

GÊNERO E BRINCADEIRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Marina Pereira Lima¹

Carolina Faria Alvarenga²

Resumo

Este trabalho buscou problematizar as brincadeiras recorrentemente propostas na Educação Infantil em relação às questões de gênero. Esse processo de pesquisa ao tema deu-se com a contribuição da disciplina Educação, Gênero e Sexualidade, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, e a minha experiência como estagiária em uma instituição de Educação Infantil. Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia contou com pesquisa bibliográfica a partir de Guacira Louro (2017), Daniela Finco (2003; 2004; 2008; 2010), Carolina Alvarenga (2020), dentre outras, entrelaçando com breves relatos de minha experiência, entendida a partir de Jorge Larrosa (2002). Ressalta-se a importância da inserção das questões de gênero no currículo da Educação Infantil, seja a partir das situações cotidianas trazidas pelas crianças, seja a partir de uma intencionalidade da professora ou do professor, por meio da organização dos espaços e dos materiais. Nesse processo, reforça-se a importância da formação docente, tanto inicial como continuada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Brincadeiras

Introdução

Esse artigo, cujo tema é gênero nas brincadeiras da Educação Infantil, surge da minha experiência nos estágios, oportunidades pelas quais me levaram refletir sobre as práticas no ambiente da Educação Infantil, por meio de observações problematizadoras, como nos momentos em que as crianças brincavam e eram direcionadas a brincadeiras específicas “de acordo com seu sexo”; nos livros de contação de história em que se procura moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou; nos filmes infantis em que são apresentados estereótipos de gênero; nas falas que eram reproduzidas com as expectativas dos meninos serem agressivos, com capacidades de liderança e racionalidade e quando referidas às meninas presumiam delicadeza, sensibilidade e beleza. Em suma, essas são situações que eu observei durante os estágios e que reforçam o conservadorismo educacional, e por esse fato a necessidade de discutir temáticas que possam romper com

¹ Graduanda de Pedagogia pela UFLA. E-mail: marina.lima2@estudante.ufla.br

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil, Diferenças de Gênero e Infâncias (GEIDI). Email: carol_alvarenga@ufla.br

atitudes que exigem das crianças comportamentos diferenciados ao sexo.

Diante dessas observações e com as contribuições de uma disciplina obrigatória, realizada durante o Curso de Pedagogia, nomeada Educação, Gênero e Sexualidades, pude perceber a relevância do tema, e como professora em formação que sou, pude problematizar situações apresentadas no âmbito educacional, assumindo o compromisso de organizar ambientes que estabeleçam valores de igualdade e respeito e que permitam que a criança tenha inúmeras possibilidades do brincar. Para que possamos avançar no combate ao machismo, à violência de gênero e à dicotomia dos significados de gênero, é necessário que tal temática seja abordada desde a infância, em especial, nas instituições de Educação Infantil.

O cenário mundial vive sob múltiplas transformações. Com isso, assuntos que por vezes eram denominados “polêmicos” e, com isso, não discutidos, passam a ser dialogados na sociedade e, conseqüentemente, inseridos no ambiente escolar. A escola tem como função social a transformação do ser humano. É por meio dela que se interpreta e se relaciona com o contexto social sob uma perspectiva consciente e democrática. Todavia, ainda no século XXI, é comum que nas escolas se encontrem contraposições, havendo a permanência de concepções tradicionais e conservadoras, em que muitos temas sociais de grande relevância ora são ocultados, ora são trabalhados sob uma perspectiva machista, preconceituosa e homofóbica. Tais problemáticas dificultam as relações que as crianças estabelecem com seus pares. (SANTOS; BRAGA, 2013) .

Geralmente, o primeiro contato que a criança possui que se difere do contexto familiar é a escola, sendo a primeira etapa da Educação Básica, denominada Educação Infantil, ofertada em creches e pré-escolas com crianças de zero a cinco anos de idade. Tal etapa efetua-se como ambiente de convivência e interação, promovendo às crianças diferentes formas de se relacionar, predispondo de aprendizagens com o outro mediante vivências com as diferenças. E a partir dessa perspectiva é que se entende a importância do brincar como eixo das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

No que diz respeito ao tema gênero, que é foco central deste artigo, por vezes, é dicotomizado, sendo que há grupos que lutam pela igualdade, enquanto outros conservam-se diante de padrões estereotipados. Mediante a essa problemática, este estudo tem como objetivo problematizar as brincadeiras na Educação Infantil em relação às questões de gênero. Para que tal objetivo seja alcançado a metodologia adotada para a pesquisa foi uma revisão bibliográfica, mediante a leitura de textos de estudiosas e estudiosos que abordam o tema, acrescentada por minha experiência como estagiária, por meio de observações de brincadeiras dos meninos e das meninas, da forma como o espaço estava organizado e como as professoras

interviam frente a situações cotidianas.

Jorge Larrosa (2002) define experiência como algo que nos acontece, nos passa. Nesse sentido, é marcada por aquilo que nos toca: “Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (LARROSA, 2002, p. 26). Logo, descrever o que observei na escola sob o olhar das questões de gênero está além das palavras, são experiências dotadas de sentido, que tocaram a minha trajetória no curso de Pedagogia.

Quanto aos referenciais teóricos deste trabalho, utilizo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, com um olhar crítico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conceituando criança, infância, Educação Infantil e currículo. Para a definição de gênero, apresento o conceito de Joan Scott (1995) a partir do trabalho de Guacira Louro (2017). No tocante à identidade das crianças, utilizo o referencial das autoras Raquel Konrath e Cláudia Schemes (2018) e, para relacionar gênero aos momentos brincantes, utilizo Daniela Finco (2003, 2010).

Para uma melhor organização textual, divido o presente artigo da seguinte maneira: primeiramente são abordados conceitos de Educação Infantil, criança, infância e currículo nos documentos normativos sobre Educação Infantil. Adiante, perpassam-se por discussões no tocante à compreensão do significado de gênero relacionado às brincadeiras na construção da identidade das crianças, como também as relações do brincar na Educação Infantil com as questões de gênero: um olhar a partir de minha experiência. Finalizo com considerações reflexivas para a continuidade dos estudos no tocante ao tema.

Breve discussão: conceituando Educação Infantil, criança, infância e currículo

De acordo com o parecer que dá origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Educação Infantil se deu diante da Constituição Federal (CF), de 1988, em que o atendimento em creche e pré-escola torna-se dever do Estado. Adiante, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Infantil se torna a primeira etapa da Educação Básica, sendo a fase que abrange crianças de zero a cinco anos de idade. Todavia, embora seja dever do Estado, a obrigatoriedade de matrícula das crianças é a partir de quatro anos em instituições de Educação infantil.

Assim como discutido no parecer das DCNEI, a Educação Infantil se volta para o vínculo do cuidar e educar, ambos indissociáveis do processo educativo. O propósito educacional nessa fase está pautado na ampliação do universo de experiências das crianças, a

professora atuando como complementar à educação familiar, principalmente quando se trata de educação dos bebês que envolvem aprendizagens muito próximas entre os contextos familiar e social (BRASIL, 2009a).

Diante de tal exposto, com o propósito dos ambientes educativos alcançarem práticas significativas, são necessárias a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família, além da importância de a instituição conhecer e trabalhar as diversidades culturais e as diferenças. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem garantir esse propósito conforme sua ação pedagógica de modo a construir:

novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009b, p.17).

Compreender a criança como um ser completo, sujeito e ator social, capaz de criar, recriar, ter opiniões e meios próprios de conceber o mundo que a cerca de forma inusitada, expressando-se por meio das diversas linguagens, pressupõe a princípio refletir sobre o conceito de criança e infância ao longo da história, buscando romper com paradigmas que possuem uma visão restrita do corpo humano, no qual se apoia na docilização dos corpos, isto é, um corpo-objeto, obediente e disciplinado, “podando” características que são próprias das crianças, como a curiosidade, a mobilidade, o gesto, a expressão, a criatividade e a linguagem. A criança é o próprio corpo, um corpo que é carregado de emoções e sentimentos (SANTOS; BRAGA, 2013).

Somente a partir do final do século XX, que emerge uma nova concepção completamente divergente da visão tradicional, em que a criança passa a ser considerada um sujeito de direito, um ser sócio-histórico e produtor de cultura, capaz de se expressar sobre as múltiplas linguagens (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil fundamentam-se na tríade entre o cuidar, o educar e o brincar, buscando superar a concepção assistencialista, compreendendo a criança de maneira integral, respeitando suas especificidades (psicológica, emocional, cognitiva, física e social). Em se tratando de infância, é sabido que tal termo contempla os primeiros anos de vida do ser humano, a qual comporta vivências e experiências significativas para sua formação que por sua vez, culmina em longo prazo, no desenvolvimento e integração da criança (BRASIL, 2009b). Assim como explicitado nas DCNEI, em seu artigo 4º,

A criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva,

brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

As DCNEI, em seu artigo 9º, destacam que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, as quais possibilitam; aprendizagens, socialização e desenvolvimento, sendo que o brincar caracteriza o cotidiano da infância (BRASIL, 2009b).

No tocante ao currículo da Educação Infantil, é essencial ressaltar a definição desse tema:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, o currículo deve ser pensado sob uma lógica intencional, cujas ações façam sentido para as crianças. Assim como apresentado pelas DCNEI, as experiências são resultados das histórias das crianças, em que cada uma possui sua vivência social, cultural e história, e no processo de formação docente essa deve ser valorizada e reconhecida pela ação pedagógica sob o olhar atento e a escuta ativa. Dos princípios fundamentais das DCNEI que orientam o projeto político-pedagógico das instituições de Educação Infantil são; éticos, políticos, estéticos, os quais são definidos no artigo 6º:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b).

Esses princípios estão articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ por meio dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, nos quais é estabelecido o direito das crianças em estar sobre condições favoráveis para que se desenvolvam. São eles: conhecer-se, conviver, expressar, brincar, participar e explorar. Tais direitos estão articulados às questões práticas, como nos momentos de convívio com outras crianças por meio das brincadeiras e

³ Cabe ressaltar que a terceira e última versão da BNCC, aprovada em 2017 no governo Temer, adversou o esforço das e dos profissionais que se dedicaram na elaboração do documento, com objetivos de garantir as especificidades do campo e transformou o documento em uma versão “escolarizante e com um viés psicologizante”, além de retirar os conceitos de gênero e orientação sexual, seguindo demandas de grupos conservadores (ALVARENGA, 2020).

interação, nas quais o ato de respeito às singularidades e diferenças se torna essencial (BRASIL, 2009a). Além do contato com diferentes crianças e com brincadeiras diversificadas, as crianças interlaçam as culturas infantis, desenvolvendo por meio da criatividade, imaginação, desenvolvimento motor, cognitivo e participando ativamente das atividades recorrentes da vida cotidiana, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos (SANTOS; BRAGA, 2013).

Além dos direitos de aprendizagem, a BNCC elenca cinco campo de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempos, quantidades; relações e transformações (BRASIL, 2018).

Ainda que a BNCC esteja inserida em um contexto de retrocessos, ao destacar os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, dialoga com as DCNEI e ambos os documentos normativos salientam que os momentos de interações e brincadeiras devem ser vistos como práticas de cunho intencional, uma vez que esses são indissociáveis a vida da criança em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Práticas culturais e históricas devem permear o dia a dia da Educação Infantil e, com isso, nota-se a necessidade do estímulo das profissionais em oportunizar momentos que despertem o prazer da criança no que tange ao brincar (BRASIL, 2009b).

Momentos de brincadeiras propiciam aprendizagens mediante a ludicidade. Com isso, as crianças interagem e participam ativamente, e, como consequência, ampliam suas ações de modo a reinventar-se, criar laços de amizade, inovar os conceitos, expressar, explorar, descobrir e adquirir conhecimentos da vivência física e social (SANTOS; BRAGA, 2013). Nesse sentido se constroi a identidade das crianças e, nesse processo de construção, muitas são as imposições às crianças, na forma de pensar e de agir. Essas são construídas social e historicamente, e dentre essas, destaco as questões de gênero.

Compreendendo gênero relacionado às brincadeiras na construção da identidade das crianças

Para situar o debate no campo das questões de gênero, é necessário conhecer os diálogos referentes ao conceito estudado por Guacira Louro (2017). Para chegar na construção do conceito de gênero, Louro apresenta inicialmente a história do movimento feminista, ressaltando que esse movimento social inicia no século XIX, com reivindicações das mulheres brancas de classe média ligadas à organização da família, oportunidade de estudo, direito ao

voto e acesso a determinadas profissões. Elas alcançaram algumas conquistas, mas, por algum tempo, o movimento ficou adormecido.

Adiante, a segunda onda do movimento acontece no início da década de 60, contexto de grandes contestações e luta ao combate às desigualdades sociais, culturais e políticas. Diante de marchas e protestos, mulheres levavam para o mundo acadêmico questões de militância. Neste sentido, “o objetivo central era tornar visível o que fora ocultado” (LOURO, 2017, p. 3). Diante das reivindicações, as mulheres conquistam seus lugares de atividades fora do lar, como nas fábricas, indústrias, oficinas e garantiram o seu direito ao voto. Neste contexto, ampliou-se o movimento e dedicaram-se a conquistar posições trabalhistas em escritórios, hospitais, lojas e escolas. Todavia, ainda hoje, mesmo com essas responsabilidades, por vezes o trabalho feminino é visto como apoio e controlado pelos homens. Em suma, os estudos se organizam em prol das condições de vida e trabalho das mulheres, mediante a criticidade política, social e econômica, denunciando o submetimento feminino (LOURO, 2017).

É no contexto de protesto, que alcançam voz a quem já foi silenciada. Assim como destacado por Louro (2017), a marca do movimento feminista é o caráter político das mulheres e que, frente aos debates polêmicos, não se intimidaram, assumiam-se com ousadia. Nesse sentido, alguns grupos aderiram a tais movimentos argumentando que no tocante às diferenças entre homens e mulheres a justificativa é que são biologicamente distintos.

Dessa maneira, Louro contrapõe a tal argumentação, afirmando que “é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como estas características são representadas ou valorizadas” (LOURO, 2017, p. 20). Logo, não são as características sexuais que devem ser observadas, mas o que socialmente é construído. A autora completa dizendo que o debate se edifica por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será o conceito principal.

Nesse sentido, Louro, em diálogo com Joan Scott (1995), autora que cunha o conceito de gênero como uma categoria de análise, entende gênero como uma “construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”, norteadado pelo “modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto” (LOURO, 2017, p. 6). Sendo assim, não são propriamente as diferenças sexuais entre homens e mulheres que definem as questões de gênero, e sim as maneiras como elas são representadas no meio social, mediante ao modo de pensar, agir e expressar sobre o assunto (SCOTT, 1995 apud LOURO, 2017).

As representações de gênero têm implicações em diversas dimensões de nossas vidas,

como nas maneiras como nos vestimos, nos modos de pensarmos e de agirmos, nas linguagens que utilizamos, nas cores que escolhemos, no mundo do trabalho, dentre tantas outras dimensões. Em consideração a isso, torna-se essencial o debate sobre gênero, correspondente à justiça social entre homens e mulheres, a qual inicia o trabalho desde a infância.

O primeiro âmbito social que a criança reside é a família, local em que acontecem as primeiras interações, e que permite observações referentes à identidade de cada pessoa por meio de traços que a diferenciam de seus familiares - características físicas e personalidade. Após o contato familiar, as crianças participam de outros contextos sociais, promovendo diferentes vivências nas quais amplia-se o repertório de crenças e valores socialmente construídos. É nesse primeiro contato da criança que o difere do contexto familiar, que ela irá relacionar-se com diferentes crianças, conhecendo diversificados contextos e experiências, e quando trabalham as questões de gênero neste contexto, caminha-se para ações que rompem com as desigualdades, que sobrestejam os pensamentos machista, sexista, homofóbico e preconceituoso. Esse caminho de igualdade perpassa pela emancipação feminina desde a infância.

Segundo Raquel Konrath e Cláudia Schemes (2018), a identidade é uma construção gradativa, em que se tem a ideia de diferenciações entre as pessoas, como o nome, características físicas, modos de pensar e de agir. Nesse sentido, o processo de formação inicia desde o nascimento e transpassa por toda a vida. A identidade é um processo contínuo. Assim como situado por Stuart Hall (2019), a identidade não é um processo inato. Sendo assim, ela se constitui ao longo da vida do sujeito e é permeada por mudanças em diferentes momentos. O autor também ressalta a pluralidade de identidades, sendo essa múltipla e mutável. Nos momentos do brincar, a identidade é fator circunstancial em que a criança constrói seus desejos, expressa seus sentimentos, relaciona-se com outras crianças e constrói seus repertórios de conhecimentos.

Dessa forma, a brincadeira tem papel fundamental na construção da identidade das crianças. Compreendê-la é entender a linguagem infantil, garantindo o vínculo com a realidade, sendo que nos momentos do brincar as crianças apropriaram de significados aos elementos. Nesse sentido, o principal revelador da brincadeira é o papel que apresentam enquanto brincam. Neste momento, as crianças expressam seus saberes e experiências vivenciadas em seus vínculos familiar e social, essas são características específicas de cada criança, sendo que cada uma internaliza e apresentam características peculiares por meio da sua imaginação e emoções (KONRATH; SCHEMES, 2018).

Daniela Finco (2010) compreende que as crianças, ao brincarem, desenvolvem seus valores sociais e suas ambiguidades e por meio da relação com o outro que elas constroem sua identidade. Nesse sentido, as brincadeiras apoderam-se de um posicionamento importante no processo de construção da identidade. Dentre os fatores que continuam a identidade, as relações de gênero são essenciais, sendo que tal circunstância permeia a vida da criança antes mesmo do nascimento, nos momentos em que as famílias manifestam curiosidades referentes ao sexo biológico do bebê e, diante da descoberta, criam-se expectativas referentes aos estereótipos que se esperam do “ser menina” e “ser menino”.

Além das insinuações do âmbito familiar referentes aos “papeis” que são atribuídos aos meninos e as meninas, o contato com as mídias e a oferta dos brinquedos são influências, que de modo geral são representadas nas atribuições quanto aos “papéis” que se esperam ser desempenhados. Nesse sentido, Finco (2010, p. 27) acredita ser perceptíveis “os intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina e masculina, existindo uma busca pelo desenvolvimento normal da masculinidade e da feminilidade”.

Conforme Fernanda Roveri e Ana Carolina dos Santos (2016) afirmam, desde a infância, as crianças escutam narrativas de como elas devem se comportar se for menina ou se for menino. A menina é direcionada ao brincar de bonecas associados ao cuidar, de preparo de alimentos, de ir aos salões, além da indústria focar em objetos para meninas com a cor rosa predominante. O fotógrafo coreano JeongMee Yoon fotografou um quarto de menina e um de menino⁴ e isso fez com que ele desse conta do poder que o *marketing* tem na difusão de estereótipos de gênero, no qual fez predominante a cor azul aos meninos e a cor rosa para as meninas.

No Livro, “Para educar crianças feministas” – um manifesto de Chimamanda Adiche, a autora aponta que é preciso questionar e problematizar os papéis de gênero que vem sendo criados desde cedo, os quais são totalmente absurdos, em que não podemos definir e nem estabelecer comportamentos em função do sexo biológico. Em seu manifesto, ela cita como os brinquedos são organizados por sexo e que estes deveriam ser organizados por tipo.

Os brinquedos para meninos geralmente são “ativos”, pedindo algum tipo de “ação” — trens, carrinhos —, e os brinquedos para meninas geralmente são “passivos”, sendo a imensa maioria bonecas. Fiquei impressionada com isso. Eu não tinha percebido ainda como a sociedade começa tão cedo a inventar a ideia do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina. Eu gostaria que os brinquedos fossem divididos por tipo, não por gênero (ADICHE, 2017, p. 11).

A criança nasce com o sexo biológico, mas é por meio das interações sociais e

⁴ <https://www.hypeness.com.br/2014/07/fotografo-mostra-a-exploracao-erronea-de-genero-feita-pelo-marketing/>.

culturais que ela aprende o que é ser menino e o que ser menina na sociedade vigente. E na atualidade é comum que a indústria produza brinquedos que quando são direcionados ao sexo masculino estão relacionados à força, racionalidade, peças de montar e brutalidade, enquanto para as meninas são direcionados produtos de embelezamentos, compras, ato do cuidar e consumo. Diante disso, a ação educativa deve se voltar para a denúncia, de modo a pensar as condutas em sala com o propósito de romper com as fronteiras de gênero (FINCO, 2003).

Pensando nas intervenções das educadoras e dos educadores diante de situações do cotidiano da Educação Infantil, é necessário um olhar e uma escuta atenta. As atividades em sala devem ser previamente planejadas, como na disponibilidade e organização de brinquedos e livros de literatura infantil, os quais carregam significados para as crianças (ALVARENGA, 2020).

E para que as professoras tenham direcionamento em seus planejamentos, é interessante refletir a ação pedagógica. Diante de tal necessidade, apresento um documento paulistano, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que se apresenta em nove dimensões “que se desdobram em indicadores referentes aos fundamentos políticos-pedagógicos e aspectos sobre o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil” (ALVARENGA, 2020, p. 95). No tocante ao tema gênero, destaca-se a Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero, que nos coloca o desafio de repensar as intencionalidades nas ações pedagógicas da Educação Infantil.

Esse documento convida a comunidade escolar a refletir sobre o currículo e a prática pedagógica: refletir se as educadoras e educadores estimulam as experiências brincantes sem a distinção entre meninos e meninas nos brinquedos e brincadeiras. Como também pensar sobre as reações e atitudes, conforme se estabelece no documento, nos momentos de fila, divisão das equipes, há preocupação em não separar meninos e meninas? Questiona-se como são oportunizados momentos de fala e expressão dos sentimentos, respeito as atitudes sem retrições ao sexo. No que tange à atuação das e dos profissionais, o documento se coloca a refletir se a instituição educativa organiza as ações formativas para intervenções nas falas e atitudes de racismo, sexismo e outras discriminações (SÃO PAULO, 2016).

Em vista dos argumentos apresentados, é essencial refletir o ambiente da Educação Infantil em uma experiência prática como docente em formação. Conforme Maria João Cardona e colaboradoras afirmam:

Uma escola democrática é uma organização de liberdade, capaz de oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas no sexo, na classe, religião, na cultura. É uma escola que supera preconceitos e estereótipos. Uma cidadania ativa numa sociedade

cada vez mais plural implica a aceitação do valor da igualdade dos direitos e dos deveres para todos e todas, implica um compromisso genuíno com a sociedade na sua diversidade, o respeito crítico pelas culturas, crenças, religiões etc., e implica também abertura à solidariedade pela diferença, rejeitando qualquer tipo de exploração – racismo, sexismo... enfim, recusando a discriminação sob qualquer forma (CARDONA et al, 2015, p. 8).

Nesse viés, abranger tal assunto sob a “perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades” (BRASIL, 2006c, p. 23). Para avançar nesse contexto, torna-se essencial o olhar ao cotidiano das crianças. Nesse sentido, apresento alguns relatos de vivência no estágio na Educação Infantil, em que observo como a sala é organizada, como as brincadeiras acontecem e como as professoras se apresentam nos momentos brincantes.

Relações do brincar na Educação Infantil com as questões de gênero: um olhar a partir de minha experiência

Retomando ao objetivo desse trabalho, que é problematizar as brincadeiras na Educação Infantil em relação às questões de gênero, visualiza-se a minha experiência de estágio, a partir da qual apresento relatos em que me senti tocada, no sentido posto por Larrosa (2002). Como nos momentos que as crianças interagem e eu dedicava a observar com olhar sensível e escuta ativa, atentando-me a que modo as relação se estabeleciam, quais eram as escolhas das crianças com os brinquedos e como a professora organizava e disponibilizava estes brinquedos.

Nesse sentido, pude perceber que elas apresentavam comportamentos de modo a atender as expectativas dos adultos quanto às características desejáveis a cada sexo, mas também havia crianças que não agiam conforme o que os adultos esperavam. Para iniciar o debate frente às relações do brincar na Educação Infantil, descrevo um relato vivenciado por mim em meu contexto familiar:

Certo dia, João pediu uma bicicleta de presente. A família de João resolveu ir até a loja para presentear o menino. Chegando ao local solicitaram ao vendedor uma bicicleta para uma criança de quatro anos. O vendedor, de início, questionou o sexo da criança e o pai e a mãe responderam que era menino. Diante da resposta, o vendedor direcionou-se ao local da loja em que as bicicletas eram da cor azul e verde, e eram apropriadas aos meninos por apresentarem rodas maiores, com espaço para garrafinhas, pois de acordo com o vendedor os meninos são direcionados ao esporte e eles precisam de bicicletas resistentes e que alcancem maior velocidade, já as meninas possuem porta objetos na frente da bicicleta, que acompanha rodinhas, predomina a cor rosa, pois elas são delicadas e normalmente gostam de carregar boneca.

Diante de tal relato, o primeiro questionamento que me vem à mente é: qual a função da bicicleta? Percorrer e explorar diferentes espaços é uma resposta interessante. Conseqüentemente, a segunda indagação: Por que as cores? Atrás do exposto, nota-se que as situações as quais refletem sobre os direcionamentos ao sexo masculino e feminino reforçam a necessidade de abranger debates e contestações nas quais apresentam a não aceitação como natural nas escolhas dos brinquedos, das cores e das atividades direcionadas ao sexo.

Na experiência de observar os momentos do brincar na Educação Infantil, percebo que a prática das educadoras e dos educadores é de direcionamentos ao “esperado”, tanto em relação à feminização como à masculinização dos corpos, no tocante aos controle de sentimentos, desenvolvimento de habilidades, movimento do corpo, dentre outros, e que carregam expectativas padronizadas pela sociedade. Conforme Daniela Finco (2003) aborda, as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados nos pequenos gestos e práticas do cotidiano da Educação Infantil.

Observando a rotina das crianças, percebia que, ao chegarem na instituição educativa, as crianças eram sempre direcionadas a organizarem suas mochilas em fileiras, sendo uma de menina e outra de menino. Nessas fileiras de mochilas, ficam explicitadas as questões sociais influenciadas pelas mídias sociais, em que as meninas sempre apresentam lancheiras e mochilas com estampas de princesas, enquanto para os meninos a predominância é de super-herói. Percebe-se que são produtos que trazem para as crianças expectativas referentes ao cumprimento de normas, em que as meninas seguem as princesas delicadas e vaidosas, enquanto os meninos são sempre fortes e resistentes.

No tocante aos momentos brincantes, os quais aconteciam logo a chegada das crianças, pude perceber que as salas apresentavam divisões referentes às exposições dos brinquedos, sendo que, em determinado espaço, eram disponibilizados brinquedos que remetem ao cuidado com as bonecas, serviços domésticos e embelezamento, com a cor de rosa predominante. Enquanto em outro espaço estavam as bolas, os carrinhos e os super heróis. E quando as crianças chegavam ao espaço, se direcionavam ao espaço que era o esperado pela professora. Quando acontecia de algum menino se direcionar ao brincar de casinha, de salão de beleza, de boneca ou até mesmo de se vestir de princesa, as professoras apresentavam preocupações e inquietude, tomando como ações de intervenção uma conversa com a crianças, dizendo: “Isso é coisa de menina! Vamos brincar com os meninos!”.

Quanto aos momentos observados de brincadeiras coletivas, em que são espaços da instituição, que apresentam representações de supermercado, salão de beleza, *petshop* e oficina mecânica, o brincar apresentou-se de outro modo, sendo que nesse as meninas e os

meninos se revezavam diante da diversidade de brinquedos disponibilizados, as crianças não apresentavam constrangimentos, e brincavam diante dos seus desejos. Nesse momento, percebe-se que o brincar livre rompeu com as fronteiras de gênero, pois as ações observadas eram as meninas levando carros à oficina, eram meninos no salão de beleza, meninas e meninos cuidando dos animais no *petshop* e indo ao supermercado.

Diante de tal visão, coloca-se em reflexão: a criança brinca com autonomia ou indiretamente é imposto seu espaço de pertencimento? É notório perceber que as diferenças são socialmente construídas por uma sociedade sexista.

Mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos submissos e afeitos aos padrões tradicionais de gênero, esses corpos, mesmo ainda pequenos, insistem em resistir e rebelar-se. Meninos que se vestem de noiva, meninas consideradas abrutalhadas destoam das habilidades de gênero que muitas vezes as professoras insistem em reforçar, transmitindo expectativas quanto ao tipo de comportamento considerado “mais adequado” para cada sexo, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Essas crianças nos mostram que é possível fazer educação produzindo diferenças, mesmo que isso se constitua em um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas professoras. Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito. A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. Mostra, por suas ações, que masculinidades e feminilidades são construções sociais que também acontecem na Emei, que já chegou a separar meninos e meninas, com atividades distintas, contribuindo para fabricar sujeitos desiguais (VIANNA; FINCO, 2009, p. 280).

Nesse sentido, Finco (2003, p. 95) contribui dizendo: “as crianças na Educação Infantil ainda não possuem práticas sexistas; são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro”. Perante todo o exposto, é importante observar como a criança está representando as relações sociais diante das brincadeiras, questionar os papéis de gênero, não discriminando. Essa não é uma tarefa fácil e devemos ficar atentas às nossas ações diárias – que refletem e reforçam essas desigualdades.

Primeiramente, cabe a nós, educadoras e educadores e a comunidade escolar, desconstruir os estereótipos de que todo o menino é forte, corajoso, destemido e líder, assim como também desconstruir que toda menina é frágil, delicada, princesa, linda, medrosa, obediente e sensível. Isso está presente em muitas das falas dos adultos e precisamos urgentemente parar de dizê-las: “Isso é coisa de menina”; “Menino não chora”; “Senta que nem mocinha”; “Isso é brincadeira de menina”; “Você tem que ser forte, já é um homenzinho”; “Menina não fala essas coisas”; “Azul não é cor de menina”; “Rosa não é cor de menino”; “Boneca é coisa de menina” e etc. Meninos e meninas desenvolvem suas potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de

masculinidade e de feminilidade (VIANNA; FINCO, 2009).

A instituição educativa é também uma das responsáveis pela produção e reprodução das desigualdades de gênero, principalmente quando silencia ou não reage diante da afirmação de estereótipos que ditam papéis sociais e características de comportamentos feminino e masculino. Todavia, é um espaço essencial que pode contribuir significativamente para a superação dessas desigualdades, quando introduz em seu currículo e em sua prática o questionamento dessas formas de discriminação de gênero. Temos que refletir que a escola, além de ser um ambiente que promove a construção do conhecimento e consolida aprendizados que formarão os sujeitos em seus ideais sobre si mesmos e sobre o mundo, também é um local em que ocorrem as interações sociais, a construção dos vínculos afetivos, as identificações sociais e principalmente a produção de subjetividades.

Para romper com os estereótipos de gênero, é necessário o diálogo direto com as educadoras, que apresentam como argumentos resistências perante as famílias. Nesse sentido, assim como discutido por Kátia Martins e Cláudia Ribeiro (2018), é necessária formação coletiva dos sujeitos envolvidos, família e escola, para que percebam que as concepções são construções culturais. Torna-se essencial desmitificar conceitos, podendo responder as crianças com segurança, desconstruir práticas sexistas, homofóbicas e redirecionamento de ações apresentadas socialmente como próprias homens e mulheres.

No tocante ao currículo escolar, em seus parâmetros normativos percebo que há pouca inserção referente ao tema gênero. Esse assunto tem pouca relevância no debate entre as professoras e professores, mas quando as crianças apresentam questionamento sobre tal não há preparo. E esse despreparo justifica-se pela falta de inserção de disciplinas que abordam gênero e sexualidade na graduação e pela falta de momentos de formação continuada que abordem tal temática. O currículo escolar, a partir da BNCC, não contempla discussões referentes a gênero. De modo as e os profissionais que atuam na Educação Básica se quiserem abordar essas questões em sala devem buscar extracurricularmente uma complementação à sua formação.

Por isso, a instituição de Educação Infantil não deve se isentar da responsabilidade de trabalhar a temática de gênero e da diversidade, pois a falta de um posicionamento acaba por contribuir para o aumento da polarização entre homens e mulheres, visto que vivemos uma sociedade em que as raízes do patriarcado encontram-se presentes no imaginário social, e a relação de superioridade do que se considera masculino promove consequências alarmantes nos sujeitos, pois, desde cedo, são enquadrados em estereótipos que reforçam os estigmas que produzem a violência e a desigualdade. Nesse sentido, assim como citado por Finco (2010),

ao se referir ao documento “Creche Urgente: dia-a-dia, uma proposta emancipatória para crianças”, o qual trata das questões de gênero:

Educar crianças reforçando as semelhanças entre meninos e meninas significa formar cidadãos que cresçam sabendo que compartilham de um mesmo mundo, das mesmas tarefas e possibilidades. No processo educativo, as brincadeiras infantis não são neutras. Quando se oferece às meninas, basicamente, a opção de brincarem com panelinhas, bonecas, fogões ou vassouras e aos meninos, aviões, bolas e correrias, estão sendo reforçados valores culturais que confinam as mulheres no plano doméstico e os homens no espaço externo. Expressões como “isto não são modos de meninas” ou “meninos não choram” são formas de reforçar conceitos de feminilidade e de masculinidade, valores culturais que acentuam, no homem, características de agressividade, independência, força e atividade; e na mulher, características de fragilidade, dependência docilidade e passividade. Nesta construção cultural do masculino e do feminino, que começa já desde a primeira infância, retira-se do ser humano a sua dimensão integral, resultante do convívio dialético, na mesma pessoa, de todas estas características (BRASIL, 1988, p. 14 apud FINCO, 2010, p. 8).

Perante ao que foi exposto, sobre as relações de gênero, verifica-se que a prática reflexiva é conceito chave para as ações docentes, pois quando a professora não intervém em determinados momentos de brincadeira, ela pode favorecer o sexismo. Assim como contribuiu Finco (2008, p. 1), “é importante que os/as docentes que trabalham na Educação Infantil tenham consciência do potencial que o ambiente coletivo de educação tem para possibilitar a convivência entre a diversidade e repensar suas práticas educativas”.

Considerações Finais

O estágio foi uma vivência importante na minha formação como pedagoga. Foi nesse processo que chamei a atenção a temas relacionados a gênero, indagando-me sobre as situações de olhar egocêntrico e com determinações estereotipadas ao sexo. Nesse sentido, na minha experiência como docente em formação, apresento, neste artigo, alguns relatos das questões de gênero, as quais reproduziam ações de direcionamento a brinquedos específicos ao sexo, rótulos socialmente construídos na sociedade sobre o que é ser mulher e o que ser homem, entre outras ações que evidenciam a falta de inserção ao tema, pois muitas educadoras não possuem acesso e, com isso, não apresentam preparos para ações intencionais e direcionamentos com as crianças.

Nesta pesquisa, observou-se, com base em Guacira Louro, Daniela Finco e Carolina Alvarenga, que as questões de gênero no ambiente da Educação Infantil devem ser trabalhadas de forma intencional, de modo a desconstruir a lógica dicotômica da relação feminino e masculino como opostos e com estereótipos. Dessa forma, uma Educação

Infantil de qualidade inclui as discussões das questões de gênero além da desconstrução de uma “lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados [...] ao sexo, estaremos apresentando significados excludentes” (FINCO, 2004, p. 15).

Nesse sentido, torna-se essencial pensar práticas dos momentos brincantes que constituem uma relação não-hierárquica, mas de igualdade entre os sexos, permeados pela liberdade, sem cobranças quanto a papéis pré-determinados. É necessário atentar ao diálogo com as crianças de modo a ouvi-las e acrescentar suas sensações, percepções e acolher aos seus desejos com intencionalidade. E, assim como discutido por Alvarenga (2020), é necessário se atentar a disponibilidade de brinquedos, livros e da organização do espaço. Quem oportuniza o cenário da sala de referência são as professoras. Elas que organizam os brinquedos, contam história, e nesta situação é necessária a reflexão que (des)construam as desigualdades de gênero. Nesse sentido, faz-se necessária formação continuada de professoras e inserção de tal temática em todos os cursos de licenciatura, tendo em vista que tal questão permeia todo o ambiente educativo de forma polarizada e estereotipada, devido à falta de estudo e reflexão da ação docente, uma vez que “as próprias professoras reforçam no cotidiano escolar os valores da sociedade que oprimem as mulheres, a condição do feminino e suas próprias condições de vida” (FINCO, 2010, p. 173).

Dessa forma, como docente em formação, percebo a necessidade de explorar o tema da igualdade de gênero nas brincadeiras da Educação Infantil, por meio de reflexões das práticas educativas de modo a desconstruir as relações desiguais de gênero. Relacionar gênero aos momentos brincantes faz com que possamos propiciar a meninas e meninos possibilidades de percorrer novos caminhos de modo a edificar uma sociedade em que as diferenças sejam valorizadas e a igualdade de direitos seja garantida desde a infância.

Nota-se a necessidade desse campo de pesquisa ser ampliado, até mesmo para que possamos avançar nas inserções curriculares dos cursos de formação docente, para que possam discutir tal temática e incluir em todos os cursos de Pedagogia como disciplina obrigatória.

Referências

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Editora Companhia das Letras, 2017.

ALVARENGA, Carolina Faria. **Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de**

mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. 277p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2022.

CARDONA, Maria João et al. **Guião de educação: gênero e cidadania** - Pré-escolar. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Gênero, Lisboa, 2015.

SANTOS, Ednéia Francisco dos; BRAGA, Eliane Rose Maio. A Questão do gênero nas brincadeiras infantis: um estudo de caso. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 4, n. 1, p. 103-113, 2013.

FINCO, Daniela. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. Dossiê Gênero e Infância. **Revista Pró-posições**, n. 42, dez., 2003.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. **Socialização de gênero na Educação Infantil**. Fazendo Gênero 8- Corpo, Violência e Poder. ST-10 Educação Infantil e relações de Gênero. Florianópolis. 2008.

_____. **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 de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

KONRATH, Raquel Dilly; SCHEMES, Cláudia. Identidade pessoal e social da criança: a importância dos brinquedos e das brincadeiras. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 44-56, 2019.

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

MARTINS, Kátia Batista; RIBEIRO, Cláudia Maria. Processos educativos com foco nos

brincares, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais. **Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 207-216, 2018.

ROVERI, Fernanda Theodoro; SANTOS, Ana Carolina Pereira Martins dos. Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, p. 265-283, 2009.