INFÂNCIA, GÊNERO, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS[1]

CHILDHOOD, GENDER, TOYS AND GAMES FOR BOYS AND GIRLS

Magda Sarat[2]
Miria Izabel Campos[3]
Edilaine de Mello Macedo[4]

Resumo

O artigo traz uma investigação cujo objetivo foi conhecer e compreender a forma de construir as relações entre as crianças, seus brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Realizaram-se estudos bibliográficos sobre infância, brinquedos, brincadeiras e gênero; e observação de caráter etnográfico em Pré-Escola do distrito de Indápolis/Dourados/MS. Verificou-se a presença de poucos brinquedos, mas era permitido às crianças levarem-nos de casa. Os meninos brincavam de carrinhos, tratores e colheitadeiras, representando seu cotidiano de crianças da zona rural. As meninas brincavam de casinha, montar prédios e construir utensílios de casa. Em contrapartida, presenciaram-se crianças brincando juntas, transgredindo o que a sociedade considera predeterminado para cada gênero, e concluiu-se que meninos e meninas podem se relacionar de maneiras não sexistas, possibilitando relações de gênero mais igualitárias.

Palavras-chave: Crianças. Relações de gênero. Educação Infantil.

Abstract

The article presents an investigation aimed at knowing and understanding the way to build relationships between children, their toys and games in Early Childhood Education. Bibliographic studies on childhood, toys, games and gender were conducted, as well as an ethnographic observation in a Pre-School of the Indapolis district/Dourados/State of Mato Grosso do Sul, MS. One noticed the presence of few toys, however children were allowed to bring toys from home. The boys played with cars, tractors and harvesters, representing their daily routine as children living in a rural area. The girls played with houses, assembling buildings and building home appliances. On the other hand, children were seen playing together, transgressing what society considers to be predetermined for each gender, and the conclusion was boys and girls can establish relationships to one another in non-sexist ways, enabling more egalitarian gender relations.

Keywords: Children. Gender relations. Early childhood education.

---

[1] Este trabalho de Iniciação Científica integra os projetos de pesquisa desenvolvidos junto ao grupo "Educação e Processo Civilizador" (GPEPC), da Faculdade de Educação (FAED), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

[2] Professora Associada da FAED-UFGD; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Orientadora desta Pesquisa (CNPq/FUNDECT)

[3] Professora Assistente da FAED-UFGD; Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Coorientadora desta Pesquisa (CNPq/FUNDECT)

[4] Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Bolsista de Iniciação Científica/PIBIC.

INTRODUÇÃO

As crianças às vezes, antes mesmo do nascimento, já são esperadas por seus familiares, depois cuidadas e educadas de modo a atender padrões estabelecidos de gênero, que as identificam como meninos ou meninas. E as determinações não param por aí, pois ao chegarem às instituições de educação que atendem a infância, elas vivenciam diferentes situações nas quais quase sempre acontece a mesma divisão, começando pelas tradicionais filas, onde meninos são separados de meninas. Diferentemente disso, entendemos que nos constituímos sujeitos de gênero ao longo de toda a vida, numa dada cultura e sociedade.

Partindo dessa perspectiva, o presente trabalho integra pesquisas que tem como perspectiva uma "[...] investigação que nos possibilite compreender nossas referências empíricas diretamente relacionadas aos processos de formação e educação de crianças [...]" (SARAT, 2012, p. 3). Nesse contexto, a investigação cujos resultados apresentamos neste artigo, teve como objetivo geral conhecer e compreender a forma de construir as relações entre as crianças, seus brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

Buscamos alcançar nosso objetivo a partir de uma metodologia constituída de estudos bibliográficos sobre infância, brinquedos e brincadeiras em autores e autoras tais como Ariès (1981), Kishmoto (2010), Kramer (2007), Kuhlmann Jr. (2004) e Sarat (1999). Estudos sobre a temática de gênero nas autoras Campos (2014), Finco (2003; 2010) e Xavier Filha (2014).

A investigação empírica aconteceu em uma turma de Pré-Escola localizada no distrito de Indápolis, município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. A turma da Pré-Escola tinha um total de 17 crianças matriculadas, sendo 13 meninos e 4 meninas. A Instituição atende muitas crianças da zona rural e possui classes multisseriadas. Assim, a turma observada era formada por crianças com idades entre 04 e 05 anos, das quais 08 foram autorizadas a participar da investigação, tendo os pais assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[5]. Para colher os dados para a pesquisa, os quais foram registrados em Diário de Campo, observamos 07 meninos e 01menina.

Para apresentarmos esta investigação nosso artigo está organizado em duas seções. Na primeira nós trazemos discussões teóricas das temáticas a partir dos estudos realizados nos diferentes autores e autoras. Depois, na segunda seção, apresentamos a Instituição participante da pesquisa, os sujeitos envolvidos na investigação, bem como registramos os dados colhidos e organizados, evidenciando reflexões à luz dos referencias teóricos. Terminamos com nossas considerações finais e as referências citadas.

[5] O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é uma exigência da pesquisa empírica e garante a ética e o rigor metodológico da mesma.

Infância, brinquedos, brincadeiras e gênero: os fundmentos da formação

Nessa primeira seção fizemos uma apresentação dos estudos realizados em diferentes autores e autoras acerca das temáticas da infância, os brinquedos, as brincadeiras e as questões de gênero, visando evidenciar os conceitos que embasam nossa pesquisa, os quais podem contribuir na nossa formação, pois, "[...] os conceitos precisam ser entendidos como uma construção social e histórica mutável, atendendo às diferentes formas de organização da sociedade" (SARAT, 1999, p. 8).

Iniciamos concordando com Kramer (2007, p. 14), segundo a qual a "[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade".

Assim, se nós partimos dos estudos do historiador Phillipe Ariès (1981), o qual se baseou em iconografias do século XIV até o século XVIII, presentes nos diários de família, inscrições em túmulos, registros de igrejas, "o sentimento de infância", ou seja, como a sociedade via as particulariedades das crianças surgiu a partir do século XVII. Tal afirmação não caracteriza que antes as crianças fossem maltratadas, elas não eram reconhecidas em suas especificidades, como afirma o autor:

> Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particulariedade infantil, essa particulariedade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p. 99).

Ou seja, quando essa criança passasse a não precisar de cuidados constantes da mãe, das amas ou de outros adultos responsáveis pelo seu cuidado, ela ingressava na sociedade dos adultos e a partir daí não se distinguia mais dos mesmos. À medida que a sociedade começa a ver a criança nas suas especificidades surge, então, o "sentimento de infância" e essa criança passa a compor o centro da família e as pessoas começam a representa-lá de forma diferente dos adultos.

Perceber a criança em sua especificidade é fundamental como elemento que constitui o processo de inserção e existência social da infância. Porém, as crianças sempre existiram, portanto verificamos a presença de discussões acerca do surgimento do referido "sentimento de infância", em trabalhos anteriores. Os escritos de Sarat (1999), quando se refere aos estudos de Gèlis (1991), de alguma maneira refutam a perspectiva de Ariès:

> Contrariando, de certa forma, a premissa de Ariès, quando diz que o sentimento de infância e a percepção de suas particularidades e importância para a família e adultos surgem somente a partir do século XVII, Gélis vai fazer referências a situações e atitudes demonstrando esse sentimento presente anteriormente. Segundo ele, há algum tempo já germinava no pensamento e nas relações das pessoas, sinais de mudança com relação à perspectiva da criança (SARAT, 1999, p. 19).

Temos atualmente, no nosso país, que a infância é o período compreendido entre "[...] 0 a 12 anos incompletos", segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/90 (BRASIL, 1990). Período de aprendizados e vivências. Portanto, entedemos a infância como um periodo da vida das crianças muito importante, pois a partir das experiências que terão nesse momento, as mesmas poderão carregar influências por toda a sua vida.

É neste período da vida que as crianças irão aprender e apreender sobre elas mesmas, sobre a sociedade e sobre o que as familias e as pessoas das instituições as quais elas frequentam, pensam e perpetuam sobre temas diversos, como o de gênero, nosso objeto de estudos. Com isso as crianças se apropriam de valores, comportamentos e constumes de seu tempo e lugar, pois as mesmas são sujeitos históricos que aprendem, apreendem e reconstroem o que vivenciam nas suas relações sociais. Como afirma Kuhlmann Jr. (2004, p. 31):

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.

Em nosso trabalho, é nessa perspectiva que estamos entendo a infância e as crianças. E, corroborando com essas ideias, temos Kramer (2007, p. 15) definindo:

> Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

Portanto, a partir da perspectiva das crianças como cidadãos de direitos, estamos compreendendo a importância dos brinquedos que são disponibilizados às meninas e aos meninos, bem como as brincadeiras que realizam. Como bem destacam Kishimoto e Freyberger (2012, p. 12), "para educar crianças pequenas, que ainda são vulneráveis, é

necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação e o cuidado à brincadeira". A brincadeira é uma linguagem das crianças.

As crianças utilizam diversas formas para se expressarem e a brincadeira é a mais importante e significativa maneira que as mesmas encontram para mostrar o que pensam, vivenciam, aprendem. Ou seja, elas demonstram que compreenderam o mundo à sua volta, construindo e reconstruindo cultura a partir das suas interações sociais (KRAMER, 2007). Os brinquedos e as brincadeiras são importantes por representarem as formas mais concretas com as quais as crianças se relacionam:

> A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Podemos perceber, a partir da citação da autora, que a criança se desenvolve de maneira plena com o brincar, pois este o leva a interagir, ensina regras que podem ser mudadas conforme suas vontades e necessidades. Kishimoto (2010) explicita que a criança pode utilizar os jogos e brinquedos conforme lhe convier, pois quando brinca ela é a condutora desse ato que é livremente iniciado pela mesma.

Reafirmamos o que já está sendo discutido sobre o brincar e a brincadeira, a partir do que as autoras Kishimoto e Freyberger (BRASIL, 2012, p. 11) nos trazem:

> Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender.

Em se tratando do espaço da Educação Infantil, percebemos também a importância do brincar nas experiências das crianças, pois através das brincadeiras e dos brinquedos que as mesmas irão apreender o mundo e se desenvolver. E, como atestam as autoras, as crianças precisam de um ambiente estimulador e de pessoas que as acompanhem e ensinem brincar:

> O brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família. Para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade (KISHMOTO; FREYBERGER, 2012, p. 11).

A partir disso, registramos, estamos entendo que as brincadeiras e os brinquedos têm uma importância primordial nessa etapa de vida das crianças, que é a infância. E é exatemente por entendermos, a partir dos nossos estudos, que meninas e meninos não têm concepções predeterminadas, ou predefinidas sobre o que é brinquedo e brincadeira de menina e de menino, que enfocamos as questões de gênero que perpassam o cotidiano das crianças.

Inicialmente queremos apontar que tais representações se constituem em um processo histórico e social longo, marcando o tempo da infância e os modos pelos quais as crianças se relacionam no seu grupo. Nesse sentido, investigando a partir dos estudos e pesquisas de Ariès, percebemos que primeiramente as crianças viviam o tempo dos jogos e brincadeiras e posteriormente o tempo da escola:

> Os meninos estudavam aprendendo leitura e conhecimentos diversos e as meninas envolviam-se em atividades de trabalho, como aprender a fiar. Assim, é possível perceber desde cedo a presença de atividades diferenciadas para meninos e meninas, sendo que essas atividades definiam os papéis e as funções de homens e mulheres na organização social posteriormente. Na infância aprendia-se a ser homem e a ser mulher e quais seus papéis (SARAT, 1999, p. 15).

Observamos pela escrita da autora, que desde os períodos estudados por Ariès (1981), já podemos perceber definições do que seriam as atividades para os meninos e as atividades para as meninas. O que cada um deveria aprender para depois ocupar seu lugar na sociedade, marcando os espaços e divisões sociais de cada grupo.

Nessa direção, trazemos as investigações de Finco (2010, p. 122), embora se tratando de pesquisas atuais, também versam sobre a mesma temática:

> [...] meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado "mais adequado", manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora.

Ou seja, segundo Finco (2010), não importa se são irmãos ou crianças de uma mesma sala de atividades. Quase sempre todas e todos são educadas/os de maneiras bem distintas, por educadoras/es e familiares que agem de maneiras diversas, estabelecendo formas de ser menina e menino. Então, para nosso trabalho é importante evidenciar, o quanto as diferenças entre os diversos gêneros são cultural e socialmente construídas. E, se elas são construídas,

como estamos entendendo, então podem mudar conforme os lugares, os tempos e as ideias. Ou seja:

> Meninas e meninos não têm comportamentos pré-definidos (sic.) para cada um dos gêneros, não se relacionam à priori de forma sexista e nem possuem concepções naturais do que é ser homem e ser mulher. Suas relações acontecem subjetivadas por construções oriundas das relações desenvolvidas nos seus diversos espaços de convivência, dentre eles as instituições de atendimento da primeira infância (CAMPOS, 2014, p. 2).

Como já citado na introdução do nosso artigo, as crianças desde que são concebidas no ventre materno, já são classificadas e diferenciadas pela sociedade de acordo com seu gênero, se for menina ou menino já se tem objetivado um determinado comportamento. E muitas vezes isso se mostra, também, nas instituições que cuidam e educam essas crianças:

> Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na Educação Infantil. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa (FINCO, 2010, p. 122).

Portanto, acreditamos que discutir e debater as questões de gênero dentro das instituições de Educação Infantil é muito importante, pois muitas das vezes professoras/es acabam por perpetuar as definições que aprenderam ao longo de suas vidas. O que temos observado, em nossas investigações, que muitas/os profissionais da educação não têm oportunidade de descontruir e/ou ressignificar o que aprenderam acerca de muitas questões que perpassam o dia a dia das crianças, dentre elas, as questões de gênero. Apresentamos a seguir, a realidade com a qual nos deparamos na pesquisa empírica.

Meninos e meninas no cotidiano da Instituição

Segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 186), a "[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [...]". E como define Severino (2007), a pesquisa de caráter etnográfico é aquela realizada visando compreender o dia a dia em suas diversas modalidades.

Nesse sentido, realizar as observações na Pré-Escola da Educação Infantil foi primordial para conhecermos e compreendermos como e com quem as meninas e os meninos brincam e quais brinquedos escolhem para suas brincadeiras.

A Instituição pesquisada fica localizada no distrito de Indápolis, cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. Não informaremos neste artigo o nome da Instituição nem de

seus profissionais, pois optamos por manter estas informações em sigilo. Também as crianças participantes da pesquisa aparecerão com nomes fictícios.

Por se tratar de uma Instituição que recebe crianças moradoras da zona ruaral, ela possui salas multiseriadas. Assim, a Turma da Pré-Escola na qual realizamos as observações era formada por crianças com idades entre 04 e 05 anos. A Turma tinha uma professora regente que ministrava aulas na segunda, terça, quinta e sexta. Além da professora regente, realizavam atividades com as crianças outros três profissionais. Duas professoras que eram responsáveis pelas aulas de artes e patrimônio cultural e um professor que regia as aulas de educação física.

Como já aludimos, realizamos nosso estudo em Instituição localizada na zona rural, por esse motivo tivemos algumas dificuldades em relação ao número de crianças participantes na pesquisa. Tanto a diretora como as professoras disseram ser bem comum tal postura dos pais/mães, por estes não irem à Instituição diariamente, o que dificulta a relação com a comunidade. Outro aspecto, segundo elas, os responsáveis quase sempre têm pouco estudo, assim não assinam as autorizações e nem permitem a participação de filhos/as nas pesquisas, por medo e/ou não entenderem do que se trata.

Apresentamos este contexto, pois dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que foram enviados aos responsáveis pelas crianças contamos com um número de 08 crianças que foram autorizadas a participarem do nosso estudo. Dentre estas eram 07 meninos (Antônio, Carlos, Diego, Felipe, Gustavo, Marcelo, Marcos) e 01 menina (Maria) que puderam participar dessa experiência de pesquisa empírica.

As crianças, como ja citado, são todas da zona rural e suas brincadeiras quase sempre giravam em torno de acontecimentos do seu dia a dia. Quando estavam na Instituição tinham acesso aos seguintes brinquedos: massa de modelar; peças de montar e alguns bichos de pelúcia.

Observarmos que a Instituição não tem muitos brinquedos e os que estão à disposição das crianças, demonstram que estão sendo utilizados há algum tempo. Com isso as crianças não têm muita opção. Kishimoto (2010) nos mostra a importância de se ter brinquedos de qualidade nas instituições:

> Cabe à creche e à pré-escola, espaços institucionais diferentes do lar, educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses com brinquedos de qualidade, substituindo-os, quando quebram ou já não despertam mais interesse. [...] A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência;

> incluir diversidade de materiais e tipos - brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

A partir da autora entendemos que os brinquedos precisam despertar nas crianças interesse, para que as mesmas possam expressar livremente sua criatividade. Portanto, as instituições perdem muito ao não disponibilizar brinquedos para que meninas e meninos possam brincar e se desenvolver em plenitude.

Foi possível observarmos, nos horários de intervalo, que as crianças correm muito, brincam de pega-pega, corre-corre e esconde-esconde. E que essas brincadeiras ocorrem junto com as crianças maiores, pois a Instituição não organiza recreios separados para as crianças da Educação Infantil - Turma da Pré-Escola.

Especificamente em relação às brincadeiras de meninas e meninos, observarmos que os meninos costumam brincar de montar armas, carrinhos e como são crianças da zona rural, eles gostam de montar tratores, colheitadeiras e maquinas de passar veneno, levando para suas brincadeiras, na Instituição, as vivências de seu cotidiano no campo, ou seja, as muitas experiências com o trabalho da família.

Importante salientarmos, a partir dessa nossa observação do cotidiano dos meninos, os estudos de Kishimoto (2010), pois estes nos permitem entender que agindo assim, as crianças estão socializando a cultura na qual estão inseridas e, a partir disso, podem reproduzir o seu dia a dia de casa, bem como criar novas brincadeiras enriquecendo suas experiências.

Já as meninas, elas costumam brincar de casinha e de montar prédios. Quando estão brincando com a massa de modelar gostam de construir utensílios de casa tais como xícara, panelinha e de fazer bolos, demonstrando dessa forma os apontamentos trazidos por Finco (2010) de que as crianças acabam por corresponder às expectativas das famílias e das demais instâncias de educação. Neste caso específico, as meninas acabam por reproduzir uma feminilidade entendida como sendo natural delas.

Mas, em contrapartida, assistimos em determinados momentos os meninos fugindo às perspectivas impostas pela sociedade, quando brincaram juntamente com as meninas, e/ou entre eles mesmos, de casinha, de cozinhar e de fazer xícaras. Ou seja, ficou perceptível para nós, conforme escreveu Campos (2014), que as meninas e os meninos não têm comportamentos predefinidos para cada um dos gêneros e podem se relacionar de maneiras não sexistas no seu dia a dia, modificando padrões determinados *a priori*, abrindo um caminho para relações de gênero mais igualitárias.

Sobre esta questão observamos as práticas da professora regente, Fatima[6], destacando sua postura carinhosa com as crianças e sempre empenhada em trazer novidades, de maneira que as mesmas se interessem por suas aulas.

Ficou perceptível, no dia a dia com a Turma, que a professoa tenta ao máximo dar conta do conteúdo necessário/previsto para as crianças, mas cuidando para não tirar o tempo da brincadeira. Ela procura deixar as crianças se expressarem de diversas formas, e não propõe muitas brincadeiras dirigidas:

> A professora distribuiu pecinhas para as crianças brincarem e as meninas começaram a brincar de casinha e o Antonio, Marcelo, Felipe, Marcos, Diego e Gustavo pediram para brincar também. Elas disseram que sim e todos ficaram brincado de casinha. Na brincadeira o Marcelo era o papai que levava os meninos para a roça para plantar e colher o milho e as meninas ficaram em casa brincando de ursinho e a Maria que era a mamãe foi fazer comida (DIÁRIO DE CAMPO, 14/06/2016).

No dia a dia da sala, assim como nas brincadeiras, foi possível percebermos que a professora não faz diferença entre meninas e meninos. Por exemplo, na hora de fomar a fila, ela utiliza o tamanho das crianças como critério e faz fila única. Como também, na hora de distribuir os brinquedos, como aconteceu na cena reproduzida anteriormente, na hora de entregar os brinquedos para as crianças, ela os coloca ao alcance das crianças sem determinar quem deve brincar com tal brinquedo, deixando que as mesmas façam suas escolhas. Conforme afirma Finco (2003, p. 98):

> A forma como a professora organiza sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo.

Durante as brincadeiras observamos que as crianças, às vezes, fazem difirenciações entre elas, dizendo de que forma meninas e meninos devem brincar ou se vestir. Vejamos as cenas a seguir:

> Logo no inicio da aula Felipe e Marcelo estavam mostrando aos amigos que estavam usando tênis do Bem 10, que é um desenho animado muito conhecido e a Maria diz "pedi a minha mãe para comprar uma blusa do Bem 10 pra mim" e o Felipe e o Marcelo afirmaram que menina não usa nada do Bem 10 pois é de menino e a professora interferiu dizendo "o Bem 10 é um desenho que todos gostam, portanto se a Maria quer uma blusa dele não importa se ela é menina, pois ela pode usar sim!" (DIÁRIO DE CAMPO, 02/06/2016).
>
> Folheando revistas que estavam em uma caixa a Maria encontrou uma revista que vende cosméticos e disse "vou comprar esse esmalte

[6] Como registrado anteriormente, este nome é fictício.

> vermelhinho" o Diego disse "eu quero esse aqui, o azul" e a Maria diz "esmalte é de mulher não de homem" a professora falou "Maria meninos também usam esmalte, só que o deles é transparente ou preto" com isso eles voltaram a brincar com as revistas (DIÁRIO DE CAMPO, 15/06/2016).

Como já temos discutido ao longo deste texto, as crianças *a priori* não diferenciam o que é brinquedo e brincadeira de meninas e de meninos. Em nossas obervações percebemos que as atitudes das crianças em sala, trazem concepções que podem ter sido aprendidas em casa, com a família ou em outras relações empreendidas fora da Instituição.

Assim, importante quando a professora interfere e mostra que meninas também podem usar roupas com estampas de desenhos que são considerados de meninos ou quando diz que meninos pintam as unhas, ela problematiza a temática com as crianças, possibilitando a elas entenderem que as determinações do que é de menina e o que é de menino não são naturais e sim, construídas socialmente. E, na cena específica, permite que elas (crianças) pensem sobre o fato de que, tipos de roupas ou cor do esmalte não definem o que é ser menina e ser menino.

Entendemos ser papel da Instituição e das/os profissionais que trabalham com a infância debater tais questões para que as crianças possam reconstruir o que elas já trazem aprendido de outras instâncias. E é durante as brincadeiras e/ou relações do cotidiano na Escola/Turma que reproduzem as concepções aprendidas:

> A professora foi passar um batom de cacau e a Maria viu e pediu "passa em mim" e a professora passou nela e o Gustavo ficou olhando e a professora perguntou se ele queria passar também explicando que o batom de cacau pode ser usado por mulher e homem. O Gustavo e o Felipe passaram batom depois da explicação da professora, mas o Diego se negou a passar afirmando "quem passa batom é menina, eu não sou! Sou homem" (DIÁRIO DE CAMPO, 09/06/2016).

Esta atitude tomada por Diego demonstra como, às vezes, é dificil descontruir o que as crianças aprendem em casa, pois afinal os/as pais/mães são referências muito importantes e significativas em suas vidas. Compreendemos, assim, que a professora precisa trabalhar essas questões diariamente, estar atenta ao que é trazido pelas crianças, repeitando suas ideias e concepções, mas aos poucos e com cuidado, ir atuando de forma a possibilitar às meninas e meninos perbecerem que essas concepções são criadas e não são verdades absolutas.

No decorrer da pesquisa houve vários momentos em que as crianças transgrediram o que a sociedade considera pré-determinado. Durante essas transgressões não percebemos nenhuam forma de repreensão contra as mesmas, tal fato foi percebido como um ponto positivo nas relações da Turma/Escola.

> O Marcelo quando estava brincando de massinha diz "vou fazer um bolo, bem gostoso igual da minha mãe" seguindo nesta mesma brincadeira

> Antonio e Diego brincam de papai e filhinho e o Antonio faz de conta que está cozinhando para o Diego (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2016).
>
> Durante o filme da Peppa pig o Marcelo diz "eu sou a Peppa!" e o Antonio diz "eu sou o Jorge!" e eles continuaram assistindo ao filme (DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/2016).
>
> Enquanto as crianças esperam outra atividade os meninos que estavam sentados em uma mesa ficaram brincando de papai e filhinho e o Marcelo pergunta pro Antonio "filho quer leite" e o Antonio respondeu que sim, enquanto o Marcelo faz o leite, o Antonio começa a discutir com o Diego e o Marcelo diz "não briga com o Diego filho" em seguida o Marcelo diz "tá pronto seu leite filhinho" e dá uma tampinha pro Antonio. Depois o Marcelo faz de massinha um bolo e fala que é aniversario do Antonio (DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2016).
>
> O Antonio e o Marcelo estavam na sala em aula e conversavam sobre suas namoradas. A professora deu ingredientes para as crianças fazerem eles mesmos a massinha. O Antonio fez uma menina e o Marcelo fez ele mesmo, depois numa brincadeira os dois utilizavam as bonecas para se beijarem. Depois de brincarem com a massinha a professora buscou um pano para limpar as mesinhas e o Marcelo disse que ele ia ajudar a professora, e passou pano em quase todas as mesas (DIÁRIO DE CAMPO, 20/06/2016).

As atividades registradas nos excertos do nosso Diário de Campo mostram que quando as crianças brincam, elas estão buscando formas prazerosas de se divertir e que nessa diversão não existem relações sexistas, ou seja, não existe uma diferença de gênero, elas querem brincar e dentro dessa brincadeira elas não estabelecem separação entre brincadeiras e brinquedos de meninas e meninos.

> [...] a Educação Infantil pode ser o lugar onde as crianças encontrem o espaço para viver a infância. Não somente uma infância que lhes garanta o direito à brincadeira, mas que lhes possibilite protagonizar seus desejos e suas escolhas; que lhes permita usufruir o direito à diferença e à livre expressão, trazendo novas forças, novas vozes e novos desejos (FINCO, 2003, p. 89).

As pesquisas de Xavier Filha (2014) e Finco (2003) indicam que a criança, seja menina ou menino, tem direito de ter liberdade e de brincar com outras crianças; de sonhar; de ser feliz e ser respeitada; ser menina ou menino do jeito que desejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a partir dos nossos estudos que as crianças, às vezes antes mesmo do nascimento, já são esperadas por seus familiares, depois cuidadas e educadas de modo a atender padrões estabelecidos de gênero, que as identificam como meninas ou meninos. E geralmente as definições continuam nas demais instâncias, pois ao chegarem às instituições de educação que atendem a infância, elas vivenciam diferentes situações, onde quase sempre acontece a mesma divisão, começando pelas filas nas quais meninos são separados de

meninas. Mas, diferentemente disso, entendemos que nos constituímos sujeitos de gênero ao longo de toda a vida, numa dada cultura e sociedade.

A pesquisa empírica nos mostrou que as crianças muitas vezes chegam às instituições com concepções sobre o que é ser menina e menino. E que dentro das relações que ocorre na sala elas expressam o que sabem. Mas foi possível percebermos, também, que as meninas e os meninos não têm comportamentos predefinidos para cada um dos gêneros e podem se relacionar de maneiras não sexistas no seu dia a dia, modificando padrões determinados *a priori*, abrindo um caminho para relações de gênero mais igualitárias.

Assim, entendemos ser importante que professoras/es trabalhem e problematizem a temática de gênero, pois nessa complexa relação entre as crianças, elas conseguem encontrar formas de perceber que diferenças podem ser modificadas e que nas brincadeiras o que importa é a diversão, o prazer e o contentamento que podem provocar.

Concluimos o quanto é significativo discutirmos as questões de gênero em sala, para mostrar às crianças as diversas formas de ser menina e ser menino, pois elas podem mudar conceitos e concepções, ou seja, construir e reconstruir significados, possibilitanto novos caminhos para aprendizados e um desenvolvimento pleno de suas infâncias. Finalizando, acreditamos que o estudo desta temática foi fundamental para nossa formação e esperamos que este artigo possa contribuir com as discussões sobre temas contemporâneos e abordagens recentes na educação das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: L T C. 1981.

BRASIL. Lei nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Brasília, 1990.

CAMPOS, Míria Izabel. Gênero e sexualidade nas brincadeiras da Educação Infantil. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA "América Platina: fronteiras de diversidade, resistências e rupturas". *Anais.* Dourados/MS: UFGD, 2014.

DIÁRIO DE CAMPO. Observações realizadas no período de 31/05/2016 a 20/06/2016. Dourados-MS, 2016.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Revista Múltiplas Leituras*. v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.

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

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Phillipe & CHARTIER, Roger (Org.). *História da Vida Privada:* Da renascença ao século das luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991. (Coleção História da Vida Privada, v.3).

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL:* CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko M.; FREYBERGER, Adriana. *Brinquedos e brincadeiras de creches:* manual de orientações pedagógicas. Brasília, 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: *Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil:* uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica.* 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

SARAT, Magda. *Lembranças de infância*: que história é esta?. Dissertação (mestrado)-UNIMEP. 1999.

SARAT, Magda. *Projeto de Pesquisa "Educação, Infância e Processo Civilizador:* Contribuições da Perspectiva Sociológica de Norbert Elias". UFGD/PROPP. Dourados, MS, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico.* 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

XAVIER FILHA, Costantina. (Org.). *Sexualidades, gênero e infâncias no cinema.* Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2014.