



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA



**DELZA CRISTINA PINHEIRO**

**AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS DE CRIANÇAS, TEM GÊNERO?**  
representações sociais das professoras da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da  
Silva



São Luís  
2023



**DELZA CRISTINA PINHEIRO**

**AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS DE CRIANÇAS, TEM GÊNERO?**

representações sociais das professoras da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da  
Silva

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Elisângela Santos de Amorim.

São Luís

2024

**Capa:** Criada no Canva.

**Imagem da Capa:** Brinquedos de crianças.

**Disponível em:** <https://www.canva.com/>.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pinheiro, Delza Cristina.

As brincadeiras e os brinquedos de criança, têm gênero ? : representações sociais das professoras da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva / Delza Cristina Pinheiro. - 2023.

151 f.

Orientador(a): Elisangela Santos de Amorim.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Brincar. 2. Educação Infantil. 3. Gênero. 4. Representações Sociais. I. Amorim, Elisangela Santos de. II. Título.

**DELZA CRISTINA PINHEIRO**

**AS BRINCADEIRAS E OS BRINQUEDOS DE CRIANÇAS, TEM GÊNERO?**

representações sociais das professoras da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da  
Silva

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisângela Santos de Amorim (Orientadora)**

Doutora em Ciências Humanas  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda da Conceição Martins (1º Examinador)**

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (2º Examinador)**

Doutor em Educação  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Guelero do Valle (1º Suplente)**

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirlene Mota Pinheiro da Silva (2º Suplente)**

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Para meu irmão João Carlos, em sua companhia o sorriso era certo.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é antes de tudo reconhecer que não caminhamos sozinhos e que cada novo passo dado carregamos marcas do passado, experiências vividas, superadas e ressignificadas. Neste exato momento de escrita, sentada num espaço fisicamente sozinha, muitas pessoas me fazem transbordar de alegria pelo sonho que se realiza aqui, mas não se encerra.

A professora Dra. Elisangela Santos de Amorim, exemplo de pessoa, de mulher, profissional. Como esquecer suas orientações repletas de sabedoria, paciência e lições de resiliência. Gratidão por não ter desistido de mim.

Ao meu pai Marcos (in memoriam) com carinho e a minha mãe Luzia (in memoriam) em especial, pela inspiração de força, resistência e perseverança que sempre tive. Seus ensinamentos fazem parte das memórias que perpassam esse trabalho e que carregam também a sua história, de resistência, fruto da libertação de práticas machistas descritas nesta escrita.

Aos meus irmãos e irmãs pela união, força, gratidão sempre.

Ao professor Dr. Antônio de Assis Nunes, incansável na luta por uma educação de qualidade e pela representatividade durante esse tempo no PPGEEB-UFMA.

A Dra. Vanja Dominice pela dedicação, profissionalismo, suas aulas foram registros de conhecimentos para a nossa prática.

A turma do mestrado profissional 2020, ao longo das atividades acadêmicas estivemos longe fisicamente e tecnologicamente perto, mas tudo valeu a pena.

Pessoas queridas e acolhedoras que me ajudaram a ver o mundo com mais leveza, em especial Dayse Costa, agradeço a amizade e parceria. Com ela, eu tive certeza de que Deus coloca anjos para nos proteger. Você foi e é incansável em me cobrar e dizer que tudo ia dar certo e deu.

A Katiúscia, Enimeyre, Emídia, Josy, Ione, Israel, Simas pelo carinho e afeto de sempre.

A equipe de profissionais da Creche Escola Maria Elza Rodrigues da Silva, pela acolhida e por me permitir adentrar neste espaço para o desenvolvimento da pesquisa com o objetivo de contribuir com conhecimentos pensando numa educação de qualidade e acima de tudo contribuir com a igualdade de direitos de mulheres e homens.

A gestão, coordenação e equipe de professoras da Unidade de Educação Básica Sofia Silva, onde atualmente desempenho minhas atividades pedagógicas, como professora da Educação Infantil, sou feliz por estar nesse espaço onde as crianças são cuidadas, brincam, fazem de conta e aprendem. Obrigada pelo companheirismo durante esse percurso.

As amigas Ângela Maria, Jeanne Durans, Kelly Sousa, Silvanira Bastos., Roseane Dias, Gleicy Karen, que sempre estiveram ao meu lado torcendo por essa chegada.

Ao amigo Eduardo Soares pelos diálogos filosóficos e conversas despretensiosas que me ensinaram e ainda me ensinam muito.

A todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação, os meus sinceros agradecimentos.

A Deus, pai amoroso que sabe de todas as coisas, obrigada por todo cuidado que teve e tem comigo sempre.

No momento do meu nascimento dois fatores determinaram o meu destino, ter nascido negra e ter nascido mulher.

Bell Hooks

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no âmbito de um mestrado profissional, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão UFMA. Desenvolve-se a partir da seguinte questão problematizadora: Como as representações sociais sobre gênero das professoras influenciam nas escolhas das brincadeiras e dos brinquedos das crianças da educação infantil da creche Maria Elza Rodrigues da Silva? O estudo tem como objetivo geral investigar como as representações sociais sobre gênero das professoras influenciam nas escolhas das brincadeiras e dos brinquedos das crianças da educação infantil da Creche Maria Elza Rodrigues da Silva, visando a construção coletiva de um Caderno do Brincar. Os objetivos específicos estão direcionados para perceber como se dá a brincadeira livre no ambiente da escola sem distinções de gênero, permitindo os atravessamentos das crianças nas fronteiras do brincar; descrever e analisar como meninas e meninos participam das brincadeiras e que papéis desempenham usando a imaginação e a ludicidade para compor sua identidade; analisar os conhecimentos que as professoras demonstram sobre as questões de gênero na primeira infância; construir um produto educacional (Caderno do Brincar) para a superação das desigualdades quanto ao gênero entre as crianças da primeira infância nos espaços coletivos das instituições educacionais, a fim de minimizar os impactos ocasionados por manifestações de preconceitos, ideias sexistas e diferenciações de gênero. A metodologia para o desenvolvimento da pesquisa é de natureza qualitativa, enquadrada como um estudo de caso. Adotou como técnicas de coleta de dados a observação não participante e, como instrumento de pesquisa, entrevistas semiestruturadas. A pesquisa apresenta como produto educacional o Caderno do Brincar, o qual consiste em um guia de orientações didático-pedagógicas, que servirá de instrumento para nortear as professoras em suas práticas, na perspectiva de construir uma Educação para a Igualdade de Gênero. Com a produção de conhecimentos resultante desta pesquisa, esperamos contribuir para que os espaços de educação de crianças sejam locais onde meninas e meninos recebam não só cuidados, mas tenham possibilidades de socialização, a partir de uma educação plural, para que sejam protagonistas no combate ao preconceito e à discriminação, visando à superação de desigualdades entre mulheres e homens.

Palavras-chave: Gênero; Brincar; Representações sociais; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This research is part of a professional master's degree, in the Graduate Program in Basic Education Teaching Management, at the Federal University of Maranhão UFMA. It is developed from the following problematizing question: How do the social representations of gender of teachers influence the choices of games and toys of children in early childhood education at the Maria Elza Rodrigues da Silva daycare center? The general objective of this study is to investigate how the teachers' social representations of gender influence the choices of games and toys of the children of the early childhood education of the Maria Elza Rodrigues da Silva Nursery, aiming at the collective construction of a Play Notebook. The specific objectives are aimed at understanding how free play takes place in the school environment without gender distinctions, allowing children to cross the boundaries of play; describe and analyze how girls and boys participate in play and what roles they play, using imagination and playfulness to compose their identity; analyze the knowledge that teachers demonstrate about gender issues in early childhood; build an educational product (Caderno do Brincar) to overcome gender inequalities among children in early childhood in the collective spaces of educational institutions, in order to minimize the impacts caused by manifestations of prejudice, sexist ideas and gender differentiations. The methodology for the development of the research is qualitative in nature, framed as a case study, adopted as data collection techniques the non-participant observation and semi-structured interviews as a research instrument. The research presents as an educational product the Caderno do Brincar, which consists of a guide of didactic-pedagogical guidelines, which will serve as an instrument to guide teachers in their practices, in the perspective of building an Education for Gender Equality. With the production of knowledge resulting from this research, we hope to contribute so that children's education spaces are places where girls and boys receive not only care, but also have possibilities of socialization, from a plural education so that they are protagonists in the fight against prejudice, discrimination to overcome inequalities between women and men.

Keywords: Gender; Play; Social representations; Early Childhood Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada e área interna da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva .....	63
Figura 2 – Parquinho interno da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva .....	64
Figura 3 – Parquinho externo da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva .....	65
Figura 4 - Licença do produto educacional (CC BY-NC-ND) .....	99
Figura 5 - Capa artística do Caderno de Orientações Didáticas .....	100
Figura 6 – Sumário e Apresentação .....	101
Figura 7 - Introdução .....	102
Figura 8 - O pensador e os verbetes com seus significados.....	103
Figura 9 - Lei Maria da Penha.....	103
Figura 10 - Imagens das atividades e ludicidades.....	104
Figura 11 - Atividade nº 1 A diversidade na Brinquedoteca .....	105
Figura 12 - Imagem sobre o vídeo Teco o tatuzinho .....	106
Figura 13 - Atividade nº 3 Faz de conta que eu sou.....	107
Figura 14 - Livro Para educar crianças feministas/ Portal Catarinas .....	108
Figura 15 - As 8 lições para educar crianças feministas .....	108
Figura 16 - Livro João procura uma profissão .....	109
Figura 17 - Livro Meninas podem ser tudo .....	109
Figura 18 - Atividade nº 4 Quando eu crescer eu quero ser/estereótipos de profissões .....	110
Figura 19 - Atividade nº 5 O cravo brigou com a rosa: violência doméstica não é brincadeira.....	111
Figura 20 - Pensadoras Feministas .....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de salas / idade das crianças .....	66
Quadro 2 - A equipe de profissionais.....	66
Quadro 3 - Os sujeitos da pesquisa.....	71
Quadro 4 - Sobre a organização dos espaços disponibilizados para as crianças brincarem .....	75
Quadro 5 - Sobre a existência de espaços na escola que contribua com o desenvolvimento da criança .....	78
Quadro 6 - Onde ocorreu suas aprendizagens sobre a existência de brincadeiras de menina e brincadeiras de menino (ideia sexista) .....	80
Quadro 7 - Quanto as atividades que são desenvolvidas, meninas e meninos são tratados do mesmo jeito.....	82
Quadro 8 - Entendimento sobre a forma como meninas e meninos escolhem as brincadeiras e seus brinquedos .....	83
Quadro 9 - Sobre as funções e papéis desempenhados pelas meninas e meninos nas brincadeiras.....	86
Quadro 10 - Quanto a importância do papel da escola na formação da mulher e do homem .....	89
Quadro 11 - Necessidade de diferenciar educação entre meninas e meninos.....	92
Quadro 12 - Em relação a possibilidade de desenvolver um material educativo para o trabalho com as crianças com o objetivo de diminuir manifestações de preconceitos e ideias sexistas tanto no ambiente escolar quanto fora dele .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANCr	Departamento Nacional da Criança
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CTA	Centro de Testagem e Aconselhamento
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
HSH	Homens que Fazem Sexo com Homens
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência a Infância
IST	Infeções Sexualmente Transmissíveis
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Instituto de Proteção e Assistência a Infância
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CRIANÇAS NA HISTÓRIA: do cuidado à institucionalização da educação infantil .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>Educação Infantil no Brasil: uma caminhada que fez a diferença .....</b>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>OS BRINQUEDOS COMO ARTEFATOS CULTURAIS E HISTÓRICOS: contribuições de Brougere, Benjamin e Vigostsky .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Brinquedo/brincadeira de menina ou de menino: afinal, brincadeira tem gênero?.....</b>	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: o universo consensual das professoras da Educação Infantil .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Representações Sociais: a teoria seminal.....</b>	<b>54</b>
<b>4.2</b>	<b>A dinâmica de formação de uma Representação Social.....</b>	<b>57</b>
<b>5</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>60</b>
<b>5.1</b>	<b>Percurso Metodológico.....</b>	<b>60</b>
<b>5.2</b>	<b>Caracterização do local da pesquisa.....</b>	<b>62</b>
<b>5.3</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>67</b>
<b>5.4</b>	<b>Organização e análise das informações da pesquisa .....</b>	<b>68</b>
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>71</b>
<b>6.1</b>	<b>As professoras e as entrevistas .....</b>	<b>71</b>
<b>6.2</b>	<b>Proposta de aplicabilidade do Caderno de Orientações Didáticas com o título: Brinquedos e brincadeiras têm gênero? .....</b>	<b>99</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>124</b>
	<b>Apêndice A – Produto Educacional - Caderno Do Brincar.....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As questões a respeito dos temas gênero e sexualidade sempre foram motivo de indagações, inquietações e reflexões em minha vida. Lembro dos diálogos que envolviam adultos e crianças, seja na família, na escola ou em outro ambiente. Desde cedo percebi que as construções de gênero estabelecem, socialmente, lugares diferenciados para meninas e meninos, homens e mulheres.

A precocidade dos meus pensamentos em relação a essas questões incomodava, na medida em que eu contestava esses lugares hierarquicamente definidos para as meninas e meninos, em casa, na escola e, quando cresci, no ambiente de trabalho.

Ao mesmo tempo, a escola significava muito e era a oportunidade de aprender mais e mais. Muitas vezes, meus questionamentos incomodavam e me colocavam num lugar marginalizado: uma menina/mulher, pobre e preta. Meus pais não terminaram o Ensino Fundamental, e minha mãe sempre dizia para suas filhas que nosso primeiro relacionamento sério deveria ser com o trabalho, para que pudéssemos ter renda. Para isso, deveríamos estudar. Mal sabia eu o significado da palavra Feminismo, mas, com essa fala, muito tempo depois percebi que havia conhecido a primeira feminista da minha vida: minha mãe. Isso marcou minha infância e a minha adolescência, e a escola era uma oportunidade de mudar minha realidade social e econômica. Era essa a mensagem.

Percebia que os meninos podiam tudo e as meninas quase nada. Quietas, pernas cruzadas, recatadas, prazer: somos as meninas. E os meninos? Flexibilidade, liberdade, pular, correr, gritar. Para eles, ultrapassar os limites das brincadeiras atribuídas conforme o sexo? Jamais.

Entre 1981 e 1987, no percurso do Ensino Fundamental e o 2º Grau (hoje Ensino Médio), vivenciei experiências que rotulavam as meninas como sexo frágil. Na verdade, nada mais era uma maneira de controle social e submissão do feminino ao masculino. Então, por que mudar a ordem natural das coisas? Nessa época, o Brasil saía da ditadura e a escola passava por um processo de adaptação à nova realidade com a redemocratização do país. As aulas de Língua Portuguesa, interpretação textual e produções escritas, assim como as aulas de História, foram de grande importância, já que proporcionaram muitos conhecimentos e visão crítica para pensar sobre a realidade da época.

O 2º grau foi concluído numa escola pública com um curso técnico. Esta opção se deu por dois motivos: pela proximidade da escola à minha residência e pela necessidade de profissionalização, já que eu era filha de uma família pobre e precisava me inserir no mercado de trabalho. Portanto, não havia afinidade com o curso. Uma vivência do 2º grau que merece ser destacada foi a influência de uma professora de Língua Portuguesa, que promovia debates, escritas de resumos e apresentação de esquemas a partir de alguma obra escolhida. Essas experiências foram fundamentais para que, mais tarde, eu desenvolvesse a minha oralidade e o gosto pela leitura.

Adentrei na Universidade Federal do Maranhão para cursar Filosofia no ano de 1992. Essa opção se deu após uma palestra com uma professora da área e pela indicação do livro “Filosofando”, de Marilena Chauí. Sem dúvida, esse foi o diferencial em minha vida, pois na graduação tive a experiência e contato com o conhecimento mais elaborado através das disciplinas específicas e também com disciplinas de outros departamentos, como Educação I e Direito. A vivência no curso proporcionava muitas discussões em torno das temáticas abordadas através das disciplinas, algo diferente até então, e que me proporcionava ferramentas para compreender como funcionava a sociedade a partir de uma visão crítica.

Em 1998, com o término da graduação, comecei minhas primeiras experiências em sala de aula, lecionando em algumas instituições de ensino particular. Nesse espaço de tempo no período noturno cursei o magistério, numa escola no bairro Cohab, o Instituto Nosso Senhor do Bonfim, e complementei com o 4º adicional que habilitava ao ensino até a 6ª série. Após o término da habilitação ao magistério, iniciei como professora numa turma de supletivo e, depois, já nas turmas do magistério com a disciplina de Psicologia da Educação. Nesse momento, percebia que a profissional em educação a cada dia estava sendo lapidada em mim.

Esses apontamentos de minha trajetória pessoal e profissional desvelam o propósito deste estudo, considerando a relevância do papel da professora da Educação Infantil, pois é através da sua sensibilidade, seu olhar e seus saberes, assim como das sinapses ocorridas durante o processo educativo, que despertaram em mim o interesse em confrontar saberes tão complexos e ao mesmo tempo próximos, como é o caso do tema gênero e as brincadeiras e dos brinquedos. Antes de tudo isso, por ter também atuado na área da saúde como técnica, no então Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA), vinculado ao Programa de IST/AIDS, do município de São

Luís, desenvolvendo ações e projetos na área de Educação em Saúde com as populações: homens que fazem sexo com homens (HSH), lésbicas, profissionais do sexo, menores em conflito com a lei e adolescentes em situação de risco. Nessas atividades, geralmente em formato de palestras, oficinas e rodas de conversas, eram abordadas temáticas como prevenção em IST/AIDS, saúde sexual e direito reprodutivo, violência doméstica contra mulheres, crianças e adolescentes.

Dentre as várias abordagens, as questões de gênero se apresentavam nos discursos e chamavam atenção pelo fato de serem recorrentes, atravessando todos os temas trabalhados. A ideia de papéis definidos para mulheres e homens era muito comum, pois esses sujeitos traziam consigo ideias construídas ao longo de suas vidas. Devido à visão pré-concebida sobre gênero e outras temáticas, esses indivíduos encontravam dificuldades para se relacionar, cuidar do seu corpo e adotar medidas preventivas contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), HIV/AIDS/Hepatites, assim como evitar gravidez não planejada, geralmente ocasionando o que se convencionou chamar de vulnerabilidade social.

Prestei concurso público em 2001, e logo no ano seguinte, comecei a trabalhar, primeiramente no Ensino Fundamental e depois na Educação Infantil com crianças de 5 anos. Pude perceber o quanto o lúdico e a imaginação são abordados intensamente e, juntamente com essas categorias, as questões de gênero, como elas permeiam as brincadeiras das crianças e como as professoras se posicionam diante dessas situações. A discussão sobre as relações de gênero na educação é necessária para refletirmos sobre as práticas educacionais cotidianas, desconstruindo-as e atribuindo-lhes novos significados. Ao relacionarmos gênero, brincadeiras/brinquedos e criança, temos possibilidades de perceber as diferentes formas de se vivenciar a infância, independentemente do sexo biológico.

Considerando o contexto educacional e agora atuando como professora de crianças, percebemos a resistência dos profissionais em tratar questões relacionadas a gênero, por serem consideradas complexas e polêmicas. Quando nos referimos às crianças da primeira infância, público-alvo da Educação Infantil, essa resistência se acentua, tendo em vista que a referida temática não faz parte dos programas de formação continuada e é geralmente abordada no campo de experiências das ciências naturais.

O estudo sobre o universo infantil a partir da primeira etapa da Educação Básica torna-se uma tarefa oportuna, já que as representações de meninas e meninos ficam

evidentes quando estes trazem elementos do contexto social em que vivem, atribuindo significados e representações, produzindo o que conhecemos como cultura da infância. Os conhecimentos que são produzidos socialmente pelos adultos são reelaborados pelas crianças em suas vivências e reproduzidos no meio do qual fazem parte. É através de situações reais que as crianças criam o que chamamos de Cultura da Infância. De acordo com Coutinho (2005), as manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas.

A Educação Infantil tem sido objeto de estudo de muitas pesquisadoras e muitos pesquisadores nos últimos anos. No entanto, a maioria desses trabalhos se preocupou com questões sobre o desenvolvimento motor, os aspectos cognitivos e afetivos das crianças, a importância do currículo e a formação de professores, bem como propostas de políticas públicas para a faixa etária de 0 a 5 anos.

Embora as pesquisas nessas áreas sejam oportunas, já que, em sua maioria, são resultados de experiências vividas pelos profissionais da educação infantil ao longo de suas carreiras, há de se considerar que as referências sobre as relações de gênero nas escolas da primeira infância pouco são abordadas. Então, por que articular gênero e Educação Infantil? As crianças exteriorizam o que aprendem, e isto é resultado da convivência no meio do qual fazem parte. Portanto, elas não só produzem como criam um universo de informações e comportamentos a partir da articulação com a cultura adulta.

O diálogo com profissionais da educação que atuam com a infância surge da necessidade de estimular a reflexão de professoras e professores que se interessam pela discussão sobre gênero, com o objetivo de instrumentalizar esses profissionais para atuarem nas escolas a partir da formação inicial e continuada.

Temas como corpo, gênero e sexualidade, relações de gênero na construção de feminilidades e masculinidades, relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche, e a questão dos brinquedos e das brincadeiras e a ideia de gênero são muitas das abordagens que permitem pensar a experiência das educadoras e educadores no cotidiano educativo das crianças

O estudo deste tema exige uma reflexão sobre o conceito de gênero enquanto categoria de análise. Para isso, consideramos a evolução do conceito, analisando as discussões teóricas até a atualidade. Ao longo do tempo, o conceito de gênero esteve

relacionado às características biológicas que distinguem homens e mulheres, razão pela qual cada um desempenhava determinados papéis conforme características relacionadas ao sexo. De acordo com Finco (2013, p. 269):

As preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Portanto, não é possível compreender as diferenças entre meninas e meninos com explicações fundadas no determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna.

Assim, percebe-se que as preferências de meninas e meninos não podem ser entendidas como meras características do corpo biológico; na verdade, são construções históricas e sociais. Essas diferenciações de gênero, comumente evidenciadas na escola, servem de base para promover futuras desigualdades entre homens e mulheres. Portanto, é necessário trazer para o ambiente escolar o debate sobre as questões de gênero e suas representações no meio social, visando promover uma educação emancipadora e rompendo com as discriminações, desigualdades e preconceitos de gênero.

É na escola que acontece a inserção da criança na vida social, e é o local por excelência onde ocorrem as diferenciações de gênero. Pelo fato de a escola não ser neutra, ela reproduz desigualdades, perpetuando preconceitos e vantagens dos meninos em relação às meninas. A Educação Infantil atende crianças da creche à pré-escola e é a etapa onde elas têm a primeira experiência com o universo educativo. Nessa ocasião, é oportunizada a convivência com um grupo diferente, que não seja o grupo da família. Segundo Finco (2009, p. 267), essa etapa da escolarização é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas, onde crianças convivem com seus pares. Na convivência entre os pequenos, o corpo se destaca através de gestos e movimentos, e é quando as posturas são construídas, tanto nos discursos quanto nas atitudes.

As relações de poder entre homens e mulheres, cunhadas ao longo dos tempos, nos fazem perceber as formas de controle do corpo infantil como resultado de um processo determinado culturalmente, ocasionalmente sutil, e em sua maioria, pouco perceptível. Nesse sentido, Vianna e Finco (2009, p. 272) afirmam que homens e mulheres educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As distinções podem ser percebidas quando se leva em consideração que meninas são mais meigas, dóceis e tranquilas, ao passo que os meninos são arrojados, valentes e

destemidos, cabendo a cada sexo profissões específicas. Logo, o determinismo biológico ainda é visto como fator determinante nesses caracteres, muito embora a construção sociocultural deva ser levada em consideração pelo fato de permear as relações entre os indivíduos nos espaços onde eles convivem, e a importância de a escola não ser excluída dessa discussão.

Dessa forma, a discussão sobre gênero enquanto categoria de análise permite-nos compreender as brincadeiras de meninas e meninos inseridas num contexto social e cultural, bem como nas práticas educativas das professoras, que poderão ou não contribuir para uma educação não sexista. Temos como problema principal da pesquisa: Como as representações sociais sobre gênero das professoras influenciam nas escolhas das brincadeiras e dos brinquedos das crianças da educação infantil da creche Maria Elza Rodrigues da Silva?

Portanto, para que as escolas sejam um espaço democrático onde não haja delimitação de locais específicos para cada criança, independentemente do seu sexo, é oportuno questionar:

- a) De que maneira as professoras estimulam a brincadeira livre, sem distinções de gênero, permitindo os atravessamentos das crianças nas fronteiras do brincar?
- b) Como meninas e meninos participam das brincadeiras e que funções desempenham nas interações com os brinquedos?
- c) Quais conhecimentos que as professoras demonstram sobre as questões de gênero na primeira infância?
- d) Como se dá a escolha dos brinquedos e brincadeiras pelas meninas e meninos?
- e) Quais espaços a escola dispõe para que as crianças brinquem?
- f) Como desenvolver um produto educacional que contribua para o desenvolvimento das crianças da primeira infância nos espaços coletivos das instituições educacionais, a fim de minimizar impactos ocasionados por manifestações de preconceitos, ideias sexistas e diferenciações de gênero?

À luz do exposto, postulamos como objetivo geral desta pesquisa: investigar como as representações sociais sobre gênero das professoras influenciam nas escolhas das brincadeiras e brinquedos das crianças da educação infantil da Creche Maria Elza Rodrigues da Silva, visando a construção coletiva de um Caderno do Brincar.

Com base nas questões norteadoras, levantamos os seguintes objetivos específicos: perceber como se dá a brincadeira livre no ambiente da escola sem distinções de gênero, permitindo os atravessamentos das crianças nas fronteiras do brincar; descrever como meninas e meninos participam das brincadeiras e que papéis desempenham usando a imaginação e a ludicidade para compor sua identidade; analisar os conhecimentos que as professoras demonstram sobre as questões de gênero na primeira infância; construir um produto educacional (Caderno do Brincar) para a superação das desigualdades de gênero entre as crianças da primeira infância nos espaços coletivos das instituições educacionais, a fim de minimizar impactos ocasionados por manifestações de preconceitos, ideias sexistas e diferenciações de gênero.

Nesse sentido, com este estudo pretendemos contribuir com as pesquisas na área da infância relacionadas às questões de gênero e às representações sociais, mobilizando os profissionais para a reflexão sobre os discursos e as práticas estereotipadas no cotidiano da sala de aula, relacionando brincadeiras e as questões de gênero entre meninas e meninos da Educação Infantil.

Para servir de fundamento e subsidiar nossas análises utilizaremos como principais autores: Àries (2019), Finco (2013), Felipe (2013), Louro (2014), Furlani (2011), Xavier Filha (2012), Viana (2009), Kulhmann (2015), Didenot (2011), dentre outros/as.

A estrutura do presente texto está organizada da seguinte forma: na seção da introdução, apresentamos uma breve fundamentação sobre o tema da pesquisa, a origem do interesse pela investigação, os objetivos e os questionamentos que servem de fio condutor para problematizar o tema.

Na segunda seção, trataremos sobre a história da criança, do adulto em miniatura e da ideia de ser de direitos, até a institucionalização da educação infantil. Esta seção está subdividida em duas subseções, a saber: Trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, que, pela própria configuração, já traz reflexões sobre a educação infantil e como foi seu início em terras brasileiras e Educação Infantil no Brasil: uma caminhada que fez a diferença, que trata dos documentos normativos que consolidaram a criança como um ser de direitos.

Na terceira seção, denominada “O brinquedo e a brincadeira como produção cultural e as contribuições de contribuições de Brougère, Benjamim, Vigostky”, abordamos as teorias desses autores consagrados nas formulações teóricas sobre

brinquedo, brincadeiras como artefatos culturais da nossa sociedade. Esta seção contém uma subseção que será o ponto-chave do nosso trabalho: “As brincadeiras e os brinquedos de menino ou menina: afinal, brincadeira tem gênero?”

Ademais, a arquitetura da pesquisa que trata do caminho metodológico, do tipo de pesquisa, dos sujeitos da pesquisa, especificando instrumentos de coleta de dados, e discorreremos sobre como se dará a análise e a interpretação dos dados e a descrição do produto.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para a diminuição dos impactos que causam as ideias sexistas entre meninas e meninos, com vistas à construção de uma sociedade igualitária através de uma educação plural, livre de atitudes discriminatórias, a partir do estudo das representações de gênero das professoras sobre as escolhas das brincadeiras e dos brinquedos por crianças de uma dada escola de Educação Infantil.

## **2 CRIANÇAS NA HISTÓRIA: do cuidado à institucionalização da educação infantil**

A discussão que ora apresentamos é uma reflexão que tenciona concepções como infância, educação infantil, gênero e as representações sociais de professoras acerca das brincadeiras de meninas e meninos no decorrer de suas experiências na primeira etapa da educação. No Brasil, temos atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, que ressaltou a importância da educação infantil, tornando-a a primeira etapa da educação básica, destinada ao acolhimento de crianças de 0 a 5 anos de idade em instituições do sistema educacional em período parcial ou integral.

Os profissionais que fazem parte dessas instituições, como gestores, coordenadores pedagógicos, professoras, professores e a comunidade escolar, devem estar habilitados para exercerem suas funções, levando em consideração a articulação entre as experiências, saberes e os conhecimentos que circulam na cultura e despertam o interesse das crianças.

Criança e infância são duas categorias que geralmente são tratadas como sinônimos, apesar de apresentarem diferenças. Seus significados não se excluem, na medida em que cada uma representa algo diferente para o ser dentro da sociedade. Ao discorrermos sobre a infância e ser criança, devemos considerar que estamos diante de conceitos que devem ser vistos como categoria históricas, já que há limites para serem definidos.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida (Kuhlman, 2015). A infância é a categoria social criada para dar visibilidade à criança, tendo em vista esta ter sido considerada por muito tempo um adulto em miniatura.

A palavra Infância é originária do latim *infantia*, que significa “incapacidade de falar”, pois acreditava-se que, até atingir os sete anos de idade, a criança era incapaz de desenvolver a oralidade e, conseqüentemente, expressar suas opiniões. De posse dessa ideia, acreditava-se que, por ser um período de transição próprio do desenvolvimento humano, esse período de desenvolvimento era visto sem nenhuma importância para a vida adulta.

Ainda de acordo com Kulhman (2015), pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Portanto, é importante perceber que devemos considerar a concretude do ser criança, suas experiências e até a sua finitude, pois expressam inevitavelmente a sua história, fazendo-se presente em seus diferentes contextos.

A compreensão acerca do sentimento do que seja infância tomou diferentes conotações considerando as esferas sociais, culturais, políticas e econômicas, de acordo com cada período histórico. Foi seguramente com o trabalho pioneiro do historiador francês Philippe Àries (1961), traduzido e publicado no Brasil (1981) com o título de História Social da Criança e da Família, que se tornou possível caracterizar o sentimento em torno da infância em vários momentos da História. Considerado o precursor dessa temática, Àries realizou seus estudos utilizando variadas fontes, como a iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos, apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII (Rocha, 2002, p. 53).

A história da criança, que é o foco da pesquisa de Àries, segue de forma linear a dinâmica das transformações históricas ocorridas entre os séculos XII ao XVII. Da antiguidade até o século XII, o autor descreve uma das características marcantes da época: a diferenciação entre o ser adulto e o ser criança. Até por volta do século XI, a infância era desconhecida ou não havia tentativas de representá-la. Era como se não houvesse lugar para ela nesse mundo, na medida em que as representações das crianças geralmente não contemplavam suas reais características. Segundo o historiador francês, as imagens retratando a infância não levavam em consideração suas características particulares (Ariès, 2009, p. 17).

Ademais, ao longo da sua obra, Aries, chama atenção para a forma como as crianças eram tratadas, conforme a maneira como se vestiam, pelo fato de ser comum a participação delas em festas edanças, reforçando a ideia de um adulto em miniatura. Portanto, a infância era tão pouco particularizada

De acordo com Rocha (2002, p. 6):

Os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças.

No final do século XVI e meados do XVII, surge o sentimento denominado de paparicação, que diz respeito à maneira graciosa como a criança era vista, sendo tida como um objeto de diversão e fonte de distração aos olhos dos adultos. Esse sentimento de encantamento se estendeu até o final do século XVII, atingindo tanto as classes mais privilegiadas quanto as camadas mais populares. Tal pensamento recebeu críticas de educadores e moralistas neste mesmo século e, conforme Aries (2009, p. 92), sob a influência desse novo clima moral, surge uma literatura pedagógica infantil distinta dos livros para os adultos.

O sentimento educativo em relação às crianças esteve presente entre os educadores e moralistas da época, perdurando até o século XX. Alguns fatores, como a propagação da imprensa e o conseqüente interesse pela alfabetização, assim como as mudanças sociais em decorrência da ascensão da burguesia, foram essenciais para o surgimento da educação voltada para a infância.

Nesse período, a infância foi institucionalizada, porém, sofreria mudanças desencadeando certa preocupação da sociedade em estabelecer métodos para educar e escolarizar as crianças. A partir da necessidade de separá-las dos adultos, essa realidade atendia crianças das classes mais abastadas em instituições de regime de internato. Em contrapartida, as crianças das classes mais pobres continuariam a trabalhar desde a mais tenra idade, realidade essa que perduraria por muito tempo (Pinto, 1997, p. 37).

O ideal Iluminista trazia contribuições nas mais diversas áreas do conhecimento, em particular as ideias de pensadores como John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778) no que diz respeito à educação e a infância. Na obra intitulada *Ensaio sobre o conhecimento* (1639), Locke descreve sobre a teoria da tabula rasa para explicar a natureza das crianças. Segundo ele, seria uma espécie de papel em branco, no qual inicialmente nada se encontra escrito, onde os adultos poderiam registrar aquilo que julgassem necessário para o desenvolvimento humano.

No que diz respeito a Rousseau, considerado como um dos primeiros pedagogos da história, em sua obra *Emilio, ou Da Educação* redefiniu o conceito de infância da época. Ele defendia a ideia de que criança é naturalmente boa, podendo tornar-se cruel por conta do ambiente. Dessa forma, a educação deveria ser puramente natural, a fim de preservar a inocência e a forma espontânea da infância.

O caráter decisivo da atenção e da intervenção dos adultos em relação ao processo de formação das crianças (Pinto, 1997, p. 41), é o aspecto que aproxima a teoria de Locke e Rousseau em relação a educação delas.

A obra de Rousseau consolidou a ideia da importância do processo educativo ser determinante para a autonomia da criança. Nessa perspectiva, os impactos causados pelos seus escritos repercutiram pela Europa, consolidando a ideia de criança do mundo moderno. Nesse contexto histórico, a imagem da infância mudou, desencadeando uma preocupação da sociedade em estabelecer métodos de educar e escolarizar as crianças.

As profundas mudanças ocorridas na sociedade em decorrência da transição do Feudalismo para o Capitalismo, com o uso da força motriz substituindo a força humana, deixaram marcas expressivas na forma de organizar a sociedade de agora em diante. Estas mudanças refletiram na forma como as famílias passaram a se organizar, bem como no papel assumido por cada integrante dela em relação ao cuidado com as crianças.

Diante desse panorama, a reestruturação da sociedade foi inevitável, como explica Paschoal (2009, p. 79):

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar dos filhos.

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social da época, fato esse importante para a resignificação do conceito de infância, tendo como consequência a preocupação com o tipo de educação que a criança deveria receber.

Com a modificação dessa estrutura, dos costumes, hábitos e tradições, as famílias sofreram alterações, como a necessidade do cuidado com a infância que não fosse pela própria família. A crescente participação dos pais nas frentes de trabalho fez com que fossem criados locais de atendimento às crianças. Podemos inferir que, a partir dessa realidade, surgiria as primeiras instituições de Educação Infantil.

De acordo com Rizzo (2003 p. 31), criou-se uma oferta de emprego para as mulheres, mas, em contrapartida, aumentaram os riscos de maus-tratos às crianças, reunidas em maior número sob os cuidados de uma pobre e despreparada mulher, em instituições

Aliado a esse contexto, outros acontecimentos afetariam diretamente a infância, por conta da força produtiva social do trabalho. Os espaços de acolhimento, geralmente insalubres, com pouca comida e o uso de castigos físicos e punições como metodologia, resultavam em altos índices de mortalidade infantil (Paschoal, 2009, p. 80).

O sentimento de desprezo pela infância foi determinante para que a prática da filantropia se tornasse, de agora em diante, uma realidade no atendimento das crianças. Embora fosse uma iniciativa que visasse resguardar a integridade física e emocional delas, o objetivo maior tinha como fundamento varrer da sociedade a sujeira provocada pelas crianças abandonadas.

A modificação na concepção de infância e a nova estrutura familiar, juntamente com o trabalho feminino e as questões econômicas foram fortes indícios para o aparecimento das primeiras instituições educacionais voltadas para crianças. Europa e Estados Unidos estavam na vanguarda desse fenômeno já que estas instituições tinham como o objetivo o cuidar, enquanto as mães saíam para trabalhar. Segundo Didonet (2011), a expansão dessas instituições está relacionada a transformação das famílias da sociedade ocidental de extensa para nuclear, baseando-se na tríade: mulher, trabalho e criança.

É interessante ressaltar que, na realidade europeia, além do caráter assistencialista, essas instituições não se preocuparam só com as questões do cuidado com as crianças, visto que no seu início apresentaram também uma proposta de cunho pedagógico, conforme assinala Kulmann (2015).

Diante dessas considerações, é importante ressaltar que a consolidação do direito das crianças à educação extrapola os limites das discussões de cunho educativo. Um longo caminho foi percorrido, considerando que, por um determinado tempo, a infância foi negada, passando pelo sentimento de proteção e culminando no o amparo e na assistência física e educacional.

Para entendermos o processo de institucionalização da Educação Infantil enquanto política pública, quer no âmbito mundial, quer no âmbito da realidade brasileira, se faz necessário levar em consideração o intenso processo de lutas que impulsionaram seu surgimento, o legado dos movimentos sociais, de trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo do movimento feminista, como um dos principais movimentos que se coloca na vanguarda essas mudanças.

Sobre o papel dos movimentos sociais em relação ao atendimento educacional da criança de famílias de mães trabalhadoras, Marsiglia (2013, p. 10) assinala que:

Como resultado das lutas e reivindicações dos trabalhadores (notadamente das mulheres trabalhadoras), os fétidos depósitos de crianças sob os (des) cuidados de trabalhadoras (es) despreparados para tanto foram se transformando-se. E as conquistas políticas foram sendo regulamentadas, transformando-se em legislação educacional e, com ela, a institucionalização da educação infantil. Os nomes das instituições foram mudando, em conformidade com as “modas de plantão”, dos jardins de infância até os nossos dias, com creches, pré-escola, etc.

Dessa forma, a Educação Infantil, enquanto política educacional, ao contrário das outras etapas da educação básica (ensino fundamental e médio), teve um caminho específico até a sua consolidação atual. Para compreendermos esse percurso, é necessário levar em consideração o processo de constituição das sociedades e, conseqüentemente, a inserção da mulher nas frentes de trabalho. Logo, é possível afirmar que a história dessa modalidade de educação é um marco da luta das mulheres trabalhadoras por espaços de cuidado e educação de suas crianças pequenas.

Nosso propósito ao problematizar a história da Educação Infantil desde os seus primórdios é chegar até a realidade do Brasil enquanto modalidade educacional para o atendimento das crianças. Com essas reflexões, é importante não perder de vista que a ideia de infância e o amparo legal a que ela tem direito estão intimamente relacionados ao contexto histórico e como a sociedade compreende essa etapa da vida.

## **2.1 Trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil**

Iniciamos nossas considerações sobre o processo de construção da Educação Infantil e as particularidades brasileiras a partir dos desdobramentos de alguns fatos históricos que marcaram a realidade mundial. De acordo com Kuhlmann (2015), há uma estreita relação entre a história das instituições de educação infantil e as demandas da história da infância, da sociedade, da família, do trabalho, da urbanização etc. Dessa forma, para compreendermos a história da criança no Brasil, é necessário levar em consideração a própria história do Brasil.

A consolidação do capitalismo impactou diretamente a forma de vida da população e a conseqüente urbanização das cidades, em grande parte devido ao

estímulo da mecanização dos meios de produção a partir da Revolução Industrial no século XVIII. Esse fenômeno possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma como as famílias cuidavam e educavam seus filhos (Paschoal, 2009).

Alguns modelos educacionais foram criados com o intuito de superar desafios estabelecidos pela sociedade europeia no que diz respeito ao progresso científico, comercial e político ocorridos na modernidade. Esses modelos definiram a estrutura de atendimento à infância na realidade brasileira.

A história da educação brasileira é descrita por fases que, segundo Kramer (1995), no início, pouco se fazia pela infância, tanto do ponto de vista legal quanto ao atendimento à criança em si. No período colonial, as primeiras tentativas de organizar o ensino se deram com a chegada dos portugueses e o envio da Companhia de Jesus, expedições missionárias que tinham como objetivo expandir a doutrina católica pela América conquistada. Embora tendo um caráter missionário, essas instituições tinham como principal objetivo a catequização dos indígenas.

Na visão jesuítica:

À infância estava sendo descoberta no velho mundo, resultado das relações ente indivíduo o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria afirmação do sentimento de infância, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Neste sentido, foi também esse movimento que fez a companhia escolher as crianças indígenas como papel banco, a cera virgem, em que tantos se desejava escrever e inscrever-se [...] (Del Priore, 2010, p. 58).

Ainda segundo Del Priore (2010), a doutrinação dos meninos índios facilitaria a conversão de crianças órfãs trazidas de Portugal durante as expedições. Entretanto, o otimismo deu lugar à percepção da dificuldade que era a evangelização dos pequenos índios. Na verdade, tratava-se mais de um processo de aculturação do que exatamente de educação formal, marca da ausência de uma concepção de infância no Brasil colônia e, como consequência, a ausência de direitos assegurados às crianças.

Já no Brasil escravocrata, o sistema facilitava a promiscuidade masculina, pois os senhores de escravos encontravam muita facilidade em tomar como prostitutas mulheres pobres e escravas, além de alugar estas últimas, explorando-as como objeto sexual (Spada, 2005). Por conta dessa prática, os índices de crianças abandonadas

crianças cresceram substancialmente, e em 1738, no Rio de Janeiro, foi criada pelo padre Romão Mattos Duarte a Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados.

Tratava-se de um dispositivo de forma cilíndrica, dividido ao meio, onde os bebês rejeitados eram depositados pela mãe ou por qualquer outra pessoa da família. Girando-se a roda, ela passava para o lado de dentro da instituição, de tal modo que quem colocava a crianças não podia ser visto, impedindo sua identificação.

De acordo com Paschoal (2009, p. 82):

Por mais de um século a roda dos expostos foi a única instituição de assistência a crianças abandonadas no Brasil, e apesar de movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil a extinguiu, sendo o último país a acabar com o sistema.

A partir da segunda metade do século XIX, o índice de mortalidade das crianças desamparadas era elevado, fato que incitou os abolicionistas e higienistas a desaprovarem a prática da roda dos expostos. A inexistência de atendimento educacional para as crianças colocava-as numa condição de cidadãs úteis para a mão de obra na lavoura. Ademais, outros fatores relacionados às questões sociais e econômicas, como a abolição da escravatura, a industrialização, o movimento migratório para as cidades e o início da República, acentuaram ainda mais o quadro de indigência vivido pela infância no Brasil (Guimarães, 2017).

Por conta desse cenário, alguns setores da sociedade desprenderam iniciativas em favor dos cuidados das crianças. Um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas (Paschoal, 2009, p. 83). Estes locais ficaram conhecidos como espaços de cuidados fora do ambiente familiar, instituições inspiradas nas creches francesas, conhecidas como salas de asilo, que tinham como finalidade prestar assistência às crianças pobres de zero a dois anos de idade.

Diferente dos países europeus, no Brasil, creches, asilos e orfanatos tinham um caráter assistencialista, com o intuito de assistir aos filhos de mulheres que trabalhavam fora de casa. O seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas também, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão (Kuhlmann, 2009, p 78).

Se as questões socioeconômicas eram condicionantes para escolha do tipo de instituição em que a criança deveria ser atendida, não muito diferente eram seus

objetivos e atividades determinavam as características desses estabelecimentos. De um lado, as creches, instituições que visavam o cuidado físico, da saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene e comportamentos sociais. Do outro, o jardim de infância, que levava em consideração o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança por meio das atividades lúdicas, de movimento e da autoexpressão.

Com base nessa percepção, Kuhlmann (2015, p. 69) diz:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado à instituição com características semelhantes às Salles d'asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação.

As ideias do filósofo alemão Friedrich Wilhem August Froebel foram reconhecidas internacionalmente, à medida que comparava o local onde as crianças deveriam ser atendidas a um jardim, ou *kindergardens* (*kind* = criança e *garden* = jardim), daí a nomenclatura Jardim de Infância. Esses locais tinham como objetivo educar os sentidos das crianças para seu autoconhecimento e o conhecimento do mundo ao redor. Tal como um jardim, esse lugar deveria ser um local fértil, onde as crianças deveriam ser livres. A dedicação ao ato de ensinar e a afetividade com as crianças eram requisitos fundamentais para as jardineiras, nome dado às professoras destes espaços, que enquanto jardineiras deviam adubar o solo, possibilitando às plantas uma floração saudável (Filipim; Rossi, 2017).

O Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), criado pelo médico Artur Moncovo Filho em 1899, exerceu grande influência nas concepções sobre criança e sociedade, na responsabilidade pública em relação à saúde, integração social e desenvolvimento das crianças. Sua essência trazia a concepção médico-social e higienista para as crianças das classes pobres, expandindo-se por várias regiões do país. Esse modelo associava responsabilidade governamental, inclusive orçamentária, à caridade e ao voluntariado social no atendimento à criança pobre (Didonet, 2011).

O IPAI dividia os seus serviços em puericultura intrauterina – ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido, que incluía o programa Gotas de Leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame

e atestação das amas de leite, exames das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos e vacinação (Kuhlmann, 2015).

Seguindo essa mesma linha algumas instituições foram criadas como apêndices do IPAI, como a Associação das Damas de Assistência à Infância e a Associação Feminina Beneficente. Estas são exemplos de instituições consideradas pré-escolares assistencialistas. A primeira, responsável pela creche Sr. Alfredo Pinto, era dedicada ao atendimento dos filhos das empregadas domésticas e não das operárias, enquanto a segunda organizava escolas maternais e creches asilos em 1910. Nessa mesma época, surgiu o Jardim de Infância Campo Salles, inaugurado em 1909, no Rio de Janeiro, trazendo consigo as mesmas características dos anteriores (Kuhlmann 2015).

Nas duas primeiras décadas do século XX, a implantação das creches e dos jardins de infância seguia uma tendência que reafirmava o caráter assistencialista da educação infantil: a jurídico policial, que defendia a infância moralmente abandonada; a higienista e a religiosa que cuidavam da questão da higiene e os cuidados com a saúde, com o objetivo de combater os indices de mortalidade infantil da época. Kuhlmann (2015) observa que essas instituições e suas concepções resultavam da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos.

Enquanto as iniciativas europeias visavam atender às crianças cujos pais estavam trabalhando e já tinham iniciativas de cunho educacional, na realidade brasileira, as creches se assemelhavam aos asilos infantis, atendendo crianças em situação de vulnerabilidade devido à realidade social e econômica da época.

Diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida [...] (Kishimoto, 2002, p. 84).

Dentre outros exemplos de instituições que surgiram no início do século XX, temos a que foi criada em São Paulo por Anália Franco e um grupo de senhoras, em sua maioria professoras, que se dedicava ao amparo de crianças de famílias de baixa renda. A partir dessa iniciativa, outros espaços foram criados com o objetivo de fortalecer o atendimento a infância, como o Liceu Feminino, destinado a preparar

professoras para as escolas maternas e jardins de infância, além de uma escola noturna para a alfabetização da mulher (Kuhlmann, 2015).

Em relação ao processo histórico de construção das instituições brasileiras destinadas à infância, não se pode desconsiderar o seu caráter assistencialista enquanto proposta educacional para uma determinada classe social. Essa subalternização era direcionada tanto às famílias quanto às crianças que delas faziam parte. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa, em si, uma concepção educacional (Kuhlmann, 2015).

Realizado no Rio de Janeiro em 1933, o Congresso Nacional de Proteção à Infância contou com a participação de Anísio Teixeira, que destacou a necessidade de superar a proposta vigente em relação ao atendimento da criança da pré-escola. Essa visão, que levava em consideração apenas aspectos físicos e de saúde, evidenciava seu caráter não educacional. Em contrapartida, a proposta discutida no congresso sugeriu mudanças no atendimento à infância, considerando a formação de habilidades mentais e a socialização, funções atribuídas à educação (Didonet, 2011).

Criado em 1940 pelo governo federal, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) era vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) e tinha como finalidade coordenar atividades relacionadas à maternidade, à infância e à adolescência. Somente em 1953, este órgão passou a fazer parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como Departamento Nacional da Criança, e em 1970 transformado em Coordenação de Proteção Materno Infantil.

De acordo com Didonet (2011, p. 22):

É interessante anotar que, em 1952, ainda sob o Mesp, o Departamento Nacional da Criança, publicou um livreto em que pede que as creches tenham materiais apropriados para a educação das crianças pequenas, cuja lista não difere muito das que são feitas hoje. Em 1967, lançou o Plano de Assistência ao pré-escolar, para crianças até 2 anos, incluindo a criação de escolas maternas e jardins de infância como instituições auxiliares da família na educação dos seus filhos pequenos. Neste ano o DNCr não estava vinculado ao Ministério da Saúde.

Como plano, pretendia-se atribuir a esses estabelecimentos a tarefa de promover o desenvolvimento integral da criança de forma harmoniosa, levando em consideração todas as suas capacidades, por meio de experiências de vida que favorecessem a formação de hábitos saudáveis e estimulassem a possibilidade de adaptação progressiva ao meio social.

Com a criação do Departamento Nacional da Criança no Ministério da Educação e Saúde em 1940, o governo apresentou um plano de assistência única para a infância denominado de “Casa da Criança”, que seriam locais onde funcionariam ao mesmo tempo berçário, o jardim e a pré-escola (Brasil, 2005, p. 21).

A expansão da educação infantil está relacionada à dinâmica das mudanças nas leis. Um exemplo marcante dessas mudanças é o caso do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Conforme mencionado na Coleção Proinfantil (BRASIL, 2005), essas agências internacionais buscam impor um padrão de atendimento à infância em países pobres ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

O modelo de educação infantil foi elaborado e divulgado por meio de missões em países considerados em desenvolvimento. Foram realizados seminários internacionais e regionais, além de assessorias de especialistas e várias publicações, com o objetivo de divulgar sugestões de modalidades para educação infantil, bem como estratégias para reduzir os custos, apresentadas como as melhores soluções para o desenvolvimento das crianças (Lucas, 2009).

Revisando a realidade, podemos afirmar que as instituições de cuidado à infância são instituições do Brasil república, pois, até meados do final dos anos 1970, do ponto de vista legal, a oferta de ensino para essa modalidade era bastante controversa. A realização do I Encontro Interamericano de Proteção à Pré-Escola, no ano de 1968, no Rio de Janeiro, reuniu vários órgãos de cuidados com a infância (DNCr, OMEP, LBA, FUNABEM, Secretaria de Educação do Estado da Guanabara e UNICEF), considerado um marco no que diz respeito a reorganização no atendimento as crianças com idade a serem atendida pela educação infantil.

Dentre as orientações, o encontro preconizou o atendimento interdisciplinar à criança e a exigência de que o Ministério da Educação criasse um departamento para cuidar da educação pré-escolar. O esforço coletivo dessas instituições locais e internacionais participantes do encontro pressionou o governo em relação à educação de crianças pequenas e seus cuidados, resultando na criação do Departamento de Segurança e Higiene do Trabalho em 1969.

Na conjuntura política da ditadura militar que se instalou no país, foi aprovada uma reforma educacional conhecida como a lei 5692/71. Dentre suas principais pautas, estava a reforma os ensinos primário, ginásial e secundário. No que diz respeito à educação infantil, os governos ficaram isentos de quaisquer

responsabilidades e obrigações em relação às crianças pequenas. Ou seja, a interpretação da referida lei no que se trata da educação infantil é que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (Lei nº 5692/71, art. 10, parágrafo 2º, capítulo II) [...] (Brasil, 2005, p. 23).

Com a vigência da lei, o modelo de educação infantil a ser institucionalizado era o de pouco investimento público voltado para a infância pobre. O combate à pobreza era um pressuposto, pois esta era vista como uma ameaça à segurança nacional e deveria ser tratada por meio de políticas de assistência, como, por exemplo, o Projeto Casulo desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

O projeto consistia em atender as crianças pobres através de redes de atendimento voluntário. A ideologia do projeto visava atender as massas populares com a finalidade de prevenir problemas sociais. As ações deveriam atender as famílias em situação de vulnerabilidade com ações do tipo “tomar conta” das crianças ou dar “merenda”, sem nenhum caráter pedagógico (Brasil, 2005, p. 24).

Diante desse cenário, onde as decisões eram tomadas sem a devida participação coletiva, a organização das políticas para a infância se restringiu a ações com o objetivo de proteger a sociedade de possíveis problemas causados por crianças desassistidas. A ampliação da oferta de classes de pré-primário era vista como uma perda, já que, no entendimento do poder público, uma grande parte das crianças brasileiras não era merecedora de políticas educacionais, mas sim de ações assistenciais.

Os anos 1970 foram marcados pela instalação do regime militar no Brasil. Seus defensores viam como propostas basilares do ensino primário/ginasial e da educação secundária o ideal de ordem social (para todas as séries escolares) e a preparação da força de trabalho para a indústria. Entretanto, é importante refletir: já que a educação infantil ficou relegada à assistência, como se daria o processo de acolher crianças oriundas de famílias de mulheres trabalhadoras em instituições preparadas para elas?

Em vista do avanço da industrialização, cada vez mais mulheres ocupavam vagas no mercado de trabalho. Conseqüentemente, a criação de creches foi considerado como um direito trabalhista das trabalhadoras mães de crianças pequenas. Com essa demanda, a criação de locais onde a classe operária pudesse

deixar as crianças enquanto trabalhava tornou-se uma reivindicação urgente. Nesse sentido, a criação de mais um Ministério – o do Trabalho – agregaria à sociedade um importante reforço para garantir políticas que vissem à atenção integral à criança (Didonet, 2011).

A responsabilização pelo cuidado com as crianças representava um obstáculo para a participação da mulher no mercado de trabalho. Ao nos depararmos com a divisão entre os sexos e as discriminações históricas que as mulheres sofrem, o movimento feminista reforçou o protagonismo na luta pelos direitos à creche negados pelo Estado. Dessa forma, devemos entender que a maternidade é uma função social, que interessa a toda sociedade, a qual deve estar preparada política e afetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas (Finco; Barbosa; Faria, 2015).

Convém ressaltar que o movimento feminista teve como bandeira de luta inicial no Brasil o direito à educação e, logo em seguida, o direito ao voto. O movimento pelo direito à creche se destacou ao unir feministas e mulheres operárias em prol de um espaço para o cuidado de seus filhos, contribuindo não só para garantir a oferta por creches, mas também se tornando uma pauta de exigências dos movimentos sindicais (França, 2017).

Com o passar dos anos os aspectos relacionados a alimentação, higienização e o cuidado, diga-se assistência, dão lugar a concepção de cuidar e educar na Educação Infantil. Essas práticas, consideradas indissociáveis, ainda suscitam discussões referentes às infâncias e estão descritas em documentos normativos que irão formatar as políticas públicas na área da Educação Infantil Segundo Campos e Barbosa (2015, p. 355), essa é uma dívida histórica do Estado brasileiro a ser paga como um direito social das crianças.

## **2.2 Educação Infantil no Brasil: uma caminhada que fez a diferença**

As décadas de 1980 e 1990 trouxeram como traço marcante a garantia de direitos aos brasileiros, sobretudo na redefinição dos princípios da República com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em relação ao direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, foi reafirmada a natureza educativa das instituições de educação infantil. Essa conquista foi fruto da ampla participação dos movimentos sociais, dos movimentos de redemocratização e das lutas dos próprios profissionais

da educação. Segundo Kuhlmann (2015) essa formulação é um objetivo buscado por aqueles que, a partir de do final da década de 1970, lutaram e ainda lutam pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

Houve mudanças importantes no cenário da Educação Infantil. A Constituição de 1988 reconheceu o direito de todas as crianças entre 0 e 6 anos de idade à educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 foi um marco na garantia de direitos, sobretudo à educação, que agora coloca a criança agora como cidadã.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) reitera o dever do Estado para com a educação infantil, incorporando-a ao sistema educacional como a primeira etapa da educação básica. Surge uma nova ideia que leva em consideração espaços que priorizem atividades que desenvolvam o cognitivo, a parte motora, o psicossocial e a linguística de cada criança, entendendo-a como um ser completo e indivisível, um passo imprescindível em direção à superação da concepção educacional assistencialista que caracterizou, ao longo da história, as instituições voltadas à educação e ao atendimento das crianças pequenas.

O Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999), com o objetivo de regulamentar os dispositivos presentes na LDB que trata da educação infantil. Essas publicações foram feitas de acordo com as reformas educacionais da década de 1990 e têm como objetivo contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade nas instituições educacionais de crianças.

Nesse contexto o RCNEI foi elaborado como um guia de reflexão sobre os objetivos, currículo e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças entre 0 e 6 anos de idade. O documento direciona como as instituições devem organizar suas atividades de modo que as crianças desenvolvam capacidades que vão desde o conhecimento do seu próprio corpo, despertando uma imagem positiva de si, até o desenvolvimento de vínculos afetivos, respeito à diversidade e o uso de diferentes linguagens, como corporal, musical, plástica, oral e escrita, além do uso das brincadeiras como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras, e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural [...]. (Brasil, 1998, p. 23).

Ademais, é importante considerar a validade dos objetivos a serem alcançados previstos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998, pois o documento orienta que as atividades deverão ser oferecidas através de brincadeiras, assim como de situações advindas de situações pedagógicas orientadas (Paschoal, 2009).

No que diz respeito ao brincar, essa proposta se constituiu uma ação mediadora da aprendizagem na educação infantil essencial para o desenvolvimento e socialização da criança. Entendemos que a brincadeira é uma atividade que tem por objetivo permitir que a criança possa exteriorizar tanto as aprendizagens advindas do seu núcleo familiar quanto das experiências educacionais formais. Para que se compreenda melhor esse processo, Vigotsky (2008, p. 77) explica que “a brincadeira, como o jogo são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos [...]”.

Aprovadas em 1998 e 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), orientaram as instituições educativas quanto à autonomia para organizar suas próprias estratégias, levando em consideração a importância da identidade da unidade educacional e de seus agentes – crianças, famílias, professores e outros profissionais. O objetivo era promover práticas de educação e cuidado que contemplassem as diversas áreas de conhecimentos e os aspectos da vida cidadã.

Diante desse cenário, uma nova concepção de criança se configurava, levando em consideração esta como sujeito social e produtora de cultura. Dessa forma, se escreveria um novo capítulo da história da educação infantil, onde elas finalmente protagonizariam seu papel mais importante: o de cidadãs de direitos.

Ademais, esses documentos defendem pontos importantes, como o direito que toda criança tem de conviver e se desenvolver, reconhecendo as especificidades e singularidades da pequena infância. Eles enfatizam a proposta de romper com as barreiras etárias, permitindo o trânsito das crianças nos espaços físicos das instituições, além de combater qualquer forma de preconceito, segregação e

discriminação envolvendo os pequenos. Dessa forma, o documento garante os direitos das crianças com deficiências (transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades), reconhece os direitos dos povos indígenas, afrodescendentes e outras nacionalidades, valorizando e respeitando suas culturas, ao mesmo tempo que combate o racismo e a discriminação.

Apesar dos avanços da legislação em defesa da infância e promoção de seus direitos, ainda encontramos muitos desafios em relação ao atendimento das crianças, especialmente no que diz respeito à garantia de acesso e à qualidade desse atendimento. No contexto da educação infantil, além da garantia do direito à vaga, as instituições educacionais precisam oferecer atendimento de qualidade, o que diz respeito aos profissionais que irão atuar nesse segmento. Segundo Barreto (1998), crianças de famílias de baixa renda têm menos oportunidades do que aquelas de nível socioeconômico mais elevado, pois, apesar da expansão das instituições de educação infantil, os padrões ainda são insuficientes devido aos baixos investimentos técnicos e financeiros necessários.

Com o objetivo de contemplar algumas metas para todos os níveis de ensino, foi aprovada no ano de 2001 a Lei nº 10.172/2001, conhecida como Plano Nacional de Educação. No caso particular da educação infantil, o documento estabeleceu vinte e seis metas a serem alcançadas ao longo de dez anos de vigência. No contexto desta pesquisa específica, nos limitaremos a abordar a meta relacionada à formação dos professores da educação infantil.

Em relação aos profissionais que atuam com essa faixa etária, em função das exigências previstas pela lei, destacamos a que se refere a formação consistente desses profissionais e a constante atualização deles.

Um dos impactos que geram retrocessos na qualidade desse atendimento, segundo Kishimoto (2002), são os problemas encontrados na configuração curricular dos cursos que formam professores pelo Brasil. Um dos entraves, segundo a autora, é a falta de clareza sobre o perfil profissional daqueles que irão atuar junto às crianças e a fragmentação dos currículos dos cursos. A questão então é: qual o perfil desse profissional e como ele irá trabalhar, levando em consideração o fato de que as crianças por se apresentam de forma integrada?

Sem dúvidas, mesmo com todos os avanços legais, a formação dos professores é reconhecidamente um dos fatores principais para a promoção da qualidade da educação prevista nos padrões. Paschoal (2009, p. 90) pontua que:

Inversamente, muitos retrocessos acompanham a trajetória histórica dessas instituições, já que do ponto de vista prático, o trabalho realizado no interior de muitas delas se restringe mais aos cuidados físicos relacionados a higienização e à alimentação do que propriamente um trabalho voltado aos aspectos educativos.

A excessiva escolarização ou a alfabetização precoce são exemplos de práticas corriqueiras no cotidiano das instituições, enquanto a reflexão sobre questões que tratam do trabalho pedagógico passa despercebida como importante., Muitas são as dificuldades dos professores, uma vez que se limitam aos aspectos da rotina do seu trabalho docente. A prática pedagógica deixa de lado os aspectos relacionados à visão do todo, própria da prática pedagógica.

Portanto, consideramos relevante apontar que a qualidade da educação das crianças, enquanto responsabilidade do poder público, não pode se limitar somente às questões legais nem tampouco aos documentos oficiais para sua plena efetivação. Precisa sim, do envolvimento da coletividade, pois todas essas discussões tornam-se distantes e ineficazes caso não se leve em consideração a criança como cidadã de direitos, que passa a vivenciar um contexto novo em sua vida ao iniciar na educação infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), gestada a partir de 2015, e cuja versão final foi aprovada em 2017, tem como objetivo viabilizar as demandas da das DCNEI visando mitigar as distorções e diferenças de oportunidades durante a educação básica. No caso da educação infantil, a BNCC reitera a criança como centro do processo educativo e nas brincadeiras e interações a possibilidade de aprendizagens. Dessa forma, vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (2017), enquanto documento normativo:

Concebe o brincar como: Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais [...] (Brasil, 2017, p. 36).

Assim, professoras e professores que atuam nessa etapa da educação devem levar em consideração a importância das brincadeiras e interações na aprendizagem das crianças, lançando mão das contribuições da Base Nacional Comum Curricular

para a educação infantil, atuando como agentes que estruturam e organizam as brincadeiras com finalidade pedagógica.

### **3 OS BRINQUEDOS COMO ARTEFATOS CULTURAIS E HISTÓRICOS: contribuições de Brougere, Benjamin e Vigostsky**

O brincar é um meio pelo qual o ser humano cria infinitas possibilidades de experiências, descobertas e se apropria do mundo ao seu redor. É na brincadeira que a criança exterioriza seus sentimentos e tem mais possibilidades de expressar suas opiniões (Pinto, 2018). Portanto, o ato de brincar no contexto da educação infantil não pode ser entendido como uma atividade para horas ociosas sem um propósito.

Partindo da perspectiva do brincar enquanto comportamento natural e essencial para o desenvolvimento infantil, apresentaremos uma breve descrição sobre as contribuições de Brougère, Walter Benjamin e Vygotsky acerca da importância dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Tais ideias servem de base para reflexão no enfrentamento dos discursos que distinguem meninas e meninos quando brincam, ocasionando o que se costuma perceber como prática sexista quanto às possíveis categorizações do ser menina e do ser menino.

De acordo com Brougère (2010), a brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Nela, a criança se relaciona com conteúdos culturais produzidos e transformados por ela, os quais ela reproduz e aos quais atribui significados. Entender que não há algo de inato quanto à natureza do brincar mas sim uma aprendizagem social. Essa imersão é inevitável, já que, fazendo parte de um contexto social, a criança aprende e desta forma padroniza os comportamentos. A brincadeira é um processo de relação interindividuais, portanto, de cultura (Brougère, 2010). Sendo assim, não existe na criança uma brincadeira natural.

Considerando a representação simbólica que cerca o brinquedo e sua ludicidade, que lhe é algo particular, a criança se relaciona com o objeto usando a criatividade e a imaginação. Logo, o lúdico passa a não ser uma única possibilidade do uso do brinquedo, pois ele traz consigo multiplicidades possíveis de relações e representações no ato da brincadeira. Isso permite a quem brinca um universo de interações, construções, ideias e valores, resultado das características culturais impressas no brinquedo refletidas nas relações estabelecidas pela criança.

Importante destacar as contribuições do filósofo Walter Benjamin (2002) sobre a percepção da criança em relação aos brinquedos como artefatos impregnados pelos vestígios das gerações anteriores. Para ele, as crianças não fazem parte de nenhuma comunidade isolada, ao contrário, pertencem ao povo e da classe a qual fazem parte.

A partir dessa perspectiva, o pensador conclui que os brinquedos existem porque fazem parte de uma determinada cultura, configurando-se como a expressão do meio ao qual foram pensados.

Nessa perspectiva, o autor defende que é impossível a criança construir brinquedos num âmbito totalmente de fantasia. O autor parte da ideia de que o brinquedo só pode acontecer no interior de uma determinada cultura. Para Benjamin (2002, p. 96), o adulto é o primeiro responsável por fornecer à criança seus brinquedos e afirma que:

Não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos as crianças como objeto de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças a força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos.

Todavia, para alguns, o brincar é apontado como libertador do imaginário, ao passo que, para outros, é observado como formatador. É importante observar que os brinquedos, como coisas do brincar, educam, criam e recriam expectativas que os universos dos adultos depositam nos papéis sociais futuros de seus membros mais jovens.

Através das reflexões sobre a infância, Benjamin (2002) entende que as crianças interagem com o mundo ao seu redor através do imaginário, utilizando os brinquedos como recurso. A situação imaginária liberta a criança das dificuldades que as cercam, pois é pela imaginação que ela pode criar uma espécie de mundo próprio. Nessa mesma perspectiva, até mesmo o adulto em situações adversas recorre à fantasia, similar à da criança. Aquele que se vê ameaçado por uma realidade sem perspectivas de solução liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada (Benjamin, 2002).

No que diz respeito às contribuições de Vygotsky, destaca-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ele reconhece que as crianças aprendem antes mesmo de ingressarem na escola, no entanto, ao entrarem nesses ambientes formais de educação, têm a oportunidade de adquirir novos elementos para seu desenvolvimento.

Na teoria vygotskyana, o brinquedo tem um papel relevante, pois é visto como uma possibilidade de provocar e estimular o desenvolvimento da criança. Para entendermos este processo, é necessário levar em consideração as necessidades da criança e o que a impulsiona a agir. Seus avanços estão diretamente relacionados às

motivações e incentivos que ela recebe. É importante ressaltar que, embora parte da pesquisa seja destacar as contribuições dos autores em relação aos brinquedos e brincadeiras enquanto artefatos históricos e culturais, em Vygotsky não há separação entre brinquedo, jogo ou brincadeira. A questão central diz respeito à ideia do desenvolvimento de certas funções psicológicas nas crianças, tendo como uma das possibilidades sua ação sobre o brinquedo.

A brincadeira faz com que a criança internalize conceitos do meio social e também modifique suas funções psicológicas (atenção, memória, linguagem, percepção, entre outros), ou seja, é pelo ato de brincar que a criança se desenvolve. Diante disso, é através do brinquedo que a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto [...]. (Vygotsky, 2007, p. 110).

O brinquedo, enquanto um artefato relevante, representa um momento primordial para a criança, pois, ao brincar, ela apresenta aspectos presentes de sua vivência do dia a dia. As interações através do brinquedo criam uma zona de desenvolvimento proximal na criança. É comum que a criança tenha um comportamento além do que é esperado para sua idade e do seu comportamento habitual. Sua forma de brincar e de agir também mudará diante do brinquedo, pois serão criadas outras formas de situação imaginária e outras formas de se realizar (Vygotsky, 2007).

Quando pensamos nas impressões culturais perceptíveis nos brinquedos, é inevitável relacionar as diferenças que os marcam e a intencionalidade dos adultos em estabelecer relações de poder ao oferece-los às crianças, tendo como consequência as diferenciações de gênero.

Dessa forma, Cruz (2012) pontua que é preciso olhar as condições sociais e culturais que forjam as relações de gênero conforme se desenvolvem em tempos específicos. Ou seja, é necessário desviar o curso da história em que os papéis são ensinados e acabam sendo condicionantes desde a infância, como num ritual de preparo para meninas e meninos assumirem seus lugares de acordo com o gênero.

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair. (Melo; Valle, 2005, p. 45).

Através dos brinquedos e das brincadeiras, pode-se vivenciar diversas estratégias cotidianas de reprodução e inovação nas relações sociais e práticas culturais, tendo as crianças como protagonistas. Dessas relações, constroem-se os humanos socialmente, tendo em vista o fato de que a criança percebe sua relação com o mundo e o quanto ela divide espaços e experiências com outras pessoas. Em algumas ocasiões, é comum separar de acordo com o gênero, de forma que não caiba uma reflexão por parte das professoras ou dos professores, quanto à forma como organizam as brincadeiras e/ou oferecem brinquedos para de meninas e meninos.

### **3.1 Brinquedo/brincadeira de menina ou de menino: afinal, brincadeira tem gênero?**

Desde a infância, meninas e meninos convivem com diferentes formas de padronização à medida que são inseridas nos diferentes grupos ao longo da suas existências. Com as formas de brincar e escolher seus brinquedos, não é diferente, já que as crianças são levadas a escolhas conforme o seu sexo. Logo, por que meninas e meninos escolhem brincadeiras e brinquedos diferentes?

Podemos então pensar nos aspectos que fazem com que as crianças idealizem o que diz respeito ao que cabe a cada sexo em matéria de brincadeiras, quer sozinhas ou com seus pares, Finco (2015, p. 49):

Há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções que são entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas para as mulheres ou para os homens, meninas e meninos.

Mas será verdade que as formas como meninas e meninos brincam são aprendidas? Como refletir diante desse questionamento? É correto assegurar que meninas preferem bonecas e brincam de casinha, ao passo que meninos preferem brincar de carrinho e jogar futebol?

Essa naturalização da ideia de que meninas e meninos possuem papéis pré-determinados advém de anos de construção histórica pela qual a sociedade passa. Louro (2014) adverte que a escola delimita espaços, servindo-se de símbolos e códigos, afirmando o que cada um pode (e o que não pode) fazer. Ela separa e institui, informando o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Ao nascer, as crianças recebem tratamentos diferenciados, seja pelos pais no ambiente doméstico, seja por outros adultos nos diversos ambientes em que participam. Não é inevitável que meninos e meninas acabem brincando separadamente e com objetos (brinquedos) diferentes. Esse modo de agir é algo comum e reforçado pelos adultos no momento que as crianças interagem.

De acordo com Freire (2012), o sujeito infantil é constituído por diversos discursos, resultado da sua participação em diferentes instituições como a família, a escola, a igreja, e os meios de comunicação. São essas instituições que vão apontar e moldar as formas como os sujeitos, por meios dos discursos internalizados, se relacionam com o mundo em que estão inseridos.

No entanto, apesar de todas as iniciativas adultas, as crianças despertam a vontade de conhecer o outro, seu próprio corpo e o mundo através das interações. Diante dessa realidade, é importante considerar que estas instituições apontam e moldam as subjetividades dos sujeitos por meio dos discursos internalizados, que irão condicionar a forma como pesam e como irão se relacionar com o mundo em sua volta.

Enquanto protagonistas, crianças da educação infantil têm o direito ao cuidado e de serem educadas e, dentro dessa perspectiva, a brincadeira é determinante para o seu desenvolvimento integral. A identificação de algumas brincadeiras e brinquedos, se devem ou não ser indicados para meninas e meninos, parte do sujeito adulto responsável pelo cuidado da criança. Isso acontece nos vários ambientes onde elas frequentam e, inevitavelmente, essa prática nos remete ao fio condutor da nossa pesquisa: Afinal, brincadeira tem gênero?

A abordagem sobre gênero desde a infância enquanto instrumento de análise social e educacional limitava a ideia de homem e mulher a uma perspectiva binária. A base para essas discussões apoiava-se na ideia de que o sexo biológico determinava as características de ser homem e ser mulher, aprofundando diferenças e delegando comportamentos, lugar e papéis que cada um devia ocupar.

De acordo com Bento (2011), vincular comportamento ao sexo e gênero à genitália, definindo o feminino pela presença da vagina e o masculino pelo pênis, remonta ao século XIX. O sistema binário (masculino *versus* feminino) produz e reproduz a ideia de que o gênero reflete e espelha o sexo, e que todas as outras esferas constitutivas do sujeito estão amarradas a essa ideia.

Quando pensamos em ambiente escolar como continuidade da socialização da criança (além da família), podemos observar divisões entre comportamentos considerados femininos, para as meninas, e masculinos para os meninos. Ao vivenciarmos as experiências educativas é possível perceber que os estereótipos que comumente são reproduzidos pelas crianças, provêm dos pais e das pessoas que as cercam. É através dos adultos que fazem parte do núcleo familiar que o primeiro ambiente lúdico é idealizado, onde os brinquedos são escolhidos e disponibilizados sem que os pequenos façam suas escolhas.

Nessa perspectiva, Viana e Finco (2009), os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. É através deles que os significados de gênero, como habilidades, modo de ser e comportar-se, são configurados, deixando marcas nos corpos de meninas e meninos de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade.

As instituições como família e escolas de educação infantil reforçam habilidades específicas em relação ao desempenho de acordo com o sexo. Existe a ideia do que seja “mais adequado” para meninas e meninos no que diz respeito ao desempenho intelectual, onde as recompensas e sanções são frequentes caso as expectativas sejam atendidas ou não. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que são disponibilizados às crianças, influenciando-as a aprender de maneira prazerosa, porém disfarçada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas (Viana; Finco, 2009, p. 273).

O brincar em situações educacionais é um meio real de aprendizagem. Através da brincadeira, a criança faz uso dos conhecimentos adquiridos quando interage com seus pares, seja da mesma idade, idades próximas ou até mesmo com os adultos. Todos os encaminhamentos da escola devem estar impregnados de brincadeiras, e é a partir destas que o processo de internalização das diferenças entre meninas e meninos acontece.

Para compreender o conceito de gênero e como se constroem as masculinidades e as feminilidades, com o objetivo de relacioná-lo ao objeto de nossa pesquisa, as brincadeiras das crianças da educação infantil faz-se necessário pontuar algumas contribuições que floresceram na academia a partir de alguns autores que buscaram nesse campo de pesquisa problematizar a temática. Leão (2012, p. 43) elucida que o conceito de gênero surge no movimento feminista, “[...] como tentativa

das feministas de dar respostas às desigualdades existentes entre homens e mulheres, as quais se pautavam pelo determinismo biológico [...]”.

De acordo com Costa (1994), há diferentes interpretações de gênero, sendo estas: gênero como uma variável binária; gênero como papéis sexuais dicotomizados; gênero como tradução de sistemas culturais; gênero como uma variável psicológica e gênero como relacional. Todas as contribuições acerca do tema gênero remetem à ideia de ser uma construção social e cultural, que utiliza mecanismos que vão marcando os corpos a partir das formulações que definem o que vem a ser de menino e de menina.

Braga e Santos (2017) dizem que o conceito de gênero refere-se à identidade adotada por uma pessoa de acordo com seu papel na sociedade e determina os papéis atribuídos aos homens e às mulheres. Portanto, a palavra gênero, enquanto instrumento analítico, tem como objetivo demonstrar que o feminino e o masculino são construídos em suas relações e interações em um determinado tempo e espaço, ou seja, são construções socioculturais e históricas.

De acordo com Felipe (2013, p. 221), o conceito de gênero foi amplamente divulgado na década de 1980 do século XX, na tentativa de se opor a uma ideia de essência que, em geral, pautava a explicação de comportamentos distintos para homens e mulheres. Dessa forma, através dessa formulação, busca-se enfatizar a construção histórica, social e cultural dos comportamentos de homens e mulheres. Logo, conclui-se que os comportamentos de homens e mulheres fogem de uma essência que justificaria os comportamentos masculinos e femininos, muitas vezes tidos como diametralmente opostos.

Judith Butler, a filósofa, afirma que o gênero não é algo que se possui, mas algo que se faz. O gênero também não é feito de um golpe só, não é resultado de um único ato, mas resulta de uma “sequência de atos” que, por serem muitas e muitas vezes repetidos, acabam por “produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser”.

Pensando na formulação do que vem a ser a categoria gênero, Louro (2017, p. 17) diz que, o feminino ou a feminilidade (bem como a masculinidade) são construídos através da repetição de atos, gestos, modos; através da “estilização dos corpos”. Quando trazemos essas discussões para o âmbito escolar é possível perceber como a instituição participa de forma sutil na construção da ideia de gênero, acentuando as

desigualdades. Na escola, meninas e meninos aprendem o que podem e o que não podem fazer e ser, com base em seu sexo.

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar-se e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que “passara pelos bancos escolares” (Louro, 2014, p. 66).

Ao naturalizarem os comportamentos sexistas reproduzidos tanto no âmbito da escola quanto nos demais setores da sociedade, profissionais da educação e sociedade civil contribuem para acentuar as diferenças entre as crianças e os futuros adultos, conforme seu sexo. Uma vez que o que acontece na escola reflete em outras esferas da sociedade e vice-versa é importante considerar a necessidade dessa discussão sobre gênero dentro das esferas educacionais.

A educação infantil tem sido campo fértil para várias pesquisas nos últimos tempos. Acompanhando essa tendência, as brincadeiras aparecem como categoria a ser pesquisada, já que brincar é um elemento característico da infância. A brincadeira é entendida como a principal atividade infantil, pois as crianças desenvolvem a área cognitiva e emocional através da aprendizagem de ideias, valores e formas de viver. Para Cordazzo e Vieira (2007), a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Os diferentes aspectos do brincar têm sido estudados nos últimos tempos e comprovam como essa atividade está relacionada ao desenvolvimento infantil. Segundo Leite, Feijó e Chies (2016), os jogos e as brincadeiras são mecanismos de aprendizado cognitivo e social, caracterizando-se como um momento de descoberta da realidade por parte das crianças de maneira espontânea e expressiva. De forma dirigida ou livre, o ato de brincar oportuniza às crianças encontros significativos com o conhecimento, assim como a transmissão e a ressignificação da cultura na qual a criança está inserida. No caso específico da educação infantil, consolida-se a ludicidade como proposta metodológica em contraposição à escolarização de crianças de 3 a 5 anos de idade.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. O fato da criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel faz com que desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem

desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, interação, memória e imaginação. Também amadurecem algumas capacidades de socialização por meio da interação e da experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998).

É por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem seus papéis sociais. A brincadeira permite que elas se apropriem dos códigos de cada cultura, assim como dos papéis sociais que irão assumir, muitas vezes com características de cunho sexista disseminadas pela cultura adulta. A escolha de um objeto – aqui denominado de brinquedo – está relacionada à forma como a ideia de papéis sociais é disseminada entre as crianças.

As normas sociais prescrevem posturas, comportamentos e atitudes diferenciadas para homens e mulheres desde a infância, e a construção da ideia de gênero é vivida pelas crianças através das brincadeiras, das palavras, dos gestos, das atividades reconhecidas como masculina e feminina (Silva, 2016). Logo, meninas e meninos internalizam e acabam por reproduzir as relações que são estabelecidas entre homens e mulheres, onde a maioria delas tem como pano de fundo estereótipos atribuídos ao gênero.

Ao abordar questões de gênero na escola, requer que os profissionais que dela fazem parte estejam atentos à maneira como conduzem a sua prática. De acordo com Louro (2014, p. 63) “[...] os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer do cotidiano [...]”.

Tomemos como exemplo as brincadeiras que fazem parte do universo lúdico de meninas e meninos. É comum perceber as diferenciações e direcionamentos que os adultos estabelecem para as crianças quando brincam. Para meninas, o brincar com as bonecas e o manuseio de objetos que representam utensílios domésticos configura-se como uma forma de familiarização com a maternidade e a feminilização das tarefas do lar. Para os meninos, o jogo de futebol, brincar de luta, super-herói e dirigir carros são brincadeiras típicas, pois correspondem a atributos entendidos como masculinos, tais como força, coragem e agressividade.

A partir dessa constatação Giachini e Leão (2016, p. 1416) nos dizem que “Com efeito, é brincando que se reforçam estereótipos sexistas tais como: que compete as meninas serem frágeis, passivas, a realizarem atividades domésticas, ao passo que aos meninos serem valentes, ativos, a não chorarem, entre outros”.

O brincar proporciona à criança o desenvolvimento de habilidades cognitivas, trabalha suas diferenças e contradições, ambiguidades e os valores sociais vigentes. De forma livre ou dirigida, o brincar não significa apenas recrear. Segundo o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2003), brincar é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. Logo, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem na vida das crianças, sendo uma ótima oportunidade para ensinar sobre a igualdade de gênero.

Dessa forma, podemos afirmar que são incontáveis os benefícios das brincadeiras em relação ao desenvolvimento humano, pois, através do ato de brincar, as crianças desenvolvem suas habilidades motoras e cognitivas, bem como aprendem regras de convivência, favorecendo sua socialização com seus pares e com os adultos. Porém, quando abordamos as questões de gênero à luz das brincadeiras, nos deparamos com um tema complexo para a maioria das professoras e professores da educação infantil.

Segundo Felipe (2018), inúmeros docentes relatam que não sabem lidar com discussões relacionadas aos temas da sexualidade e de gênero na escola. Isto demonstra o quanto dialogar sobre essas questões devem fazer parte da prática pedagógica dos profissionais da educação infantil, por ser uma das mais importantes etapas do processo educacional da criança. A escola, como instituição, tem como principal função o desenvolvimento da criticidade em relação à formação do cidadão.

Felipe (2018) traz, ainda, a reflexão sobre a complexidade da situação ao percebemos que o obscurantismo não fica apenas no plano individual docente. Ele aborda que o Referencial Nacional para Educação Infantil (RECNEI) (Brasil, 1998), não apresenta qualquer proposta clara acerca das relações de gênero e sexualidade na educação infantil. Isto é, o tema gênero, invisibilizado no documento, acaba sendo relegado a segundo plano nas políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva, os discursos sobre a infância e as questões de gênero definem padrões de comportamentos considerados aceitáveis ou não para meninas e meninos. É necessário pensar na ideia de equidade de gênero em relação às brincadeiras e aos brinquedos infantis, onde a educação, quando pensada de forma igualitária, deve levar em consideração o acesso de todas as crianças a todos os artefatos lúdicos, sem necessariamente definir o que e como ensinar com base numa educação sexista.

Assim percebe-se que a classificação entre “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino”, estaria impedindo o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das habilidades que o brinquedo proporciona e desenvolve (Furlani, 2011).

Do exposto, buscamos compreender como poderemos contribuir para formação de meninas e meninos, no segmento da educação infantil, na perspectiva de encontrar subsídios para uma educação que leve em consideração as questões de gênero na escola. Isso é necessário, tendo em vista o olhar temerário que pais e educadores apresentam quando crianças, de forma corriqueira, transgridam as fronteiras do brincar. Não se pode considerar esses movimentos como algo que fere os padrões vigentes, já que estes precisam ser questionados quando necessários e nem tampouco naturalizar comportamentos e ideias herdadas de um modelo de sociedade alicerçada no ideal do patriarcado.

A escola deve refletir sobre seu papel, até então baseado no disciplinamento e na normalização da ideia de gênero. Portanto, uma educação igualitária permitirá a reflexão sobre a ideia de que há brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos e até quando estas ainda terão efeito sobre a educação de nossas crianças. Como a brincadeira é vista e desenvolvida na educação infantil, e que efeitos uma educação não sexista trará a médio e longo prazo, proporcionando efeitos positivos na vida das crianças e da sociedade de um modo em geral.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens. Atuando de maneira complementar à educação familiar, especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017).

Como se observa, a educação das crianças na primeira infância ocorre pelo educar e cuidar, considerando-se que uma ação não é menos importante que a outra. Nessa perspectiva, deve-se articular práticas seguindo um currículo que valorize as particularidades, independentemente do ser menina ou ser menino.

O currículo da Educação Infantil, atualmente, baseia-se na BNCC como documento norteador das práticas educativas para as crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses) e pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Embora não trate especificamente das relações de gênero, como aborda Menezes (2017), pelas orientações da BNCC, os corpos das(os) meninas(os) na Educação Infantil são entendidos como “campos de experiências”, que “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural [...]” (Brasil, 2017).

Como é possível perceber, o discurso enunciado na BNCC estabelece que as rotinas pedagógicas nas creches e pré-escolas favoreçam a vivência de experiências corpóreas pelas crianças, partindo de situações que traduzam suas culturas de pertença, bem como dos grupos sociais nos quais as instituições estão inseridas. O que nos inquieta nessa trama é pensar a possibilidade de constituição da corporeidade, refletindo sobre quando e como essas experiências com o corpo serão vividas.

Na versão final da BNCC (Brasil, 2017), a temática de gênero foi silenciada e colocada de forma minimizada no campo das competências das Ciências da Natureza. Contudo, enquanto documento normativo, reconhece a Educação Básica como primordial para a formação de crianças e jovens de maneira holística, atentando para a diversidade e as suas singularidades: “A escola como um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades [...]” (Brasil, 2017, p. 14).

É preciso que a escola viabilize o reconhecimento das desigualdades entre os educandos(as), seja por questões relacionadas à condição socioeconômica, sexo ou raça, e, dessa forma, promova reflexões sobre igualdade, diversidade e equidade entre os sujeitos.

Assim, apresentamos a possibilidade de problematizar o trabalho nas instituições de educação infantil sobre as questões de gênero, considerando importante o olhar sobre a atividade que caracteriza a infância: o brincar. Entretanto, não podemos perder de vista as inúmeras contribuições resultantes de pesquisas e produções na área de gênero, fruto de movimentos sociais, lutas por direitos das mulheres e conquistas em vários setores da sociedade. Percebe-se que, apesar de

todo esse esforço, ainda é uma problemática jovem que não está adequadamente incorporada em nossos currículos e que aparece timidamente na prática pedagógica dos profissionais de instituições que trabalham com educação de crianças.

Nessa esteira, esta proposta de pesquisa pretende refletir sobre as formas de controle disciplinar de meninas e meninos através das brincadeiras e como superar tais práticas, destacando as representações sociais das professoras e professores enquanto categoria de análise.

## **4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: o universo consensual das professoras da Educação Infantil**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) apresentada neste capítulo diz respeito ao movimento teórico-metodológico desenvolvido por Serge Moscovici (1961), que serviu de referencial para pesquisar o universo consensual de um grupo de professoras que atuam na educação infantil. Esta teoria serviu de aporte teórico na medida em que me permitiu um olhar sobre as falas, ideias e práticas dessas profissionais, para assim contribuir para a transformação desse universo consensual do grupo analisado, a partir do que lhes é familiar em não familiar.

As representações sociais, enquanto construções subjetivas, permitem aos indivíduos dar explicações sobre objetos sociais a partir de suas interações com o meio. A teoria provém da Psicologia Social, entendida como uma ciência híbrida, ocupando uma posição de intersecção entre Psicologia e Sociologia, possibilitando concepção de projetos distintos para essa área do conhecimento (Wachelke; Camargo, 2007).

Foi possível compreender as justificativas para as práticas sexistas na escola ao confrontar os conteúdos produzidos pelo universo pesquisado com as leituras sobre a Teoria das Representações Sociais. Isso se deu ao analisar o universo lúdico das crianças, suas escolhas de brincadeiras e brinquedos, e como essas escolhas se relacionam com as questões de gênero.

Nessa perspectiva, destacamos a importância dos conteúdos sobre as representações sociais e a relação com a educação, pois fornecem subsídios para refletirmos sobre práticas estereotipadas relacionadas à categoria de gênero.

### **4.1 Representações Sociais: a teoria seminal**

As representações sociais figuram como aportes epistemológicos para explicar a relação entre os indivíduos e o mundo que os cercam, através das ideias que estão sempre ativas agindo no meio social. O fato de querermos saber o que se relaciona com o mundo que nos cerca, conforme Jodelet (1998) explica, é necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele apresenta.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) destaca-se como uma proposição necessária, sobretudo na área da educação, com interfaces nas questões de gênero, em particular na educação infantil e seu eixo estruturante de brincadeiras e interações. A partir dessa teoria, torna-se viável identificar como essas representações se estruturam, se reproduzem e o mecanismo pelo qual essas concepções persistem e definem o que é ser mulher, o que é ser homem e seus papéis em nossa sociedade.

A trajetória do conceito de representação social teve início na década de 1960, com Serge Moscovici, com o propósito de descrever os conhecimentos difundidos pelos inúmeros setores da sociedade. Esses conhecimentos envolvem a compreensão de como se constroem as representações e sua incorporação ao novo, isto é, aquilo que não é familiar aos universos consensuais. Sempre e em todos os lugares, ao encontrarmos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, essas representações estão presentes (Moscovici, 2007). Dessa forma, aprendemos por experiência a maneira de viver, as condutas que são difundidas nas instâncias da sociedade ou nos grupos dos quais pertencemos.

De acordo com Moscovici (2007), a era da representação social se instaura a com a instituição do método e das tecnologias de comunicação no advento da modernidade. Esse fenômeno é descrito quando os conhecimentos são compartilhados de forma dinâmica pelos diversos setores da sociedade, tendo como principal função a elaboração de conhecimentos e a comunicação entre os indivíduos.

E assim, neste mundo moderno marcado pela ciência que escapou ao mito, as representações sociais constituem uma forma de conhecimento específica e irreduzível a qualquer outra. Trata-se então de um conceito que se quer capaz de explicar a diversidade do pensamento em sociedades particulares, aquelas onde os conteúdos do conhecimento científico passaram a circular (Castro, 2002, p. 952).

O marco referencial se dá com a modernidade, quando o fenômeno das representações sociais passou a ser visto sob a perspectiva da vida coletiva sem a regulamentação de instituições como Estado e Igreja, através de seus representantes que estão no topo da hierarquia, legitimando conhecimentos e crenças em prol da regulação do pensamento coletivo.

No seu trabalho sobre a teoria das representações sociais, Moscovici considerou a necessidade de posicionar-se entre os conceitos sociológicos cunhados por Émile Durkheim, chegando à ideia de representações sociais no campo da Psicologia Social. Durkheim descrevia tal conceito como representação coletiva,

partindo do pressuposto de que a condição para sua existência seria o pensamento organizado com base na vida social. Em outras palavras, a vida social, com suas formas características de organização, produz representações coletivas que se impõem aos indivíduos, mesmo que estes não tenham consciência delas, ou sobretudo porque não a têm (Castro, 2002). Durkheim pressupõe indivíduos passivos que absorvem as ideias que circulam na sociedade, sem o objetivo de transformá-las. Nessa perspectiva, Durkheim admite o determinismo do social sobre o sujeito.

Para fundamentar suas pesquisas, Moscovici (2007) propôs em seus estudos que as representações figuram na base do senso comum, servindo de objeto de estudo para a ciência, pois tudo o que percebemos no mundo são respostas a estímulos do ambiente em que vivemos.

O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e as nossas necessidades e desejos [...]. (Moscovici, 2007, p. 33).

A teoria das representações sociais destaca a existência de formas diferentes de conhecer e de se comunicar. De acordo com Moscovici (2007), representar uma coisa, um estado, não consiste em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é repensá-lo, retocá-lo, reconstituí-lo, modificando-lhe o texto. O objeto da teoria das representações sociais figura no campo dos conhecimentos elaborados entre os sujeitos sociais, suas práticas e suas teorias. Desta forma, considera que o ser humano tem uma dimensão individual, afetiva, cognitiva, social e interacionista capaz de interpretar e agir sobre e na sociedade na qual está inserido. A realidade é socialmente construída, e o saber é uma construção do sujeito e não está desligada de sua inscrição social. Assim, Moscovici propõe uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos.

O ponto de partida da teoria está na ideia da diversidade que compõe os indivíduos, suas atitudes e os fenômenos da realidade ao seu redor. O principal objetivo é descobrir como os indivíduos e os grupos podem construir um mundo estável e previsível a partir dessa diversidade. Portanto, para que esse processo seja inteligível, é necessário partir da premissa de que o indivíduo e a sociedade estão em constante processo de transformação.

Moscovici (2007) enfatiza que as representações sociais, enquanto fenômeno, precisam ser descritas e explicadas, pois são entendidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana e as relações interpessoais. O autor propõe que essas representações sociais habitem no âmbito do senso comum e possam ser analisadas como ciência, considerando que tudo que percebemos no mundo são, na verdade, respostas a estímulos do ambiente do qual fazemos parte. É necessário ressaltar a necessidade de descrever e explicar e explicados conforme a teoria, já que estão relacionados com um modo específico de compreender e de se comunicar – modo esse que cria tanto a realidade, como o senso comum (Santos, 2019).

As representações sociais têm sua origem em conceitos científicos, mas são elaboradas a partir do senso comum. Enquanto o conhecimento científico é considerado oficial, o conhecimento do senso comum tem suas bases em vivências, conhecimentos e aprendizados cotidianos. Esse conhecimento do senso comum é visto como um objeto social, transformando-se em um conceito disponível na sociedade. Com isso, as representações sociais promovem uma ligação entre dois universos: o universo reificado, representado pelo pensamento científico; e o universo consensual, representado pelo pensamento comum.

#### **4.2. A dinâmica de formação de uma Representação Social**

Moscovici (2007) propôs a existência de duas categorias de universos, denominadas de universo consensual e universo reificado. Ele explica que no universo consensual, a sociedade é vista como uma realidade concreta, uma criação em constante continuidade, consolidando-se à medida que possui sentido e finalidade. Nesse universo, consensual sociedade é dotada de voz humana e se desenvolve o se em consonância com sua existência. Por outro lado, no universo reificado, o corpo social é convertido em um conjunto de elementos sólidos, básicos, invariáveis. Nessa perspectiva, a sociedade se configura como um aglomerado de instituições sem identidade e desprendidas da individualidade (Chamon; Lacerda; Marcondes, 2017).

O principal interesse de estudo da teoria das representações sociais é a nossa sociedade atual, segundo Moscovici (2007), que propõe deixar de lado as ideias das sociedades primitivas, bem como o que restou delas, localizadas no subsolo de nossa cultura. As representações que devem ser levadas em consideração são as do campo

político, científico e humano, que segundo o autor, nem tempo suficiente tem para se sedimentarem completamente e tornarem-se em tradições imutáveis. Então, qual seria a finalidade das representações sociais dentro de uma sociedade pensante?

Representações Sociais são modalidades de conhecimentos particular que circulam no dia- a- dia e que tem como função a comunicação entre os indivíduos, criando informações e nos familiarizando com o estranho de acordo com categorias de nossa cultura, por meio da ancoragem e da objetivação. Ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo emocional pré-existente, e objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível [...]. (Sawaia, 2004, p. 76).

A compreensão dos conhecimentos produzidos a partir do senso comum, conforme Moscovici (2007), é alcançada através de dois processos geradores: ancoragem e objetivação. O primeiro mecanismo consiste na ação de ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, e colocá-las em um contexto familiar. Isso implica incluir um objeto numa hierarquia de valores e estruturar uma rede de significações em torno dele. Dar nome a algumas coisas por meio do mecanismo de ancoragem significa tornar tangível algo que, por natureza, é estranho e ao mesmo tempo ameaçador.

Através da ancoragem, classifica-se informações sobre um objeto social em relação às estruturas de conhecimento anteriormente existentes. Portanto, as representações sociais dependem de uma memória coletiva para expressar as relações sociais.

A tendência a rejeitar o estranho, o diferente e negar sua existência faz com que o ser humano busque no mecanismo da ancoragem procurar um lugar para encaixar o não familiar, ou seja, dar nome a alguma coisa. Esse processo envolve um juízo de valor no qual aquilo que era desconhecido passa a integrar aquilo que se conhece e é a ele adicionado, acrescido, possibilitando a sua classificação e categorização gerando uma cadeia de significação [...]. (Jovchelovitch, 2003, p. 62).

O mecanismo de objetivação diz respeito ao ato de transformar algo abstrato em algo quase concreto, ou seja, é transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico (Moscovici, 2007). Almeida e Santos (2005) explicam que a objetivação é o processo pelo qual o que era desconhecido se torna familiar, o abstrato se concretiza, cristalizando as ideias tornando-as objetivas. Nesse contexto, a objetivação une a ideia de não familiaridade com a realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. Na teoria das representações sociais, esse

processo permite trazer para o universo do conhecido aquilo que, de certa forma, inexistente.

Importante considerar que, na teoria da representação social, os mecanismos de ancoragem e objetivação são processos que não ocorrem em momentos diferenciados; na verdade, eles se relacionam dialeticamente, dando-lhes sentido. Esses dois mecanismos colaboram para criar um universo consensual que, por meio das convenções linguísticas, vai institucionalizando representações a partir de contextos como a família, a escola, entre outros, que moldam os comportamentos e atitudes nas interações grupais e interpessoais (Santos, 2019).

A teoria das representações sociais, segundo Santos (2019), fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis quanto para torná-las compreensíveis como forma de prática social. Assim, compreendidas como fenômenos sociais, podem ser interpretadas e descritas. No entanto, para que esse processo aconteça, será necessário lançar mão de técnicas metodológicas apropriadas para circunstâncias específicas.

O trabalho de pesquisa e análise das representações das professoras da educação infantil sobre a relação entre o brincar das crianças e as questões de gênero permitirá a essas profissionais a possibilidade de tornar o familiar (representações e práticas) em não familiar, isto é, refletir sobre o que pensam acerca das proposições e ideias sobre as relações de gênero a partir das experiências das crianças com o lúdico.

Nessa perspectiva, esperamos contribuir para que as professoras reflitam sobre a categoria gênero, desconstruam o que há de familiar, transformando-o em algo não familiar, conforme a abordagem epistemológica da Teoria das Representações Sociais. Dessa forma, a análise a partir dessa teoria nos fornecerá subsídios para compreender e intervir em possíveis mudanças nas práticas das professoras em relação às discussões sobre as relações de gênero.

## 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A proposta deste capítulo visa examinar as representações sociais das professoras da Educação Infantil em relação à categoria de gênero, integrando-as à forma como as crianças escolhem suas brincadeiras. Esse estudo se fundamenta nas bases epistemológicas da teoria de Serge Moscovici. Apresentaremos a metodologia adotada no estudo, o cenário da pesquisa, bem como a caracterização dos sujeitos participantes da investigação. Em seguida, apresentaremos o percurso metodológico, os instrumentos utilizados, e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Ao final do capítulo, descreveremos os resultados obtidos, com o objetivo de gerar e analisar as informações da pesquisa.

### 5.1 Percurso Metodológico

O desenvolvimento desta investigação ancorou-se no objetivo articular as representações sociais do grupo estudado e a maneira como as crianças brincam, quais brinquedos escolhem e quais critérios utilizam para essa escolha, bem como suas implicações no tocante ao trabalho pedagógico e suas relações com a categoria de gênero. Para tanto, levamos em consideração a necessidade de empreender um esforço criterioso para alcançar novas descobertas e a ampliação de conhecimentos, destacando-se o caráter qualitativo da pesquisa enquanto abordagem para seu desenvolvimento.

Conforme descreve Minayo (2010), a pesquisa desenvolve-se por meio de um processo constituído por várias fases, que vão desde a formulação de um problema da vida prática até a apresentação e discussão dos resultados. Em uma pesquisa de caráter qualitativo, o pesquisador leva em consideração um plano estabelecido *a priori*, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionais definidas (Godoy, 1995).

Segundo Chizzotti (2010), enquanto atividade, a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Ela é desenvolvida mediante o concurso de conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica. A partir dessa premissa, foi possível ter um direcionamento para identificar, nas falas das professoras, as representações sociais, objeto de estudo da pesquisa. A partir das observações e do instrumento de análise, que incluiu

o questionário e seus enunciados, foi possível analisar como as professoras constroem as representações de gênero e os efeitos de sentido que as questões de gênero exercem sobre as escolhas das crianças.

Quanto ao método adotado nesta investigação, este se caracteriza como um Estudo de Caso, o qual, segundo Triviños (2019), caracteriza-se por ser uma categoria de pesquisa cujo objeto de estudo é uma unidade que se analisa de forma aprofundada.

Em conexão com as considerações acima, Fonseca (2002, p. 32) afirma que o procedimento em questão visa conhecer de forma criteriosa o “como” e o “porquê” de uma determinada situação, que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Na presente pesquisa, a unidade de estudo investigada de forma profunda foram as representações sociais das professoras, utilizando a teoria de Serge Moscovici e explorando a categoria de gênero, juntamente com suas manifestações recorrentes nas brincadeiras e nos brinquedos escolhidos pelas crianças da Educação Infantil.

Quanto ao método de abordagem, optou-se por seguir a abordagem fenomenológica, entendida como a ciência que atribui significado ao ser e ao fenômeno. Nessa abordagem, reconhece-se que só pode haver fenômeno na presença de um sujeito no qual esse fenômeno está situado (Neves, 1991).

Na pesquisa qualitativa, o método fenomenológico designa o estudo do vivido ou da experiência imediata pré-reflexiva, visando descrever seu significado, ou qualquer estudo que tome o vivido como pista ou método. Sendo assim, é a pesquisa que lida, portanto, com o significado da vivência (Amatuzzi, 1998). A Fenomenologia procura entender os discursos sobre o que e como se apresentam, relacionando-os aos aspectos históricos, sociais, políticos, bem como às relações do homem na sociedade.

No método fenomenológico, a apreensão e compreensão do fenômeno a ser desvelado são primordiais e exigem uma relação de interação do sujeito com o objeto, até que se torne um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida dos sujeitos da pesquisa (Fini, 1997). Importa destacar que esse envolvimento ocorre no mundo das experiências de fato, e não uma interferência na vida do sujeito.

Uma característica marcante do método fenomenológico é que ele sempre se inicia com uma interrogação, devendo ficar evidente para o pesquisador, que sempre haverá uma questão sobre um aspecto abordado. Ainda de acordo com Fini (1997),

duas importantes proposições devem ser levadas em consideração: a interrogação corresponde a uma insatisfação do pesquisador em relação ao que ele pensa saber sobre algo, e uma pesquisa com o referencial da fenomenologia não apresenta uma conclusão fechada; seus resultados são construídos a partir da interpretação e da reflexão sobre a própria reflexão.

Uma vez que nos propomos problematizar as representações sociais das profissionais da educação infantil em relação às questões de gênero e ao brincar das crianças, utilizamos como instrumentos para coleta de dados a observação *in loco* e a entrevista/questionário ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

## **5.2 Caracterização do local da pesquisa**

Para o desenvolvimento da parte empírica da pesquisa, elegemos a Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva<sup>1</sup>, uma unidade de Educação Infantil localizada na Avenida Leste, nº 103, Cidade Operária. Cabe destacar que a instituição foi inaugurada em 12 de novembro de 2020, cujo registro foi gerado pelo sistema o INEP com o número 21287317.

A creche atende ao modelo ProInfância, que é um programa de assistência financeira do Governo Federal oferecido aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. O objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

---

<sup>1</sup> Representante do Bairro Luís Rocha, professora da educação infantil e líder social da área da cidade operária e adjacências (PPP em Construção da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva).

Figura 1 - Fachada e área interna da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva



Fonte: Prefeitura Municipal de São Luis/SEMED (2023)

Além de salas de aula totalmente equipadas e climatizadas, a creche conta com brinquedoteca, parquinho interno e externo (Figura 2), espaços administrativos, refeitório e espaços adaptados para crianças com necessidades educacionais

especiais. Os banheiros estão localizados dentro de cada sala, com fraldário e local próprio para banho e higiene das crianças, de fácil acesso por meninas e meninos.

Figura 2 – Parquinho interno da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva



Fonte: Autora da pesquisa (2023)

Figura 3 – Parquinho externo da Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva



Fonte: Autora da pesquisa (2023)

A Creche Elza Maria Rodrigues da Silva atende a um total de 185 crianças, dos 2 aos 5 anos, matriculados nos dois turnos, distribuídos em 10 salas. A proposta inicial era que a instituição atendesse turmas que contemplassem o período integral e o

parcial. Entretanto, para ano letivo de 2023, apenas turmas de meio período funcionam, atendendo a disposição no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo de salas / idade das crianças

<b>TURMA</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>QUANTIDADE DE SALAS</b>
Maternal	2 anos	2 salas
Maternal I	3 anos	3 salas
Infantil I	4 anos	2 salas
Infantil 2	5 anos	3 salas

Fonte: Prefeitura Municipal de Educação de São Luís (2023)

A instituição conta com uma equipe de 1 gestora geral, 2 coordenadoras pedagógicas e 23 professoras. O corpo docente é totalmente composto por profissionais com formação universitária (100%), que possuem considerável experiência na área da Educação Infantil. Durante a realização da pesquisa, fomos informados de que eram necessárias mais duas professoras para completar o quadro. No Quadro 2, a seguir, destacamos a equipe de profissionais citados anteriormente e os demais servidores da escola.

Quadro 2 - A equipe de profissionais

<b>FUNCIONARIOS DA CRECHE ELZA MARIA RODRIGUES DA SILVA</b>
Gestora Geral 01
Coordenadoras Pedagógicas 02
Professoras 23
Merendeiras 01
Auxiliar de serviços gerais 04
Porteiros 02
Secretária escolar 02
<b>TOTAL DE FUNCIONÁRIOS 35</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

### 5.3 Instrumentos de coleta de dados

O procedimento essencial para a coleta de dados em uma pesquisa só é considerado científico quando se baseia no uso de técnicas e métodos apropriados. Isto significa que, como proposta para coletar dados sobre um determinado fenômeno em uma pesquisa qualitativa, a entrevista é a técnica mais comumente empregada durante o trabalho de campo. A entrevista, em geral, é uma técnica que começa com certos questionamentos fundamentais baseados em teorias e hipóteses relevantes para a pesquisa. Conforme as respostas do entrevistado são recebidas, novas questões surgem, gerando um amplo campo de investigação decorrente de novas hipóteses (Triviños, 2019).

A entrevista é uma técnica que mapeia práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, como é o caso das representações sociais (Santos, 2019). Por meio dela, o pesquisador consegue perceber e compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à realidade que os cerca.

De acordo com Fraser e Gondim (2004), a entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Isso significa que o uso da entrevista, enquanto procedimento de coleta de dados, oferece subsídios para o mapeamento de ideias, valores, possíveis relações e tudo o que envolve o universo do grupo em questão.

No caso específico da nossa pesquisa, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, descrita por Triviños (2019, p. 146) como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teoria e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Ademais, ela favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade “[...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações [...]” (Triviños, 2019, p. 146).

Os resultados desses questionamentos servirão de subsídio para novas hipóteses, que surgirão a partir das respostas dos entrevistados. Para efeito de análise dos dados, utilizamos quadros e tabelas como mecanismos de representação gráfica para evidenciar as respostas das participantes (professoras) da pesquisa.

De acordo com o Guia de Apresentação de Teses, “Os quadros como arranjo predominante de palavras dispostas em linhas e colunas, com ou sem indicação de dados numéricos. Diferenciam-se das tabelas por apresentarem um teor esquemático e descritivo, e não estatístico [...]” (USP, 2017, p. 41).

Embora as bases metodológicas nos orientem a coletar o máximo de depoimentos que representem o segmento pesquisado, nem sempre isso é possível, pelo fato de que algumas professoras não demonstraram interesse em participar da pesquisa, por entenderem que o tema sugerido ainda não contempla sua prática profissional e, conseqüentemente, não tem relevância para as crianças. Podemos concluir, portanto, que já há uma representação social manifestada.

#### **5.4 Organização e análise das informações da pesquisa**

Considerando a finalidade deste estudo, compreendemos que toda pesquisa tem como intenção indagar algo a partir de um dado problema vivenciado no contexto social. Dessa forma, toda pesquisa tem como objetivo responder à pergunta-problema, assim como suas implicações. Conseqüentemente, intenta elaborar novos conhecimentos na perspectiva de possibilitar compreender e transformar a real condição do que está sendo estudado. Sendo assim, torna-se necessário o uso de técnicas para coleta de dados para validação da pesquisa.

Nesse sentido, a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que foram acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e permitir apresentar aos outros aquilo que encontramos no campo de pesquisa (Bodgan; Biklen, 1994).

Para esta pesquisa, levamos em consideração a técnica de Análise de Conteúdo, conforme as orientações de Bardin (1977), a qual é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de construir por construir, não é um instrumento em si, mas um leque de apetrechos, ou com maior rigor, um único instrumento marcado por grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977).

Sobre a Análise de Conteúdo, Triviños (2019) acrescenta que “[...] para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios,

diretrizes etc., que à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.” (Triviños, 2019 p. 160).

Dessa forma, a busca pelo conteúdo implícito é uma tarefa constante do pesquisador no contexto da Análise de Conteúdo. Conforme descrito por Bardin (1977), o processo de análise de conteúdo compreende três etapas fundamentais: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise diz respeito à organização do material que será analisado, com vistas de torná-lo operacional e bem definido. A análise do material, segundo Bardin (1977 *apud* Triviños, 2019), é o que se denomina leitura “flutuante” de todo o material, permitindo aos investigadores, em princípio, três fatos fundamentais: formular os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses amplas correspondentes e determinar o corpus da investigação, que nada mais é do que a especificação do campo de atenção dos pesquisadores. A partir de então, todo esse trabalho de sistematização servirá para o pesquisador conduzir as sucessivas operações de análise.

No ensejo da primeira fase, passamos a frequentar a escola para observar seu funcionamento, com o intuito de compreender o trabalho educativo que era desenvolvido na instituição. Apresentamos às professoras o tema da pesquisa, bem como os principais pontos, tais como a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos, e os procedimentos metodológicos que seriam adotados. Importa considerar que, diante de algumas questões levantadas pelas profissionais acerca do tema em questão, nos colocamos à disposição para esclarecermos algumas dúvidas que foram levantadas.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e maio de 2023, por intermédio da ferramenta *Google Forms*. Ademais, organizamos o roteiro das entrevistas conforme os objetivos propostos na pesquisa.

Todas as informações e dados resultantes das visitas à escola foram construídos por meio das interações com os sujeitos da pesquisa, incluindo professoras, crianças e outros profissionais. Isso enfatiza o desafio que o pesquisador enfrenta ao posicionar-se no local em que, em algum momento, ele fez ou faz parte desse contexto, atuando como professora.

A etapa subsequente consiste na exploração do material com a compreensão do texto, onde ocorre a materialização das informações por meio de operações de codificação, para identificação das categorias contidas na comunicação.

Na terceira fase, procedeu-se ao tratamento dos resultados obtidos com base nos registros advindos dos sujeitos pesquisados. Consiste em dialogar com esses resultados, inferindo e interpretando-os para submetê-los a análises comparativas, com o propósito de colocar em destaque as informações obtidas.

Assim, organizamos, por meio da identificação nas falas, as palavras-chave que compõem as categorias temáticas e, na sequência, apresentaremos os resultados das entrevistas com suas respectivas análises.

## 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Para desenvolver as ações supracitadas, apresentaremos os resultados da pesquisa, desde sua fase inicial até a caracterização dos sujeitos envolvidos. Ademais, será feita uma análise descritiva das ideias das participantes, coletadas por meio de observações na instituição e da aplicação dos questionários para as entrevistas.

### 6.1 As professoras e as entrevistas

Para a materialização da pesquisa, contamos com a contribuição de algumas profissionais da instituição, descritas da seguinte forma: uma coordenadora pedagógica e sete professoras, todas do turno vespertino. Em relação à coordenadora pedagógica, tivemos uma conversa informal enquanto ela aguardava um grupo de professoras para realizar o planejamento quinzenal. Ela se mostrou bastante interessada na pesquisa, destacando em sua fala a preocupação com a invisibilização da categoria gênero nas formações continuadas para coordenadores e professoras, principalmente da educação infantil. Entretanto, no decorrer da aplicação dos questionários, a coordenadora pedagógica não participou. Não foi possível realizar a entrevista com a gestora geral, pois ao longo do processo, ela havia sido exonerada do cargo. No Quadro 3, pode-se observar a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 3 - Os sujeitos da pesquisa

Nº de ordem da entrevistada	Idade	Formação	Tempo de atuação na Educação Infantil/Anos
1	34	Pedagogia	8
2	49	Pedagogia	21
3	53	Pedagogia	21
4	45	Letras	19
5	35	Pedagogia/Mestrado em Educação	9

6	50	Pedagogia	16
7	35	Pedagogia	7

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Com objetivo de analisar as representações sociais das professoras da educação infantil das turmas de crianças com idades de 4 e 5 anos (Infantil II), levamos em consideração um cronograma que contemplou alguns momentos e ações junto aos sujeitos da pesquisa: a) apresentação da discente na instituição; b) apresentação da discente pela coordenadora à equipe de professoras das turmas do Infantil II; c) Observação *in loco* da rotina com as crianças; d) entrevista semiestruturada, aplicada de forma virtual, através do *Google Meet*, pois, apesar do relaxamento das restrições devido à pandemia do coronavírus e à baixa incidência da covid-19, levamos em consideração o tempo e a praticidade desta ferramenta.

Através das questões propostas, buscamos identificar o ponto de vista das professoras em relação às brincadeiras e aos brinquedos utilizados pelas crianças, bem como entender por que elas categorizam o que é considerado “de menina” e “de menino”. Dessa forma, levamos em consideração o objetivo da pesquisa que problematiza as representações sociais e como essa forma de pensar influencia sua prática pedagógica diária. Durante o percurso, optamos por usar a abordagem de natureza qualitativa, que, conforme Minayo (2002, p. 21-22), trabalha “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Na expectativa de iniciar o trabalho de investigação de campo, alguns questionamentos me foram iminentes:

a) Como se daria a abordagem com as professoras e demais funcionários da instituição?

b) Como se posicionar diante das falas do encontro inicial?

c) Como seria atuar como pesquisadora já que sempre atuei como professora?

Esses foram alguns dos questionamentos que me ocorreram com o transcorrer da pesquisa.

O passo seguinte contemplou a coleta dos dados, que por sua vez, foi realizada em três etapas, com a finalidade de atender aos objetivos propostos pela pesquisa. A

primeira etapa abrangeu a ambientação na instituição para reconhecer o cotidiano da escola, como ela se organiza, como acontece o planejamento das atividades, entre outras ações. Esse momento visou proporcionar maior familiarização com o espaço escolar, na perspectiva de compreender sua dinâmica de funcionamento, sobretudo a utilização dos espaços e o tempo destinado à rotina. Nosso olhar esteve voltado para os momentos em que as crianças usavam os brinquedos nos espaços destinados a essas atividades (pátio, brinquedoteca e pracinha), quais brincadeiras eram direcionadas pelas professoras e quais eram as brincadeiras livres desenvolvidas pelas próprias crianças.

Com base na observação de campo, pudemos ter um olhar sobre uma infinidade de regras e como estas eram estabelecidas nas interações entre as crianças e as professoras, bem como entre seus pares. Esse momento trouxe elementos importantes sobre a nossa pesquisa.

Interessa ressaltar que, para a compreensão destas interações, levamos em consideração a importância em acompanhar as crianças desde sua chegada, passando pelos diversos espaços da escola até a entrada da sala. O tempo disponibilizado para cada etapa, a forma como as turmas se dividiam nos espaços e como as professoras as acompanhavam fazem parte da rotina das crianças. Portanto, consideramos esses momentos importantes para, posteriormente, problematizarmos sobre as percepções observadas em campo.

De posse das observações de campo e das práticas educativas das professoras da creche, bem como da leitura da bibliografia de apoio, elaboramos um roteiro para entrevista, com perguntas formuladas com os seguintes temas:

- a) como são organizados e disponibilizados os brinquedos para as crianças (dentro fora da sala de aula)?;
- b) quanto aos espaços que existem na escola, eles permitem que as crianças brinquem de forma que contribua para seu desenvolvimento?;
- c) onde você aprendeu o que sabe sobre a ideia de brinquedo de menina e brinquedo de menino?;
- d) ao desenvolver atividades, as crianças são tratadas do mesmo jeito?;
- e) como se explicaria a forma de escolher as brincadeiras e os brinquedos para meninas e meninos?;
- f) quais funções e papéis geralmente são assumidos pelas meninas e pelos meninos durante as brincadeiras?;

g) qual sua opinião acerca da importância do papel da escola na formação de mulheres e homens?;

h) considera importante a diferenciação entre a educação de meninas e meninos?;

i) qual é a importância de se desenvolver um material educativo no segmento da educação infantil com uma proposta para diminuir os impactos relativos ao preconceito e ideias sexistas tanto no ambiente escolar quanto fora dele?.

A partir realização das entrevistas e de posse dos dados coletados, chegamos à conclusão de quão importantes foram essas etapas, pois proporcionaram a compreensão das práticas das professoras em relação às crianças. Durante o processo de ambientação e o contato direto com as profissionais, foi possível perceber que o tema da pesquisa provocou uma certa inquietação, expressa por meio de alguns questionamentos: por ser um tema bastante interessante e não fazer parte das formações, a escolha do segmento da educação infantil para ser palco da abordagem; algumas perguntas da entrevista trouxeram à tona fatos corriqueiros ao cotidiano escolar; e, por último, devido à configuração das ideias do governo nos últimos 4 anos em relação à educação e às questões relacionadas a gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas.

Desse modo, é importante levar em conta o envolvimento das professoras por meio de suas ideias implícitas nas falas e respostas enquanto entrevistadas, reveladoras de experiências com as crianças e pessoais. Isso, em nosso entendimento, reflete bastante a forma como elas se posicionam em relação ao assunto, formalizando suas representações sociais.

Antes de descrevermos as análises e as interpretações dos dados, traçamos um perfil das participantes da pesquisa, conforme será apresentado no Quadro 3, levando em consideração a idade, o tempo de atuação na educação infantil (em anos), assim como a formação acadêmica.

Para este estudo, tivemos como participantes sete professoras, sendo cinco professoras regentes e duas professoras de 1/3 de hora/atividade. Em vista das questões éticas que envolvem o trabalho da pesquisa científica, não revelaremos os nomes das participantes, garantindo o direito ao anonimato. Para tanto, visando padronizar a designação de cada uma das participantes, a pesquisadora usou palavras que, apesar de “carinhosas”, costumam ter uma conotação pejorativa ao

definir as meninas como sendo frágeis e delicadas. São elas: Boneca, Princesa, Flor, Mocinha, Docinho, Linda e Amor.

Dessa forma, serão consideradas as contribuições das professoras, buscando depreender em seus discursos elementos tidos como representações sociais em torno da categoria de gênero, em uma tentativa de compreender como o dualismo entre o mundo das brincadeiras de meninas e o mundo das brincadeiras de meninos se apresentam.

Apesar de a categoria de gênero ter se tornado um tema recorrente em pesquisas acadêmicas nos últimos tempos, ainda nos deparamos com dificuldades em abordá-lo nos espaços escolares. Segundo Louro (2001), a escola é um campo amplo de relações pessoais e interpessoais em constante tensionamento. Isso é revelador quando diz respeito a como esse espaço está organizado para atender sua clientela. Ao considerar a proposta da Educação Infantil, que se concentra no trabalho com brincadeiras e interações, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades das crianças. Isso abrange tanto aspectos curriculares quanto suas características individuais.

Pensando em problematizar a questão dos espaços oferecidos pela escola, o Quadro 4 apresenta as respostas referentes à indagação sobre a organização desses e sua importância para o desenvolvimento das crianças

Quadro 4 - Sobre a organização dos espaços disponibilizados para as crianças brincarem

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
BONECA	“As crianças têm acessos aos brinquedos no espaço da sala de aula, costumamos guardar em caixas ou cestas para que as crianças tenham acesso livre. Em relação aos demais espaços, temos uma brinquedoteca com alguns brinquedos disponíveis em armários pequenos, com facilidade de acesso aos menores. No pátio da escola tem brinquedos, mas com más condições de uso, assim, apesar dessa realidade, tentamos favorecer o lúdico, para que as crianças tenham momentos de brincadeira e interação significativas.”
PRINCESA	“São organizados por cantinhos pedagógicos. Assim como temos o cantinho da leitura, temos o cantinho dos brinquedos”
FLOR	“Ficam expostos na altura das crianças com livre acesso a eles”

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
MOCINHA	“Tudo que diz respeito ao espaço e aos materiais tem de ter um propósito. Por exemplo, provocar, incitar a observação, a experimentação e o brincar ou convidar a conhecer algo. Geralmente coloco os brinquedos separados, bonecas para um lado, carrinhos para outro e deixo as crianças ficarem onde elas acharem melhor”
DOCINHO	“Separados por cantinhos pedagógicos”
LINDA	“Na altura das crianças e acessível a elas”
AMOR	“Colocamos disponível a altura das crianças. Geralmente na entrada deixamos alguns brinquedos disponíveis para elas escolherem os de sua preferencias. Nos outros espaços, os brinquedos são acessíveis também”.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Com esse questionamento, provocamos uma reflexão sobre como o espaço físico e a organização dos brinquedos são importantes para o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, pudemos perceber que a oferta dos recursos lúdicos ocorre de variadas formas, facilitando o acesso a todos eles. Uma dessas maneiras são os chamados “cantinhos pedagógicos”, que aparecem como uma opção remetendo à ideia de funcionalidade.

Porém, ao transcrever as falas das professoras, centramos o olhar nas formas como os corpos infantis são submetidos a um controle, à medida que são separados conforme uma lógica que segmenta brinquedos de meninas e brinquedos de menino. Essa percepção foi possível quando em uma das respostas aparece a seguinte afirmação: “[...] *geralmente coloco os brinquedos separados, bonecas para um lado, carrinhos para outro e deixo as crianças ficarem onde elas acharem melhor [...]*” (Mocinha). Com base na referida fala, pressupõe-se o dualismo menina/menino e os respectivos objetos conforme o gênero. Nesse cenário, Finco (2010, p. 121) diz que,

A Educação Infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos. No convívio com os outros – educadores e colegas –, o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere.

De acordo com Finco (2010), essas expectativas são fundamentadas em um processo social e culturalmente determinado, que ocorre nas interações entre as crianças, bem como entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. O ambiente é visto como mais uma forma de educação dos corpos, onde estes são produzidos, moldados e de certa forma, adestrados conforme parâmetros culturais.

A Educação Infantil deve propiciar às crianças a possibilidade de explorar os diversos ambientes e objetos, pois o brincar é uma forma importante de interpretação da realidade, além do que formas de se comunicar. Portanto, o ambiente que a escola transmite deve cooperar para a construção de uma Educação Infantil dinâmica e criativa, com locais que acolham as crianças.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil ressalta que a organização dos espaços e dos materiais é um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Implica dizer que, para cada trabalho realizado com as crianças, é necessário adequar o planejamento das atividades conforme a disposição do mobiliário da sala, bem como introduzir materiais específicos para a montagem de novos ambientes ligados aos projetos em curso (Brasil, 1998).

Baseadas nesse modelo de organização, quais seriam as representações em torno da feminilidade e da masculinidade quando se trata da oferta dos brinquedos às crianças? Ao transgredirem as fronteiras do brincar, as crianças colocam em xeque as expectativas dos adultos determinadas por concepções naturalizadas ao longo do tempo. Para Brougere (2010), os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam as crianças, sendo os responsáveis por oferecer o primeiro ambiente lúdico mesmo antes de fazerem suas escolhas. Embora meninas e meninos atendam às expectativas expressas por suas professoras ao reproduzirem estereótipos trazidos pela cultura, as crianças ainda assim introduzem elementos novos dando um caráter dinâmico e complexo nas brincadeiras.

Nesse sentido, perguntamos às entrevistadas qual a relevância dos espaços que a escola possui para o desenvolvimento das crianças, obtendo as seguintes respostas presentes no Quadro 5.

Quadro 5 - Sobre a existência de espaços na escola que contribua com o desenvolvimento da criança

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
BONECA	“Apesar da escola ter espaço adequado, temos problemas estruturais e físicos, o que muitas vezes inviabiliza o pleno desenvolvimento e a segurança das crianças”.
PRINCESA	“A escola disponibiliza de um bom espaço no pátio e na brinquedoteca”.
FLOR	“Existe espaço sim, mas alguns brinquedos estão deteriorados, tipo o brinquedo do parquinho (balanço).”
MOCINHA	“Sim, há espaço e é bem grande”.
DOCINHO	“Sim”.
LINDA	“Existe bastante espaço sim”.
AMOR	“Os espaços que existem na escola permitem que a criança brinque de forma que contribua para o seu desenvolvimento. Através das atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras ao ar livre, entre outras, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de estimular a criatividade e a imaginação. É importante que a escola ofereça um ambiente adequado e seguro para que as crianças possam explorar e se desenvolver de maneira saudável e divertida”.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A criança traz marcas do meio social em que se desenvolve e também deixa suas próprias marcas neste meio. O núcleo familiar configura-se como seu principal referencial de socialização, embora as relações aconteçam em todos os níveis. Importa considerar que o espaço infantil deve assegurar à criança a história do seu contexto, propiciando a troca de saberes entre elas.

As novas formas de ocupação do espaço, voltadas para o desenvolvimento da criança, requerem uma análise das dimensões e da forma como elas se organizam, uma vez que estes fatores irão impactar no desenvolvimento das crianças das escolas

infantis. Um ambiente monótono, marcado por padrões desinteressantes, se organiza de maneira a não proporcionar estímulos à criatividade, na medida que adequam meninas e meninos em seus lugares historicamente cristalizados pela sociedade.

Em relação aos espaços físicos da creche pesquisada, a maioria das entrevistadas afirmou que eles encontram-se em bom estado de conservação, embora existam alguns problemas pontuais em sua estrutura. Segundo a professora Boneca, *“há problemas estruturais e físicos, o que muitas vezes inviabiliza o pleno desenvolvimento e a segurança das crianças”*.

De acordo com Bachelard (1993), o espaço físico das instituições de Educação Infantil deveria convidar a criança à ação, ao movimento nesse espaço, mas antes da ação acontecer, a imaginação trabalharia. Essa dinâmica tem origem da imaginação prévia da criança e que culmina em algum tipo de brincadeira.

O espaço físico e sua organização, embora não sejam determinantes, influenciam no desenvolvimento integral da criança, sendo um dos principais objetivos da Educação Infantil. Essa ideia está presente na resposta da professora Amor, que destaca a importância das atividades lúdicas ao ar livre para contribuir de forma integral para o desenvolvimento das crianças, estimulando a criatividade e a imaginação. Ambientes adequados e seguros são condições necessárias para o desenvolvimento de uma infância saudável e divertida, no olhar da participante.

Analisando a fala da professora, podemos concluir que, para que a criança se desenvolva de fato, os espaços devem garantir liberdade de movimento e uma circulação adequada, o que contribui para sua socialização. Caso contrário, a escola pode exercer o papel de uma instituição educativa que normatiza e delimita espaços entre o feminino e o masculino por meio de práticas pedagógicas que ditam como meninas e meninos devem brincar e se comportar.

Embora parte das professoras afirmem que há um propósito quanto a organização dos brinquedos nos espaços, meninas e meninos brincam com brinquedos geralmente institucionalizados para cada sexo, obedecendo uma lógica que demarca o que deve ser manipulado. Além disso, é raro que cada criança assuma papéis generificados nas brincadeiras.

Vale ressaltar que, durante nossa fase de pesquisa *in loco* na Creche Escola Elza Maria Rodrigues da Silva, observamos que eram oportunizadas às crianças possibilidades de explorar diversos ambientes, como o pátio com playground, a

brinquedoteca e apracinha. Elas também tinham tempo disponível para usar a imaginação e colocar em prática suas experimentações.

Considerando que a organização das atividades acaba estabelecendo um "ir e vir" diferenciados para meninas e meninos, questionamos as professoras sobre onde as mesmas aprenderam acerca da ideia de brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos, cujas respostas podem ser observadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Onde ocorreu suas aprendizagens sobre a existência de brincadeiras de menina e brincadeiras de menino (ideia sexista)

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
BONECA	"As brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento infantil, entendemos que a partir do lúdico a criança imagina, cria, imita e vivencia um importante momento da infância. Acredito que os brinquedos devem ser socializados para todas as crianças, independente de gênero. Percebe-se que antes havia uma maior divisão de brinquedos e brincadeiras, hoje já existe uma maior ruptura desse paradigma.
PRINCESA	"Pra mim não existe essa classificação, tudo é brincadeira e tanto meninas e meninos podem brincar."
FLOR	"É na cultura familiar, desde criança fui ensinada que coisas de menino é azul e de meninas é rosa".
MOCINHA	"Na época do curso de pedagogia não tínhamos disciplina sobre essa questão de gênero, tudo que sei sobre isso veio do berço familiar".
DOCINHO	"Da própria sociedade e cultura"
LINDA	"Não lembro".
AMOR	"Acredito que eu não tenha uma fonte específica, na faculdade não nos ensinaram sobre brincadeiras específicas de meninos ou meninas. Acho que é algo que veio das gerações".

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para analisar tal qual questão, destacamos a resposta da professora Boneca, a qual leva em consideração a ideia de tempo (cronológico) para demarcar a divisão do uso dos brinquedos por gênero, quando diz que *"percebe-se que antes havia uma maior divisão de brinquedos e brincadeiras, hoje já existe uma maior ruptura desse*

*paradigma*". Com essa afirmação, a educadora reforça a ideia do uso comum dos brinquedos independente do gênero.

A professora Princesa, por sua vez, afirmou "*que não existe tal classificação, tudo é brincadeira que meninas e meninos podem brincar*". Através desse posicionamento, ela considera que tanto meninas quanto meninos ficam livres para brincarem à vontade, sem escolhas baseadas no seu gênero. Nessa perspectiva, escapam dos discursos evidências de que rotinas tentam homogeneizá-las. Em relação à escola, Felipe (2018, p. 238) diz:

[...] que ela pode se tornar um dos espaços mais cruéis para os sujeitos, fomentando discriminações e maus-tratos emocionais contra as crianças e jovens, pois é nela que se aprendem inúmeros comportamentos de violência e preconceito das mais diversas ordens, no convívio com outras crianças.

É interessante ressaltar o cuidado que professoras e professores devem ter quanto ao trabalho sem rotinas ou com rotinas pré-concebidas, que moldam e separam as crianças por maneiras de brincar, escolhas dos brinquedos e filas por sexo, potencializando discursos antagônicos entre meninas *versus* meninos.

Ainda sobre o mesmo questionamento, a professora Amor trouxe para discussão a temática formação de professores, quando diz: "*acredito que eu não tenha uma fonte específica, na faculdade não nos ensinaram sobre brincadeiras específicas de meninos ou meninas. Acho que é algo que veio das gerações*". Quanto a essa afirmação, é possível concluir que a ausência de um currículo que contemple em seu referencial teórico a categoria gênero e suas intersecções é, de certa forma, preocupante, na medida que ao longo dos séculos a sociedade modificou-se, haja vista que as mulheres passaram a ocupar mais espaços no mercado de trabalho.

Embora as relações de gênero tenham sido contempladas por meio de políticas públicas que inserem a categoria de gênero na educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI) (BRASIL, 1998), essas discussões ainda estão muito distantes do currículo escolar e dos cursos de formação inicial de professores. Em relação ao curso de Pedagogia, Duarte (2021, p. 33) diz que:

Não é mais como o magistério, no qual as mulheres exerciam atividades como se fosse extensão do lar, na qualidade de mãe de alunos e alunas. A Pedagogia assume que para as práticas é necessário um saber especializado e sistematizado. O curso de Pedagogia complexificou-se e envolve não só os saberes sistematizados, mas a reflexão no processo de trabalho, a

problematização diante da própria atuação e a responsabilidade social e política.

Esse fato nos leva a pensar sobre quem irá e como irá discutir a temática de gênero, bem como qual preparo acadêmico esses profissionais tiveram para discutir tais questões com crianças tão pequenas. Essa problematização se faz pertinente, sobretudo quando observamos que algumas abordagens se consolidaram ao longo do século XX e permearam as práticas docentes em diversas concepções da educação.

É importante destacar, também, como há um núcleo de conexão entre as falas de Flor, Mocinha e Docinho, quando fazem referência à família e à cultura como prováveis fontes de suas aprendizagens. Nessa esteira, em relação as brincadeiras para meninas e brincadeiras para meninos, as participantes evidenciam que: “*é na cultura familiar, desde criança fui ensinada que coisas de menino é azul e de meninas é rosa*”. Percebemos, assim, a variedade de elementos culturais e sociais e como estes exercem formas de controle sobre os corpos infantis. Nesse sentido, consideramos importante refletir sobre a relação entre os elementos culturais e sociais e os papéis assumidos pelas crianças enquanto brincam, aqui entendidos como bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas.

No Quadro 7, a seguir, apresentamos as principais questões colocadas pelas professoras em relação a maneira como as crianças são tratadas de acordo com seu gênero.

Quadro 7 - Quanto as atividades que são desenvolvidas, meninas e meninos são tratados do mesmo jeito

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
BONECA	“Acredito que cada criança é única, um ser em desenvolvimento que deve ser tratado com respeito independente do seu gênero”.
PRINCESA	“Sim”.
FLOR	“Sim”.
MOCINHA	“Sim”.
DOCINHO	“Sim”.

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
LINDA	“Sim”.
AMOR	“Eu trato as crianças da mesma forma independente do seu gênero”.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

De um modo em geral, as entrevistadas afirmaram que não há tratamento diferenciado às crianças em relação as atividades desenvolvidas. Segundo as professoras, independente do gênero, cada criança é única e deve ser tratada com respeito e sem distinções. Para muitas crianças, a instituição educacional é o primeiro espaço público que frequentam com regularidade, tendo a possibilidade de vivenciar experiências socioculturais diferentes das ofertadas pelo ambiente familiar.

O brincar na Educação Infantil pressupõe compreender que essa atividade não é algo inerente ao indivíduo, mas sim resultado de aprendizagens do meio social. Nos reportaremos à teoria das representações sociais de Moscovici (2007, p. 61), em alusão ao fenômeno da ancoragem, onde o indivíduo nomeia algo estranho e o torna familiar. Algumas professores expressam inquietação quando as crianças entram em conflitos no grupo, por não admitirem tratar meninas e meninos de forma igualitária durante as atividades.

Quadro 8 - Entendimento sobre a forma como meninas e meninos escolhem as brincadeiras e seus brinquedos

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
BONECA	“As crianças brincam e fazem dos seus momentos de brincadeiras as suas vivências diárias, geralmente as crianças reproduzem sua realidade. As meninas e os meninos podem ter preferências por brincarem sozinhas ou em grupos, isso favorece a troca de ideias e escolhas das brincadeiras. Percebe-se que a turma com maior número de meninos tem preferência por determinadas brincadeiras, enquanto uma turma com mais meninas já gostam de outras.
PRINCESA	“Algumas crianças trazem essa cultura para a escola que boneca é de menina e bola é de menino, mas sempre tento desmistificar na hora das brincadeiras”.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
FLOR	“Não escolho brincadeiras para meninos e meninas, eu escolho brincadeiras para todos independentes do sexo”.
MOCINHA	“Acho que vem da cultura, exemplo: meninas gostam de bonecas de casinha, meninos gostam de bola”.
DOCINHO	“Acho que vem da cultura, as próprias crianças já trazem isso consigo”.
LINDA	“As crianças já trazem essa escolha de casa. São ensinadas já pelos pais”.
AMOR	“Não é correto escolher brinquedos específicos por gênero, já que todas as crianças podem gostar de uma variedade de brinquedos e atividades. As preferências de brincadeiras e brinquedos não devem ser limitadas pelas expectativas de gênero impostas pela sociedade. É importante permitir que as crianças explorem diferentes opções e escolham o que mais lhes agrada, independentemente de serem consideradas brinquedos de “menina ou de menino”.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As respostas descritas no quadro 5 levam em consideração o brincar como uma marca impressa pela cultura, à medida que é nomeado e praticado a partir de um determinado contexto. Quando brincam, as crianças colocam em jogo todas as expectativas sociais aprendidas como resultado das inúmeras elaborações acerca das questões de gênero.

Em referência a essa questão, a professora Boneca entende que, ao brincarem, as crianças fazem desse momento a representação de suas suas vivências diárias, permitindo a troca de experiências e aprendizagens, quer no grupo ou sozinhas. Ademais, afirma-se que as preferências das brincadeiras que irão se sobressair dependem do quantitativo de meninas e de meninos.

As participantes Princesa e Mocinha afirmaram ser comum meninas brincarem de boneca e meninos brincarem de bola, apesar de a primeira dizer que tenta desmistificar essa prática. Já a professora Docinho diz que “*vem da cultura e que as próprias crianças já trazem consigo*”. Ou seja, de um modo geral, as participantes apontam o fator cultural como o principal determinante dessa realidade. Sobre isso,

Felipe (2006) diz que é possível afirmar que nossas identidades são constituídas culturalmente e estão fortemente vinculadas às práticas sociais.

Isso diz muito sobre as representações sugeridas às crianças, obedecendo a uma lógica que segrega o gênero ao delegar papéis diferentes às meninas e aos meninos. O brinquedo assume uma dimensão funcional e simbólica, portanto, indissociáveis. É possível analisar o objeto a partir do que ele é de fato e de sua intencionalidade, seja em relação ao material, como as cores e formas carregadas de significados, ou ao que ele representa, ou seja, o que está por trás de sua forma e a ideologia que busca transmitir.

A brincadeira aparece como um lugar de experimentação da identidade sexual e tende, algumas vezes, a reforçar as diferenças, mesmo quando elas são parcialmente suavizadas na sociedade (Brougère,, 2000).

É a partir das experiências com os brinquedos e com as brincadeiras que a criança se percebe enquanto ser social com gênero, identificando-se como menina ou como menino. Pois, ao nascer, mesmo trazendo características biológicas, a ideia de gênero vai sendo elaborada mediante as relações dentro da sociedade. De acordo com Brougère (2004), desde as primeiras semanas de vida, existem as diferenças biológicas entre meninos e meninas. Mas essas diferenças são tendências que a sociedade vai acentuar, cultivar e valorizar em função de seus estereótipos culturais.

A professora Flor relatou que não escolhe brincadeiras para meninos e meninas, "*eu escolho brincadeiras para todos independentes do sexo*". Tal assertiva nos chama atenção, na medida em que a entrevistada conserva em suas representações uma visão biologizante, ao usar termo "sexo". Essa dimensão, profundamente enraizada nas discussões sobre gênero, acompanhou por muito tempo as formulações sobre o tema. Ainda sobre a mesma resposta, de forma bastante arguta, questionamos quais critérios a professora utiliza para fazer as escolhas das brincadeiras e dos brinquedos para as crianças. Como os profissionais reforçam as representações das feminilidades e masculinidades únicas e das aptidões de meninas e meninos no tocante à escolha das brincadeiras? É possível concluir que crianças ressignificam essas práticas ao construírem de formas múltiplas seus universos femininos e masculinos.

Quanto à fala da entrevistada Amor, esta descreve que "*as preferências de brincadeiras e brinquedos não devem ser limitadas pelas expectativas de gênero impostas pela sociedade*", afirmando não ser correto o uso desses critérios, pois as

crianças gostam de uma multiplicidade de brinquedos e outras atividades. Ao mesmo tempo que evoca a importância de o livre brincar sem impor limitações, a professora usa o termo "brinquedos de menina ou de menino", ideia naturalizada e apropriada pelas crianças no seu cotidiano, através das formas e características dos brinquedos, por meio dos quais são acionadas, produzindo, dentre outras ideias, os referenciais de gênero que vão sendo introjetados no imaginário infantil.

Ao analisarmos as respostas das entrevistadas no Quadro 8 de perguntas, observamos que as categorias “Cultura” e “Brinquedo de menina e brinquedo de menino” foram centrais nos discursos. Podemos compreender o brinquedo como um sistema de significados e práticas que são produzidos não apenas por quem os promove, mas também por quem os utiliza, como destacado por Brougère (2014). Ao reconhecer o brinquedo e seus significados, percebe-se a importância desses objetos na vida das crianças, quando estas dramatizam de forma criativa seu cotidiano, reproduzem e recriam situações de vida, movimentando infinitas variedades de valores sociais.

Convém perguntar como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos, disciplinando seus comportamentos. Nesse sentido, com o intuito de problematizar o que pensam as participantes acerca das representações e dos papéis que as crianças desempenham nas brincadeiras, trouxemos no Quadro 9, a seguir, as respostas para o referido questionamento:

Quadro 9 - Sobre as funções e papéis desempenhados pelas meninas e meninos nas brincadeiras

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
BONECA	“Algumas meninas demonstram preferências por bonecas e brincadeiras de mãe e filha, casinha. Enquanto os meninos gostam de carrinho, bola. Apesar disso, brincando coletivamente, as crianças passam a brincar juntas e trocam experiências, como a montagem de lego, no escorregador, balanço, dentre outras brincadeiras, desempenhando as mesmas funções .”
PRINCESA	“A divisão das brincadeiras por gêneros é uma construção histórica, amplamente relacionada aos

	papeis desempenhados pelo feminino e pelo masculino.”
FLOR	“As meninas gostam de brincar de bonecas e os meninos preferem os carrinhos”.
MOCINHA	“Na minha turma deixo bem livres, já presenciei meninos com boneca e meninas com bola ou carrinho, não intervindo.”
DOCINHO	“Meninas gostam de casinha e os meninos gostam de brincadeiras mais agitadas tipo jogar bola”.
LINDA	“Meninas gostam de bonecas, casinha, meninos gostam de agitação”.
AMOR	“Geralmente, as meninas são associadas a brincadeiras que envolvem cuidado com bonecas, atividades domésticas e jogos mais calmos, enquanto os meninos, são associados a brincadeiras que envolvem competição, movimentos e jogos, mais agitadas. No entanto, é importante lembrar que essas associações são construções sociais e culturais que podem variar de acordo com as experiências individuais de cada criança.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ao considerar as respostas das participantes sobre as funções e papéis desempenhados pelas crianças nas brincadeiras, é evidente que, na maioria dos casos, elas expressam representações sociais que refletem a disciplina de meninas e meninos.

Ao buscar contextualizar as condições em que ocorrem essas interações, as professoras Boneca, Flor, Docinho, Linda e Amor trouxeram como contribuição a ideia de que as brincadeiras de casinha e boneca são comuns entre as meninas e, em relação aos meninos, as brincadeiras com carrinhos, brincadeiras de força e movimentos, demonstrando aptidões específicas em relação a cada gênero. A professora Boneca, além das formas tradicionais de brincar, cita outras situações como brincadeiras coletivas, "a montagem de lego, no escorregador, balanço, dentre

*outras brincadeiras, desempenhando as mesmas funções", favorecendo o desenvolvimento e a troca de experiências entre as crianças.*

Segundo Giachini (2016), é por meio do brincar que a criança aprende e reproduz determinadas formas de feminilidade e masculinidade. Desse modo, nesse processo de construção da identidade de gênero, surgem os estereótipos e ideias sexistas marcantes nas instituições de Educação Infantil. É uma forma de pensar e agir que perpassa gerações. Portanto, ao desempenharem a função de cuidar e educar, as professoras devem permanecer atentas para evitar cair no erro de controlar e restringir as brincadeiras das crianças (Giachini, 2016).

Quando afirma "*na minha turma deixo bem livres, já presenciei meninos com boneca e meninas com bola ou carrinho, não intervindo*", a participante Mocinha demonstra ser flexível quanto ao acesso das crianças a todos os brinquedos. Desse modo, pensar no posicionamento da professora em questão, nos remete à reflexão sobre as formas de controle de meninas e meninos, intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, demarcando fronteiras entre o feminino e o masculino reforçando características físicas e comportamentos esperados para o sexo (Vianna; Finco, 2009).

Ainda no bloco 5, a professora Princesa contribuiu com sua fala a respeito da divisão das brincadeiras por gêneros. Segundo ela, essa divisão se dá em virtude da construção histórica e está relacionada aos papéis desempenhados pelo feminino e pelo masculino. Entender como as relações de gênero se articulam e são elaboradas no meio social ajuda a compreender como elas são constituídas no âmbito da Educação Infantil. Os brinquedos, por sua vez, estão impregnados de sentidos, reforçando estigmas que direcionam quais papéis as crianças devem desempenhar quando se tornarem adultos.

De posse desses elementos discursivos, Silva e Pocahy (2022, p. 46) consideram o brinquedo não apenas como objeto utilizado como suporte na brincadeira, mas um artefato marcado por significados e produtor de sentidos. As normalizações de feminilidade e masculinidade idealizadas pela nossa cultura nos instigam a repensar sobre o uso dos brinquedos nos espaços pedagógicos como artefatos que auxiliam no imaginário infantil, bem como sendo aqueles objetos que permitem o controle das ações das crianças.

Para dar continuidade ao nosso roteiro de investigação, as professoras foram indagadas acerca da importância do papel da escola na formação da mulher e do homem, cujas respostas podem ser observadas no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Quanto a importância do papel da escola na formação da mulher e do homem

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
BONECA	“A escola tem um importante papel, tendo em vista que a formação integral da criança serve para toda a sua vida. Um dos principais papéis da escola é conduzir as crianças para que sejam desenvolvidas suas habilidades socioemocionais, respeitando a todos e tendo empatia. Nesse sentido, acredito que caberia a escola orientar em relação ao respeito mútuo, independente do gênero.”
PRINCESA	“Cabe a escola dispor de ambientes e profissionais que possibilitem a prática de valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes e permita que a criança conviva com todas as possibilidades ao papel do homem e da mulher.”
FLOR	“A escola ensina e transmite o conhecimento para que todos vivam em sociedade e estejam preparados para o seu desafio”.
MOCINHA	“.A escola é um agente transformador da nossa realidade”
DOCINHO	“É essencial, a escola é onde aprendemos a viver em sociedade”.
LINDA	“A escola prepara o cidadão para viver em sociedade”.
AMOR	“A escola tem um papel crucial na formação da mulher e do homem, pois é um ambiente onde as crianças e jovens passam grande parte do tempo durante sua fase de desenvolvimento. É uma oportunidade para fornecer uma educação equilibrada e igualitária, que ajuda a combater

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
	estereótipos de gênero e promova a igualdade de oportunidades. A escola deve oferecer um ambiente seguro e inclusivo, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas.

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

A ideia de convivência em sociedade apareceu diversas vezes em relação ao questionamento sobre o papel da escola na formação de homens e mulheres, conforme o Quadro 10. Em linhas gerais, as professoras destacaram que a escola deve preparar o cidadão para viver em sociedade, desenvolvendo aspectos socioemocionais. Especificamente na fala da professora Boneca, quando afirma que cabe à instituição orientar sobre o respeito mútuo, independente do gênero.

Para a professora Princesa, o ambiente da escola e seus profissionais são fatores que podem promover a prática de valores e igualdade entre pessoas de sexo diferente, "*para que permita que a criança conviva com todas as possibilidades ao papel do homem e da mulher*". Importa considerar o protagonismo dessas profissionais e seus desafios para colocar em prática potencialidades a fim de superar barreiras em relação à educação de meninas e meninos e entender que isso perpassa pelo rompimento com a tradição, que tem como fundamento a ideia de normatividade quando se refere ao comportamento de crianças e jovens. Sobre a importância do ambiente e dos profissionais que dela fazem parte, Andrade (2018, p. 48) traz esta contribuição:

No espaço da escola, muito é ensinado aos (as) jovens sobre as relações, os comportamentos e as diferenças entre homens e mulheres. Esses ensinamentos se configuram como discursos preocupados principalmente com o controle, vigilância e o governo dos sujeitos e dos seus corpos, investindo de modo mais intenso naqueles corpos que buscam escapar, que fazem resistência ao controle disciplinar.

Ainda sobre a fala da professora Princesa, observa-se que ela se baseia na perspectiva de uma epistemologia da prática profissional "[...] cuja ideia diz respeito ao conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas [...]" (Tardif, 2011 p. 255).

Essa discussão aponta para a necessidade de que o profissional deve dispor de fatores para o exercício de sua prática, englobando as competências, habilidades

e as atitudes, de acordo com Tardif (2011). Isso é muitas vezes conhecido como saber, saber-fazer e saber-se.

O grupo de professoras Flor, Docinho e Linda traz contribuições sobre a importância da convivência em sociedade a partir do papel que a escola desempenha. Isso se traduz quando afirmam, respectivamente, que "*a escola ensina e transmite o conhecimento para que todos vivam em sociedade*" (Flor); "*a escola é onde aprendemos a viver em sociedade*" (Docinho); e, por último, "*a escola prepara o cidadão para viver em sociedade*" (Linda). Porém, há de se repensar quais são as referências para o modelo de educação vigente e a partir de quais discursos estão baseadas estas proposições, pois, ao longo do tempo, as diferenças, distinções e desigualdades são marcas produzidas pela escola, "[...] gerando ordenamento e hierarquização da sociedade [...]" (Louro, 2014, p. 61).

A busca pela promoção da igualdade entre meninos e meninas no espaço da escola carece de um trabalho pela ideia de igualdade de gênero em situações corriqueiras que acontecem nos ambientes de ensino. Para isso, é necessário entender que o currículo não é expresso unicamente pelos documentos oficiais normativos e regulamentares da escola, ele é vivo e dinâmico, e permite que se explorem as mais variadas situações cotidianas, tornando-as de cunho pedagógicas.

Quando diz que "*a escola é um agente transformador da nossa realidade*", a entrevistada Mocinha pontua sobre a importância do papel das instituições educacionais para a formação do cidadão. No entanto, não se pode perder de vista o papel do professor como agente ativo nessa dinâmica. Corroborando com Pereira e Mizusaki (2015, p. 82), que afirmam que dentro da sua profissão está o papel de favorecer oportunidades de desenvolvimento integral, conscientização e politização.

Sendo assim, para que a escola exerça de fato o seu papel, é necessário analisar o desenvolvimento histórico do trabalho do professor, relacionando-o com aspectos formativos que lhes permita um exercício reflexivo. No caso específico da Educação Infantil, é essencial desnaturalizar crenças e papéis destinados a mulheres e homens, resultantes das construções socioculturais constantes em sua prática, para atender de forma qualitativa às crianças.

Na partilha da professora Amor, o papel da escola aparece como algo crucial para a formação tanto da mulher quanto do homem. Isso se justifica, segundo a entrevistada, por ser o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, principalmente na fase de desenvolvimento. A noção de uma educação equilibrada e

de igualdade são categorias presentes na fala da professora, o que nos remete a pensar em que condições de equidade se asseguraria uma educação igualitária às crianças, levando em consideração os mais diversos entrelaçamentos sociais relacionados à categoria de gênero, como etnia, religião, pertença econômica, entre outros, que devem ser devidamente trabalhados na escola.

Ademais, somados ao equilíbrio e à igualdade, a inclusão foi outro aspecto citado pela referida professora, ao dizer "*que ajudará a combater estereótipos de gênero e promova a igualdade de oportunidades*". Esse discurso prova a relevância dos estudos sobre gênero, os quais se dedicam a discutir o lugar que mulheres e homens ocupam na sociedade, reforçando mecanismos de hierarquização ao delegar às mulheres espaços diferenciados.

Seguindo o roteiro da investigação, as participantes foram sondadas acerca da necessidade em diferenciar educação entre meninas e meninos, cujas respostas podem ser observadas no Quadro 11, abaixo.

Quadro 11 - Necessidade de diferenciar educação entre meninas e meninos

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
BONECA	"Acredito que não é necessário. Dialogar com as crianças é de suma importância para que entendam que podem brincar com os mesmos brinquedos ou brincadeiras, tendo como referência o respeito a todos. Vivemos em uma sociedade que restringe".
PRINCESA	"Não."
FLOR	"Não. Todos devem ter a mesma oportunidade."
MOCINHA	"Não."
DOCINHO	"Depende do contexto. As práticas de meninas são diferentes das práticas de meninos, porém, na luta por direitos iguais eu sou a favor."
LINDA	"Não."
AMOR	"Todas as pessoas merecem educação de qualidade, independente do gênero. A igualdade de gênero é um direito humano fundamental e a educação é fundamental para a promoção desse direito. É importante que meninos e meninas tenham igual acesso a oportunidades educacionais e recebam o mesmo tratamento e recursos para desenvolver todo seu potencial."

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A fala da professora Boneca ressalta a importância do diálogo com as crianças, com o objetivo de orientá-las quanto ao entendimento que podem brincar com os mesmos brinquedos e as mesmas brincadeiras, desde que baseadas no respeito entre si. Adiante, nos chama atenção quando ela afirma que vivemos em uma "*sociedade que restringe*". Essa ideia, apesar de genérica, traz uma mensagem velada e diz respeito aos discursos e representações que são reproduzidos, fundamentando as desigualdades entre mulheres e homens, característica de uma sociedade patriarcal.

A criança, ao longo de seu desenvolvimento, aprende as características culturais específicas da sociedade em que vive e assimila os papéis do feminino e do masculino por meio da influência da família e da escola. Com base nessa percepção, podemos observar que "O contexto social ao construir o que é próprio do sexo (menino e menina), inventa atributos de gênero (masculino e feminino). Essa construção cultural é limitada e engessa o aprendizado das crianças [...]" (Furlani, 2011, p. 68).

As entrevistadas Princesa e Linda foram objetivas ao discordar sobre a pergunta em questão, negando a possibilidade de uma educação diferenciada para meninas e meninos.

A professora Flor nega, a princípio, mas complementa sua ideia afirmando que deve haver, na verdade, igualdade de oportunidades para ambos os sexos. Esse conflito entre igualdade e desigualdade remonta ao movimento feminista. Embora suas discussões tenham ganhado destaque nos últimos anos, a história do pensamento feminista é caracterizada pela rejeição da construção hierárquica na relação entre masculino e feminino. Dessa forma, não é mais possível conceber homens e mulheres como polos antagônicos, de um lado o homem que domina e do outro, uma mulher que é dominada dentro de uma lógica imutável de dominação-submissão (Louro, 2014).

Nesse sentido, colocar a questão das diferenças entre homens e mulheres torna possível compreender os processos de naturalização das desigualdades. Por sua vez, trabalhar em favor da construção do ideal de igualdade entre meninas e meninos figura como algo urgente para a superação das desigualdades e discriminações entre os sexos. Dentro desse raciocínio, a escola, ao invés de reforçar padrões reafirmando desigualdades, deve desenvolver o princípio da igualdade de oportunidades, tendo como consequência a igualdade de gênero. Profissionais da

educação darão um passo significativo para a supressão dessas desigualdades quando reconhecerem sua existência e sua forma cristalizada na sociedade.

Em vista do que foi questionado, a participante Docinho cita o contexto como fator condicionante que justifique uma educação diferenciada. Adiante, reforça que as práticas entre meninas e meninos são diferentes, trazendo para a discussão uma representação que corrobora com os preconceitos enraizados socialmente e os posicionamentos sexistas pulverizados nos mais diversos espaços de convivência.

Como última contribuição do bloco, a professora Amor condiciona a igualdade de direitos entre mulheres e homens ao acesso à educação de qualidade. Dessa forma, segundo a entrevistada, os vários contextos educacionais precisam dispor de mecanismos para que os sujeitos desenvolvam suas potencialidades, recebendo o mesmo tratamento. Para Giachini e Leão (2016, p. 1414), o modo como meninas e meninos expressam as relações de gênero no cotidiano institucional contribui para construção de uma nova sociedade, onde possam expressar-se livremente e ser respeitadas(os) em seus desejos, livres de preconceitos.

Entendemos que essas construções são necessárias na Educação Infantil, pois, como primeiro espaço de socialização diferente da família, elas vivenciarão situações que, de certa forma, irão influenciar na construção de sua identidade, nas relações de gênero e, conseqüentemente, poderão inscrever marcas em seus corpos.

Tendo em vista os aspectos observados, a escola de Educação Infantil, enquanto espaço educativo, assume um papel determinante na formação da criança, tendo em vista as suas ideologias e sua integração em uma sociedade dinâmica, que se torna constantemente mais complexa, exigente e desigual, incidindo seus conhecimentos de formas diferentes nos corpos, condutas e nas relações de meninos e meninas.

No último bloco da entrevista, questionamos as professoras sobre a viabilidade de criar um material educativo para orientar as práticas pedagógicas em instituições que atendem crianças na primeira infância. As respostas foram sistematizadas no Quadro 12.

Quadro 12 - Em relação a possibilidade de desenvolver um material educativo para o trabalho com as crianças com o objetivo de diminuir manifestações de preconceitos e ideias sexistas tanto no ambiente escolar quanto fora dele

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
BONECA	“Acredito que é importante falar com as crianças sobre o respeito a todos, independente do seu gênero. Pode vir a ser uma proposta interessante, mas é necessário ter cautela e muita responsabilidade tendo em vista a complexidade dessa temática.”
PRINCESA	“Sim, seria de grande valia.”
FLOR	“Depende de cada realidade e depende do material, acredito que um material por si não diminuirá o preconceito.”
MOCINHA	“Sempre é bom termos mais recursos disponíveis.”
DOCINHO	“Sim.”
LINDA	“Sim, será bem-vindo.”
AMOR	“Sim, eu considero importante desenvolver um material educativo para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, com o objetivo de diminuir os impactos causados por manifestações de preconceitos e ideias sexistas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Isso porque a Educação Infantil é um período crucial para a formação da identidade e valores das crianças, e é fundamental que elas aprendam desde cedo a respeitar a diversidade e a igualdade entre gêneros. Além disso, é importante que esse trabalho envolva não apenas as crianças, mas também os profissionais das educações, para que todos possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.”

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Partindo da experiência na docência na Educação Infantil, no qual todas as práticas pedagógicas evidenciam aspectos tanto favoráveis quanto desfavoráveis, bem como limites para sua efetivação, a proposta para desenvolver um material educativo vem como sugestão para subsidiar os trabalhos das professoras em relação

às questões de gênero. É uma proposta parte integrante desta pesquisa em um Mestrado profissional, corroborada pela percepção das entrevistadas acerca de sua validade.

A professora Boneca traz em sua fala a importância do material com a perspectiva de que ele viabiliza a questão do respeito entre si, independente de gênero. Em contrapartida, faz uma ressalva em relação ao tema, afirmando que é necessário ter cautela e responsabilidade devido à complexidade da temática. Como mencionado ao longo de nossa pesquisa, a ascensão das discussões sobre gênero como uma categoria analítica é inegável. Embora tenha ganhado destaque não apenas nos círculos acadêmicos, ainda é possível observar um certo tabu ao abordar esse tema em outras esferas.

Isso se traduz quando Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Entretanto, continuam as autoras, “[...] essas medidas na verdade se revelam com contradições entre a ampliação da defesa de direitos e a restrição do Estado e sua ação, entre elas as políticas educacionais [...]” (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 78).

As participantes Princesa, Docinho e Linda, de forma assertiva, concordam com a validade do material, sendo que a primeira e a última respectivamente, disseram ser de grande valia e bem-vindo. Para a professora Flor, a viabilidade do produto só seria possível dependendo da realidade e do material, e acrescenta que por si só, ele não diminuiria o preconceito.

Como última contribuição do bloco, a participante Amor destaca a importância do desenvolvimento do material educativo para a Educação Infantil, já que se trata de uma etapa crucial na formação da identidade e valores das crianças. Ademais, finaliza sua fala acerca da validade do material como recurso para fornecer subsídios para profissionais da educação, no combate às ideias sexistas, promovendo o respeito à diversidade e à igualdade de gênero e conseqüentemente para a construção de uma sociedade mais justa.

Em vista da dinâmica de como se apresentam as representações, foi possível perceber quão natural para as profissionais as atitudes das crianças em relação às questões de gênero, assim como compreender como elas são construídas na

Educação Infantil, além da forma como condicionam muito dos comportamentos atribuídos a homens e mulheres como naturais e universais, resultado de diferenças biológicas presentes nas diversas culturas.

Ao considerar as respostas das participantes desta pesquisa sobre as relações de gênero associadas às interações das crianças durante as brincadeiras, é notável que a maioria delas mantém uma visão de fragilidade feminina e superioridade masculina. As meninas desempenham o papel de mães, a tarefa de cuidar dos filhos e do lar, sempre subjugadas ao homem, enquanto os meninos são associados à virilidade, resistência, dados às brincadeiras que envolvem força e movimentos bruscos, desprovidos de sentimentos, imagem essa comum em sociedades marcadas pelo patriarcado. Isto foi perceptível quando as professoras responderam quais os papéis mais comuns representados por meninas e meninos quando brincam.

Essa forma de constituir a sociedade sujeita homens e mulheres a diferenças nos campos sociais, políticos, culturais, educacionais, econômicos e até mesmo sexuais, delegando à mulher espaços inferiores, com menos poder em relação aos homens. Tais modos de conhecimento estão ancorados desde o nascimento das crianças, acontecimento carregado de expectativas, que vão desde a cor que será usada pelo bebê, tradicionalmente rosa e azul, passando pela escolha dos brinquedos oferecidos às crianças, tendo a família como a primeira instituição socializadora desses indivíduos. Depois dela, os espaços de educação para a infância marcam o início da vida social das crianças, fora do eixo família, onde estas passarão a se relacionar com outras crianças e adultos com uma diversidade de valores e comportamentos. Embora entendida como um espaço democrático que tem o papel de formar cidadãos críticos, a escola é apontada como um dos aparelhos ideológicos que reproduzem papéis socialmente impostos pela sociedade, demarcando lugar de mulheres e homens na sociedade.

Em relação ao questionamento sobre a implementação de uma educação diferenciada para meninas e meninos e o papel da escola nessa formação, as professoras foram unânimes ao afirmar que não há essa necessidade, pois entendem que a ideia de igualdade deve perpassar pela educação desde a infância, até a mais tenra idade. Quanto à essa questão, é visível como, desde muito pequenas, as crianças sofrem influências através de padrões sociais pré-estabelecidos do que é ser homem e do que é ser mulher. Ao transgredirem os espaços fixados para meninas e meninos, a criança se torna alvo de vigilância dos adultos, assim como suas

brincadeiras e seus brinquedos, passam pelo crivo dos adultos para lhes conferir se estão dentro dos padrões normativos. E mais uma vez, lá está a escola por detrás dessa trama.

Romper com essas modalidades de conhecimentos que ainda circulam na sociedade significa romper com todo um passado, que perdura até hoje de forma velada, produzindo nas escolas e em outros espaços as relações de meninas e meninos baseadas em uma sociedade sexista e excludente.

De acordo com Andrade (2004, p. 108):

As marcas de gênero, dentre outras como gerações, classe, etnia, aparecem inscritas nos corpos dos sujeitos. Olhar a escola e os corpos de professoras, alunos e alunos, a partir dessa perspectiva, é problemático e difícil, porque desestabiliza antigas crenças e modos de pensar a educação, mas deve ser também motivador de novos estudos na prática com educadoras e educadores, como também nossas vivências pessoais, políticas, que precisa ser de fato “incorporada” como um modo de viver a vida.

Ao comentar sobre a dificuldade de se desestabilizar uma crença tão enraizada, a autora traz para a discussão práticas comumente configuradas no nosso cotidiano, as quais são determinantes nas questões de gênero. Isso nos reporta às premissas da teoria das Representações Sociais, que afirma que o objetivo da ancoragem e da objetivação é transformar o não familiar em algo familiar. Baseada nessa concepção de Moscovici, é possível pensar o espaço escolar como um ambiente privilegiado para problematizações, com o propósito de tornar as discussões sobre a concepções de gênero em algo familiar, como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como momentos de formação continuada para a comunidade escolar, no enfrentamento do preconceito, na diminuição dos impactos das ideias sexistas entre meninas e meninos, com vistas a construir uma sociedade igualitária através de uma educação plural, livre de ideias sexistas e discriminatórias.

Ademais, as contradições, ora apresentadas em relação às Representações Sociais e às práticas das professoras, servirão como referencial para o surgimento de novas representações sobre as relações de gênero no cotidiano da Educação Infantil, reafirmando a possibilidade concreta do desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem como forma de valorização e respeito à diversidade.

## 6.2 Proposta de aplicabilidade do Caderno de Orientações Didáticas com o título: Brinquedos e brincadeiras têm gênero?

O Produto Educacional elaborado com o título “*Caderno de Orientações Didáticas: brincadeiras têm gênero?*” versa sobre ações pedagógicas de intervenção e orientação formativa, no contexto das questões de gênero, tendo como base as brincadeiras e os brinquedos usados pelas crianças na Educação Infantil.

O caderno de Orientações Didáticas está sob licença do *Creative Commons* (CC)<sup>2</sup>, com atribuições que permitem compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração de seu conteúdo (ND); e não permite a sua utilização para fins comerciais (NC). A Figura 4 mostra o código da licença visualizado no produto educacional proposto.

Figura 4 - Licença do produto educacional (CC BY-NC-ND)



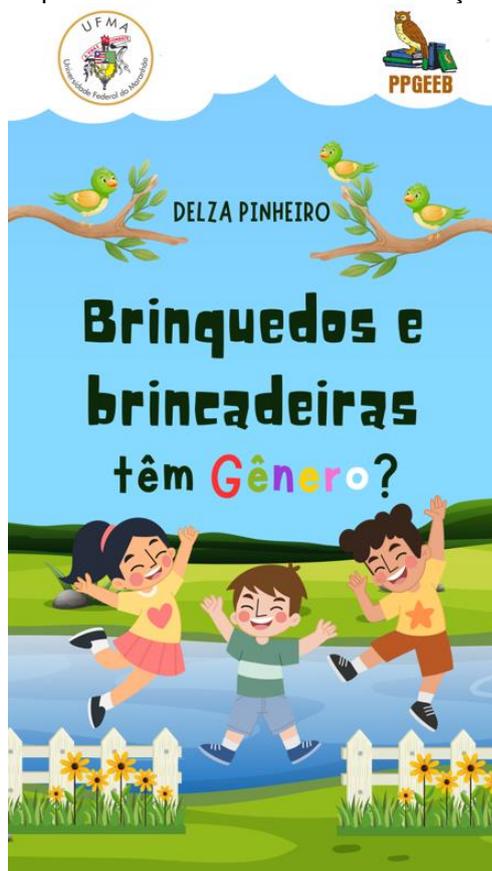
Fonte: Creative Commons (2021)

O Caderno de Orientações Didática possui 26 páginas, composto pelos elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, sumário e apresentação), os elementos textuais (Introdução, Parte 1 e seus tópicos, Parte 2 e seus tópicos, Parte 3 e seus tópicos, Parte 4 e seus tópicos e as considerações finais) e elementos pós-textuais (referências), como observado na capa do Caderno de Orientações Didáticas presente na figura 5:

---

<sup>2</sup> As licenças *Creative Commons* são licenças públicas que permitem cópias e compartilhamento de conteúdo educativos e culturais (Creative Commons, 2021).

Figura 5 - Capa artística do Caderno de Orientações Didáticas



Fonte: Autora da pesquisa (2023)

No sumário, conforme a figura 6, estão listados os itens que compõem o Caderno de Orientações Pedagógicas. O primeiro tópico é a Apresentação, que destaca as motivações pelas quais consideramos importante discutir a temática de gênero, utilizando as brincadeiras de crianças da Educação Infantil como pano de fundo. Esta é uma proposta de pesquisa no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA).

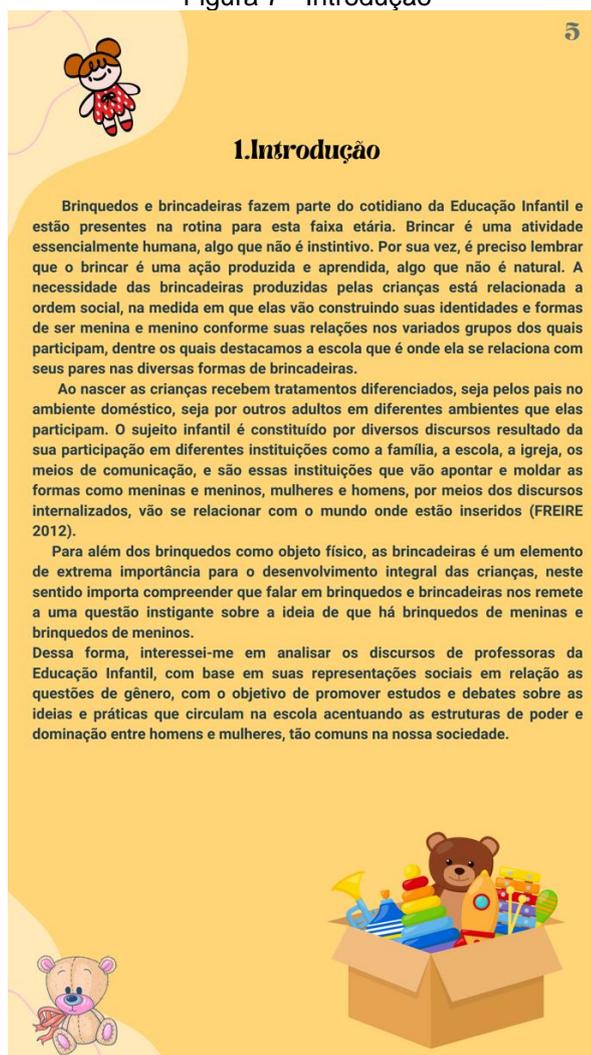
Figura 6 – Sumário e Apresentação



Fonte: Autora da pesquisa (2023)

Na Introdução, disposta na figura 7, apresentamos a temática, justificando a abordagem com uma breve explicação. Em seguida, dispomos a estrutura do Caderno de Orientações Pedagógicas e o conteúdo de suas partes, intituladas "Propostas de atividades e ludicidade para a Educação Infantil". Dentro dessa proposta, destacamos os objetivos, juntamente com o tempo estimado de duração das atividades e, por último, as questões norteadoras que servirão de suporte para a reflexão das professoras na condução das atividades.

Figura 7 - Introdução



Fonte: Autora da pesquisa (2023)

O primeiro item aborda a questão de "Gênero na Educação Infantil: o assunto não é brincadeira", conforme a figura 8, utilizando esse trocadilho para problematizar o quanto os discursos sexistas definem papéis específicos para meninas e meninos na sociedade. Consideramos importante trazer para essa discussão alguns verbetes e seus significados, bem como a descrição da Lei Maria da Penha, a fim de enriquecer as discussões sobre a categoria de gênero, como pode ser visto na figura 9.

Figura 8 - O pensador e os verbetes com seus significados



**2. GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um assunto que não é brincadeira**

"Eu quero que toda menina saiba que sua voz pode mudar o mundo"  
Malala Fund

Falar em gênero não é o mesmo que falar em sexo, sexo biológico, tampouco reduzir o termo à sexualidade. Deve-se levar em consideração que o termo implica um caráter relacional entre mulheres e homens, bem como as relações de poder travadas entre eles na sociedade.

Meninas e meninos apresentam vivências e experiências diferenciadas no percurso das suas infâncias e ao longo da sua vida. Desde a infância, as crianças experienciam diferentes formas de opressão, seja pelas questões de gênero, raça-etnia, econômicas e sociais, acentuando as mais diversas formas de desigualdades. Esses comportamentos atravessam gerações, desvelando discursos, posturas e atitudes arraigadas com base em estereótipos que colocam os sujeitos em lugares conforme o gênero.

Foi pensando como são reproduzidas e naturalizadas as desigualdades desde a infância até a fase adulta, que nos instigou a pensar em mecanismos para fomentar o debate sobre essas desigualdades já na Educação Infantil. Ao adentrar na escola, as crianças passam por um ritual de experiências na vida social mais amplas que o núcleo da família, isso faz com que meninas e meninos passem a conhecer e aprender um sistema de organização constituído por regras, valores que favorecem a interação e as construções sociais. Nesse sentido, destaca-se que

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferença e os atributos ditos femininos e masculinos. (FINCO, 2010).

Isto é evidente nas brincadeiras e brinquedos, nas cores e, principalmente, como são apresentadas as características de cada um. As meninas são mais doces, delicadas e frágeis, já dos meninos, espera-se comportamentos mais agressivos e atitudes de força.

A escola tem o importante papel de assegurar aos indivíduos o direito à cidadania, porém, é necessário um olhar para seu currículo, que deve estar organizado para uma educação voltada para a construção de ambientes livres de desigualdades, com direitos e oportunidades iguais para todos.



**7**

Uma política educacional com vistas a diversidade favorece um processo educacional democrático, visando a construção da igualdade de gênero, nos remetendo a reflexão sobre o quanto as diferenças de gênero são produtos da história e da educação em nossa sociedade.

No terreno da desigualdade de gênero encontramos desvalorização salarial, repressões, discriminações e violências, temas que historicamente têm mobilizado movimentos reivindicatórios, lutas e disputas por igualdade [...]. (LINS, 2016).

O uso da temática de gênero como uma ferramenta analítica dentro dos espaços educacionais traz como possibilidade didática a compreensão de como os papéis sociais foram sendo construídos de forma desigual, colocando meninas e meninos em polos antagônicos. Isso repercutiu nas relações sociais observadas nas questões que envolvem raça/etnia, diversas formas de preconceitos e violências de gênero, que não podem ser omitidas dos currículos escolares. A educação formal deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo e sua inserção numa vida de cidadania plena.

Com esse entendimento, o processo de problematização das relações sociais entre mulheres e homens precisa fazer parte dos debates nas escolas e extrapolar seus muros. Além do que, é essencial reconhecer que estas relações ordenam as experiências de vidas das meninas e as subalternizam em relação aos meninos. O olhar sobre estas relações favoreceu o aparecimento de um outro conceito analítico agregado a gênero, o conceito de Interseccionalidade:

Originário do campo de estudos e de ação política do feminismo negro, também tem ganhado contornos jurídico-dogmáticos pela jurisprudência internacional em direitos humanos das mulheres, que favorecem o reconhecimento de categorias como raça-etnia, gênero, classe social, sexualidade e origem territorial como centrais na análise das formas múltiplas de violência contra as mulheres latino-americanas. (CATOIA, 2020, p. 2).

Embora seja recente o uso do termo Interseccionalidade no pensamento feminista, particularmente no movimento negro das décadas de 70 e 80, articular o tema classe, gênero e raça como categorias relacionais são essenciais para explicar as desigualdades entre mulheres e homens.

A possibilidade de uma educação de meninas e meninos, na perspectiva da equidade de gênero, começa com a disponibilidade de brinquedos infantis, sem restrição ou qualquer segregação de acesso baseadas no sexo da criança (FURLANI 2011, p. 120). Isso permitirá que professoras e professores, percebam os atravessamentos da categoria gênero em todas as interações sociais dos sujeitos, que produzem representações sociais ancoradas pela ideia de comportamentos tidos como adequados para homens e mulheres que precisam ser revistos e ressignificados.

Com o objetivo de compreendermos as temáticas abordadas neste material, traremos alguns conceitos, para contribuir no entendimento e avançarmos nos nossos estudos



Figura 1 - Homem assíduo o Rodri O Pensador  
Fonte: Isstock (2023)

Fonte: Autora da pesquisa (2023)

Figura 9 - Lei Maria da Penha



**GÊNERO**

Conjunto de fatores socioculturais atribuídos aos corpos, situando a ideia de masculino e feminino, estabelecendo as condições de gênero ancorada nas definições que indicam o que é ser homem e o que é ser mulher e não na anatomia de corpos (HELIBORN, 2010).

**FEMINISMO**

É o movimento de mulheres que surge com a intenção de romper com a ordem patriarcal, denunciando a desigualdade entre homens e mulheres e buscando direitos igualitários e mais humanos para as mulheres (OLIVEIRA, 2014).

**SEXISMO**

Seria a discriminação em relação às pessoas do outro sexo, notadamente do outro gênero social, legitimando a violência contra as mulheres e todos aqueles que, em determinadas circunstâncias, são reconhecidos como tendo uma posição feminilizada (SMGAY, 2002).

**IDENTIDADE DE GÊNERO**

Experiência de como cada pessoa se percebe em termos de gênero – masculino, feminino ou outros. Pode ser expressa por meio da vestimenta, do modo de falar e dos maneirismos. Independente de características físicas e da orientação sexual (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

**PAPEL DE GÊNERO**

Comportamento social, culturalmente determinado e historicamente circunscrito, que costuma ser ensinado desde o nascimento às pessoas, conforme o gênero que lhes for atribuído. É uma referência para diferenciar homens e mulheres (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Fonte: Autora da pesquisa (2023)

No item seguinte, intitulado "Propostas de atividades e ludicidades", conforme a figura 10, é descrito o passo a passo de como os professores podem criar momentos que permitam reflexões para as crianças, utilizando brincadeiras e cantigas de roda que fazem parte de seu repertório. Isso possibilita que elas expressem suas ideias e valores sobre os papéis de meninas e meninos/mulheres e homens na sociedade. Nas descrições, as atividades propostas têm como objetivo apresentar de forma lúdica temas que anteriormente não eram abordados no espaço escolar.

Figura 10 - Imagens das atividades e ludicidades

**3. PROPOSTAS DE ATIVIDADES E LUDICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Toc, toc! Vamos brincar de que?



Figura 3 - Crianças brincando de cabo de guerra na terra

**Brincadeira de Menina (Mc Soffia)**

Dizem que menina não empina pipa no sol  
Quem criou a regra que ela não joga futebol?  
Que negócio é esse, brincadeira de menina?  
As minas fazem tudo, até mandar umas rimas  
De menino, de menina, ah  
Vamos brincar  
Somos crianças, temos que aproveitar

Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom

Esconde-esconde, peteca, bolinha de gude e pega-pega  
Menino e menina podem brincar de boneca  
Hey, hey, hey, ho, ho, ho  
Olha lá, a menininha fazendo um monte de gol  
Quanta brincadeira, quem diria, sem preocupação  
O negócio é alegria e diversão

**10**

Vamos aproveitar esse lindo momento  
Depois que você cresce  
Não volta mais o tempo, é

Ser criança é muito bom  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração

**UM BAÚ DA CURIOSIDADE... COMO SE CONSTROEM A MASCULINIDADE E A FEMINILIDADE ATRAVÉS DA BRINCADEIRA**

Os meninos preferem brincar com brinquedos neutros ou com brinquedos relacionados ao seu gênero. No caso das meninas, elas são mais flexíveis e brincam com brinquedos neutros, femininos e também relacionados à esfera masculina. Entretanto, os meninos são mais estereotipados e seletivos e preferem brincar com brinquedos neutros e somente relacionados ao gênero masculino (BICALHO, 2013).



Fonte: Autora da pesquisa (2023)

De maneira geral, o objetivo das atividades é permitir que as crianças, ao brincar, trabalhem suas contradições e ambiguidades, trazendo à tona os valores sociais aprendidos e construindo, por meio das interações com seus pares, sua identidade.

Para iniciar a proposta de desenvolvimento de atividades lúdicas, apresentamos a sugestão número 1, intitulada "A diversidade na brinquedoteca", conforme a figura 11. Os professores devem disponibilizar os brinquedos de forma

aleatória para as crianças, permitindo que elas brinquem livremente com o que acharem interessante.

Figura 11 - Atividade nº 1 A diversidade na Brinquedoteca

11

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA 1**

**A diversidade na brinquedoteca**

**OBJETIVO**

- Refletir sobre os critérios que as crianças escolhem os brinquedos disponibilizados na brinquedoteca para brincarem;
- Estimular a convivência entre as crianças durante as brincadeiras, permitindo que elas transgridam as fronteiras, ocupem espaços e usem objetos convencionados ser de menina ou de menino.

**TEMPO ESTIMADO:** 40 minutos  
**MATERIAIS:** Prateleiras com diversos brinquedos  
**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**

- A professora irá espalhar num espaço central da brinquedoteca ou da sala os brinquedos disponibilizados;
- Com as crianças em círculo conversar que a brincadeira terá início quando no sinal da professora cada uma pegará o brinquedo que quiser;
- Quando todas as crianças estiverem com o brinquedo que escolheram, a professora irá perguntar por que ela o escolheu;
- A professora deve estar atenta as falas das crianças sobre os critérios utilizados para escolher determinado brinquedo;
- Fazer intervenções quando aparecer falas quanto a gênero relacionado as brincadeiras e brinquedos.

**QUESTÕES NORTEADORAS**

- Quais as ideias são recorrentes em relação a brincadeira ter gênero?
- Onde as crianças aprenderam essas ideias?
- Quando uma criança rompe as fronteiras do brincar qual sua atitude diante disso professora(or)?

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA 2**

**Vamos brincar de casinha?**

**OBJETIVO:**

- Identificar na tradicional brincadeira de casinha os papéis que cada criança assume, refletindo sobre as funções de meninas e meninos na brincadeira que reflète a realidade das relações entre mulheres e homens.

Fonte: Autora da pesquisa (2023)

Com a realização dessa atividade, os profissionais envolvidos terão a oportunidade de testemunhar duas situações distintas: primeiro, algumas crianças se direcionarão aos objetos de acordo com seu gênero, conforme ideias aprendidas ao longo de suas experiências de vida. Outras irão transgredir as convenções de gênero ao brincar, o que poderá causar estranheza entre seus pares e os adultos, mas com a possibilidade de ressignificar tais convenções. O acesso à diversidade de brinquedos pelas crianças contribuirá para que elas conheçam papéis sem atribuir posições e comportamentos específicos para meninas e meninos, promovendo, conseqüentemente, a não determinação de papéis específicos baseados em seu gênero.

A atividade número 2 é intitulada "Vamos brincar de casinha?", conforme figura 12. Trata-se de uma brincadeira tradicional entre as crianças que sugere como os papéis de mulheres e homens são tradicionalmente definidos na sociedade. Também nesta seção, como sugestão de atividade, propomos uma sessão de cinema com as crianças, exibindo o vídeo "Teco, tatuzinho", de Ana Tavares dos Anjos. Este material traz para discussão o papel da mulher/mãe e sua jornada muitas vezes solitária e cansativa no cuidado com as crianças e nas tarefas domésticas.

Figura 12 - Imagem sobre o vídeo Teco o tatuzinho

**11**

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA 1**

**A diversidade na brinquedoteca**

**OBJETIVO**

- Refletir sobre os critérios que as crianças escolhem os brinquedos disponibilizados na brinquedoteca para brincarem;
- Estimular a convivência entre as crianças durante as brincadeiras, permitindo que elas transgridam as fronteiras, ocupem espaços e usem objetos convencionados ser de menina ou de menino.

**TEMPO ESTIMADO:** 40 minutos  
**MATERIAIS:** Prateleiras com diversos brinquedos

**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**

- A professora irá espalhar num espaço central da brinquedoteca ou da sala os brinquedos disponibilizados;
- Com as crianças em círculo conversar que a brincadeira terá início quando no sinal da professora cada uma pegará o brinquedo que quiser;
- Quando todas as crianças estiverem com o brinquedo que escolheram, a professora irá perguntar por que ela o escolheu;
- A professora deve estar atenta as falas das crianças sobre os critérios utilizados para escolher determinado brinquedo;
- Fazer intervenções quando aparecer falas quanto a gênero relacionado as brincadeiras e brinquedos.

**QUESTÕES NORTEADORAS**

- Quais as ideias são recorrentes em relação a brincadeira ter gênero?
- Onde as crianças aprenderam essas ideias?
- Quando uma criança rompe as fronteiras do brincar qual sua atitude diante disso professora(or)?

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA 2**

**Vamos brincar de casinha?**

**OBJETIVO:**

- Identificar na tradicional brincadeira de casinha os papéis que cada criança assume, refletindo sobre as funções de meninas e meninos na brincadeira que reflete a realidade das relações entre mulheres e homens.

**12**

**TEMPO ESTIMADO:** 40 minutos  
**MATERIAIS:** Brinquedos variados, tecido em TNT para fazer uma cabana, espaço livre;  
Vídeo Turma da Monica: Juntos pela igualdade

**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**

- Montagem da cabana
- Dividir as crianças em dois grupos e propor que brinquem de casinha,;
- Disponibilizar diversos brinquedos as crianças para que utilizem na hora da brincadeira;
- Observação das interações e conversas entre as crianças quanto aos papéis representados na brincadeira.

**QUESTÕES NORTEADORAS:**

- Questionar junto as crianças os papéis desempenhados por cada um na brincadeira;
- Por que só a menina cuida do bebê, da casa e só o menino sai para trabalhar e não ajuda nas tarefas da casa?
- O que vocês pensam sobre dividir as tarefas para não sobrecarregar as mulheres?
- Na casa de vocês as tarefas são divididas entre as pessoas que moram nela?

**SESSÃO CINEMINHA COM AS CRIANÇAS**  
**VIDEO: TECO O TATUZINHO (DE ANA TAVARES DOS ANJOS)**



Figura 4 - Capa do filme "Teco o tatuzinho"

**Alguns encaminhamentos e orientações para o trabalho com as crianças a partir do conteúdo do vídeo:**  
Todas as vezes que a mamãe Tatu precisava sair de casa para ir ao trabalho, o filho Teco, um tatuzinho, chorava, pedindo para ela não ir para ficar brincando com ele. Para tentar fazer a mãe desistir, Teco fala que se sente doente

Fonte: Autora da pesquisa (2023)

A proposta de atividade número 3, intitulada "Faz de conta que eu sou", disposta na figura 13, traz para a sala de aula o debate sobre a importância do respeito em relação às escolhas individuais. A promoção da igualdade é o fio condutor da atividade, partindo da ideia de que as pessoas podem e devem fazer suas escolhas, tanto em questões pessoais quanto profissionais, e em outros aspectos da vida, não porque são meninas/meninos, mulheres ou homens, mas sim porque se sentirão bem com suas escolhas.

Figura 13 - Atividade nº 3 Faz de conta que eu sou

**13**

Ao levá-lo ao médico a mesma recebe o diagnóstico de que o filho está doente do coração, mas nada relativo ao órgão, na verdade, ele se sente sozinho, pela falta de atenção da mãe.

Professoras e professores, ao mesmo tempo que essa história é uma oportunidade de refletir sobre a importância de os pais darem atenção aos filhos, oportunizando momentos de brincadeiras com as crianças, de ouvi-las sobre seu dia a dia, ela também permite fazer uma reflexão sobre a dupla jornada de trabalho das mães, para que compreendam que muitas delas, além de ter que trabalhar fora de casa, ainda exercem o trabalho doméstico. Importante conversar com as crianças que o serviço doméstico é sim uma forma de trabalho, apesar do não reconhecimento pela sociedade em geral.

**QUESTÕES NORTEADORAS:**

- Para a reflexão sobre esse conceito, o professor irá perguntar para as crianças sobre os trabalhos que suas mães exercem, fazendo uma lista com as contribuições delas;
- Caso haja alguma criança que diga que a mãe não trabalha, nesse momento a professora(or) irá ajudar as crianças a desconstruir esses conceitos sobre os papéis de gênero, com um diálogo sobre o serviço doméstico enquanto forma de trabalho e a necessidade da divisão das tarefas com outras pessoas da família como o pai.

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA 3**

**Faz de conta que eu sou...**

Professoras e professores, ao mesmo tempo que essa história é uma oportunidade de refletir sobre a importância de os pais darem atenção aos filhos, oportunizando momentos de brincadeiras com as crianças, de ouvi-las sobre seu dia a dia, ela também permite fazer uma reflexão sobre a dupla jornada de trabalho das mães, para que compreendam que muitas delas, além de ter que trabalhar fora de casa, ainda exercem o trabalho doméstico. Importante conversar com as crianças que o serviço doméstico é sim uma forma de trabalho, apesar do não reconhecimento pela sociedade em geral.

**OBJETIVO:**

- Incentivar atitudes sobre a importância do respeito pelos direitos e responsabilidades entre si, promovendo a igualdade de oportunidades, permitindo a todas as crianças as mesmas possibilidades de assumirem papéis femininos e/ou masculinos.

**TEMPO ESTIMADO:** 40 minutos  
**MATERIAIS:** Fantasias de Carnaval, acessórios e roupas associadas aos dois sexos e um saco preto grande.

**14**

**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**

- Pedir às crianças que tragam as suas fantasias de carnaval do ano anterior e acessórios de enfeite
- O material deve ser colocado num grande saco;
- A professora irá solicitar a uma criança de cada vez que retire uma peça do saco;
- No decorrer da atividade, a professora provocará na turma algumas questões para a desconstrução de estereótipos de gênero relativo a cada traje.

**QUESTÕES NORTEADORAS:**

- Quem habitualmente usa essas fantasias e por quê. Citar exemplos como fantasia de super-herói, bailarina, sereia, princesa.
- Quais as características subjacentes a essas personagens?
- Uma menina poderia ter características de um super-herói, tipo ser forte, arrojada, corajosa?
- E um menino poderia ter características tais como dócil, bondoso e bonito?
- Logo após as discussões pedir que as crianças registrem suas percepções sobre a atividade através de desenhos.

**DICA DE LEITURA LIVRO: PARA EDUCAR CRIANÇAS FEMINISTAS**

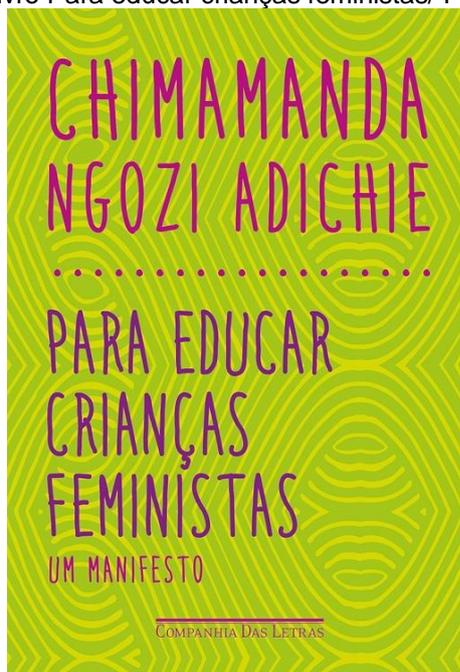
Chimamanda Ngozi Adichie: A autora traz contribuições com 8 dicas para educar uma criança feminista.

- Ensine a ela que papéis de gênero são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa 'porque você é menina'. 'Porque você é menina' nunca é razão para nada. Jamais.
- Lembra que aprendemos no primário que verbos são palavras de ação? Bom, pai é verbo tanto quanto mãe;
- Se uma mulher diz não ser feminista, a necessidade do feminismo não diminui em nada. No máximo, isso nos mostra a extensão do problema, o alcance real do patriarcado. Mostra-nos também que nem todas as mulheres são feministas, e nem todos os homens são misóginos;
- Ensine-a a consertar as coisas quando quebram. A gente supõe rápido demais que as meninas não conseguem fazer várias coisas;
- Uma amiga minha diz que nunca chamará a filha de 'princesa'. Quando as pessoas dizem isso, a intenção é boa, mas 'princesa' vem carregado de pressupostos sobre sua fragilidade, sobre o príncipe de que virá salvá-la. Essa amiga prefere 'anjo' ou 'estrela'.

Fonte: Autora da pesquisa (2023)

Como sugestão de leitura para enriquecer a compreensão da temática, recomendamos três livros. O primeiro é "Para educar crianças feministas", conforme a figura 14, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, que oferece oito dicas para os pequenos, cuja síntese integra parte do produto educacional, conforme ilustrado na figura 15.

Figura 14 - Livro Para educar crianças feministas/ Portal Catarinas



Fonte: Editora Companhia das letras (2017)

Figura 15 - As 8 lições para educar crianças feministas

14

**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**

- Pedir às crianças que tragam as suas fantasias de carnaval do ano anterior e acessórios de enfeite
- O material deve ser colocado num grande saco;
- A professora irá solicitar a uma criança de cada vez que retire uma peça do saco;
- No decorrer da atividade, a professora provocará na turma algumas questões para a desconstrução de estereótipos de gênero relativo a cada traje.

**QUESTOES NORTEADORAS:**

- Quem habitualmente usa essas fantasias e por quê. Citar exemplos como fantasia de super-herói, bailarina, sereia, princesa.
- Quais as características subjacentes a essas personagens?
- Uma menina poderia ter características de um super-herói, tipo ser forte, arrojada, corajosa?
- E um menino poderia ter características tais como dócil, bondoso e bonito?
- Logo após as discussões pedir que as crianças registrem suas percepções sobre a atividade através de desenhos.

**DICA DE LEITURA LIVRO: PARA EDUCAR CRIANÇAS FEMINISTAS**

Chimamanda Ngozi Adichie: A autora traz contribuições com 8 dicas para educar uma criança feminista.

- Ensine a ela que papéis de gênero são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa 'porque você é menina'. 'Porque você é menina' nunca é razão para nada. Jamais.
- Lembra que aprendemos no primário que verbos são palavras de ação? Bom, pai é verbo tanto quanto mãe;
- Se uma mulher diz não ser feminista, a necessidade do feminismo não diminui em nada. No máximo, isso nos mostra a extensão do problema, o alcance real do patriarcado. Mostra-nos também que nem todas as mulheres são feministas, e nem todos os homens são misóginos;
- Ensine-a a consertar as coisas quando quebram. A gente supõe rápido demais que as meninas não conseguem fazer várias coisas;
- Uma amiga minha diz que nunca chamará a filha de 'princesa'. Quando as pessoas dizem isso, a intenção é boa, mas 'princesa' vem carregado de pressupostos sobre sua fragilidade, sobre o príncipe de que virá salvá-la. Essa amiga prefere 'anjo' ou 'estrela'.

15

- Ensine-lhe a fazer perguntas como: Quais são as coisas que as mulheres não podem fazer por serem mulheres? Essas coisas têm prestígio cultural? Se têm, por que só os homens podem fazê-las?
- Ensine-lhe sobre o privilégio e a desigualdade e sobre a importância de dar dignidade a todos que não querem prejudicá-la.
- O poder das alternativas é incalculável. Ela só poderá se contrapor aos estereótipos de gênero se a família tiver fornecido alternativas a ela.

Fonte: <https://fantasia.com.br>

**Sugestões de leituras:**

**Descrição**

**RESUMO:**

Por que as pessoas querem saber o que o João vai ser quando crescer? Por que as pessoas não fazem perguntas que ele saberá responder? Saber o que será quando crescer É DIFÍCIL DEMAIS RESPONDER! Um excelente texto para acalmar o coração das crianças quanto às decisões futuras e ajudá-las a viver a infância.

**OBRA:** João procura uma profissão  
**AUTOR:** Tim Wames  
**EDITORA:** Ciranda na Escola

Fonte: Autora da pesquisa (2023)

A segunda sugestão de leitura é o livro paradidático "João Procura uma Profissão", presente na figura 16, que aborda a pergunta constante dos adultos para as crianças sobre qual profissão elas pretendem seguir. Segundo o autor, o texto é descrito como suave e serve para acalmar o coração das crianças em relação às decisões futuras, ajudando-as a viver a infância de maneira que as especulações do mundo adulto não interfiram negativamente em suas vidas.

Figura 16 - Livro João procura uma profissão



Fonte: Editora Ciranda Cultural (2020)

A terceira sugestão de leitura é o livro "Meninas Podem Ser Tudo", como consta na Figura 17, que narra a história de uma menina chamada Bia, que encoraja meninas de todo o mundo a usarem sua própria voz, reafirmando que elas podem alcançar tudo. A narrativa literária aborda o empoderamento feminino a partir da perspectiva das crianças.

Figura 17 - Livro Meninas podem ser tudo



Fonte: Editora Ciranda Cultural (2023)

A proposta de atividade número 4 aborda o debate sobre a escolha de profissões pelas crianças, frequentemente permeado por estereótipos relacionados ao gênero. Embora percebamos que as mulheres vêm conquistando espaços no mercado de trabalho ao longo do tempo, essa discussão é muito importante, pois, mesmo com essas conquistas, elas ainda estão distantes do ideal de igualdade em relação aos homens. Com o título "Quando Eu Crescer, Eu Quero Ser", conforme a figura 18, a proposta traz para o debate os estereótipos em torno das profissões, muito comuns entre crianças e jovens, influenciados pelos adultos com a ideia de que algumas profissões são consideradas apropriadas para mulheres e outras para homens.

Figura 18 - Atividade nº 4 Quando eu crescer eu quero ser/estereótipos de profissões

16



**Descrição:**

Conheça Bia. Ela sabe o que quer. Ela sabe quem é. E pode fazer o que quiser! Este livro incrível celebra as meninas em todo o mundo e encoraja-as a usarem a própria voz. Afinal, meninas podem ser tudo!

Editora: Ciranda Cultural  
 Edição: 1, 2023  
 Autor: Stephanie Stansbie  
 Ilustrador: Hazel Quintanilla  
 Idioma: Português  
 Páginas: 32

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA 4**

**Quando eu crescer eu quero ser...  
 Estereótipos das profissões**



**OBJETIVO:**

- Instigar nas crianças o interesse pelas diversas profissões a fim de desconstruir os estereótipos de gênero e a ideia de que há profissões para meninas e profissões para meninos;
- Sensibilizar as crianças para o entendimento que todas as profissões são importantes para o desenvolvimento da sociedade.

**TEMPO ESTIMADO:** 40 minutos  
**MATERIAIS:** utensílios/objetos usados pelos diversos profissionais a serem representados na atividade;  
 Gravuras representando profissionais do sexo feminino exercendo atividades ditas de "homens" e profissionais do sexo masculino exercendo atividades ditas de "mulheres".

Fonte: Autora da pesquisa (2023)

A atividade número 5, intitulada "O Cravo Brigou com a Rosa: Violência Doméstica não é Brincadeira", conforme Figura 19, utiliza a musicalização como proposta pedagógica para introduzir o tema da violência contra a mulher para as crianças. O aumento alarmante no número de casos de violência contra mulheres tem sido uma questão marcante nos noticiários nos últimos anos, chamando a atenção do poder público e da sociedade civil, mesmo com a promulgação da Lei Maria da Penha em 2006. É importante considerar que, embora seja um tema delicado, discuti-lo com as crianças é urgente, pois acreditamos que é por meio delas e dos jovens que podemos ressignificar alguns modelos de discurso que colocam a mulher em uma posição de submissão e vulnerabilidade a todo tipo de violência.

Figura 19 - Atividade nº 5 O cravo brigou com a rosa: violência doméstica não é brincadeira

**18**

**DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:**

- Conversar com o grupo sobre as profissões ali representadas através dos objetos e colocar questões do tipo:
- Mulheres podem ser policiais, bombeiras ou motoristas de ônibus?
- Homens podem ser cozinheiros, manicure ou professor de crianças?
- Colocar uma situação oposta: se fosse menina/menino qual profissão você quer
- Apresentar exemplos que contrariem os estereótipos manifestados (usando as gravuras);
- Anotar as questões que forem surgindo das contribuições das crianças para discussão.

**QUESTÕES NORTEADORAS:**

- Existe profissões de mulheres e profissões de homens? Como se explicaria essa ideia? Onde você aprendeu sobre essa informação?
- Homens e mulheres podem ter a mesma profissão? Diante das respostas, a professora irá fazendo intervenções para desmistificar os estereótipos acerca das profissões;
- O diálogo pode ser finalizado com a explicação que não há profissões só para homens e/ou só para mulheres.

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA 5**

**O cravo brigou com a rosa:  
violência doméstica não é brincadeira!**

O Cravo Brigou com a Rosa  
Canção popular

O cravo brigou com a rosa  
Debaixo de uma sacada  
O cravo saiu ferido  
E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente  
E a rosa foi visitar  
O cravo teve um desmaio  
E a rosa pôs-se a chorar

**20**

**OBJETIVO:**

- Introduzir o tema violência contra mulheres a partir da canção "O cravo brigou com a rosa" de uma maneira que chame a atenção das crianças, para explicar que a melhor forma de resolver os conflitos não é com uso da violência;
- Desenvolver nas crianças aptidões auditivas para que expressem seus conhecimentos, a fim de compreenderem se a letra da música transmite ideias sexistas e discriminatórias com o objetivo de promover a igualdade de gênero.

**TEMPO ESTIMADO:** 50 minutos

**MATERIAIS:**  
Cartaz com a letra da música escrita em letra bastão;  
Caixa de som, celular para reprodução da música;  
Papel sulfite, lápis de cor, canetas hidrográficas;  
Texto biográfico sobre Maria da Penha;  
Vídeo: O cravo brigou com a rosa - Tiquequê

**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**

- Apresentar as crianças a consigna sobre a atividade em questão: violência contra as mulheres;
- Perguntar se elas conhecem a canção "O cravo brigou com a rosa", mostrar o cartaz com a letra da música para as crianças e pedir que elas prestem atenção na melodia;
- Sobre a música, quem sabe dizer do que ela fala?
- De acordo com as contribuições das crianças, a professora irá fazer uma analogia com a letra da música, que fala sobre violência física e a questão da violência contra as mulheres;
- Explicar sobre a criminalização da violência contra mulher no Brasil e a Lei Maria da Penha;

Fonte: Autora da pesquisa (2023)

Vale ressaltar que a ideia de utilizar uma música popular que atravessa gerações se deve ao fato de que, ao reproduzirmos uma melodia que aborda, ainda que sutilmente, a violência, podemos reforçar desigualdades entre meninas e meninos sem percebermos a questão, uma vez que é algo corriqueiro e por vezes entendido como algo imutável devido a ser uma construção cultural atemporal.

O tópico número 4 do Caderno Pedagógico, intitulado "Para Pensar o Feminismo com Elas", apresenta como conteúdo a descrição de algumas pensadoras que abordam o tema do feminismo, considerando ser uma discussão importante para a construção de um mundo livre de machismo, misoginia e, pelo menos minimamente, de preconceitos em relação às mulheres.

Figura 20 - Pensadoras Feministas

**4. PARA PENSAR O FEMINISMO COM ELAS: 22**

**SEIS PENSADORAS FEMINISTAS QUE VOCE PRECISA CONHECER**

**SIMONE DE BEAUVOIR**



A francesa nasceu em 1908 e foi um dos maiores ícones do feminismo. Beauvoir estudou Filosofia na Universidade Sorbonne, em Paris, e aos 23 anos virou professora de Filosofia na Universidade de Marselha, onde produziu uma série de ensaios, livros e romances sobre o papel da mulher na sociedade. Uma das obras mais conhecidas da autora é O Segundo Sexo, onde ela escreve a famosa frase "ninguém nasce mulher: torna-se mulher". Para ela, "nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade"; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino". Ou seja, ela defende que o sexo é um fator biológico do ser humano, diferente do gênero, que é construído pela sociedade. Além disso, Beauvoir também criticou a hierarquia entre homens e mulheres e a opressão moral e religiosa imposta a ela durante a sua geração. Aos 78 anos, ela morreu de pneumonia e deixou um grande legado para gerações futuras.

**ANGELA DAVIS**



Nascida em 1944, Angela Davis é uma professora e filósofa socialista estadunidense que alcançou notoriedade mundial na década de 1970. Ela se destacou como integrante do Partido Comunista dos Estados Unidos e dos Panteras Negras, além de sua militância pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial nos Estados Unidos. Sua luta envolve feminismo, antirracismo e anticapitalismo. Davis acredita que raça, classe e gênero são categorias que devem ser consideradas em conjunto. Para ela, apesar de vários argumentos defenderem a classe como o fator mais importante, é necessário considerar os outros aspectos para entender como, juntos, podem criar diferentes tipos de opressão. Em seu livro Mulheres, Raça e Classe, a ativista defende que o racismo encoraja a violência sexual. Ela explica que no período da escravidão, os patrões viam os corpos das mulheres negras como propriedade e se achavam no direito de fazer o que quisessem com elas.

**JUDITH BLUTER 23**



Atualmente professora da Universidade da Califórnia em Berkeley, nos Estados Unidos, Judith Butler é uma das principais autoras da Teoria Queer. No livro Problemas de gênero, a pensadora defende que o gênero é fluido e não binário. Em outras palavras, ela acredita que todas as expressões de gênero e sexualidade são socialmente construídas, logo, podem mudar ao longo do tempo. Para ela, a quebra de gênero desmonta os padrões que mantêm a sociedade presa ao patriarcado.

**LINDA NOCHLIN**



Em 1971, a historiadora da arte Linda Nochlin publicou o ensaio Por que não houve grandes mulheres artistas, fazendo uma reflexão sobre a presença feminina na história da arte. Para ela, as mulheres sempre fizeram parte desse processo, só não foram devidamente reconhecidas pelos seus trabalhos. Nochlin conclui que, apesar de terem existido muitas artistas com trabalhos interessantes, não existiram "grandes mulheres artistas" por causa do contexto social no qual as mulheres se encontravam. Porém, o que surpreende a historiadora é que, mesmo assim, ainda é possível encontrar no passado tantas mulheres que se destacam nesse meio. Nochlin argumentou que barreiras sociais significativas impediram as mulheres de seguir a carreira artística, incluindo restrições à educação nas academias e toda a estrutura romântica e elitista que exaltava a produção masculina.

**DJAMILA RIBEIRO**



A filósofa tornou-se um dos nomes mais conhecidos quando se fala em feminismo negro no Brasil. Sua obra tem como objetivo orientar as pessoas sobre como não agir de forma racista, principalmente em relação às mulheres. Sua obra Quem tem medo do feminismo negro explica de forma didática que há diversas realidades de mulheres no mundo e que a das mulheres negras deve ser vista para transformar o mundo em um lugar livre de opressão.

Fonte: Autora da pesquisa (2023)

A abordagem sobre o tema parte da concepção de que não há uma idade certa para começar a educar as crianças sobre o feminismo. É possível introduzir essa discussão junto com as crianças desde casa, uma vez que o tema está presente em todas as realidades vivenciadas por elas. É importante considerar que tanto meninas quanto meninos devem ser orientados sobre o feminismo, com o objetivo de afastar a ideia de que ele seja uma ideia contrária ao machismo.

Almejamos com o Caderno Pedagógico "Brinquedos e Brincadeiras têm Gênero?" contribuir para a desconstrução de estereótipos e segmentações de gênero ao longo das etapas da Educação Básica, especialmente no segmento da Educação Infantil. Ele aborda os principais temas relacionados às questões de gênero de forma

simples, sem prejudicar a proposta, o que facilita a compreensão das questões que envolvem o tema e, conseqüentemente, permite incluí-las de maneira mais eficaz na educação das crianças.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta discussão que envolve Representações Sociais e a forma como crianças brincam e escolhem seus brinquedos, surgiu de uma inquietação particular, a partir de nossa vivência enquanto professoras da Educação Infantil, em turmas de crianças com 4 e 5 anos de idade. Além disso, essa reflexão foi influenciada por leituras, encontros e debates multidisciplinares relacionados à ideia de gênero como uma categoria analítica, especialmente na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um contexto escolar específico.

As Representações Sociais oferecem uma maneira de compreender e ajustar a realidade de um mundo cheio de possibilidades e interações. É por meio delas que compartilhamos nossa visão de mundo, nossas interações com as pessoas ao nosso redor e nossa interpretação dos eventos. Nesse contexto dinâmico, novos conhecimentos são gerados com base no conhecimento preexistente, moldando nossas ideias ideológicas e contribuindo para a cultura e a educação. Esses saberes estão relacionados com o conhecimento científico e circulam pela sociedade, conferindo significado à vida das pessoas.

A materialização desta pesquisa, a partir da indagação se brincadeiras têm gênero, foi uma experiência que agregou aprendizagens, tendo em vista as leituras com os teóricos e teóricas que abordam a temática, bem como diante da possibilidade de interseccionalidade que a temática de gênero possui. Importa considerar que a participação efetiva das/os várias/os atrizes e atores envolvidas/os na pesquisa contribuíram de forma peculiar apresentando aspectos relevantes de seus saberes e de suas experiências, os quais nos fizeram entender seus olhares para a questão em curso.

Embora o mote da pesquisa gire em torno da discussão sobre as Representações Sociais das professoras sobre o brincar de meninas e meninos, mostrou-se imprescindível tecer um caminho na apresentação de teorias que vai desde como as crianças eram vistas ao longo da História (Aries), os marcos legais sobre a Educação Infantil no Brasil, passando pela contribuição de autores como Benjamin, Brougere e Vigotsky sobre os brinquedos enquanto artefatos culturais, a discussão sobre gênero enquanto categoria analítica com Scott, Louro e Finco, e, por último, com base nos aportes teóricos de Sergio Moscovici, com a obra seminal sobre a Teoria das Representações Sociais.

Esse entrelaçamento de saberes nos permitiu confrontar os conhecimentos que adquirimos com os das profissionais que participaram do trabalho, através das visitas *in loco* e das respostas dos questionários aplicados. O fato de estarmos com o grupo presencialmente na maioria das ocasiões, favoreceu a troca de experiências e, conseqüentemente, a concretização da pesquisa.

Levando em consideração o entendimento das Representações Sociais e sua dinâmica, foi possível analisar como esses elementos influenciam a percepção das relações de gênero. De posse dos conteúdos estudados das teóricas e teóricos, foi possível compreender as demandas das profissionais e suas práticas cotidianas, relacionando-as às ideias que servem de base nas relações entre meninas e meninos. Percebeu-se o quanto o espaço da Educação Infantil se constitui como um gerador de atitudes e comportamentos sexistas, disseminados ao longo do tempo pela sociedade, trazendo como consequência limitações na forma de pensar e agir de meninas e meninos durante seu desenvolvimento.

Dessa forma, confrontar os estudos recentes sobre as manifestações de ideias que categorizam o comportamento das crianças em relação ao gênero através da pesquisa evidenciou que as profissionais da Educação Infantil proporcionam cotidianamente às crianças atividades que as distinguem, delegando a cada uma o que lhes cabe enquanto ser menina e ser menino.

Consideramos, a partir dos referenciais teóricos e da pesquisa empírica, que o objetivo geral proposto foi alcançado. Esse objetivava investigar como as representações sociais sobre gênero das professoras influenciam nas escolhas das brincadeiras e brinquedos das crianças da Educação Infantil da Creche Maria Elza Rodrigues da Silva. Durante o processo de tecitura desta Dissertação, dedicamos uma seção para apresentar a Teoria das Representações Sociais e sua contribuição para Psicologia Social e demais ciências. Isso foi feito com o propósito de problematizar quais representações são recorrentes no trabalho educativo com as crianças, a partir da indagação: brinquedos e brincadeiras tem gênero?

Partindo dessa indagação e demais interpretações, constatamos que a invisibilização dos estudos de gênero na formação docente e no cotidiano das professoras é um fato e algo preocupante. Isso porque ratifica as concepções vigentes sobre as diferenças entre homens e mulheres que perduram em nossa sociedade. A bagagem familiar, as questões culturais e o preconceito contra a mulher representam os principais desafios enfrentados por professoras e professores no

combate a ideias contrárias à equidade de gênero, onde as representações de professoras foram ancoradas.

Para contribuir com o trabalho das professoras, elaboramos o Caderno do Brincar, que conta com orientações pedagógicas, sugestões de atividade e bibliografia, sendo parte integrante dos Mestrados Profissionais. Este material é sugestivo e pode ser útil tanto as profissionais que participaram da pesquisa quanto para as demais profissionais da escola. A perspectiva é que essas profissionais utilizem como ferramenta na construção contínua de diálogos sobre gênero, prática fundamental para as crianças quando brincarem e interagirem de diferentes formas como seus pares.

A nossa pretensão em fazer um diálogo entre infância, cultura do brincar e as representações sociais sobre gênero em relação as brincadeiras e brinquedos foi alcançada ao levantar questões e perceber as diferentes formas de pensar e agir de um grupo de profissionais da Educação Infantil. É importante destacar que, em algumas ocasiões, o grupo de professoras demonstrou adotar ideias que, de maneira velada, legitimam uma educação desigual entre meninas e meninos, o que é comum em suas práticas.

No entanto, cabe à escola e à Educação Infantil desenvolver nas crianças a criatividade, a criticidade e todas as suas potencialidades para que elas possam conviver num mundo que respeite e valorize as diferenças, livres de julgamentos e que essas barreiras sejam diminuídas através da educação.

Com essa reflexão, podemos afirmar que este trabalho não se encerra por aqui; pelo contrário, acreditamos que ele é o início de outras jornadas em busca de desenvolvimento pessoal e profissional, o que nos permitirá aprofundar os conhecimentos que estão na base da estrutura social quando falamos das relações entre homens e mulheres. Outrossim, é por meio desse conhecimento que será possível desatar os nós dos preconceitos e das desigualdades; sobretudo, será possível construir saberes que valorizam as capacidades das mulheres, das mulheres professoras em busca de outras representações sobre homens e mulheres.

## REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. A experiência religiosa: estudando depoimentos. **Estudos de Psicologia**, v. 75, p. 3-27, 1998.

AMORIM, E. S. De-colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no Estado do Maranhão. 2017. 437 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ANDRADE, S. S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. *In*: MEYER, D; SOARES, R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 107-120.

ANDRADE, S. S. Professor/a pesquisador/a: problematizando gênero e sexualidade na escola. *In*: ANDRADE, S. S. **Educação em gênero e diversidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 43-54.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 1977. 225 p.

BARRETO, Â. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, volume 2**. Brasília, DF: MEC, 1998. p. 53-65.

BENJAMIN, W. **História cultural do brinquedo**: reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 5. ed. São Paulo: Summus, 2002.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, S. O; SANTOS, R. Relações de gênero e educação infantil: alternância de papéis e ludicidade. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, v. 4m, n. 1, p. 249-273, 2017. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193430.pdf>. Acesso em: 24 mar 2023.

BRASIL. **Coleção Proinfantil**. Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria (org.). Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. (Volume 1).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imag>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2014.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8.ed. São Paulo. Cortez, 2010.

CAMPOS, R; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil - Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 05 out. 2023.

CASTRO, P. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. **Análise Social**, p. 949-979, 2002.

CHAMON, E. M. Q. de O; LACERDA, P. G; MARCONDES, N. A. V. Um Breve Revisar de Literatura sobre a Teoria das Representações Sociais. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 451-457, 2018. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4063>. Acesso em: 5 out. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

CORDAZZO, S. T. D; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas e Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 out. 2023.

COSTA, J. F. (org.). **Redescrições da Psicanálise: Ensaio Pragmáticos**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

COUTINHO, Â. M. S. Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, p. 19-33, 2005.

CRUZ, M. H. S. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DIDONET, V. Creche: a que veio... Para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, DF, MEC/Inep, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

DUARTE, A. R. **Inserção de gênero na formação inicial dos cursos de pedagogia a partir das experiências e narrativas docentes**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Guarulhos, 2021.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 201-223, 2006.

FELIPE, J. **Infâncias, gêneros e sexualidade**: nas tramas da cultura e da educação. Porto Alegre: Editora ULBRA, 2013.

FELIPE, J. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. *In*: ALBUQUERQUE, S. S; FELIPE, J; CORSO, L. V. (org.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2018. p. 236-248.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio Escolar Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FILIPIM, P. V. de S; ROSSI, E. R; RODRIGUES, E. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 605-620, 2017.

FINCO, D; BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G. de (org.). **Campos de Experiências na Escola da Infância**: Contribuições Italianas para Inventar um Currículo de Educação Infantil Brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, D. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31 n. 61, 2013. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n61p169-184>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FINI, M. I. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação que tem a Fenomenologia como suporte. *In*: BICUDO, M. A. V; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNIMEP, 1997. p. 23-33.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, M. V. **Movimentos de mulheres e feministas como sujeitos da política de creches no Brasil, Maranhão, São Luís.** *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 8., 2017. Anais [...] São Luís: EDUFMA, 2017.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREIRE, M. A. M. **As relações de gênero entre as crianças da educação infantil.** *In: Anais do Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos*, Vitória, p. 1-12, 2012.

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

GIACHINI, A. C. B; LEÃO, A. M. de C. Relações de gênero na Educação Infantil: Apontamentos para uma leitura científica. **Revista Ibero Americana de Estudos de Educação**, v. 11, n. 3, p. 1049-1422, 2016.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 5 out. 2023.

GUIMARÃES, F. de O. **Políticas públicas e fechamento das escolas do campo no Brasil.** 2017. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

JODELET, D. À alteridade como produto e processo psicossocial. *In: ARRUDA, A. (ed.). Representando a alteridade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 47-68.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). Textos em representações sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 63-85.

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. *In: MACHADO, M. L. de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-115.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LEÃO, A. M. C. **A percepção do(a)s professore(a)s e coordenadore(a)s dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da**

**educação sexual no currículo:** analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência. 259 f. Relatório (Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

LEITE, L. G; FEIJÓ, J. P; CHIÉS, P. V. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino” ... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 210-225, 2016.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 5 out. 2023.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCAS, M. A. O. F. A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea. **Revista HISTEDBR On-Line**, São Paulo, v. 9, n. 35, p. 126-140, 2009.

MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELO, L; VALLE, E. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

MENEZES, F. M. de. Educação infantil e gêneros nas narrativas da BNCC. **Revista Veras**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 285-297, jul./dez. 2017.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5. ed. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

NEVES, M. C. D. **Uma perspectiva fenomenológica para o professor em sua expressão do:** “O que é isto, a Ciência”. 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PEREIRA, A. P. G. K.; MIZUSAKI, R. A. C. Formação de professores(as) e as relações de gênero na educação infantil. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 78-91, 2015. DOI: 10.26568/2359-2087.2015.1494. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1494>. Acesso em: 05 out. 2023.

PINTO, A. **Pé de brincadeira**: creche: 0 a 3 anos e 11 meses: livro do professor da educação infantil. Curitiba: Positivo, 2018.

PINTO, M. A infância como construção social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, R. de C. L. **História da infância**: reflexões acerca de algumas concepções correntes. Guarapuava, PR: [s.n.], 2002.

SANTOS, A. C. de S. **Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil**, 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In* SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Vozes, 2004.

SILVA, D. V; POCAHY, F. A. Envelhecimento, gênero e sexualidade: modos de pesquisar, modos de subjetivar. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2022. DOI: 10.9771/re.v11i1.45570. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/45570>. Acesso em: 05 out. 2023.

SILVA, L. A. da R. **Brincadeira possui gênero?** o papel do professor na mediação da brincadeira na educação infantil. 2016. 15 f. Monografia (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SPADA, A. C. M. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v. 5, p. 1-7, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Guia de Apresentação de Teses**. São Paulo: USP, 2017.

VIANNA, C. P; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, C; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Caderno Pagu**, São Paulo, v. 33, p. 265-263, jul./dez. 2009.

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

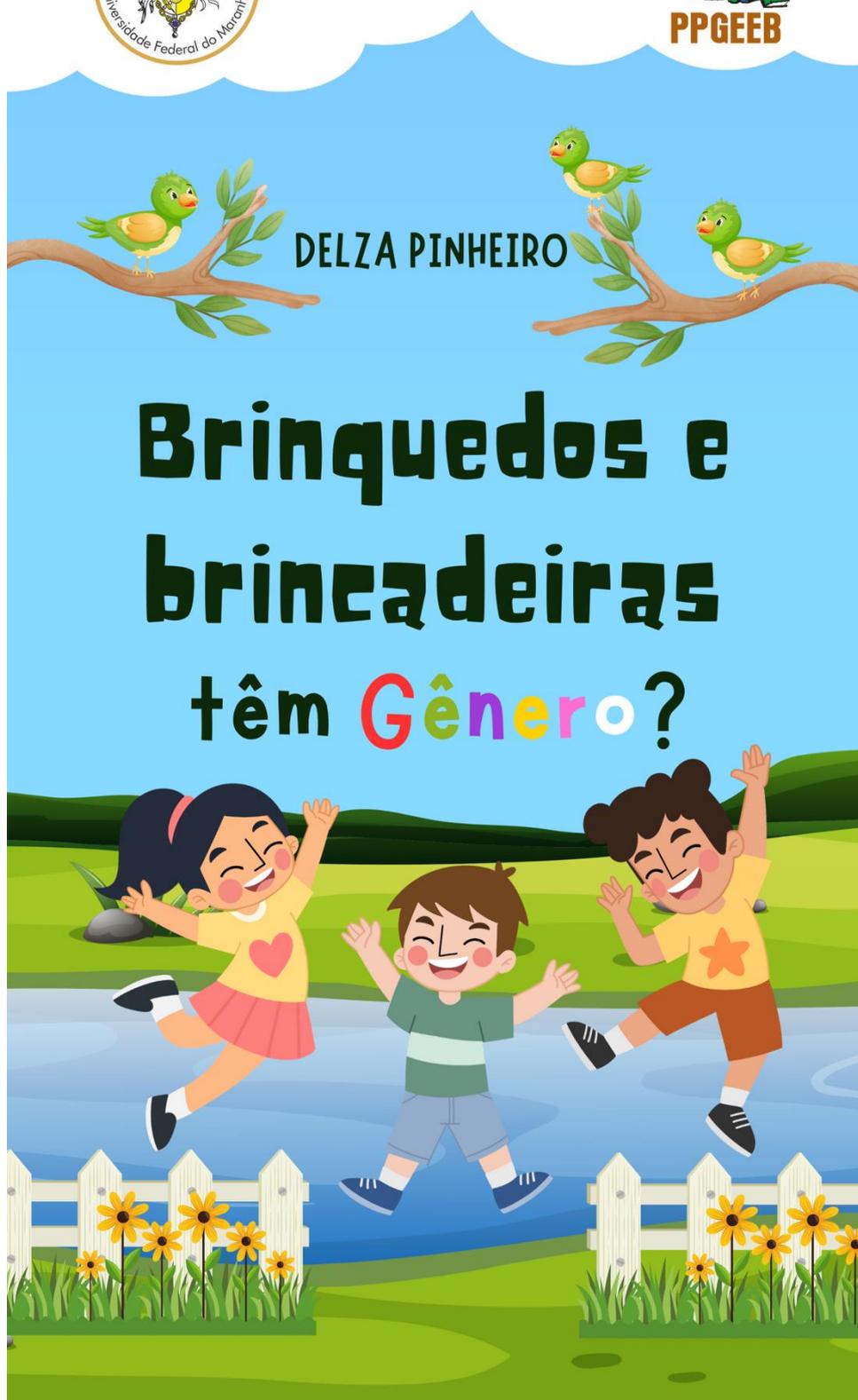
VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Rev. técnica José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção psicologia e pedagogia).

WACHELKE, J. F. R; CAMARGO, B. V.. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

XAVIER, F. C. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2012, 2012.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Produto Educacional - Caderno Do Brincar





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**  
Reitor Prof.Dr. Natalino Salgado Filho

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E  
INTERNACIONALIZAÇÃO**  
Prof.Dr.Fernando Carvalho Silva

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**  
Profa Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

**AUTOR DO PRODUTO EDUCACIONAL**  
DELZA CRISTINA PINHEIRO

**ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL**  
Prof. Dra.Elisangela Santos de Amorim

**DIAGRAMAÇÃO E DESIGNER**  
Prof.Msc. Jailson Antonio Ribeiro Viana

**CAPA:**

**Imagem da Capa: Crianças Pulando**  
Criado no App Canva

**Disponível em: <https://www.canva.com/>**

P654b

Pinheiro, Delza Cristina.

Brinquedos e brincadeira têm gênero ? [e-book] / Delza Cristina Pinheiro, Elisangela Santos Amorim. – São Luís, 2023.

29 f. ; il. color.

E-book, no formato PDF, resultado da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Gênero. 2. Brincar. 3. Representações sociais. 4. Educação Infantil. I. Título. II. Amorim, Elisangela Santos.

CDD: 371.9812  
CDU: 371.9(812)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário  
Maurício José Morais Costa CRB 13-833





## SUMÁRIO



Apresentação

1

Introdução

2

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ASSUNTO QUE NÃO É BRINCADEIRA

3

PROPOSTAS DE ATIVIDADES E LUDICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

4

PARA PENSAR O FEMINISMO COM ELAS: SEIS PENSADORAS FEMINISTAS QUE VOCÊ PRECISA CONHECER

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS



REFERÊNCIAS





## Apresentação

Professoras e Professores da Educação Infantil, este Guia de Orientações construído como produto educacional elaborado como parte da pesquisa intitulada “Brinquedos e Brincadeiras tem gênero? As representações sociais de professoras da Creche Elza Maria Rodrigues Silva, fruto do Mestrado Profissional (PPGEEB-UFMA), destinado a você docentes que trabalham com crianças na fase inicial da Educação Básica.

O objetivo principal deste guia é mostrar algumas possibilidades didáticas quanto às desigualdades de gênero, na perspectiva de proporcionar conhecimentos para serem desenvolvidas por profissionais da Educação Infantil. Além disso, podem ser desenvolvidas por professores de outras etapas do ensino, desde que realizadas as devidas adequações.

Este guia surgiu das inquietações desta professora da Educação Infantil autora da dissertação, diante de uma realidade enfrentada por mulheres em relação as desigualdades de gênero, numa sociedade marcada por atitudes sexistas, pelo machismo e outros tipos de preconceitos, perpetrada por uma cultura onde homens se sobrepõem as mulheres. De posse de leituras de diversas autoras e autores sobre gênero, chegamos à conclusão sobre como um produto educacional com essa temática será de grande valia para a prática docente das(os) profissionais da educação de crianças.

A abordagem sobre as questões de gênero sofre inúmeras resistências, seja pela ideia de que se falará sobre sexo ou até mesmo a ideia de que professores influenciarão nas escolhas das crianças quanto ao gênero, orientação sexual, pois ao longo do tempo, o homem usou suas forças para dominar as relações, manifestadas seja no âmbito familiar, seja em outras instituições como é o caso da escola. Enquanto espaço para a formação de cidadãos críticos e para a socialização de crianças e jovens, a escola precisa estar atenta a essas discussões a fim de promover uma educação visando a igualdade de gêneros, eliminando de vez as abordagens com uma perspectiva biologizante.

Diante da realidade da dificuldade em trabalhar com a temática gênero, principalmente com crianças da Educação Infantil, a proposta de um material pedagógico que oriente as ações das (os) profissionais, a partir das suas representações sobre como as crianças brincam, ajudará para que professoras e professores ressignifique suas práticas em torno das opiniões cristalizadas na sociedade sobre as brincadeiras.

Então, professora/professor brincadeiras tem gênero?





## 1.Introdução

Brinquedos e brincadeiras fazem parte do cotidiano da Educação Infantil e estão presentes na rotina para esta faixa etária. Brincar é uma atividade essencialmente humana, algo que não é instintivo. Por sua vez, é preciso lembrar que o brincar é uma ação produzida e aprendida, algo que não é natural. A necessidade das brincadeiras produzidas pelas crianças está relacionada a ordem social, na medida em que elas vão construindo suas identidades e formas de ser menina e menino conforme suas relações nos variados grupos dos quais participam, dentre os quais destacamos a escola que é onde ela se relaciona com seus pares nas diversas formas de brincadeiras.

Ao nascer as crianças recebem tratamentos diferenciados, seja pelos pais no ambiente doméstico, seja por outros adultos em diferentes ambientes que elas participam. O sujeito infantil é constituído por diversos discursos resultado da sua participação em diferentes instituições como a família, a escola, a igreja, os meios de comunicação, e são essas instituições que vão apontar e moldar as formas como meninas e meninos, mulheres e homens, por meios dos discursos internalizados, vão se relacionar com o mundo onde estão inseridos (FREIRE 2012).

Para além dos brinquedos como objeto físico, as brincadeiras é um elemento de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças, neste sentido importa compreender que falar em brinquedos e brincadeiras nos remete a uma questão instigante sobre a ideia de que há brinquedos de meninas e brinquedos de meninos.

Dessa forma, interessei-me em analisar os discursos de professoras da Educação Infantil, com base em suas representações sociais em relação as questões de gênero, com o objetivo de promover estudos e debates sobre as ideias e práticas que circulam na escola acentuando as estruturas de poder e dominação entre homens e mulheres, tão comuns na nossa sociedade.





6

## 2. GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um assunto que não é brincadeira

"Eu quero que toda menina saiba que sua voz pode mudar o mundo"  
Malala Fund

Falar em gênero não é o mesmo que falar em sexo, sexo biológico, tampouco reduzir o termo à sexualidade. Deve-se levar em consideração que o termo implica um caráter relacional entre mulheres e homens, bem como as relações de poder travadas entre eles na sociedade.

Meninas e meninos apresentam vivências e experiências diferenciadas no percurso das suas infâncias e ao longo da sua vida. Desde a infância, as crianças experienciam diferentes formas de opressão, seja pelas questões de gênero, raça-etnia, econômicas e sociais, acentuando as mais diversas formas de desigualdades. Esses comportamentos atravessam gerações, desvelando discursos, posturas e atitudes arraigadas com base em estereótipos que colocam os sujeitos em lugares conforme o gênero

Foi pensando como são reproduzidas e naturalizadas as desigualdades desde a infância até a fase adulta, que nos instigou a pensar em mecanismos para fomentar o debate sobre essas desigualdades já na Educação Infantil. Ao adentrar na escola, as crianças passam por um ritual de experiências na vida social mais amplas que o núcleo da família, isso faz com que meninas e meninos passam a conhecer e aprender um sistema de organização constituído por regras, valores que favorecem a interação e as construções sociais. Nesse sentido, destaca-se que

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferença e os atributos ditos femininos e masculinos. (FINCO, 2010).

Isto é evidente nas brincadeiras e brinquedos, nas cores e, principalmente, como são apresentadas as características de cada um. As meninas são mais dóceis, delicadas e frágeis, já dos meninos, espera-se comportamentos mais agressivos e atitudes de força.

A escola tem o importante papel de assegurar aos indivíduos o direito à cidadania, porém, é necessário um olhar para seu currículo, que deve estar organizado para uma educação voltada para a construção de ambientes livres de desigualdades, com direitos e oportunidades iguais para todos.





7

Uma política educacional com vistas a diversidade favorece um processo educacional democrático, visando a construção da igualdade de gênero, nos remetendo a reflexão sobre o quanto as diferenças de gênero são produtos da história e da educação em nossa sociedade.

No terreno da desigualdade de gênero encontramos desvalorização salarial, repressões, discriminações e violências, temas que historicamente têm mobilizado movimentos reivindicatórios, lutas e disputas por igualdade [...]. (LINS, 2016).

O uso da temática de gênero como uma ferramenta analítica dentro dos espaços educacionais traz como possibilidade didática a compreensão de como os papéis sociais foram sendo construídos de forma desigual, colocando meninas e meninos em polos antagônicos. Isso repercute nas relações sociais observadas nas questões que envolvem raça/etnia, diversas formas de preconceitos e violências de gênero, que não podem ser omitidas dos currículos escolares. A educação formal deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo e sua inserção numa vida de cidadania plena.

Com esse entendimento, o processo de problematização das relações sociais entre mulheres e homens precisa fazer parte dos debates nas escolas e extrapolar seus muros. Além do que, é essencial reconhecer que estas relações ordenam as experiências de vidas das meninas e as subalternizam em relação aos meninos. O olhar sobre estas relações favoreceu o aparecimento de um outro conceito analítico agregado a gênero, o conceito de Interseccionalidade:

Originário do campo de estudos e de ação política do feminismo negro, também tem ganhado contornos jurídico-dogmáticos pela jurisprudência internacional em direitos humanos das mulheres, que favorecem o reconhecimento de categorias como raça-etnia, gênero, classe social, sexualidade e origem territorial como centrais na análise das formas múltiplas de violência contra as mulheres latino-americanas. (CATOIA, 2020, p. 2).

Embora seja recente o uso do termo Interseccionalidade no pensamento feminista, particularmente no movimento negro das décadas de 70 e 80, articular o tema classe, gênero e raça como categorias relacionais são essenciais para explicar as desigualdades entre mulheres e homens.

A possibilidade de uma educação de meninas e meninos, na perspectiva da equidade de gênero, começa com a disponibilidade de brinquedos infantis, sem restrição ou qualquer segregação de acesso baseadas no sexo da criança (FURLANI 2011, p. 120). Isso permitirá que professoras e professores, percebam os atravessamentos da categoria gênero em todas as interações sociais dos sujeitos, que produzem representações sociais ancoradas pela ideia de comportamentos tidos como adequados para homens e mulheres que precisam ser revistos e ressignificados.

Com o objetivo de compreendermos as temáticas abordadas neste material, traremos alguns conceitos, para contribuir no entendimento e avançarmos nos nossos estudos



Figura 1 - Homem assistindo o Rodin O Pensador  
Fonte: Istock (2023)



#### GÊNERO

Conjunto de fatores socioculturais atribuídos aos corpos, situando a ideia de masculino e feminino, estabelecendo as condições de gênero ancorada nas definições que indicam o que é ser homem e o que é ser mulher e não na anatomia de corpos (HELIBORN, 2010).

#### FEMINISMO

É o movimento de mulheres que surge com a intenção de romper com a ordem patriarcal, denunciando a desigualdade entre homens e mulheres e buscando direitos igualitários e mais humanos para as mulheres (OLIVEIRA, 2014).

#### SEXISMO

Seria a discriminação em relação às pessoas do outro sexo, notadamente do outro gênero social, legitimando a violência contra as mulheres e todos aqueles que, em determinadas circunstâncias, são reconhecidos como tendo uma posição feminilizada (SMGAY, 2002).

**IDENTIDADE DE GÊNERO** Experiência de como cada pessoa se percebe em termos de gênero – masculino, feminino ou outros. Pode ser expressa por meio da vestimenta, do modo de falar e dos maneirismos. Independe de características físicas e da orientação sexual (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

#### PAPEL DE GÊNERO

Comportamento social, culturalmente determinado e historicamente circunscrito, que costuma ser ensinado desde o nascimento às pessoas, conforme o gênero que lhes for atribuído. É uma referência para diferenciar homens e mulheres (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).



9

### 3. PROPOSTAS DE ATIVIDADES E LUDICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toc, toc! Vamos brincar de que?



Figura 3 - Crianças brincando de cabo de guerra na terra

#### Brincadeira de Menina (Mc Soffia)

Dizem que menina não empina pipa no sol  
 Quem criou a regra que ela não joga futebol?  
 Que negócio é esse, brincadeira de menina?  
 As minas fazem tudo, até mandar umas rimas

De menino, de menina, ah

Vamos brincar

Somos crianças, temos que aproveitar



Bom, bom, bom, bom, bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom, bom, bom, bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom, bom, bom, bom  
 Ser criança é muito bom  
 Pra guardar no coração  
 Bom, bom, bom, bom, bom  
 Ser criança é muito bom



Esconde-esconde, peteca, bolinha de gude e pega-pega  
 Menino e menina podem brincar de boneca  
 Hey, hey, hey, ho, ho, ho  
 Olha lá, a menina fazendo um monte de gol  
 Quanta brincadeira, quem diria, sem preocupação  
 O negócio é alegria e diversão



**Vamos aproveitar esse lindo momento**

**10**

**Depois que você cresce  
Não volta mais o tempo, é**

**Ser criança é muito bom  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração  
Bom, bom, bom, bom, bom  
Ser criança é muito bom  
Pra guardar no coração**

**UM BAÚ DA CURIOSIDADE... COMO SE CONSTROEM A MASCULINIDADE E A  
FEMINILIDADE ATRAVÉS DA BRINCADEIRA**

Os meninos preferem brincar com brinquedos neutros ou com brinquedos relacionados ao seu gênero. No caso das meninas, elas são mais flexíveis e brincam com brinquedos neutros, femininos e também relacionados à esfera masculina. Entretanto, os meninos são mais estereotipados e seletivos e preferem brincar com brinquedos neutros e somente relacionados ao gênero masculino (BICALHO, 2013).





11

## ATIVIDADE PEDAGÓGICA 1

### A diversidade na brinquedoteca

#### OBJETIVO

- Refletir sobre os critérios que as crianças escolhem os brinquedos disponibilizados na brinquedoteca para brincarem;
- Estimular a convivência entre as crianças durante as brincadeiras, permitindo que elas transgridam as fronteiras, ocupem espaços e usem objetos convencionados ser de menina ou de menino.

TEMPO ESTIMADO: 40 minutos

MATERIAIS: Prateleiras com diversos brinquedos

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

- A professora irá espalhar num espaço central da brinquedoteca ou da sala os brinquedos disponibilizados;
- Com as crianças em círculo conversar que a brincadeira terá início quando no sinal da professora cada uma pegará o brinquedo que quiser;
- Quando todas as crianças estiverem com o brinquedo que escolheram, a professora irá perguntar por que ela o escolheu;
- A professora deve estar atenta as falas das crianças sobre os critérios utilizados para escolher determinado brinquedo;
- Fazer intervenções quando aparecer falas quanto a gênero relacionado as brincadeiras e brinquedos.

#### QUESTÕES NORTEADORAS

- Quais as ideias são recorrentes em relação a brincadeira ter gênero?
- Onde as crianças aprenderam essas ideias?
- Quando uma criança rompe as fronteiras do brincar qual sua atitude diante disso professora(or)?

## ATIVIDADE PEDAGÓGICA 2

### Vamos brincar de casinha?

#### OBJETIVO:

- Identificar na tradicional brincadeira de casinha os papéis que cada criança assume, refletindo sobre as funções de meninas e meninos na brincadeira que reflete a realidade das relações entre mulheres e homens.

12

**TEMPO ESTIMADO:** 40 minutos

**MATERIAIS:** Brinquedos variados, tecido em TNT para fazer uma cabana, espaço livre;

**Vídeo Turma da Monica:** Juntos pela igualdade

**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**



- Montagem da cabana
- Dividir as crianças em dois grupos e propor que brinquem de casinha.;
- Disponibilizar diversos brinquedos as crianças para que utilizem na hora da brincadeira;
- Observação das interações e conversas entre as crianças quanto aos papéis representados na brincadeira.

**QUESTÕES NORTEADORAS:**

- Questionar junto as crianças os papéis desempenhados por cada um na brincadeira;
- Por que só a menina cuida do bebê, da casa e só o menino sai para trabalhar e não ajuda nas tarefas da casa?
- O que vocês pensam sobre dividir as tarefas para não sobrecarregar as mulheres?
- Na casa de vocês as tarefas são divididas entre as pessoas que moram nela?

**SESSÃO CINEMINHA COM AS CRIANÇAS**

**VIDEO: TECO O TATUZINHO (DE ANA TAVARES DOS ANJOS)**



Figura 4 - Capa do filme "Teco o tatuzinho"

**Alguns encaminhamentos e orientações para o trabalho com as crianças a partir do conteúdo do vídeo:**

Todas as vezes que a mamãe Tatu precisava sair de casa para ir ao trabalho, o filho Teco, um tatuzinho, chorava, pedindo para ela não ir para ficar brincando com ele. Para tentar fazer a mãe desistir, Teco fala que se sente doente

Ao levá-lo ao médico a mesma recebe o diagnóstico de que o filho está doente do coração, mas nada relativo ao órgão, na verdade, ele se sente sozinho, pela falta de atenção da mãe.

Professoras e professores, ao mesmo tempo que essa história é uma oportunidade de refletir sobre a importância de os pais darem atenção aos filhos, oportunizando momentos de brincadeiras com as crianças, de ouvi-las sobre seu dia a dia, ela também permite fazer uma reflexão sobre a dupla jornada de trabalho das mães, para que compreendam que muitas delas, além de ter que trabalhar fora de casa, ainda exercem o trabalho doméstico. Importante conversar com as crianças que o serviço doméstico é sim uma forma de trabalho, apesar do não reconhecimento pela sociedade em geral.

#### QUESTÕES NORTEADORAS:

- Para a reflexão sobre esse conceito, o professor irá perguntar para as crianças sobre os trabalhos que suas mães exercem, fazendo uma lista com as contribuições delas;
- Caso haja alguma criança que diga que a mãe não trabalha, nesse momento a professora(or) irá ajudar as crianças a desconstruir esses conceitos sobre os papéis de gênero, com um diálogo sobre o serviço doméstico enquanto forma de trabalho e a necessidade da divisão das tarefas com outras pessoas da família como o pai.

## ATIVIDADE PEDAGÓGICA 3

### Faz de conta que eu sou...



Professoras e professores, ao mesmo tempo que essa história é uma oportunidade de refletir sobre a importância de os pais darem atenção aos filhos, oportunizando momentos de brincadeiras com as crianças, de ouvi-las sobre seu dia a dia, ela também permite fazer uma reflexão sobre a dupla jornada de trabalho das mães, para que compreendam que muitas delas, além de ter que trabalhar fora de casa, ainda exercem o trabalho doméstico. Importante conversar com as crianças que o serviço doméstico é sim uma forma de trabalho, apesar do não reconhecimento pela sociedade em geral.

#### OBJETIVO:

- Incentivar atitudes sobre a importância do respeito pelos direitos e responsabilidades entre si, promovendo a igualdade de oportunidades, permitindo a todas as crianças as mesmas possibilidades de assumirem papéis femininos e/ou masculinos.

**TEMPO ESTIMADO:** 40 minutos

**MATERIAIS:** Fantasias de Carnaval, acessórios e roupas associadas aos dois sexos e um saco preto grande.

**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**

- Pedir às crianças que tragam as suas fantasias de carnaval do ano anterior e acessórios de enfeite
- O material deve ser colocado num grande saco;
- A professora irá solicitar a uma criança de cada vez que retire uma peça do saco;
- No decorrer da atividade, a professora provocará na turma algumas questões para a desconstrução de estereótipos de gênero relativo a cada traje.

**QUESTÕES NORTEADORAS:**

- Quem habitualmente usa essas fantasias e por quê. Citar exemplos como fantasia de super-herói, bailarina, sereia, princesa.
- Quais as características subjacentes a essas personagens?
- Uma menina poderia ter características de um super-herói, tipo ser forte, arrojada, corajosa?
- E um menino poderia ter características tais como dócil, bondoso e bonito?
- Logo após as discussões pedir que as crianças registrem suas percepções sobre a atividade através de desenhos.

**DICA DE LEITURA LIVRO: PARA EDUCAR CRIANÇAS FEMINISTAS**

**Chimamanda Ngozi Adichie:** A autora traz contribuições com 8 dicas para educar uma criança feminista.

- Ensine a ela que papéis de gênero são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa 'porque você é menina'. 'Porque você é menina' nunca é razão para nada. Jamais.
- Lembra que aprendemos no primário que verbos são palavras de ação? Bom, pai é verbo tanto quanto mãe;
- Se uma mulher diz não ser feminista, a necessidade do feminismo não diminui em nada. No máximo, isso nos mostra a extensão do problema, o alcance real do patriarcado. Mostra-nos também que nem todas as mulheres são feministas, e nem todos os homens são misóginos;
- Ensine-a a consertar as coisas quando quebram. A gente supõe rápido demais que as meninas não conseguem fazer várias coisas;
- Uma amiga minha diz que nunca chamará a filha de 'princesa'. Quando as pessoas dizem isso, a intenção é boa, mas 'princesa' vem carregado de pressupostos sobre sua fragilidade, sobre o príncipe de que virá salvá-la. Essa amiga prefere 'anjo' ou 'estrela'.

- Ensine-lhe a fazer perguntas como: Quais são as coisas que as mulheres não podem fazer por serem mulheres? Essas coisas têm prestígio cultural? Se têm, por que só os homens podem fazê-las?
- Ensine-lhe sobre o privilégio e a desigualdade e sobre a importância de dar dignidade a todos que não querem prejudicá-la.
- O poder das alternativas é incalculável. Ela só poderá se contrapor aos estereótipos de gênero se a família tiver fornecido alternativas a ela.

Fonte: <https://lunetas.com.br>



### Sugestões de leituras:



#### Descrição

#### RESUMO:

Por que as pessoas querem saber o que o João vai ser quando crescer? Por que as pessoas não fazem perguntas que ele saberá responder? Saber o que será quando crescer É DIFÍCIL DEMAIS RESPONDER! Um excelente texto para acalmar o coração das crianças quanto às decisões futuras e ajudá-las a viver a infância.

**OBRA:** João procura uma profissão

**AUTOR:** Tim Warnes

**EDITORA:** Ciranda na Escola



#### Descrição:

Conheça Bia. Ela sabe o que quer. Ela sabe quem é. E pode fazer o que quiser! Este livro incrível celebra as meninas em todo o mundo e encoraja-as a usarem a própria voz. Afinal, meninas podem ser tudo!

Editora: Ciranda Cultural

Edição: 1, 2023

Autor: Stephanie Stansbie

Ilustrador: Hazel Quintanilla

Idioma: Português

Páginas: 32

## ATIVIDADE PEDAGÓGICA 4

### Quando eu crescer eu quero ser... Estereótipos das profissões



#### OBJETIVO:

- Instigar nas crianças o interesse pelas diversas profissões a fim de desconstruir os estereótipos de gênero e a ideia de que há profissões para meninas e profissões para meninos;
- Sensibilizar as crianças para o entendimento que todas as profissões são importantes para o desenvolvimento da sociedade.

TEMPO ESTIMADO: 40 minutos

MATERIAIS: utensílios/objetos usados pelos diversos profissionais a serem representados na atividade;

Gravuras representando profissionais do sexo feminino exercendo atividades ditas de "homens" e profissionais do sexo masculino exercendo atividades ditas de "mulheres".

## CURIOSIDADES

O mercado de trabalho brasileiro está marcado por significativas e persistentes desigualdades de gênero e raça e esse é um aspecto que deve ser levado em conta nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas em geral, e, em particular, das políticas de emprego, inclusão social e redução da pobreza.

As diversas formas de discriminação estão fortemente relacionadas aos fenômenos de exclusão social que originam e reproduzem a pobreza. São responsáveis pela superposição de diversos tipos de vulnerabilidades e pela criação de poderosas barreiras adicionais para que pessoas e grupos discriminados possam superar a pobreza e ter acesso a um trabalho decente.

No Brasil, as desigualdades de gênero e raça não são fenômenos que estão referidos a "minorias" ou a grupos específicos da sociedade. Pelo contrário, são problemas que dizem respeito às grandes maiorias da população: segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2003, as mulheres representam 43% da População Economicamente Ativa (PEA) no Brasil e os negros (de ambos os sexos) representam 46%. Somados, correspondem a aproximadamente 70% da PEA (60 milhões de pessoas). As mulheres negras, por sua vez, correspondem a mais de 15 milhões de pessoas (18% da PEA) e, como resultado de uma dupla discriminação (de gênero e raça), apresentam uma situação de sistemática desvantagem em todos os principais indicadores sociais e de mercado de trabalho.

As desigualdades de gênero e raça são eixos estruturantes da matriz da desigualdade social no Brasil que, por sua vez, está na raiz da permanência e reprodução das situações de pobreza e exclusão social. Por isso, enfrentar essas desigualdades significa tratar de uma característica estrutural da sociedade brasileira, cuja transformação é imprescindível para a superação dos déficits de trabalho decente atualmente existentes, assim como para o efetivo cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

As desigualdades de gênero e raça se expressam claramente nos indicadores de mercado de trabalho, como tem sido demonstrado por vários estudos e pesquisas recentes. A análise acurada, precisa e sistemática desses indicadores e de sua evolução é uma condição para a elaboração de políticas e estratégias voltadas para alteração desse quadro.

A taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro continua aumentando, mas ainda está marcada por uma forte diferença em relação à taxa de participação dos homens. A taxa de participação das mulheres mais pobres e com menos escolaridade ainda é muito inferior à taxa de participação das mulheres mais escolarizadas, o que indica a existência de diferenças importantes entre as mulheres relacionadas aos diferentes estratos de renda aos quais elas pertencem, e a dificuldade adicional de inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho (ABRAMO,2006)



18

#### DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:

- Conversar com o grupo sobre as profissões ali representadas através dos objetos e colocar questões do tipo:
- Mulheres podem ser policiais, bombeiras ou motoristas de ônibus?
- Homens podem ser cozinheiros, manicure ou professor de crianças?
- Colocar uma situação oposta: se fosse menina/menino qual profissão você quer
- Apresentar exemplos que contrariem os estereótipos manifestados (usando as gravuras);
- Anotar as questões que forem surgindo das contribuições das crianças para discussão.



#### QUESTÕES NORTEADORAS:

- Existe profissões de mulheres e profissões de homens? Como se explicaria essa ideia? Onde você aprendeu sobre essa informação?
- Homens e mulheres podem ter a mesma profissão? Diante das respostas, a professora irá fazendo intervenções para desmistificar os estereótipos acerca das profissões;
- O diálogo pode ser finalizado com a explicação que não há profissões só para homens e/ou só para mulheres.

## ATIVIDADE PEDAGÓGICA 5

### **O cravo brigou com a rosa: violência doméstica não é brincadeira!**

O Cravo Brigou Com a Rosa  
Canção popular

O cravo brigou com a rosa  
Debaixo de uma sacada  
O cravo saiu ferido  
E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente  
E a rosa foi visitar  
O cravo teve um desmaio  
E a rosa pôs-se a chorar



## Sobre a Lei Maria da Penha

COMPROMISSO  
E ATITUDE  
 NA LEI MARIA DA PENHA  
 A LEI É MAIS FORTE

# LEI MARIA DA PENHA



CONHEÇA SEUS DIREITOS

MEDIDAS DE PROTEÇÃO

**VIOLENCIA FÍSICA**  
A violência física consiste em qualquer tipo de agressão física que prejudique a saúde ou integridade corporal da vítima. Tapas, chutes, empurrões, socos, puxões de cabelo e outros gestos físicos violentos se enquadram nessa categoria.



**VIOLENCIA PSICOLÓGICA**  
É considerada violência psicológica qualquer conduta que cause danos psicológicos, à saúde mental e à autoestima da mulher, podendo ser eles humilhação, ofensas, perseguição, chantagem, insulto, exploração, vigilância constante, limite de ir e vir, etc.



**VIOLENCIA SEXUAL**  
Entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força.



**VIOLENCIA MORAL**  
São classificadas como violência moral ações como difamação, calúnia, injúria ou outras atitudes que visam prejudicar a imagem da vítima diante de outras pessoas.



**VIOLENCIA PATRIMONIAL**  
Destruir pertences pessoais, se apossar de objetos particulares da vítima ou mesmo ameaçá-la a transferir dinheiro e outros bens para o agressor são algumas das situações que são caracterizadas como violência patrimonial.



**AFASTAMENTO DO LAR**  
O afastamento do agressor do lar visa preservar a saúde física e psicológica da mulher, diminuindo o risco iminente de agressão, já que o agressor não mais estará dentro da própria casa que reside a vítima.



**PROIBIDO SE APROXIMAR DA MULHER**  
Esta medida tem comum objetivo com a medida que afasta o agressor do lar. Ao ficar proibido de se aproximar da vítima, de seus parentes e das testemunhas, o agressor fica, em tese, incapacitado de agir contra qualquer um destes.



**PROIBIDO DE FREQUENTAR OS MESMO LUGARES**  
Trata-se de mais uma medida protetiva para evitar o encontro da vítima e de seus familiares com o agressor. Os locais que são geralmente frequentados pela vítima e seus parentes devem ser proibidos para o agressor, buscando evitar confrontos, confusões, constrangimentos e escândalos públicos.



**PROIBIDO MANTER CONTATO**  
Proibido de manter qualquer tipo de contato com a mulher, com seus filhos e com testemunhas – até mesmo por whatsapp e facebook.



**PENSÃO ALIMENTÍCIA OBRIGATÓRIA**  
Ser obrigado a pagar pensão alimentícia para ela, o que auxilia mulheres que possuem dependência econômica com o agressor a buscarem a reparação.



Figura 2 - Lei Maria da Penha  
Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis (2018)

**OBJETIVO:**

- Introduzir o tema violência contra mulheres a partir da canção “O cravo brigou com a rosa” de uma maneira que chame a atenção das crianças, para explicar que a melhor forma de resolver os conflitos não é com uso da violência;
- Desenvolver nas crianças aptidões auditivas para que expressem seus conhecimentos, a fim de compreenderem se a letra da música transmite ideias sexistas e discriminatórias com o objetivo de promover a igualdade de gênero.

**TEMPO ESTIMADO:** 50 minutos**MATERIAIS:**

Cartaz com a letra da música escrita em letra bastão;  
Caixa de som, celular para reprodução da música;  
Papel sulfite, lápis de cor, canetas hidrográficas;  
Texto biográfico sobre Maria da Penha;  
Vídeo: O cravo brigou com a rosa - Tiquequê

**DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**

- Apresentar as crianças a consigna sobre a atividade em questão: violência contra as mulheres;
- Perguntar se elas conhecem a canção “O cravo brigou com a rosa”, mostrar o cartaz com a letra da música para as crianças e pedir que elas prestem atenção na melodia;
- Sobre a música, quem sabe dizer do que ela fala?
- De acordo com as contribuições das crianças, a professora irá fazer uma analogia com a letra da música, que fala sobre violência física e a questão da violência contra as mulheres;
- Explicar sobre a criminalização da violência contra mulher no Brasil e a Lei Maria da Penha;

- **Quem é Maria da Penha? Leitura de texto biográfico sobre Maria da Penha, mulher que deu nome a Lei;**
- **Apresentar o clipe; O cravo brigou com a rosa – Tiquequê. O vídeo traz a música “O cravo brigou com a rosa”, com uma nova roupagem, sob a ótica do respeito, a não violência e o cuidado com o outro. A partir da apresentação, perguntar sobre os sentimentos das crianças diante da mensagem que a musica traz, ressignificando a canção popular para discussão de um tema tão importante e atual, tendo em vista o aumento do numero de casos de feminicídio em todo o pais;**
- **Desenho livre para ilustração do cartaz: Cada criança irá fazer um desenho relacionado a música que foi trabalhada, destacando seus personagens e o fato em questão com uma nova perspectiva: a paz**

#### **QUESTÕES NORTEADORAS:**

- **Do que fala a música “O cravo e a rosa”?**
- **Como podemos resolver nossas questões sem uso da violência?**
- **Por que só a rosa que foi visitar o cravo e o contrario não aconteceu?**
- **É possível promover um trabalho com as crianças sobre a violência contra mulher numa perspectiva lúdica?**



## 4. PARA PENSAR O FEMINISMO COM ELAS: 22

### SEIS PENSADORAS FEMINISTAS QUE VOCÊ PRECISA CONHECER

SIMONE DE BEUAVOIR



A francesa nasceu em 1908 e foi um dos maiores ícones do feminismo. Beauvoir estudou Filosofia na Universidade Sorbonne, em Paris, e aos 23 anos virou professora de Filosofia na Universidade de Marselha, onde produziu uma série de ensaios, livros e romances sobre o papel da mulher na sociedade.

Uma das obras mais conhecidas da autora é *O Segundo Sexo*, onde ela escreve a famosa frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Para ela, “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino”.

Ou seja, ela defende que o sexo é um fator biológico do ser humano, diferente do gênero, que é construído pela sociedade. Além disso, Beauvoir também criticou a hierarquia entre homens e mulheres e a opressão moral e religiosa imposta a ela durante a sua geração. Aos 78 anos, ela morreu de pneumonia e deixou um grande legado para gerações futuras.

ANGELA DAVIS



Nascida em 1944, Angela Davis é uma professora e filósofa socialista estadunidense que alcançou notoriedade mundial na década de 1970. Ela se destacou como integrante do Partido Comunista dos Estados Unidos e dos Panteras Negras, além de sua militância pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial nos Estados Unidos.

Sua luta envolve feminismo, antirracismo e anticapitalismo. Davis acredita que raça, classe e gênero são categorias que devem ser consideradas em conjunto. Para ela, apesar de vários argumentos defenderem a classe como o fator mais importante, é necessário considerar os outros aspectos para entender como, juntos, podem criar diferentes tipos de opressão. Em seu livro *Mulheres, Raça e Classe*, a ativista defende que o racismo encoraja a violência sexual. Ela explica que no período da escravidão, os patrões viam os corpos das mulheres negras como propriedade e se achavam no direito de fazer o que quisessem com elas.

### JUDITH BLUTER

23



Atualmente professora da Universidade da Califórnia em Berkeley, nos Estados Unidos, Judith Butler é uma das principais autoras da Teoria Queer. No livro Problemas de gênero, a pensadora defende que o gênero é fluido e não binário. Em outras palavras, ela acredita que todas as expressões de gênero e sexualidade são socialmente construídas, logo, podem mudar ao longo do tempo. Para ela, a quebra de gênero desmonta os padrões que mantêm a sociedade presa ao patriarcado.

### LINDA NOCHILIN



Em 1971, a historiadora da arte Linda Nochlin publicou o ensaio Por que não houve grandes mulheres artistas, fazendo uma reflexão sobre a presença feminina na história da arte. Para ela, as mulheres sempre fizeram parte desse processo, só não foram devidamente reconhecidas pelos seus trabalhos. Nochlin conclui que, apesar de terem existido muitas artistas com trabalhos interessantes, não existiram “grandes mulheres artistas” por causa do contexto social no qual as mulheres se encontravam. Porém, o que surpreende a historiadora é que, mesmo assim, ainda é possível encontrar no passado tantas mulheres que se destacam nesse meio.

Nochlin argumentou que barreiras sociais significativas impediram as mulheres de seguir a carreira artística, incluindo restrições à educação nas academias e toda a estrutura romântica e elitista que exaltava a produção masculina.

### DJAMILA RIBEIRO



A filósofa tornou-se um dos nomes mais conhecidos quando se fala em feminismo negro no Brasil. Sua obra tem como objetivo orientar as pessoas sobre como não agir de forma racista, principalmente em relação às mulheres. Sua obra Quem tem medo do feminismo negro explica de forma didática que há diversas realidades de mulheres no mundo e que a das mulheres negras deve ser vista para transformar o mundo em um lugar livre de opressão.

**CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE**

A escritora nigeriana ganhou espaço com o lema "todos devemos ser feministas". Para ela, a igualdade de gênero diz respeito a todos, homens e mulheres, pois esse é um movimento libertador. Dessa forma, as meninas poderão assumir sua identidade, ignorando a expectativa alheia. Ao mesmo tempo, em sua visão, os meninos poderão crescer sem se enquadrar em estereótipos de masculinidade.

Suas principais ideias estão no livro *Sejamos todos feministas*, uma adaptação do discurso feito pela autora no TEDx Euston, que conta com mais de 1,5 milhão de visualizações. No ensaio, Adichie parte de sua própria experiência para mostrar que ainda há muito a ser feito.

Fonte: [femea.org.br/index](http://femea.org.br/index).



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como instituição democrática cabe diversas oportunidades de relacionamentos, devendo priorizar o desenvolvimento integral da criança e do jovem. Como espaço plural, ela deve atingir todas as pessoas independente da cor, idade, etnia, religião, origem, condição social, orientação sexual e identidade de gênero.

É fato que as diversas violências contra meninas e mulheres é uma realidade perene de nossa sociedade, resultado de uma sociedade patriarcal que segue perpetuada pelo machismo estrutural. Embora saibamos de muitas pesquisas na área da Educação Infantil relacionadas a gênero enquanto categoria de análise e as conquistas jurídicas como resultado de muita luta e movimento no enfrentamento das diferentes formas de violências, entendemos que somente com uma mudança cultural, através de uma escola que empodere meninas, é o que poderá transformar tal realidade, fazendo com que a triste marca de 5º lugar no mundo de países que mais matam mulheres em número de feminicídios poderá mudar.

O objetivo deste caderno é fornecer uma abordagem sistemática de conceitos teóricos e metodológicos na finalidade de promover brincadeiras com a abordagem sobre as questões de gênero na educação infantil. É fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com essas questões desde a Educação Infantil.

É na escola, portanto, que encontraremos um espaço propício para tratar das questões da diversidade uma vez que são narrativas historicamente excluídas, mas que possuem implicações profundas no desenvolvimento social, cultural, econômico e político de toda sociedade. É o local que devem prevalecer as orientações legítimas e científicas sobre problemáticas concretas como é a da violência contra meninas e mulheres. Esperamos que essa pesquisa sirva como base para ações que possam melhorar a prática de professores e professoras a partir das representações sociais sobre gênero, bem como outros temas relevantes para a promoção da igualdade desde a infância.



## Sugestões de Vídeos



<https://www.nosevoz.com.br/serie-de-videos-educacao-em-sexualidade>

<https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/colunas/10-sugestoes-para-debater-a-questao-de-genero-em-sala-de-aula/>

<http://generoeducacao.org.br/desenhando-a-diversidade-e-igualdade-na-educacao-infantil/>

<http://umaquestao degenero/portaldoprofessor.mec.gov.br/aula=18432>

<http://generoeducacao.org.br/projeto-diversidade-ser-diferente-e-legal-e-eu-respeito/>

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/696/1/ALMEIDA.pdf>

<https://guiame.com.br/gospel/familia/serie-de-videos-para-escola-ensina-criancas-que-existem-mais-de-100-generos.html><https://www.blogdoead.com.br/tag/mercado-de-trabalho/diversidade-educacao>



## REFERÊNCIAS

ABRAM, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. *Ciência e cultura*, v. 58, n. 4, p. 40-41, 2006.

AGUIAR, Lorena Marinho Silva. Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na educação infantil na região metropolitana de Belo Horizonte. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BICALHO, Chaiton Washington Cardoso. Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero. *Rev. Med Minas Gerais*, v. 23, n. supl. 2, p. S41-S49, 2013.

CATOIA, Cinthia de Cassia; SEVERI, Fabiana Cristina; FIRMINO, Inara Flora Cipriano. Caso “Alyne Pimentel”: violência de gênero e interseccionalidades. *Revista Estudos Feministas*, v. 28, 2020.

DA SILVA, Joasey Pollyanna Andrade; DO CARMO, Valter Moura; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas. *Revista de Direitos Humanos em Perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 101-122, 2021.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Glossário da Diversidade. Porto Alegre: Centro de Referência em Direitos Humanos, 2019. 28 p. Disponível em: <https://www.defensoria.rs.def.br/upload/arquivos/201906/28134614-glossario-da-diversidade.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

FINK, Nadia. Frida Kahlo para meninas e meninos – Coleção Anti-princesas, Florianópolis: Sur, 2015

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. [São Paulo]: Editora Schwarcz; Companhia das Letras, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. Lisboa: Porto, 2000.

MEIRELES, Gabriela Silveira. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas? anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. *Reunião Anual da Anped*, v. 32, 2009.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, v. 11, p. 647-654, 2006.

OLIVEIRA, Laís Paula Rodrigues; CASSAB, Latif Antonia. O movimento feminista: algumas considerações bibliográficas. In: SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2014. Anais [...] [S.l.: s.n.], 2014.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, p. 15-23, 2010.

SANTOS, Patrícia; SOUZA, Edmacy. Práticas sexistas na educação infantil: uma questão de gênero. *Enciclopédia biosfera*, v. 6, n. 11, 2010.

SCHIAVO, Márcio R.; MOREIRA, Eliesio N. Glossário social. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SMIGAY, Karin Ellen von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 32-46, jun. 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/136>. Acesso em: 21 set. 2023.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. *Rev. Diversidade e Educação*, v.3, n.6, p. 14-21, jul./dez. 2015.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do feminismo. *Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia*, v. 7, n. 2, p. 10-31, 2021.



## **Sobre a Autora**

### **Delza Cristina**



**Delza Cristina Pinheiro, mulher, preta, feminista, professora da Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos de idade), da rede municipal de São Luís. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB- UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato.**

## **Sobre a Orientadora**

### **Elisângela Santos Amorim**



**Profa Dra. Adjunta IV da Universidade Federal do Maranhão/ Departamento de Educação I e Profa. Do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB- UFMA,. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Feminismo decolonial, Formação de professoras e Campesinato. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: mulheres e magistério, estudos de gênero e feminismo decolonial, com ênfase na educação em assentamentos da Reforma Agrária e formação de professoras/es.**