca de bola e menino de amarelinha”, então não existe separação entre brincadeiras de meninas e brincadeira de meninos. No entanto seu desenho traz um traço bem ao meio, demarcando claramente essa divisão entre as duas brincadeiras. Nessa situação, a presença do traço no desenho mostra a persistência da divisão das brincadeiras, apesar do discurso e dos personagens desenhados mostrarem a integração.



Figura 13 – Eduarda.
Juntos, mas separados.

Terminada a atividade com o primeiro grupo de crianças, reiniciei o mesmo processo com o grupo seguinte, ou seja, disponibilizei os mesmos materiais nas mesas para um grupo igual de crianças (quatro) e iniciei a conversa sobre as brincadeiras favoritas de cada uma delas. A distinção nesse grupo foi a de não ter feito o questionamento se havia brincadeiras só de meninos e brincadeiras só de meninas. Neste caso, foi possível observar a mudança nos desenhos e nas falas das crianças. Todos foram falando do que gostavam de brincar, na escola ou mesmo em casa e depois sugeri que desenhassem essas brincadeiras da maneira que acham melhor. Essa mudança de procedimento aconteceu porque percebi o quanto minha fala interferiu nas produções das crianças.

O primeiro desenho finalizado neste grupo foi o de Jéssica, que disse gostar de brincar com as amigas de boneca, mamãe e filhinha e também de amarelinha. Em seu desenho, ilustrou a última brincadeira dita como favorita e justificou dizendo “gosto mais de brincar de boneca, mas não sei desenhar certo, então desenhei amarelinha mesmo”. Achei necessário, então, dizer a ela que quando desenhamos não existe certo e errado, que cada um desenha de uma maneira. Jéssica então se encorajou e desenhou uma pequena boneca ao lado do jogo de amarelinha. No desenho (figura 5) de Jéssica e em sua fala, podemos notar que em nenhum momento em suas brincadeiras favoritas foi sequer cogitado, por ela, a hipótese de haver meninos participando das brincadeiras. Em sua fala enfatizou que gosta de brincar com as AMIGAS e na brincadeira de mamãe e filhinha a presença do papai foi descartada completamente.



Figura 14 – Jéssica.
O jogo de amarelinha e a boneca.

O segundo desenho foi de Pietra que disse gostar de brincar de bola com as amigas. Ela não utilizou a palavra futebol para nomear a brincadeira e sim “bola”. É importante também resaltar que nesse mesmo dia, antes dessa atividade, no pátio externo da escola, eu havia convidado Pietra, que estava sentada sozinha, para jogar bola comigo. Jogamos um tempo e nos divertimos durante o jogo, riamos quando a bola atingia o local errado e os meninos da turma olhavam parecendo confusos por estarmos jogando bola. O fato é que essa brincadeira de bola feita anteriormente pode ter influenciado no desenho de Pietra, pois em minhas observações de campo nunca tinha visto ela jogando bola com quem quer que fosse. Outro ponto de destaque no desenho (figura 6) foi a cor dominante na ilustração: o rosa.



Figura 15 – Pietra.
Brincando de bola com as amigas.

Miguel terminou seu desenho em seguida e disse que sua brincadeira favorita era de lego, mas que não gostava nem um pouco de pisar nas peças espalhadas pelo chão. No caso de Miguel, o que chamou atenção não foi tanto o desenho, mas sim um comentário feito para a amiga, que ainda estava desenhando. Ele virou para Ana Beatriz e questionou se o que ela estava ilustrando era o jogo de amarelinha, ela disse que sim e ele disparou a frase: “eu detesto amarelinha! É coisa de menina, eu acho”. Mesmo sua fala demonstrando dúvida, quando diz que ‘acha’, Miguel afirmou detestar amarelinha, simplesmente, por ser uma brincadeira “de menina”. Perguntei a ele se alguma vez ele tinha experimentado brincar com a Ana Beatriz desse jogo e ele disse que nunca havia brincando e que não gostaria de brincar. Quando questionado do motivo de não querer brincar, Miguel disse apenas “porque é coisa de menina”.



Figura 16 – Miguel.
As peças de lego.

Ana Beatriz por sua vez, terminou de desenhar seu jogo de amarelinha e iniciou a ilustrar sua segunda brincadeira favorita, que era a de pular corda. Fez dois bonecos, representando uma menina e um menino, cada um de um lado da corda. E quando questionada sobre quem era o menino do desenho, respondeu: “é o Miguel! Pular corda você pode, né?”. Ele, um pouco sem graça, fez que sim com a cabeça. E assim se encerrou a atividade de desenho como coleta de dados das crianças da turma 31.



Figura 17 - Beatriz.
Pulando corda com um amigo.

Ao olharmos esses desenhos, precisamos ter em mente a ideia de que o desenho infantil estabelece uma estreita relação entre a criança e sua expressividade, que possui seu próprio estilo de representação bem como sua própria maneira de expressão e modo de ver o mundo. É o que podemos perceber na opinião as autoras Ferraz e Fusari quando escrevem que:

[...] A criança se exprime naturalmente, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações das sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção (1993, p. 55).

O objetivo dessa atividade de pesquisa foi experimentar o procedimento de coleta de dados com crianças através dos desenhos, bem como anotar as verbalizações durante o desenhar de cada uma delas, para buscar compreender a lógica ou o sentido do que estão expressando por meio do desenho. É por meio dessa linguagem, a linguagem dos desenhos, que a criança cria uma representação de sua realidade, onde ela imprime seus sentimentos e ideais podendo dar pistas do que ela pensa sobre determinado assunto. No caso específico dessa pesquisa, que trata de um tema complexo como o Gênero, o desenho foi utilizado para constituirmos uma percepção mais acurada das próprias crianças, principais sujeitos deste trabalho, no sentido de responder ao questionamento sobre as questões de Gênero nas brincadeiras.

Com base nos desenhos e nas falas das crianças, foi possível observar que, algumas vezes, o discurso não condiz com o que elas vivem no seu dia-a-dia. Mesmo quando na fala diziam que, para elas, não havia essa distinção entre brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, no desenho isso de mostrava contrario, assim como em seus comportamentos. Quando afirmam, por exemplo, que ‘boneca é uma brincadeira só de meninas’, as crianças não sabem explicar o motivo desse pensamento, o que nos leva a questionar se o que o que acontece, na verdade, não seria uma mera reprodução de algo que ouvem desde que nasceram. Assim como, quando dizem que meninas e meninos devem brincar juntos, por mais que não brinquem, notamos a mudança da fala quando se está falando para um adulto, neste caso, eu como pesquisadora. Notamos, claramente, um discurso infantil já influenciado pelo discurso da escola, da família e da mídia. E quanto a isso, Finco nos diz que:

[...] Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”,

manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas (2010, pg. 122).

Tendo sido esse um estudo realizado em uma escola, devemos compreender o espaço escolar como um lugar onde se prepara a criança para a vida social, é na escola que ela aprende as normas, os valores, às atitudes e comportamentos que regem nossa sociedade. É necessário também compreendermos que esses comportamentos são construídos cultural e historicamente e, portanto, são impregnados de ideologias e de uma visão de mundo que cristaliza práticas discriminatórias sejam estas de etnia, orientação sexual ou Gênero.

Por mais que nas observações da turma 31 ainda se percebam contradições entre a fala das crianças e o que de fato fazem em suas interações, é possível percebermos, ainda que no discurso, que a escola está em um caminho de problematização dessas questões, o que é importantíssimo, uma vez que a escola deve ser um espaço em que se promova a transformação e a mudança para favorecer a construção de indivíduos críticos, conscientes e democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O Brasil é um país onde a questão de Gênero se encontra muito enraizada desde o enxoval do bebê. Voltamos então para o famoso questionamento de quando as mulheres ainda estão grávidas: “é menino ou menina?”, e daí vem o quarto rosa para as meninas, azul para meninos e toda essa simbologia carregada de tantos outros sentidos e significados para além das cores. Os pais parecem se sentir amedrontados, desde então, que seus filhos transgridam essa convenção social, caso desde muito cedo não imponham a seus filhos essas regras.

Sabemos que esses mesmos pais ficam apavorados ao pensar em seus filhos brincando de panelinha, assim como não se sentem confortáveis quando suas filhas apreciam carrinhos. Não é raro presenciarmos adultos interferindo no brincar ao rotular que determinada brincadeira não serve, porque é destinada ao sexo oposto. Ou seja, é o adulto que coloca juízo de valor nas brincadeiras das crianças. Uma menina só se nega a brincar com um carrinho quando alguém lhe diz que aquilo é brincadeira de menino. E ela não está se divertindo com um carrinho pelo fato de hoje termos pilotos mulheres da Fórmula 1, por exemplo. Ela está brincando por brincar.

É preciso entender que as divisões das brincadeiras em “coisas de menino” e “coisas de menina” é algo histórico, ou seja, não é algo de nasceu do dia para a noite, e muito menos é fruto de uma invenção de determinado pai ou mãe. Nesse sentido, desconstruir a problemática e compreendê-la não é tarefa fácil. O mais importante é ter em mente que, assim como nas brincadeiras, as crianças imitam a realidade quando tem que agir diante da diferença. Portanto, a reação de uma criança diante de um amigo que tem gostos diferentes do dela em muito depende de como a família, a escola e a sociedade reagem diante disso.

No caso específico dessa pesquisa tivemos a escola como foco, e com base na observação, percebeu-se que as professoras da turma pesquisada possuem compreensão da necessidade de se problematizar as questões de Gênero presente no dia-a-dia das crianças. As educadoras fazem o uso de atividades e conversas com o intuito de desnaturalizar certas ideias de forma consciente, com os pequenos. Como foi o caso, por exemplo, da brincadeira de bolinha de gude estimulada por uma das professoras desmistificando a ideia de que era uma brincadeira, exclusivamente, de meninos.

Sabemos que quem tem os fantasmas do “é de menino” e o “é de menina” são os adultos e não as crianças. Portanto, é preciso que os professores tenham um olhar mais generoso e atento para infância, para que assim possam garantir as crianças o universo do brincar sem criar barreiras entre meninos e meninas. No que diz respeito, mais exclusivamente, a Educação Infantil é possível pensarmos que a melhor forma de lidar com essas situações, nas instituições de ensino, é agindo com naturalidade, sabendo que apostar em uma educação livre do domínio dos gêneros requer jogo de cintura por parte dos educadores.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho possibilita que possamos afirmar que, por mais que trabalhar as questões de gênero na escola ainda seja um trabalho complicado e polêmico, uma vez que somos tomados por um estereótipo de masculinidade e feminilidade que vem de séculos passados, e que nos torna prisioneiros das condutas sexistas, é necessário que se proponha uma maior pluralização, problematização e desnaturalização de questões relacionadas ao Gênero na Educação Infantil, visando à compreensão das atribuições sociais que são refletidas na escola.

O papel da Educação Infantil, especificamente, é desenvolver nas crianças e com as crianças a criatividade, a criticidade, levando em consideração todas as suas individualidades e assim, as inserindo em um movimento de descobertas, de construção e de interação. Dentro desse contexto, as questões que envolvem Gênero são formadoras de nossas identidades e se fazem presentes nos espaços sociais, como a escola, onde, que em vez de instituir, reforçar e legitimar a educação sexista pode vir a problematizá-la e desnaturalizá-la, seja em momentos de brincadeiras e interação das crianças, ou seja e em qualquer outro momento de sua rotina.

Referências:

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

FARIAS, Mabel. **Infância e educação no Brasil nascente**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. Pro-Posições: Dossiê Educação Infantil e Gênero, v.14, n.42, p. 89-102, 2003.

FINCO, Daniela. **“Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher”**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: (s.n.), 2004.

FINCO, Daniela. **Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil**. Revista Múltiplas Leituras, 2010, v.3, nº. 1, p.119-134.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997

LOURO, Guacira Lopes. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século: Cultura, política e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 119 - 129.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e magistério: identidade, história, representação**. In: CATANI, D. B. et. alii. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2003.

LUQUET, G. H. **O Desenho Infantil**. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

SABAT, Ruth. **Só as bem quietinhas vão casar**. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95 - 106.

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

SCOTT, Joan Wallach. **História das mulheres**. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.