

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E
CIÊNCIAS HUMANAS**

PALOMA OLIVEIRA SANTOS

**BRINQUEDOS, CULTURAS INFANTIS E DIVERSIDADE DE GÊNERO: UMA
ANÁLISE SOBRE A “SEXTA-FEIRA: DIA DO BRINQUEDO” NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Guarulhos

2018

Paloma Oliveira Santos

**BRINQUEDOS, CULTURAS INFANTIS E DIVERSIDADE DE GÊNERO: UMA
ANÁLISE SOBRE A “SEXTA-FEIRA: DIA DO BRINQUEDO” NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Educação, Desigualdade, Diferença e Inclusão.

Orientação: Profa. Dra. Daniela Finco

GUARULHOS

2018

Santos, Paloma Oliveira.

Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na Educação Infantil/Paloma Oliveira Santos. Guarulhos, 2018.

160p.

Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Daniela Finco.

Toys, infant culture and gender diversity: an analysis about the “friday: toy day” at the Childhood Education

1. Brinquedo. 2. Gênero. 3. Educação Infantil. I. Daniela Finco. II.

Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na Educação Infantil.

PALOMA OLIVEIRA SANTOS

Dissertação de mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Educação, Desigualdade, Diferença e Inclusão.

Orientação: Profa. Dra. Daniela Finco

Aprovação: _____ / _____ / _____.

Profa. Dra. Daniela Finco (Orientadora)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra. Fernanda Theodoro Roveri
Prefeitura Municipal de Campinas - SP

Prof. Dr. Adriana Alves da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

AGRADECIMENTOS

A construção dessa dissertação de mestrado e do mestrado como um todo foi por mim vivenciada com muita dedicação, prazer, angústia, intensidade, complexidade e emoção. O processo de elaboração dessa pesquisa só foi possível porque ao meu lado caminharam pessoas maravilhosas que colaboraram com a realização desse sonho e projeto de vida e por diversas vezes me incentivaram a permanecer e prosseguir. Gostaria de agradecer todas elas.

Agradeço primeiramente a Deus, que todo tempo esteve ao meu lado me sustentando, fortalecendo, orientando e ajudando.

Agradeço às crianças, meninas e meninos, que participaram da pesquisa, que tão bem me acolheram e que possibilitaram a realização dessa pesquisa, também por compartilharem comigo suas infâncias. À equipe da EMEI investigada que me recebeu com atenção, e esteve todo tempo aberta a contribuir com a pesquisa, em especial a professora da turma acompanhada que gentilmente me acolheu e colaborou com a realização dessa pesquisa e também às professoras entrevistadas que com atenção e boa vontade enriqueceram essa pesquisa.

Às crianças acompanhadas na minha monografia, que me fizeram questionar e me interessar pelas questões e relações de gênero na infância.

Agradeço à minha mãe Miriam Paixão e ao meu pai Evandro Santos, que sempre acreditaram em mim, por estarem sempre ao meu lado e por toda compreensão que tiveram ao logo do mestrado.

Agradeço ao meu noivo Luís Henrique Anaya por todo apoio, compreensão, consolo, ajuda, companheirismo, parceria, por muitas vezes não me deixar desistir e por sempre acreditar no meu potencial e nos meus sonhos.

À minha irmã Priscila Oliveira por todo apoio, compreensão e parceria.

Agradeço à CAPES pelo financiamento da pesquisa, que tanto me ajudou a me dedicar integralmente ao mestrado, obrigada por acreditar e valorizar a importância dessa pesquisa para a educação.

À minha orientadora Daniela Finco por toda parceria, paciência, ensinamentos, dedicação, auxílio ao longo do mestrado e principalmente na realização desta pesquisa e por me ajudar a trilhar um novo caminho como pessoa, professora e pesquisadora.

Agradeço imensamente às professoras Fernanda Theodoro Roveri, Adriana Alves da Silva e Adriana Regina Braga, por gentilmente terem aceito o convite de compor a banca

avaliadora desse trabalho, pela leitura cuidadosa do texto de qualificação e por todas as ricas contribuições que trouxeram para essa dissertação de mestrado.

Agradeço ao Erick Dantas, secretário do Programa de Pós-graduação, por todo auxílio e orientação que gentilmente me deu desde a realização da matrícula. Também à Jane Yamaguti, estagiária da pós-graduação, que sempre esteve disposta à auxiliar.

À minha família e amigas(os) que sempre torceram e acreditaram em mim, por todo apoio, palavras de ânimo e compreensão com minha ausência.

Ao grupo de pesquisa “*Gênero, educação da pequena infância, cultura e sociedade*” pela oportunidade e momentos de discussões e compartilhamentos, também pela participação em congressos que contribuíram de forma significativa com minha formação como pesquisadora, em especial à Rosa Chaves pela leitura cuidadosa do meu texto de qualificação e pelas ricas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP que desde a graduação me ensinaram e apoiaram tanto, agradeço as indicações de leitura e a ampliação do meu conhecimento e visão acerca da educação, da infância e da pesquisa. Em especial agradeço ao professor Marcos Cézar de Freitas por todo acolhimento, ensinamento, compreensão e por gentilmente contribuir com minha pesquisa e formação como pessoa, professora e pesquisadora.

Agradeço de coração a todos(as) citados(as) e à todo(as) aqueles(as) que de alguma forma contribuíram com a realização dessa pesquisa e com minha trajetória pelo mestrado. À todas essas pessoas dedico meu amor, gratidão e essa dissertação de mestrado.

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.

Um passeio de canoa,
Pão lambuzado de mel,
Ficar um pouquinho à toa...
Contar estrelas no céu...

Ficar lendo revistinha,
Um amigo inteligente,
Pipa na ponta da linha,
Um bom dum cachorro quente.

Festejar o aniversário,
Com bala, bolo e balão!
Brincar com muitos amigos,
Dar pulos no colchão.

Livros com muita figura,
Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...
Alguém para querer bem...

Festinha de São João,
Com fogueira e com bombinha,
Pé-de-moleque e rojão,
Com quadrilha e bandeirinha.

Andar debaixo da chuva,
Ouvir música e dançar.
Ver carreira de saúva,
Sentir o cheiro do mar.

Pisar descalça no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de João-de-barro,
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,
Um bom banho, bem quentinha,
Sensação de bem-estar...
De preferência um celinho.

Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!!!
(O direito das crianças – Ruth Rocha)

RESUMO

Esta pesquisa investiga as relações de gênero na pequena infância a partir da “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”, em uma instituição de Educação Infantil da rede pública do interior de São Paulo. Busca compreender quais os valores e normas sobre feminilidades e masculinidades têm sido impressos nos brinquedos, como os significados de gênero têm sido construídos entre as crianças pequenas e como a instituição organiza esta prática educativa. Por meio de uma pesquisa etnográfica com meninas e meninos de 5 e 6 anos de idade, revela quais os tipos de brinquedos que as crianças têm levado de casa para a instituição de Educação Infantil, suas escolhas, trocas e negociações, e como meninas e meninos criam significados diversos de gênero em suas brincadeiras. A pesquisa tem como referencial teórico os Estudos sobre brinquedos a partir da abordagem Sociológica da Infância, a Pedagogia da Infância e os Estudos de Gênero. Considerando a realidade brasileira marcada pela emergência da violência de gênero em diferentes contextos da sociedade, e pelo retrocesso no campo dos direitos, esta pesquisa denuncia e problematiza os processos de desigualdade de gênero que atingem as crianças pequenas e espera contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças de gênero, assim como os direitos das crianças pequenas à infância e à brincadeira livre de preconceitos na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Sociologia da Infância, Culturas Infantis, Gênero, Brinquedo, Brincadeiras.

ABSTRACT

This research investigates the gender relations in the small child from the "Friday: Toy Day", in a public institution of Early Childhood Education in the countryside of São Paulo. It seeks to understand what values and norms about femininities and masculinities have been imprinted in toys, how gender meanings have been constructed among young children, and how the institution organizes this educational practice. Through an ethnographic research with girls and boys aged 5 and 6, it reveals which types of toys children have taken from home to the educational institution of Early Childhood, their choices, exchanges, and negotiations, and how girls and boys create different gender meanings in their play. The research has a theoretical reference at the Studies on toys from the sociological approach of the Childhood, the Childhood Pedagogy, and Gender Studies. Considering the Brazilian reality, marked by the emergence of gender violence in different contexts of society, and by the regression in the field of rights, this research denounces and problematizes the processes of gender inequality that affect young children, and hopes to contribute to the construction of pedagogical practices that respect gender differences, as well the rights of young children to childhood and to prejudice-free play in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education, Sociology of Childhood, Children's Cultures, Gender, Toy, Jokes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tartaruga Ninja.....	104
Figura 2: Barbie com Asa.....	105
Figura 3: Cubo mágico.....	105
Figura 4: Boneco Smurf.....	105
Figura 5: Cachorro Scooby-Doo.....	106
Figura 6: Carro.....	106
Figura 7: Boneca Baby Alive.....	107
Figura 8: Homem Gavião.....	107
Figura 9: Boneco Hulk.....	108
Figura 10: Boneco Homem de Ferro.....	108
Figura 11: Boneco Dragon Ball Z.....	109
Figura 12: Boneco Max Steel.....	109
Figura 13: Boneco Homem Aranha.....	110
Figura 14: Carro do filme "Carros".....	110
Figura 15: Martelo Thor.....	111
Figura 16: Helicóptero, Bailarina e Moto de Joaquim.....	111
Figura 17: Boneco Buzz Lightyear.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de meninas e meninos acompanhados(as) ao longo de todo período de pesquisa de campo	80
Gráfico 2: Número total de brinquedos que meninas e meninos levaram de casa para a EMEI no Dia do Brinquedo ao longo de toda permanência em campo	120
Gráfico 3: Número de vezes que meninas e meninos esqueceram de levar brinquedos de casa para a EMEI no Dia do Brinquedo.....	121
Gráfico 4: Número de brinquedos por cor, levados por meninas e meninos no Dia do Brinquedo.	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Turmas atendidas na EMEI pesquisada.....	72
Quadro 2: Funcionários/as da EMEI pesquisada	72
Quadro 3: Espaços físicos da EMEI pesquisada	73
Quadro 4: Nomes fictícios e idades das crianças da pesquisa	75
Quadro 5: Síntese da rotina na “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”	77
Quadro 6: Síntese da Rotina semanal (segunda- quinta) da turma.....	77
Quadro 7: Brinquedos da EMEI: caixas de brinquedos.....	98
Quadro 8: Brinquedos que meninas levaram de casa para a EMEI no “Dia do Brinquedo”	99
Quadro 9: Brinquedos que meninos levaram de casa para a EMEI no “Dia do Brinquedo”	100
Quadro 10: Resposta de meninas e meninos do que acham que são brinquedos direcionados ao universo feminino e direcionados ao universo masculino.....	123

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFLCH/UNIFESP	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ONU	Organização das Nações Unidas
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

PRÓLOGO	18
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	26
EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA E O DIREITO À BRINCADEIRA	26
1.1. Conceito de criança, infância e Educação Infantil	26
1.2. Antecipação do processo de escolarização e o furto do direito ao brincar	30
O tempo dedicado ao brincar e ao lúdico nas instituições de Educação Infantil tem sido, cada vez mais, furtado em detrimento da antecipação do processo de escolarização de meninas e meninos; a seguir, discutiremos sobre as causas e consequências desse processo.	30
1.3. Criança ou aluno/a?	36
1.4. “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”: garantia ou restrição do brincar?	39
CAPÍTULO 2	43
BRINQUEDO, BRINCADEIRA E CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIL PELAS MENINAS E MENINOS	43
2.1. Brinquedo e contexto cultural e educativo	43
2.2. As brincadeiras, o brincar e as culturas lúdicas	47
2.3. Brincar livre: a produção de culturas infantis	50
CAPÍTULO 3	54
ESTUDOS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA	54
3.1. Conceituando Gênero	54
3.2. Cruzando as categorias gênero e infância	56
3.3. Pesquisas de gênero, brinquedo e educação das pequenas infâncias	58
CAPÍTULO 4	65
PERCURSOS METODOLÓGICOS	65
4.1. Embasamento teórico-metodológicos	65
4.2. Etapas da pesquisa	67

4.3. Contexto da Pesquisa	70
Caracterização da EMEI	70
4.4. Conhecendo as meninas e meninos da pesquisa	75
Rotina da Turma na “Sexta-feira Dia do Brinquedo”	75
CAPÍTULO 5	79
ANÁLISE DE DADOS	79
5.1. “Vocês já brincaram muito, não acham?” [...] “NÃO!!!”: Tempo de escolarização x tempo de brincar na Educação Infantil	80
□ “A Educação Infantil é um preparatório para outras séries”: brincar x trabalhar	80
Brincar, sujar, fazer bagunça e barulho	89
5.2. “Os meninos costumam trazer carrinhos, boneco dos heróis, as meninas levam boneca, panelinha e fogão”: Os brinquedos da EMEI e os brinquedos trazidos de casa pelas crianças	93
Orientações para os brinquedos trazidos de casa	112
5.3. “Foge logo, perde quem ganhar o beijo”: Gênero, culturas lúdicas e culturas infantis no Dia do Brinquedo	113
5.4. “Eu brinco com brinquedos de meninos”: as Relações de gênero nos brinquedos de meninas e meninos	120
5.5. “Não queria falar, mas percebo que a Raquel tem uma quedinha”: Meninas e meninos que transgridem as regras e fronteiras de gênero	135
□ A Tartaruga Ninja de Raquel	135
□ Raquel e o banho do Hulk	135
□ Joaquim e a bailarina piloto	138
□ A suposta “quedinha” de Raquel	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXOS	156
ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS RESPONSÁVEIS	156

PRÓLOGO

Essa pesquisa foi realizada em um contexto cultural, político e social brasileiro, no qual tem se instaurado grande retrocesso, perda de direitos e censuras, principalmente no que tange as questões de gênero; sendo assim, consideramos necessário situarmos e dialogarmos sobre o cenário político e social que tanto tem retrocedido em relação aos direitos, respeito e combate às desigualdades, intolerância e diferenças de gênero.

O cenário brasileiro tem refletido nas políticas educacionais, principalmente aquelas que dizem respeito a gênero, sexualidade e diversidade, exemplos disso são a retirada do kit anti-homofobia. A retirada da temática de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)¹ também dos planos municipais e estaduais, devido a políticas pautadas na “ideologia de gênero” e também políticos conservadores e moralistas que alegam que essas temáticas distorcem os conceitos e modelos de família tradicional, e também de homem e mulher.

A temática de gênero está nos holofotes das mídias e políticas, sendo assim, tem sido alvo de diversas polêmicas. O termo “ideologia de gênero” que passou a ser difundido com o “Movimento Escola Sem Partido” (2016), que prega o fim do direito dos(as) professores(as) terem liberdade de ensinar, no centro de suas propostas está o fim das ideologias nas escolas. Antes de aprofundarmos a discussão é importante compreendermos que o termo “ideologia” pode ter diferentes significados, e de acordo com Noberto Bobbio (1993) o termo “ideologia” pode ter no mínimo dois significados, são eles um forte e um fraco: o fraco diz respeito a um conjunto de ideias e valores que tem a missão de orientar os comportamentos tanto políticos como coletivos e que dizem respeito à ordem pública; e o forte que é baseado em Marx, que diz respeito às teorias e ideias socialmente determinadas pelas relações de dominação entre as classes, que gera uma falsa consciência e também determina as relações.

De acordo com Ana Maria Colling (2017)

Todos os textos que tratam de ideologia de gênero, fica claro a apreensão particular que se faz do conceito de ideologia. Aproveitando-se do retrocesso político e do anticomunismo, ligando o conceito de Marx e somando com o que definem como gênero, causa um estrago

¹ Estabelece as metas da educação para os próximos dez anos.

muito grande naquilo que deveria ser um avanço para as liberdades democráticas (COLLING, 2017, p. 54)

O termo “ideologia de gênero” é usado pelas pessoas contrárias a compreensão do gênero como uma construção social, pois acreditam no determinismo biológico. Reivindicando a família e apelando para a natureza dos sexos, alguns religiosos conservadores e políticos moralistas criam e disseminam um pânico moral, acusando os defensores da “ideologia de gênero” de “destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos!” (JUNQUEIRA, 2017, p. 49). De acordo com Rogério Junqueira (2017), do ponto de vista da sociologia, a “ideologia de gênero” se refere aos

processos de naturalização das relações de gênero, a subordinação das mulheres, a assimetria de poder e de acesso aos recursos por parte das mulheres em relação aos homens. De acordo com tal entendimento, são manifestações de ideologias de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, a homofobia (JUNQUEIRA, 2017, p. 48)

É importante ressaltar que a instituição familiar não vai ser destruída pelas teorias de gênero e nem pela “ideologia de gênero”, ela continuará existindo, mas como todas as instituições pertencentes a uma sociedade, ela está em constante mudança; não podemos fechar os olhos para os desarranjos familiares que existem em nossa sociedade e que sempre existiram. Na sociedade não existe um único e exclusivo modelo de família nuclear (pai, mãe e filhos/as), as famílias podem ser compostas das mais variadas formas, e é uma realidade que já existe há muitos anos e não uma tentativa nova de imposição doutrinária, como é disseminada equivocadamente pelo Movimento Escola Sem Partido.

Outro ponto muito importante à ressaltar é de que mulheres e homens que estudam e trabalham com gênero não querem transformar todas as crianças em homossexuais, mas sim, ensinar e conscientizar adultos e crianças que as condições das mulheres não são determinadas pela natureza, biologia ou sexo, mas sim pela construção social e política; trabalhar e tratar da violência doméstica e sexual que meninas e mulheres sofrem; combater as desigualdades; transformar a cultura patriarcal; garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de meninos e meninas; garantir que meninas e meninos brinquem com o brinquedo que quiserem sem sofrer repressão, discriminação ou falsos julgamentos em relação a sua sexualidade devido à isso; ensinar que meninas e meninos podem ter a profissão que quiserem; que mulheres podem escolher não serem mães ou viverem a maternidade. Problematizar as questões de gênero

nas escolas visa conversar sobre as desigualdades, hierarquias, discriminações, violências e fronteiras de gênero que existem na sociedade. Nesse sentido, concordamos com Ana Maria Colling (2017) que:

Para transformar a cultura preconceituosa com o OUTRO, necessitamos de políticas públicas nas escolas e nas universidades, que promovam o respeito às diferenças de gênero e sexualidade. Precisamos transformar a alteridade em ação política, compreendendo a diversidade e trabalhando sobre ela. (COLLING, 2017, p. 54)

Diante disso, apontamos a importância da formação inicial e continuada de professoras(es) que aborde os estudos de gênero e a importância de se trabalhar essa temática nas salas de aula e de atividades a fim de desconstruir desde a Educação Infantil, e não reforçar as hierarquias, estereótipos, violências de gênero e padrões estereotipados quanto os comportamentos e papéis de mulheres e homens na sociedade.

Estando a escola inserida em uma sociedade que é permeada por desigualdade de gênero, as pessoas que trabalham nessa instituição precisam ter uma prática que repense as questões de gênero, para que assim não reproduzam as violências, injustiças, discriminações e exclusões, mas para isso é preciso que os profissionais sejam bem formados e que as questões e relações de gênero ganhe no currículo dos cursos de formação inicial e continuada de professores, assim como no currículo escolar também, uma importância, atenção e visibilidade.

Desse modo, esta pesquisa de mestrado procura contribuir com a compreensão das questões de gênero na infância, também com as reflexões acerca das desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade e com uma educação mais igualitária para meninas e meninos, não apenas das/os participantes dessa pesquisa, mas de todas as crianças.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado procurou compreender as relações de gênero na infância a partir da “Sexta-feira: dia do Brinquedo” em uma instituição de Educação Infantil da rede pública do interior de São Paulo. Busca conhecer por meio de uma pesquisa etnográfica com meninas e meninos de 5 e 6 anos de idade, identificar quais os tipos de brinquedos que as crianças têm levado de casa para a instituição de Educação Infantil, compreender como ocorrem suas escolhas e trocas e como a instituição organiza essa prática pedagógica. Busca compreender quais os valores e normas sobre o feminino e o masculino têm sido impressos nos brinquedos e como os significados de gênero têm sido construídos entre as crianças pequenas. A pesquisa foi realizada no contexto do grupo de pesquisa: Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade (EFLCH-Unifesp).

A problemática surgiu de inquietações a partir da realização da minha monografia de conclusão de curso na qual investiguei a “Sexta-feira: Dia do Brinquedo” e a dimensão do consumismo nas brincadeiras e jogos das crianças. A pesquisa revelou que o brincar na “Sexta-feira: Dia do Brinquedo” era muitas vezes a única oportunidade em que as crianças tinham para brincar de forma livre e viver as especificidades da infância. Revelou também que, algumas vezes, esta prática era transformada em um “prêmio” a ser negociado frente ao desenvolvimento de atividades de escolarização precoce presentes na Educação Infantil (SANTOS, 2015).

A monografia resultou em muitas questões relacionadas ao gênero, mas que naquele momento não foi possível aprofundar, algumas delas foram: Por que meninas e meninos ocupavam de forma diferente os mesmos ambientes nos momentos de brincadeira? Por qual razão meninos e meninas, em muitas vezes, não brincavam juntos? O que está por trás dessa separação e como são estabelecidas as relações de gênero entre meninas e meninos nas brincadeiras? Quais brincadeiras que meninas e meninos interagem mais e quais menos? O que as crianças entendem e pensam acerca de objetos, roupas e acessórios “ditos” femininos e masculinos? O que as crianças já têm estabelecido que pertence, ou não, ao universo feminino e masculino? O que tem contribuído com a construção e apropriação por parte das crianças, dos papéis e das orientações do que, em nossa sociedade, “cabe” ao homem e a mulher? Quais as possibilidades que os brinquedos que seguem os padrões impostos pela sociedade de feminino e masculino proporcionam

para as crianças? As famílias estão preocupadas em manter, reproduzir e reafirmar, principalmente por meio dos brinquedos, os modelos estereotipados de homem e mulher, que foram construídos socialmente?

De acordo com os objetivos da pesquisa, temos como referencial teórico os estudos sobre os brinquedos na Educação Infantil (KISHIMOTO, 1998; 2003; 2010; 2011; BROUGÈRE, 2004a, 2004b; 2004, SARMENTO, 2008; 2011), os estudos sobre gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1997), e gênero na infância (FINCO, 2004, 2010; ROVERI, 2008; 2014). Tem também como referencial teórico-metodológico a Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância (SARMENTO 2004, 2008; FARIA; FINCO, 2011; CORSARO, 2011) que procura compreender a lógica e a fala das crianças, considerando-as como importantes protagonistas da pesquisa.

Consideramos o brincar como um direito fundamental das crianças (KISHIMOTO, 1998, 2010; BROUGÈRE, 2004a, 2004b, FINCO, 2004), pois além de ser sua principal atividade diária, como afirma Kishimoto (2011), é o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e construir cultura.

Gênero, nesta pesquisa, é “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p.47). A construção das identidades de meninos e meninas é atravessada pelas marcas de gênero da sociedade na qual essa criança faz parte. As identidades são construídas nas relações com os outros e com as diferenças (SILVA, 2000), e no caso da infância também na relação das crianças com os brinquedos.

A investigação procura contribuir para a compreensão das questões de gênero na infância, problematizando as práticas educativas nesta etapa da educação, analisando os próprios brinquedos trazidos pelas crianças, buscando contribuir para o direito as diferenças de gênero e o direito a brincadeira na Educação Infantil da problematização das desigualdades de gênero desde a infância.

Desse modo, busca contribuir com a desconstrução de práticas educativas sexistas problematizando a questão dos padrões e modelos estabelecidos sobre o que é ser menino e ser menina. Busca contribuir para o fortalecimento das reflexões sobre as desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade e da construção de uma pedagogia das diferenças de gênero, que possa contribuir para uma educação mais igualitária para meninas e meninos, não apenas das/os participantes dessa pesquisa, como também de forma mais ampla. Espera-se que a pesquisa propicie repensar sobre as desigualdades de gênero

presentes em nossa sociedade e nas práticas pedagógicas, de modo que possa contribuir para uma educação mais igualitária para meninas e meninos.

A pesquisa tem como hipótese que as crianças pequenas são sujeitos ativos no processo da construção das identidades de gênero, problematizam e ressignificam as normas e valores de gênero presentes nos brinquedos, compartilhando significados e negociando seus usos, construindo múltiplas representações. Temos como base os estudos da Sociologia da Infância que considera as crianças como atores sociais, históricos, ativos, criadores e produtores de culturas (FARIA; FINCO, 2011), buscando investigar o que as crianças estão a nos dizer, o que pensam e fazem nos momentos que brincam entre elas.

A pesquisa investiga desse modo como gênero está presente nas brincadeiras e nos brinquedos nas relações que as crianças estabelecem na “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”. Investiga quais são os brinquedos que as crianças levam para a instituição de Educação infantil; analisa quais são as marcas, simbologias e mensagens de presentes nos brinquedos e como as crianças interagem com elas; analisa como as questões de gênero influenciam nas escolhas, na organização das brincadeiras, na organização dos grupos de crianças, nas trocas de brinquedos, nas relações entre as crianças (entre meninas; entre meninos e entre meninas e meninos); investiga a construção das culturas infantis, como meninas e meninos estão reproduzindo e transformando as normas de gênero estão presentes nas brincadeiras.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas. A primeira etapa da pesquisa aconteceu por meio de um levantamento bibliográfico sobre o tema. Foram estudadas as obras do referencial teórico: Estudo de gênero, estudos sobre brinquedos e brincadeiras; estudos da Sociologia e da Pedagogia da Infância, assim como publicações acadêmicas que se associam ao objeto da pesquisa. A segunda etapa consistiu no trabalho desenvolvido a partir da pesquisa etnográfica com crianças realizada em uma EMEI Municipal de Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos, durante todo segundo semestre de 2017, todas as sextas-feiras das 7h-11h e alguns outros dias da semana e horários para realização das entrevistas com as professoras e analisar a documentação da instituição (Projeto Político Pedagógico).

Durante esse período de pesquisa de campo, foram observados com base em um roteiro de observação os tipos de brinquedos; interação entre crianças-crianças, meninas-meninos e crianças-adultos; espaços ocupados pelas crianças durante as brincadeiras no dia destinado ao brinquedo; como o gênero está presente nos brinquedos consumidos

pelas crianças; e falas e culturas produzidas pelas crianças e registradas em Diário de Campo.

A terceira etapa consistiu na entrevista semiestruturada com quatro professoras e gestor/a (diretor e vice-diretora) da instituição, visando uma maior compreensão sobre a proposta da “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”. E a quarta etapa se deu a análise dos dados coletados em campo com base no referencial teórico e escrita dessa dissertação de mestrado.

O estudo etnográfico com crianças utilizou técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia: a observação participante, a análise de documentos e a entrevista informais com as crianças, buscando principalmente compreender a ótica da criança pequena. A pesquisa buscou ainda, como aponta William Corsaro (2011), uma assimetria de papéis adulto-criança, no qual a adulta pesquisadora precisa buscar ter uma posição de adulto atípico frente às crianças, a fim de obter um maior acesso e aproximação a elas, ao que pensam e fazem.

O estudo etnográfico tem como base o princípio da interação constante entre o pesquisador e seu o objeto pesquisado, sendo assim, o pesquisador é o dispositivo principal na coleta e na análise dos dados. A etnografia com crianças, assim como a Sociologia da Infância compreende a criança como ator social ativo que deve ter suas práticas valorizadas. A etnográfica com crianças é uma metodologia bastante usada por antropólogos, e de acordo com Corsaro (2011), uma das características principais desta metodologia é o trabalho de campo prolongado e dedicado; uma observação minuciosa e abrangente; e o oferecimento de uma pesquisa reflexiva capaz de se autocorriger. Nesse tipo de pesquisa a centralidade está na criança a qual só é possível conhecer intensamente quando nos aproximamos de suas vivências, contextos, culturas, práticas, símbolos, significados e pensamentos.

A etnografia com crianças busca olhar e ouvir a criança não sobre o olhar do adulto sobre a criança, ela vai buscar ouvir e olhar o que realmente as crianças estão dizendo, fazendo e construindo coletivamente. Sendo assim, as investigações ocorrem em espaços de interação entre crianças.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos alguns conceitos que norteiam esta investigação, concepção de criança e infância, Educação Infantil, problematizando a antecipação do processo de escolarização, problematizando o dia do brinquedo como uma marca do furto do direito à brincadeira e a restrição ao tempo de brincar. No segundo capítulo tratamos dos estudos sobre

brinquedo e brincadeira, trazendo a perspectiva da construção de culturas infantis pelas crianças. No que diz respeito a esses conceitos e temas a partir da contribuição dos estudos da Sociologia da Infância. No terceiro capítulo apresentamos uma discussão acerca das relações de gênero na infância, destacando a questão dos brinquedos e brincadeiras, além de apresentarmos um embasamento teórico para uma melhor compreensão do conceito gênero e de como ele se dá nas relações sociais e culturais. No quarto capítulo apresentamos a metodologia e os caminhos seguidos na realização da pesquisa, além de apresentarmos de forma detalhada informações acerca da instituição de Educação Infantil da turma acompanhada, bem como informações que melhor descrevem e caracterizam a “Sexta-feira: Dia do Brinquedo de casa”. No quinto capítulo apresentamos os dados coletados e as análises preliminares, com base nos referenciais teóricos apresentados nos três primeiros capítulos.

Para finalizar apresentamos, os resultados da pesquisa que foram possíveis chegar com a análise dos dados.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA E O DIREITO À BRINCADEIRA

Este capítulo apresenta os conceitos de criança, infância e Educação Infantil, que são termos fundamentais desta pesquisa. Aborda as mudanças nas concepções tradicionais de infância e criança, apresenta as contribuições dos estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2004, 2008; CORSARO, 2011; FARIA; FINCO, 2011), e problematiza como essas ideias influenciam a forma como vem ocorrendo o processo de antecipação da escolarização das crianças pequenas.

Problematiza a antecipação do processo de escolarização na Educação Infantil, a partir da discussão sobre o "ofício de criança" e o "ofício de aluno" (SACRISTÁN, 2005; BARBOSA, 2009; PORTILHO; TOSATTO, 2014). Aborda a importância do brincar na Educação Infantil e problematiza a restrição e o furto do lúdico e do tempo de brincar (MARCELLINO, 1989; BROUGÈRE, 2002, 2004a; 2004b; KISHIMOTO, 2003; 2008; FINCO, 2004), problematiza as mudanças recentes nas orientações e diretrizes para Educação Infantil e seus reflexos no direito à brincadeira das crianças na Educação Infantil.

1.1. Conceito de criança, infância e Educação Infantil

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), afirmam que criança é um sujeito de direitos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) artigo 4º, as crianças pequenas, 0 a 5 anos e 11 meses, tem o direito de serem educadas fora de casa em creches e pré-escolas. A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência das crianças, de serem cuidadas e educadas em um ambiente público de educação, onde terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar (FINCO, 2010). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam como fundamentais e indispensáveis à criança o direito ao bem-estar, a brincadeira, a educação, e a plena vivência da infância.

Mas quem são essas crianças pequenas, meninas e meninos, sujeitos de direito? E afinal, como estes direitos estão sendo garantidos? Além de saber quem são esses sujeitos, precisamos também compreender as mudanças nas concepções de infância, o que as crianças representam hoje na nossa sociedade e, finalmente, como essas concepções influenciam a forma como vem ocorrendo o processo de escolarização na pequena infância.

O conceito de infância está relacionado ao tempo social de ser criança, mas esse termo tem adquirido diversos significados com o passar do tempo. As visões sobre a infância são construídas socialmente e, por isso, elas mudam conforme o passar do tempo (KRAMER, 2007). O sentimento de infância se transformou ao longo dos tempos e está diretamente relacionado com a ideologia social de determinada época.

Estudos sobre a história social da família e da criança nos ajudaram a compreender como o conceito de infância se modifica historicamente. O estudo de Philippe Ariés (1981) apontou a infância como uma consequência da mudança do comportamento do adulto. Segundo o autor, a ideia de “infância só emergiu a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII: a paporicação e a moralização” (ARIÉS, 1981, p.158), que diz respeito à criança por meio da sua ingenuidade e gentileza ao causar no adulto uma forma de uma distração e relaxamento, e a necessidade de se controlar a criança, principalmente por meio da educação.

Os estudos da Sociologia, principalmente a Sociologia da Educação, trouxeram o conceito tradicional de socialização que coloca a criança em uma posição passiva frente ao adulto (DURKHEIM, 2013). Nesta perspectiva a visão adultocêntrica concebe a criança como um ser imaturo que precisa de proteção e provisão. Na sociedade centrada no adulto, a criança é sempre vista como um “vir-a-ser”, fazendo assim, com que ela perca sua individualidade e deixe de existir como um ser que pensa, sente, faz, deseja, cria e recria no presente. A criança como um “vir-a-ser” é tida e tratada como uma potencialidade. Essa forma de pensamento também está bastante presente nos estudos da “Psicologia do Desenvolvimento”, que carregam a ideia de que a criança é biologicamente dependente do adulto, e por isso, a criança é incapaz de escolher, é irresponsável, vulnerável, não é capaz de fazer escolhas, que não é informada em assuntos que lhes diz respeito, pensamento esse que não considera a autonomia e direito de participação da criança.

A Psicologia do Desenvolvimento exerce um importante papel nas relações de poder, através de um sistema de conceitos e classificações, baseada em uma visão

adultocêntrica e na concepção a-histórica das crianças, pois toma o adulto como parâmetro de normalidade e evolução, imprimindo à infância um caráter natural e atemporal (SILVA; FINCO, 2015):

O trabalho de desconstrução da naturalização dos conceitos de criança e de infância implica questionar a sua relação com os adultos, buscando compreender a ordem que constrange as suas vivências. Essa relação, ao ser encarada como intrinsecamente humana, faz coincidir a incompetência social das crianças com a “sua natureza”, ocultando o caráter social da representação estabelecida e a natureza social da relação entre adultos e crianças. Os adultos agem com as crianças conforme referências que definem as normas e os valores atribuídos à infância. O peso dos saberes psicológicos serve para definir e legitimar modelos padronizados de desenvolvimento e escolarização. (SILVA; FINCO, 2015, p. 936).

Buscando rever o conceito tradicional de “criança” e “infância”, esta pesquisa tem como base os estudos da Sociologia da Infância, que considera a criança um ator social ativo e de direitos, e produtor de culturas infantis. A Sociologia da Infância estuda a criança de forma a concebê-la como sujeito histórico, que vive seu período social, que produz cultura e que, assim como todos os seres humanos, é dotado de direitos e potencialidades. Este campo de estudos nos oferece elementos para a discussão dos discursos que pretendem construir verdades absolutas e homogêneas sobre as infâncias (FINCO; FARIA, 2011). Diante disso, buscamos considerar nesta pesquisa o desafio de considerar a criança para além dos paradigmas teóricos desenvolvimentistas, etapistas e hegemônicos, mas sim pensar em uma criança do presente, não um vir-a-ser.

Os estudos da Sociologia da Infância vêm buscando superar essas perspectivas frente às crianças e a forma de as educar, pois de acordo com William Corsaro (2011) as crianças são também responsáveis pela construção de suas infâncias.

A Sociologia da Infância propõe-se a construir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biológicas — que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano — e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como “indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.” (FINCO, 2010, p.42).

William Corsaro (2011), concebe as crianças como “agentes sociais, ativos e criativos, isto é, produzem suas próprias e exclusiva culturas infantis, enquanto

simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.” (CORSARO, 2011, p.15). O período social que a criança vivencia nem sempre foi considerado, como categoria social, na qual seus sujeitos produzem cultura e gozam, assim como todos os seres humanos, de direitos. Manuel Sarmiento (2004), concebe a criança como um ator social ativo.

Defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnosiológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2004, p. 2).

É importante ressaltar que cada criança possui características singulares que a diferenciam entre as demais, mas também, possui características que podemos considerar universais. Todas as crianças, tanto no que diz respeito às suas diferenças e especificidades culturais, são completas e complexas, pois sentem, agem, pensam, inventam, imaginam, se expressam, criam e recriam culturas no seu contexto social.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância traz um novo olhar e contribuição para a infância. De acordo com este campo de estudo, as crianças são produtoras de culturas infantis e passaram, com o decorrer dos anos a serem percebidas como sujeitos ativos e de direitos. Desta maneira, a infância passou a ser vista como um período em que os seus sujeitos têm direitos, opiniões, desejos, necessidades específicas, características próprias e que vivenciam realidades e experiências diversas.

As crianças ao nascerem começam a fazer parte de uma determinada cultura, cultura a qual seus pais e familiares fazem parte. Como já enunciamos, de acordo com a Sociologia da Infância, as crianças não somente fazem parte de uma cultura e são influenciadas por ela, mas elas também são produtoras de culturas, culturas essas que são geradas e enriquecidas por várias fontes, uma dessas fontes é a brincadeira.

Com este conceito de infância e criança, podemos pensar a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, que garanta os direitos das crianças à infância. Afinal, as crianças possuem habilidades e capacidades que lhes permitem organizar suas vidas, conceber suas próprias identidades pessoais e sociais, e com suas múltiplas linguagens, participarem ativamente de tomada de decisões sobre temáticas que lhes dizem respeito, sendo assim, podem ser consideradas como sujeitos das suas próprias ações e como um ser completo que pensa, interage no meio em que está inserido, age, se expressa e que

dispõe de necessidades e direitos que devem ser atendidos e respeitados por todos (MALAGUZZI, 2001).

As concepções de criança e infância hoje estão diretamente relacionadas com o processo de antecipação da escolarização, como discutiremos seguir.

1.2. Antecipação do processo de escolarização e o furto do direito ao brincar

O tempo dedicado ao brincar e ao lúdico nas instituições de Educação Infantil tem sido, cada vez mais, furtado em detrimento da antecipação do processo de escolarização de meninas e meninos; a seguir, discutiremos sobre as causas e consequências desse processo.

A Sociologia da Infância concebe às crianças como sujeito de direitos, e um dos seus direitos fundamentais de acordo com os artigos 15º e 16º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e com o artigo 227 da constituição Federal (1988) é o direito de brincar.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, ECA, 1990)

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988).

Pesquisas apontam que no Brasil a grande maioria dos sistemas pré-escolares de Educação Infantil tende a ser voltado mais para o ensino de letras e números, seguindo um modelo escolarizado (KISHIMOTO, 2003). Como veremos, a antecipação de um

modelo escolarizado e alfabetização, tem com o passar dos anos se feito cada vez mais presente e ganhado força na Educação Infantil. Veremos como esse processo leva a diminuição do tempo do brincar, em virtude da antecipação do processo de alfabetização, realizadas muitas vezes ainda no modelo tradicional com atividades mecânicas, realizadas em folhas impressas ou cadernos, com meninas e meninos pequenas(os) sentadas(os) em cadeiras e mesas, em salas fechadas com letras e números colados nas paredes.

De acordo com o levantamento da pesquisa “Escolarização e brincadeira na educação infantil” de Kishimoto (2003), apresentado no texto encomendado para o Grupo de Trabalho de Educação Infantil da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), questões sociais, culturais, econômicas e políticas são responsáveis e reflexo do tipo de escola e escolarização ofertadas. De acordo com a autora, a cultura escolar desde muito tempo seleciona uma determinada cultura que será a base da transmissão dos conhecimentos, valores, símbolos.

Ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais e econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluídas moldando o tipo de instituição. Os conteúdos e atividades escolares que daí decorrem resultam no perfil da escola e, no caso brasileiro, geram especialmente pré-escolas destinadas à clientela de 4 a 6 anos dentro do modelo escolarizado. (KISHIMOTO, 2003, p.01).

De acordo com esse estudo feito por Kishimoto (2003), a colonização portuguesa possibilitou que no Brasil o ensino superior fosse voltado somente para elite portuguesa e que houvesse pouco empenho em ofertar uma educação de qualidade para o restante da população, o que refletiu na implantação de políticas e oferta de uma educação de qualidade somente para uma parcela da população.

Segundo Bloch e Choi (1990), conforme citado por Kishimoto (2003), as creches surgiram no século XIX, fruto das industrializações, urbanizações e imigrações que ocasionaram os assentamentos das famílias e do aumento das classes populares nas zonas urbanas. A sociedade que antes era “homogênea”, passou a buscar meios para amenizar essa carência cultural a partir da educação. Diante desse novo cenário, surge com base nos estudos de Friedrich Froebel, citados por Kishimoto (2003), a crença de que existe uma diferença de necessidade entre as crianças pobres e as crianças de elite no que diz respeito a aprenderem melhor os conteúdos escolares por meio da brincadeira. A função da Educação Infantil nesse período era de buscar, por meio do brincar, o conhecimento para a humanidade desenvolver-se, pois de acordo com os estudos de Friedrich Froebel (1912) o brincar é:

a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo...A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros[...] como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912, p.55 apud KISHIMOTO, 2003, p. 04).

A Educação Infantil brasileira apresentava formas muito distintas de ensinar e de lidar com as crianças e com suas necessidades, pois variava muito do tipo de instituição (pública/privada) e público atendido por ela. As instituições voltadas para as crianças de famílias ricas recebiam o nome de “jardins de infância” froebelianos. Essas instituições buscavam uma inovação pedagógica que se aproximavam do modelo americano de escolarização e atendiam crianças em meio período; já as instituições que atendia as classes populares recebiam o nome de “escola maternal” e atendiam meninas e meninos em período integral. Essas escolas, diferentemente dos jardins de infância, buscavam orientação na escola maternal francesa, pois propunha uma metodologia menos dispendiosa, e por achar que as crianças pobres não precisavam brincar, mas sim, de serem educadas, assistidas socialmente e que necessitavam aprender a ler e a contar, deixavam, dessa maneira, de lado as preocupações com o brincar e com todas as questões apresentadas por Froebel (KISHIMOTO, 2003).

Mesmo quando os “jardins de infância” não eram oferecidos, em locais privados atendiam somente ao público pertencente à elite, sendo assim, a educação proposta por Froebel no Brasil, foi destinada e vivenciada somente pelas meninas e meninos da elite. De acordo com Kishimoto (2003), os Jardins de Infância desde que surgiram nas escolas públicas ganharam um estatuto de instituição anexa à escola primária, e uma possível forma de antecipar a escola elementar. Não se questionava sua especificidade e a educação da criança dessa faixa etária.

Mas sabemos que isso não ocorreu e nem ocorre somente nas escolas frequentadas pelas classes populares, pois nas escolas das classes mais favorecidas existe uma preocupação e um esforço muito grande de fazer com que as crianças aprendam cada vez mais cedo ler e escrever, para que dessa maneira possa perpetuar a ordem social e de classe. Além desse esforço, existe por parte de alguns pais e responsáveis uma preocupação muito grande de preencher o tempo das crianças desde muito cedo com aulas de inglês, natação, ballet, judô, música e aulas de reforço, ocupando assim todas as horas

livres da criança com o objetivo de torná-las adultos de sucesso. É importante ressaltar que muitas vezes essas atividades são realizadas dentro da própria escola, fazendo com que a criança fique dentro daquele ambiente em média oito horas por dia, não tendo tempo de brincar, que é um direito fundamental dela previsto até mesmo em lei, e nem de desenvolver atividades livre do olhar do adulto. Sendo assim, consideramos que tanto as crianças das camadas favorecidas, como as crianças das camadas menos favorecidas são vítimas do furto do lúdico, o que Nelson Marcellino (1989) denunciou como a “dupla alienação da infância”.

Nesse cenário é possível perceber o quão o brincar livre ou controlado, o aprender brincando com metodologias escolanovistas ou aprender sentado em cadeiras pregadas no chão “com ausência de materiais diversificados e professores não qualificados, prevalecendo folhas mimeografadas, reproduzindo jogos educativos sugeridos por Decroly, que exigiam apenas exercícios gráficos, geralmente mecânicos.” (KISHIMOTO, 2008, p.07) estava atrelado à classe econômica da qual as crianças pequenas pertenciam e a que tipo de cidadão se desejava no futuro. Essa dissociação passou a ser revista somente com a expansão das creches, a partir dos anos de 1970, de acordo com Kishimoto (2008)

Questionamentos sobre a natureza das instituições infantis colocam em destaque o brincar como proposta para educar crianças em idade infantil. Preocupadas prioritariamente com a educação higiênica, emocional, religiosa e física, as creches começam a discutir a educação das crianças em novas bases. Algumas adotam propostas conteudísticas incluindo, na rotina diária, atividades gráficas voltadas para tarefas de alfabetização, outras adotam o brincar espontâneo, sem suporte material e outras começam a formar grupos de estudos para compreender melhor a natureza de um trabalho educativo vinculado ao brincar. A concepção biológica, de criança natural e espontaneísta como opção para instituições destinadas às classes populares recebe o apoio do governo nos programas de educação compensatória. (KISHIMOTO, 2008, p.07).

Com a reavaliação curricular dos anos 80, o brinquedo e as brincadeiras tradicionais são reafirmados, o que faz com que se instalem brinquedotecas que emprestam brinquedos. Diante disso, as instituições passam, na década de 80, a se atentarem para o brincar instalando brinquedotecas nas escolas fazendo os professores e professoras repensarem o papel do brinquedo dentro dessa instituição. Mas muitos(as) professores e professoras fazem isso sem questionar a função da brincadeira como proposta educativa (KISHIMOTO, 2003). Tanto nas escolas públicas, como nas escolas particulares, o espaço para o brincar passa a ser fora da sala, em um local e horário

específico, já nas salas, permanecem as cadeiras e mesas, pois consideram um ambiente próprio para a aprendizagem das letras e números, e não um espaço para brinquedos e brincadeiras.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Art.29/1996). Até esse momento, a educação era ofertada para crianças de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória a matrícula de crianças nas creches e pré-escolas. Em 2003, com a alteração na LDB pela lei nº 12.796, passa a ser obrigatória a matrícula de crianças de quatro anos de idade na pré-escola. “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (Art.6º/2003)

A universalização do ensino e obrigatoriedade da educação escolar de crianças à partir dos 4 anos, provocou no governo e nas instituições de educação uma preocupação e engajamento em investir tempo, dinheiro e recursos que fizessem as crianças (que antes não tinham acesso à escola) se apropriarem mais rápido, mesmo que de forma indevida, da forma e cultura escolar, acreditando assim estar contribuindo para uma futura melhor economia para o país.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), artigo 3º e 4º

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. A propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, art.3º;4º).

Como podemos ver o parecer CNE/CEB 22/1998, e também CNE/CEB nº 05/2009 a lei nos aponta que a Educação Infantil é o espaço que deve promover práticas de educação e cuidados de forma indissociável e de forma a integrar aspectos físicos, afetivos, emocionais, sociais, cognitivo/linguístico, olhando para a criança pequena como um ser completo e indivisível que sente, pensa, brinca, age, expressa-se e relaciona-se,

seja ela menina ou menino, de forma gradual e articulada, aperfeiçoando desta maneira esses processos no contato com elas mesmas, com o outro, com os objetos e ambientes.

Desde 2013, com a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil vem sofrendo uma série de tentativas de implementação de políticas que caminham na contramão dos direitos conquistados com as CNE/CEB de 1988 e 2009. Lisete Arelaro (2017), apresenta uma crítica muito importante acerca da inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2013, pois a autora diz que mesmo não havendo exigências legais para a inclusão da Educação Infantil na BNCC, os movimentos sociais e os sindicatos ligados ao magistério da área da Educação Infantil não tentaram impedir essa inclusão. Mas algumas características da Educação Infantil que foram propostas desde as DCNEI foram mantidas, garantindo assim que a BNCC seria orientada pelos Campos de Experiências. Mas de acordo com Arelaro (2017), a terceira versão na gestão do governo Temer apresentada em abril de 2017, traz algumas reduções que contrariam as DCNEI.

Dividir a educação da primeira infância de zero a um ano e seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso à década de 60, quando a psicologia comportamentalista dividia o desenvolvimento da criança em “estágios” de desenvolvimento. A Pedagogia das Competências, na 3ª versão da BNCC, retorna ao modelo dos parâmetros curriculares elaborados no final da década dos anos de 1990 e considerada superada por número significativo de especialistas europeus. (ARELARO, 2017, p. 215).

Em 07 de julho de 2017, a Portaria MEC nº 826 que dispõe acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) incorporou em suas diretrizes gerais a pré-escola no PNAIC. De acordo com § 2º, do art. 2º art. 6º, item I, letras “a” e “b”,

§ 2º - As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade.

Art. 6º - As ações do PNAIC e do PNME compreendem os seguintes eixos:

I- Formação Continuada:

a) formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME;

b) formação e constituição de uma rede de formadores para a pré-escola e educação infantil, para o 1o ao 3o ano do ensino fundamental e para o PNME; [...] (BRASIL, PNAIC, 2017).

Como podemos ver, essas novas leis e gestão governamental que não concebem a criança como um ser que aprende e ressignifica o mundo de uma forma singular, e que não concebe a Educação Infantil como uma etapa da educação diferenciada e que por isso, não deve visar a alfabetização e antecipação da escolarização, acabam por destruir conquistas e direitos alcançados pela Educação Infantil a crianças pequenas.

No momento da realização desta pesquisa, estamos vivendo mais um retrocesso dos direitos das crianças pequenas com o julgamento da idade mínima para o ingresso de crianças no Ensino Fundamental, que aconteceu no dia 30 de maio de 2018 no Supremo Tribunal Federal (STF), que busca acabar com a prática de matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de apenas crianças que completarem seis anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, podendo dessa forma matricular no 1º ano do Ensino Fundamental crianças que completam seis anos de idade durante o período letivo, desde que mediante a matrícula sejam adotadas medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global e não um critério etário.

De acordo com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), o corte etário na data de 31 de março condiz com uma questão central da Educação Infantil, que é a não permissão de avaliações de desempenho de meninas e meninos como estratégia de promoção e classificação para os demais anos e etapas da educação. A retirada do corte etário para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental promoverá avaliações na Educação Infantil, ferindo e desrespeitando as crianças pequenas e seus direitos, principalmente aqueles conquistados com a Constituição Federal (1988) e as DCNEI (2009)².

1.3. Criança ou aluno/a?

Com a universalização da Educação Básica, as escolas têm se empenhado desde muito cedo a tentar alfabetizar crianças pequenas. Nesta perspectiva, pesquisas apontam também como a concepção e olhar para a criança muda assim que ela é matrícula na

²Fonte: <http://www.anped.org.br/news/posicionamento-do-mieib-sobre-o-corte-etario-na-educacao-infantil>. Acesso em: 20.06.2018

escola, mesmo que ela tenha meses de vida. De acordo com Sacristán (2005), ao ser matriculada em uma instituição de educação a criança passa a ser vista como aluno(a), e ao se tornar aluno(a) ela precisa negar seu corpo, suas vontades, necessidades e desejos.

Esta pesquisa, ao se deparar com este processo de antecipação da escolarização das crianças pequenas, considera importante distinguir os conceitos de “criança” de “aluno(a)” essas duas palavras são muitas vezes tomadas como sinônimos em nossa sociedade devido a categoria “aluno(a)” fazer, na maioria das vezes, parte da condição infantil. No entanto, para Sacristán (2005) “criança” e “aluno(a)” se referem a categorias diferentes, “o aluno é uma construção social inventada pelos adultos” (SACRISTÁN, 2005, p. 11). As crianças, ao se tornarem “alunos(as)”, passam a assumir um dos vários papéis sociais que elas desempenham, assim como os jovens e adultos. As concepções de “aluno(a)” que temos hoje são carregadas de elementos que se opõem às concepções que temos hoje do que é ser “criança”, pois de acordo com Sacristán:

É possível intuir que, que em torno da categoria aluno, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e “obriga” os *sujeitos* nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. Eles pensam, sentem, se entusiasmam, se inibem e se relacionam, têm uma vida pessoal e familiar, uma história, um contexto de vida e um futuro. (SACRISTÁN, 2005, p.20, *grifo do autor*).

Isso porque o modelo de “aluno(a)” produzido e criado há muitos anos, de acordo com Barbosa (2009), acreditava que para aprender as crianças precisam estar completamente imóveis, em silêncio, focadas e sentadas individualmente umas atrás das outras e em uma distância específica. Mas hoje existem vários estudos que afirmam que meninas e meninos aprendem muito mais, e de forma mais eficaz, quando aprendem por meio das interações, das perguntas e dos problemas, e que têm potencial para acumular e construir conhecimentos desde muito cedo. Dessa maneira, essa concepção de criança-aluno(a) “mudo(a)”, imóvel e enfileirado é inadequada para as crianças-alunos(as), denominados por Barbosa (2009) de “midiáticas e virtuais” que aprendem de forma dinâmica e interativa. É nesse sentido que a Sociologia da Infância alerta para a importância de se enxergar e estudar a criança para além do “ofício de aluno(a)”.

A escola deu um novo significado para a infância, que passou a ser vista como a categoria social dos cidadãos futuros, que estão em processo de preparação para a vida social plena (PORTILHO; TOSATTO, 2014). Na escola, a criança passa a desempenhar o que as autoras, baseadas em Sirota (2001) e Perrenoud (1995), chamam de “ofício de

aluno(a)”. A escola então passa a ser vista como o lugar do preparo e da passagem da imaturidade para a maturidade, da infância para a vida adulta, do despreparo para o preparo e do não saber para o saber.

A geração adulta determinou um lugar específico para as crianças, a escola, ambiente destinado ao controle e disciplinamento que, por um lado, tem como objetivo preparar as crianças para a vida futura, e, por outro, contribui para encobri-las sob o papel de aluno, até mesmo na educação infantil. (NASCIMENTO, 2011, p. 33).

Junto com o direito adquirido de serem educadas e cuidadas no espaço público e coletivo da pré-escola, as crianças pequenas ao serem matriculadas na escola, mesmo sendo bebês, passam a fazer parte de uma nova categoria e com isso, passam a demandar dela, principalmente de seus corpos, certas marcas, características, comportamentos, expectativas e representações que são atreladas a essa nova categoria que passaram a pertencer ao adentrar os muros da escola.

Diante disso, as crianças precisam aprender, na maioria das vezes de forma nada prazerosa, o modo de agir, ser, se comportar e falar como alunos(as), cada vez mais cedo. Esses modos de se portar, muitas vezes são vistos como naturais, indispensáveis e necessários para que a educação ocorra de fato, e assim, essas meninas e meninos passem do estágio imaturo para o maduro e do não saber, para o saber, mas essas ações são, na verdade, construções sociais e resultados da forma escolar, que podem e precisam ser urgentemente repensadas.

Ao reduzir meninas e meninos pequenas (os) ao ofício de aluno(a), baseado em um modelo tradicional de educação, as crianças passam a serem vistas e tratadas pelas professoras e professores como passivas, receptivas, e por isso, precisam de exercícios de repetição e reprodução e precisam permanecer caladas e passivas, negando totalmente a construção do conhecimento, identidade e cultura por parte delas (PORTILHO; TOSATTO, 2015).

Nessa visão, a criança só aprende, nunca ensina, só reproduz, nunca produz, só repete, não inventa. Ela vem sendo, portanto, dominada, pensada e marcada pelo olhar do professor, sem ter o espaço para pensar, marcar e registrar sua presença no mundo da escola, por meio de suas linguagens e de sua produção cultural. (PORTILHO; TOSATTO, 2015, p.745).

É nessa perspectiva que a Sociologia da Infância alerta para a necessidade de nós, adultas e adultos, professoras(es) e pesquisadoras(es) de crianças pequenas, de olharmos a todo tempo a criança para além do seu ofício de aluno(a). Diante disso, buscar quem são estas crianças dentro da instituição de Educação Infantil foi um dos grandes desafios desta investigação. Problematizamos a todo momento as formas de controle dos corpos e dos desejos de meninas e meninos, buscando compreender pistas para uma forma de Educação Infantil mais dinâmica e interativa. A escolarização impõe às crianças novos comportamentos, que muitas vezes não são adequados aos seus reais desejos e necessidades, principalmente quando nos referimos às crianças do século XXI (SANTOS, 2015).

Tendo em vista essa perda do tempo e espaço para brincar nas instituições de Educação Infantil, em detrimento dos esforços em alfabetizar meninas e meninos desde muito pequenas(os) em busca de “sanar” o “déficit” cultural e promover um futuro econômico mais promissor para o país, grande parte das escolas de Educação Infantil, públicas e privadas de vários estados do país, destinam um único dia para o brincar, para as crianças levarem seus brinquedos de casa para a EMEI. Em muitas pré-escolas essa prática educativa é chamada de "Dia do Brinquedo".

1.4. “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”: garantia ou restrição do brincar?

Ao longo do levantamento bibliográfico, encontramos poucas pesquisas que investigaram diretamente a prática educativa no “Dia do Brinquedo”. Encontramos a pesquisa de mestrado da Leticia Souza (2014): “*O brinquedo na Educação Infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar Foucaultiana*”, que se propôs a compreender como as creches e pré-escolas propõem brinquedos para as crianças, a investigar se o brinquedo é usado como forma de disciplinar e controlar as crianças nessas instituições, também analisar se o brinquedo leva ao disciplinamento dos corpos das crianças na Educação Infantil. Souza (2014) constatou que esse dia em que as crianças levam seus brinquedos de casa para a escola é um dia de grande socialização, no qual as crianças podem trocar, dividir, conhecer e experimentar novos brinquedos. Constatou também que grande parte das crianças não levavam brinquedos nesse dia e perdiam a chance de trocar e dividir os brinquedos. Como apresentaremos no capítulo de

análise dos dados, o mesmo foi percebido por mim na EMEI pesquisada, já que poucas crianças levavam seus brinquedos para a EMEI.

Outra pesquisa encontrada no levantamento é a dissertação de mestrado “*Amanhã é dia de brinquedo!*” *A fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI’s de Curitiba*” de Nathália Palhano (2009), que investigou o brinquedo na rotina pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba por meio de observação, entrevista e fotografia. A pesquisa mostra que o brinquedo é pouco explorado em seus aspectos teórico e prático na prática da instituição pesquisada e que ele ainda tem sido descoberto como recurso didático. As professoras concebem o brinquedo como um material didático para a Educação Infantil e reconhecem sua função, mas ainda estão entendendo como ele pode ser um recurso didático, pois não conseguem ainda achar momentos em suas práticas pedagógicas onde os brinquedos possam ser utilizados como auxiliares no processo de apresentar e propiciar diferentes conteúdos para as crianças da Educação Infantil.

Um elemento que se destaca nas pesquisas é a escolha da sexta-feira para o “Dia do Brinquedo”. Temos uma hipótese de que o dia escolhido para as crianças levarem seus brinquedos de casa ser na sexta-feira, pelo fato de as(os) professoras(es) e as crianças já terem trabalhado arduamente toda a semana e na sexta ser um dia mais leve e descontraído, um dia de descanso, assim como ocorrem na maioria das empresas do país, onde os funcionários que trabalharam de trajes sociais durante toda semana, às sextas podem ir com um traje mais descontraído, dando assim um ar de mais leveza para esse último dia de trabalho da semana. Esse dia destinado ao brincar com os brinquedos de casa, ganha diversos nomes, alguns deles são “Dia do Brinquedo”; “Dia do Brinquedo de Casa”, “Sexta-feira do Brinquedo” e etc.

É importante ressaltar que não é qualquer brinquedo que meninas e meninos podem levar nesse dia para a EMEI. De acordo com alguns critérios que aparecem nas pesquisas, parece existir algumas regras ainda que não registradas no Projeto Político Pedagógico da EMEI, assim como veremos nesta pesquisa, como não levar brinquedos eletrônicos, caros, frágeis, pequenos demais e em grandes quantidades, brinquedos de grande afeto, brinquedos que incitam a violência. Na EMEI investigada não encontramos essas regras e orientações descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP), mas nas entrevistas com as professoras, elas sinalizam regras e orientações para esse dia, como veremos mais adiante.

Um outro trabalho que retrata a prática de uma instituição de Educação Infantil no “Dia do Brinquedo” é o artigo: *“Mídia, Consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil”* de Fernanda Theodoro Roveri e Ana Carolina Pereira Martins dos Santos (2016) que buscou analisar a influência da publicidade na educação das crianças pequenas.

O artigo relata a experiência vivida em uma Escola Municipal de Campinas de Educação Infantil, com a prática do “Dia do Brinquedo”, na qual as crianças estavam mais preocupadas com a posse e aquisição dos brinquedos do que com a brincadeira, as professoras pensaram em uma reformulação para esse dia. Na nova proposta para o “Dia do Brinquedo”, as crianças escolhiam uma brincadeira e brincariam juntas, confeccionavam brinquedos com diversos tipos de materiais recicláveis e de elementos da natureza, além disso, a instituição promoveu feiras para a troca dos brinquedos confeccionados.

A reformulação do “Dia do Brinquedo” nessa instituição ajudou as crianças a conhecerem os elementos da natureza, a aprenderem brincadeiras antigas, a interagirem, a repensarem se só era possível se divertir com brinquedos eletrônicos e a refletirem sobre o consumo. A partir da reformulação desse dia, as famílias das crianças foram convidadas para os momentos de brincadeira, o que contribuiu com a aproximação da família e da escola.

Diante do levantamento bibliográfico que realizamos sobre o “Dia do Brinquedo”, foi possível compreender que essa prática muito comum nas escolas de Educação Infantil, têm muito a nos revelar e nortear, e que cabe aos profissionais da educação ter um olhar atento a ela e não a usar como forma de troféu, recompensa e descanso para as crianças, e para nós professoras e professores como ocorre muitas vezes.

Percebemos que ao longo dos anos, as concepções sobre criança e infância sofreram mudanças, e que a Sociologia da Infância tem gerado grandes contribuições para pensar a infância e a criança hoje para além do ofício de aluno(a). Constatamos que a Educação Infantil perpassou por grandes avanços legais, mas também por enormes retrocessos, principalmente no que diz respeito à garantia dos direitos das crianças à infância e a brincadeira.

Diante disso, a presente dissertação parte do pressuposto de que meninas e meninos são agentes de direitos, e que o direito ao brincar e a viver a infância dentro das instituições de Educação Infantil são direitos fundamentais. Sendo assim, discutiremos a seguir como o brinquedo é um importante elemento das brincadeiras das crianças

pequenas, como ele favorece a construção das culturas infantis, e como ele possibilita compreender o mundo e a construção das identidades de gênero na infância.

CAPÍTULO 2

BRINQUEDO, BRINCADEIRA E CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIL PELAS MENINAS E MENINOS

Este capítulo busca conceituar brinquedo, brincadeira, culturas infantis e cultura lúdica, além de apresentar suas contribuições para o processo de educação e socialização de meninos e meninas. Em busca disso, dividimos esse capítulo em três tópicos. O primeiro aborda o brinquedo e sua dimensão cultural e educativa, destacando também as marcas de gênero presentes neste artefato cultural. O segundo, a brincadeira e a importância das culturas lúdicas para a educação da pequena infância; e o terceiro aborda a importância do brincar livre para a produção das culturas infantis. As discussões foram baseadas nos estudos de William A. Corsaro (2011); Gilles Brougère (2002, 2004a, 2004b); Manuel Sarmiento (2004, 2008, 2011); Flávia Teixeira (2003); Daniela Finco (2003, 2004); Tizuko Kishimoto; Andréia Ono (2008, 2010); Fernanda Theodoro Roveri (2008, 2014).

2.1. Brinquedo e contexto cultural e educativo

Olhar para o brinquedo como um artefato cultural carregado de enredos culturais, intenções e expectativas foi outro desafio desta pesquisa. O brinquedo, de acordo com Brougère (2004a), não tem uma função precisa, pois “trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (BROUGÈRE, 2004a, p.13). Ainda de acordo com o autor, “O brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação.” (BROUGÈRE, 2004a, p.14).

Kishimoto (2008) atribui ao brinquedo a capacidade de estimular na criança a representar e a expressar imagens que convocam dimensões da realidade. O brinquedo também é assim o suporte/objeto que leva a criança a brincar e a ter acesso ao mundo imaginário. Contudo, é importante ressaltar que o objeto, seja ele qual for, só se torna brinquedo quando sobre ele é exercido uma ação lúdica. Segundo Brougère (2004a):

o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho

e o conjunto de atos ligados à maternagem. Porém, não existe no brinquedo uma função de maternagem, há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência. (BROUGÈRE, 2004a, p.15).

Brougère (2004a) decompõe o brinquedo de acordo com dois aspectos, são eles: o aspecto “material” e a “representação”. De acordo com o autor, o aspecto “material” diz respeito ao seu suporte essencial, pois o brinquedo é considerado:

um objeto dotado de significação, mas que continua sendo um objeto. Com consequência, a significação aparece através de uma expressão material. Trata-se do material, da forma e do desenho, da cor, do aspecto tátil, do odor, do ruído ou dos sons emitidos. (BROUGÈRE, 2004, p.41).

De acordo com o autor, a forma do brinquedo está muito ligada ao seu significado e sua função, e de acordo com o mesmo:

O próprio material já é significante: um objeto em material maciça não remete às mesmas imagens que um objeto de metal. Ele oferece à criança experiências variadas que aliam matéria e representação. Do mesmo modo, a cor torna-se um código (por exemplo, através do uso das cores pastel, ou da escolha de cores culturalmente associadas às meninas ou aos meninos) e, por conseguinte, meio de significação.” (BROUGÈRE, 2004a, p.42).

Já a representação, diz respeito àquilo que o brinquedo se propõe a representar para a criança, ele pode representar a realidade, o universo feminino e masculino, o universo do trabalho e doméstico, certas épocas do passado, mas é importante ressaltar que são sempre representações selecionadas, isoladas, adaptadas e modificadas. De acordo com o autor:

O brinquedo parece afastado da reprodução do mundo real constantemente evocado por ele. É um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificação, transformação imaginárias. A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Portanto manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significados culturais originadas numa determinada sociedade. (BROUGÈRE, 2004a, p.43).

Isso é possível porque por meio do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural da sua sociedade, assim como acontece quando ela tem contato com livros e desenhos animados. “São produções que propõem um olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é a criança”. (BROUGÈRE, 2004a, p.65). Desse modo, os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, portadores de

significados culturais e de um enredo social que as crianças estão a todos os momentos (re)significando e construindo novos significados. (FINCO, 2004).

Gilles Brougère (2004) aponta que os estereótipos de masculino e feminino chegam às crianças primeiramente pelos pais e pelas pessoas que as cercam desde seus primeiros dias de vida, pois o primeiro ambiente, como o quarto, decorado pelo(s) responsável(eis), e brinquedos das crianças são permeados de cores indicadas para meninos e para meninas.

Assim, percebemos que as questões e relações de gênero estão presentes também nos brinquedos oferecidos às crianças desde seus primeiros dias de vida. Fernanda Roveri (2008) escreve acerca dessa presença do gênero nos brinquedos:

Desde que nascem, as crianças vivenciam certas experiências sociais que são determinadas pelo fato de serem meninos ou meninas. Os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo, há um abismo que separa os “brinquedos fortes” destinados aos garotos, dos outros “brinquedos sensíveis” exclusivos das meninas. (ROVERI, 2008, p.5).

Pesquisas revelam que existe uma diferenciação muito forte de gênero quando tratamos dos brinquedos direcionados às meninas e aos meninos. A pesquisa de Kropenicki (2015), ao analisar catálogos de brinquedos, observou também que além das cores, os brinquedos direcionados para meninas reafirmam o papel materno da mulher, o que colabora com a hierarquia de gênero. O retrato feminino é marcado pelo cuidado com a casa, com o bebê, com as roupas, com a alimentação e a dedicação à vaidade. Já os brinquedos direcionados para os meninos, possui um leque muito maior de possibilidades, pois os brinquedos os convidam a explorar ambientes, explorar o universo e aventuras. Existe uma grande diferença na publicidade de brinquedos ofertados aos meninos e as meninas. Os brinquedos direcionados para meninos usam normalmente cores mais escuras, bonecos com rostos ofensivos e com corpos mais articulados. Os bonecos são apresentados como heróis inteligentes e fortes. Já nos brinquedos direcionados para meninas, usam-se cores mais claras, bonecas com rostos angelicais e brinquedos com cheiros. (KROPENICKI, 2015).

Helena Altmann (2013) também apresenta em seus estudos uma grande diferença na oferta de brinquedos e possibilidades de brincadeira para meninos e para meninas:

Se a Barbie e seus acessórios constroem um gosto pela cor rosa, o gosto dos meninos é educado para o verde e o azul. Enquanto a Barbie não se sustenta em pé, mas permite trocas de roupas que constituem seu lugar no mundo, o boneco Max Steel já vem vestido, muitas vezes armado, movimentando todas as suas articulações em várias direções. O carro

da Barbie, rosa e conversível, em muito se diferencia dos carros da linha Hot Wheels, que, como o próprio nome já indica, possibilitam movimentos radicais, ação, coragem, adrenalina. (ALTMANN, 2013, p. 278).

Tizuko Kishimoto e Andréia Ono (2008) ao olharem as questões de gênero nas brincadeiras e brinquedos na brinquedoteca da USP, constataram que existe uma predominância “de muitos estereótipos de gênero no uso de brinquedos” (KISHIMOTO; ONO, 2008, p.220), pois as brincadeiras e os brinquedos direcionados para as meninas, na maioria das vezes, se restringem ao ambiente doméstico e familiar; que poucos meninos brincavam com bonecos e quando faziam isso, era com brincadeiras nas quais os bonecos voavam e lutavam um contra o outro e que a maioria das brincadeiras dos meninos eram de carrinho.

O determinismo biológico define papéis e comportamentos para masculino e feminino, espera-se que meninas sejam de um jeito e meninos de outro. Espera-se que meninas sejam mais delicadas, passivas, comportadas, que prefiram as cores rosa e lilás e que meninos sejam mais agressivos, dominadores, inquietos e que prefiram as cores azul e preto. Porém, as pesquisas mostram que as diferenças biológicas entre meninos e meninas não comprovam a hipótese de que as diferenças comportamentais entre meninos e meninas sejam determinadas por fatores biológicos e naturais, mas sim, construídas socialmente a partir de um processo social e histórico (FINCO, 2004).

A escolha e a utilização dos brinquedos pela criança são importantes elementos de análise, para refletir sobre as relações de gênero na infância (FINCO, 2004). É importante ressaltar que “os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, portadores de significados e de um enredo social e as crianças estão a todo o momento recriando novos significados de gênero” (FINCO, 2003, p.96).

Além das diferentes formas de oferecimento, da utilização e das escolhas dos brinquedos para meninas e meninos, é possível analisar também uma cultura material do brinquedo. É muito provável que logo ao olharmos para um brinquedo consigamos encontrar nos materiais utilizados em sua confecção, nos seus detalhes e nas suas cores os indícios dos atributos sociais considerados tipicamente masculinos e femininos. (FINCO, 2004).

A pesquisa de Flávia Teixeira (2003) nos mostra como o material utilizado na confecção dos brinquedos possui uma divergência de acordo com o público (feminino ou masculino) a qual ele se direciona. De acordo com a autora a qualidade, o acabamento, e os detalhes variam de acordo com o público a que se direciona. Os brinquedos indicados

ao público masculino são feitos para além da vinculação com a realidade, eles apresentam características voltadas ao mundo do trabalho, o que evidencia a preocupação social em afastar o mundo da fantasia do universo masculino.

Os brinquedos por mais inocentes que aparentam, ensinam meninos e meninas modos de ser e de preferir determinados objetos, papéis e cores de acordo com seu sexo. Sendo assim, contribui com a produção e reprodução de identidades sociais e constrói um discurso e um enredo de brincadeira que tem, *a priori*, uma predeterminação e expectativa para meninos e meninas, um determinado comportamento, forma de ser e agir que são naturalizados e tidos socialmente como masculinos e femininos, pertencentes aos homens ou as mulheres (TEIXEIRA, 2003).

Diante das análises feitas nessas e em outras pesquisas, a presente dissertação de mestrado se propôs a investigar em uma instituição de Educação Infantil: quais os brinquedos presentes na instituição que as crianças têm acesso? Quais são os brinquedos levados da casa para o “Dia do Brinquedo”? Quais enredos culturais meninos e meninas estão criando com os brinquedos que trazem de casa? Como a instituição enxerga os brinquedos trazidos pelas meninas e pelos meninos? Será que, de acordo com as crianças, existem brinquedos “certos” e “errados” para cada sexo? Do que meninos e meninas brincam? Como se organizam nas brincadeiras? O que estão criando e ressignificando?

2.2. As brincadeiras, o brincar e as culturas lúdicas

O brincar é a atividade principal na vida da criança, ele tem muito a dizer e revelar ao(à) adulto(a), professor(a), pesquisador(a) e responsáveis sobre o que as crianças pensam e acreditam, e nos mostra muito sobre os valores e crenças da cultura da qual cada criança faz parte, além disso, o brincar é um direito das crianças previsto em lei, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

O brincar, assim como o conceito de criança e infância, também é um conceito construído socialmente, e por isso foi entendido e concebido de maneira diferente ao longo dos anos. Nesse sentido, concordamos com Brougère (2002) ao afirmar que a expressão “brincar” é carregada de significações e que antigamente, o brincar era considerado uma atividade inútil. De acordo com os estudos do autor, foi somente a partir do período da Revolução Romântica (século XVIII), com a valorização da infância e do

jogo infantil, que o brincar passou a ser visto como uma atividade fundamental dos seres humanos.

O brincar, hoje, é um direito fundamental de todas as crianças, pois além de ser a principal atividade diária delas, como afirma Kishimoto (2010), é o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, criar cultura e revolucionar seu desenvolvimento.

De acordo com Kishimoto (2008), toda brincadeira é uma conduta que possui uma estrutura com regras e que é criada por meio do contato da criança com a realidade social. A brincadeira é uma atividade livre que, de acordo com Brougère (2004b), ela fabrica seus próprios objetos e atribui novas formas de uso e significados a objetos que cercam a criança. Sendo assim, além do fato da brincadeira ser uma atividade prazerosa para meninas e meninos, ela é um direito das crianças, além disso, é fundamental para meninas e meninos como seres humanos.

A brincadeira é uma atividade que permite meninas e meninos se apropriarem dos códigos de sua cultura, mas não somente se apropriam, as crianças por meio da brincadeira, também produzem e criam culturas. É por meio do brincar que as crianças aprendem a tomar decisões, expressar seus sentimentos e desejos, repetir ações prazerosas, conhecer a si e aos outros, construir suas identidades, explorar o mundo, conhecer e se apropriar de sua cultura, solucionar problemas e a se expressar de diversas formas (KISHIMOTO, 2010). De acordo com a autora, o brincar é uma forma de expressar a infância, é a ferramenta que permite que meninas e meninos aprendam a viver e a criar culturas.

De acordo com Brougère (2004b):

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. (BROUGÈRE, 2004a, p.40).

Para esta pesquisa, o que nos interessa é saber quais são os símbolos culturais e as regras de gênero presentes nos brinquedos trazidos de casa pelas crianças? Como meninas e meninos estão manipulando os símbolos presentes nos brinquedos? Como negociam suas regras? Como brincam no dia do brinquedo, recriam novas simbologias e criam culturas?

As crianças constroem a partir dos usos dos brinquedos e brincadeiras a cultura lúdica, que é composta por esquemas de brincadeiras que são regras gerais e imprecisas, que organizam os jogos de faz-de-conta e que muitas vezes são misturas de observações da realidade, com materiais disponíveis e modos de jogar (BROUGÈRE, 2002). A brincadeira possibilita meninas e meninos a imaginarem, se apropriarem de regras, a negociar, a assumir papéis interessantes, interagir com seus pares e a criarem e se apropriarem das culturas. Sendo assim, é por meio das brincadeiras e das interações com e no mundo que meninas e meninos produzem outras formas culturais e outras relações sociais:

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura. (MACHADO, 2003, p.21).

As interações proporcionam à criança conhecer o mundo social de forma mais complexa, o que possibilita a ela conservar e recriar seu repertório lúdico e as culturas infantis, além disso, confrontar e ressignificar significados pré-estabelecidos.

A cultura lúdica não acontece de mesmo modo em todos os lugares onde há brincadeira, ela não é a mesma na escola e na casa, pois em cada lugar, meninas e meninos fazem uso de diferentes aspectos da sua cultura lúdica, pois retiram de cada ambiente um repertório de imagens que representam a sociedade no seu conjunto (BROUGÈRE, 2004a).

Assim, essa dissertação questiona “qual é a cultura lúdica que vem sendo construída com a proposta do ‘Dia do Brinquedo’?” Considerando o conceito de cultura lúdica, temos o desafio de pensar como ela acontece no âmbito do “Dia do brinquedo”, e como a cultura lúdica é permeada pelas diferenças de gênero. A cultura lúdica só pode ser entendida em conjunto com a cultura global de uma sociedade específica, pois a cultura lúdica é constituída também pelos elementos e costumes presentes na sociedade. Porém, ela também traz o desafio de ser compreendida a partir de seus traços específicos. Um exemplo que disso:

é o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas adquire traços específicos na cultura lúdica. Na verdade, esta é diferenciada: diferença de sexo, de gerações, até mesmo de idade, de meio social, de nações e de regiões. (BROUGÈRE, 2004a, p.52).

2.3. Brincar livre: a produção de culturas infantis

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças têm enfrentado o desafio de ter tempo livre para brincar, e assim, produzir culturas lúdicas. É o brincar livre e o uso livre dos brinquedos que permite meninas e meninos inventarem e recriarem as brincadeiras e criarem culturas infantis. A concepção de brincar como forma de possibilitar a autonomia das meninas e dos meninos pequenas(os) “requer um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia” (KISHIMOTO, 2003, p. 09). Além de criarem brincadeiras, ao brincar de forma livre, meninas e meninos produzem conhecimento e culturas infantis.

Consideramos nesta pesquisa que as crianças são agentes produtores de culturas (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, 2008). Culturas infantis são resultados dos modos como meninas e meninos pequenas(os) interpretam, simbolizam, comunicam as suas percepções sobre o mundo, também diz respeito a como as crianças pequenas interagem com seus pares e com os adultos. De acordo com Sarmiento (2008), “As culturas da infância são geradas nas interações de pares e no contato com os adultos”. (SARMENTO, 2008, p.22).

As culturas infantis não são reproduções e cópias fieis das culturas adultas, pelo contrário, as culturas infantis originam do modo como as crianças, seres com características próprias, simbolizam o mundo em que vivem, principalmente por meio do jogo e da fantasia (SARMENTO, 2004).

As culturas da infância experimentam a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura seria heterogênea e complexa) portuguesa, mas contribuem ativamente para a construção permanente das culturas infantis. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do fato das crianças construírem nas suas interações “ordens sociais instituintes” (Ferreira, 2002), que regem as reações de conflito e de cooperação, e que atualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura de cada criança íntegra. (SARMENTO, 2004, p.12).

Sendo assim, as culturas infantis, mesmo que produzidas em diversos lugares e por diversos tipos de crianças e infâncias, têm elementos em comum. Nesse sentido,

Sarmiento (2002) elenca alguns elementos base que possibilitam a existência das culturas infantis, são eles: a “interatividade”, a “ludicidade”, a “fantasia do real” e a “reiteração”.

A “interatividade” é o elemento das culturas infantis que diz respeito ao contato que meninas e meninos têm com várias realidades, das quais apreendem, principalmente, por meio das interações com a escola, família e principalmente com seus pares, características, valores e estratégias que irão compor as culturas de pares e que passarão, também, a compor suas identidades. De acordo com Sarmiento (1997), essas culturas de pares são: valores, artefatos culturais e sociais, atividades e preocupações que as crianças produzem e partilham ao interagirem com seus pares. São as interações que possibilitam as crianças reiterarem, se apropriarem e reproduzirem elementos do mundo em que vivem, além de possibilitar a elas experiências em que aprenderão a lidar com seus medos, frustrações e experiências negativas.

A “ludicidade” é um dos primeiros traços das culturas infantis, pois ela diz respeito ao brincar, que é uma ação praticada não somente pelas crianças, mas sim, por todos os seres humanos. O brincar possibilita meninas e meninos aprenderem e conhecerem sua sociedade, e também permite que recriem o mundo e produzam culturas infantis, que segundo Corsaro (2011) “é uma tentativa, por parte das crianças, de dar sentido ao mundo adulto, a partir das internalizações do mundo em torno delas e de seus próprios mundos e culturas de pares, a fim de responder às preocupações de seu mundo.” (CORSARO, 2011, p. 53).

Outro elemento é a “fantasia do real”. O brincar de faz-de-conta permite a criança construir sua visão de mundo e atribuir significado às coisas. Essa brincadeira permite que a criança pequena transponha o que é do plano real e imediato para o plano da imaginação. A transposição imaginária é uma das especificidades do mundo infantil e é considerada como um elemento primordial da capacidade de criação da criança, quando está em situações de angústia e dor. A transposição das culturas infantis é resultado do mundo de inteligibilidade.

A “reiteração” diz respeito a não linearidade temporal da criança. O tempo da criança não é o mesmo que o tempo do adulto, pois o tempo da criança não apresenta medida e regras, sendo possível a todo o momento ser repetido e reiniciado. Sendo assim, meninas e meninos ao interagirem, interagem de forma infinita e conectada às práticas ritualistas, nas quais estão presentes continuidades e rupturas.

Dessa forma, consideramos que as culturas infantis não são independentes das culturas dos adultos, pois são compostas por artefatos que as crianças utilizam e dispõem

diariamente e dos meios de comunicação de massa, sendo assim, ao mesmo tempo em que são culturas diferentes e independentes elas se relacionam. (BARBOSA, 2007).

De acordo com Sarmento e Pinto (2004), a identidade das crianças são também suas identidades culturais, é por isso que a cultura que as crianças produzem não se reduzem as culturas dos adultos. O reconhecimento das crianças como atores sociais ativos, e não como “vir-a-ser” ou como componentes acessórios da sociedade dos adultos, implica em reconhecer as capacidades de produção simbólica que as crianças têm e reconhecer essas produções como formas delas se manifestarem e se representarem (SARMENTO; PINTO, 1997).

Sendo assim, as crianças pequenas são co-construtoras e coautoras de seus conhecimentos e de suas culturas. De acordo com Evelise Portilho e Carla Tosatto (2014), o reconhecimento de que as crianças produzem culturas próprias e que possuem uma forma de ser e estar no mundo (que não é inferior à dos adultos), pensar, agir e sentir específicas da infância, que é distinta da do adulto, exige olhar e compreender as crianças e suas infâncias de uma forma diferente. De acordo com as autoras:

É fundamental, portanto, olharmos para as crianças como produtoras e transmissoras de culturas que devem ser identificadas, potencializadas e preservadas, ou seja, precisamos olhar e conhecer as crianças com base no olhar que elas próprias têm sobre si e o mundo, conhecer as infâncias pelas vozes das crianças. (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 742).

As instituições de Educação Infantil podem ser um lugar que propicia o encontro e interação de culturas, que incentiva o brincar como experiência cultural e que permita meninas e meninos viverem suas infâncias. A Educação Infantil, deve ser um lugar de afirmação das culturas infantis, no qual as crianças são ouvidas, consultadas, tidas como capazes, sejam tratadas e respeitadas como interlocutoras válidas e capazes de contribuir para a construção dos conhecimentos do mundo, tidas como singulares e tendo suas diferenças e singularidades respeitadas e valorizadas (SARMENTO, 2011).

Neste sentido, ouvir o que meninas e meninos têm a nos dizer sobre suas brincadeiras e seus desejos, nesta pesquisa, implica em compreender as condições nas quais os(as) adultos(as) estão possibilitando a construção de suas culturas infantis, permeadas pelas questões de gênero, por meio dos brinquedos. Consideramos que as meninas e meninos pequenos(as) sujeitos desta investigação são agentes que produzem culturas infantis e lúdica, e que por meio dessa produção de culturas ressignificam o mundo e atribuem novos sentidos às coisas, às pessoas e ao mundo que a cercam.

Dessa forma, consideramos que o brincar é um direito das crianças e que é por meio dele que meninas e meninos constroem suas culturas lúdicas e infantis. O brinquedo é um artefato cultural que as crianças têm contato desde muito pequenas e que são carregados de estereótipos de gênero. A Educação Infantil é, ou deveria ser, o espaço onde meninas e meninos podem brincar, interagir e conseqüentemente construir culturas infantis e lúdicas.

A seguir, discutiremos como o brinquedo e sua cultura material contribuem com a formação da concepção das crianças do ser homem e ser mulher, da construção das identidades de gênero, e também como essas concepções são totalmente sociais e culturais e não biológicas.

CAPÍTULO 3

ESTUDOS DE GÊNERO E EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA

O presente capítulo inicia apresentando os conceitos de gênero, problematizando e desconstruindo a concepção do determinismo biológico e do naturalismo; em seguida, relaciona Gênero e Infância; e finaliza apresentando pesquisas que relacionam gênero e brinquedo na educação da pequena infância. As discussões foram baseadas nos estudos de Joan Scott (1995); Raewyn Connell (1995); Guacira Lopes Louro (1997); Marília Carvalho (1999); Gayle Rubin (1975); Linda Nicholson (2000); Jane Felipe; Bianca Guizzo (2003); Daniela Finco (2004, 2010); Gilles Brougère (2004b); Fernanda Theodoro Roveri (2008, 2014); Márcia Buss-Simão (2013); Fernanda Kropeniski (2015).

3.1. Conceituando Gênero

Gênero, nesta pesquisa, é concebido como “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p.89). Gênero é a forma como socialmente uma cultura estabelece as relações ao que é referente ao homem e a mulher, sendo assim, é a forma como a sociedade organiza e estabelece as diferenças entre homens e mulheres. Gênero é a organização social da diferença sexual.

O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. (SCOTT, 1995, p.13).

Gênero como categoria de análise, nos permite discutir e analisar as relações sociais ou sexuais construídas em uma determinada sociedade e em um determinado período histórico. Para Scott (1995), gênero diz respeito a “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 89) e também “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 89) Sendo assim, compreendemos que gênero é uma produção social e não biológica.

Para Connell (1995), gênero é um dos mais amplos termos, e diz respeito a maneira como a sociedade traz as diferenças sexuais dos corpos humanos para a prática social. De acordo com o autor:

Falar de estrutura de relações de gênero significa enfatizar que o gênero é muito mais que interações face a face entre homens e mulheres. Significa enfatizar que o gênero é uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma importante dimensão internacional. O gênero é também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos "papéis de sexo" ou a biologia reprodutiva sugeriria. (CONNELL, 1995, p. 189).

Foi com as feministas anglo-saxãs que o termo “gênero” passou a ser usado como um termo diferente do de “sexo”. Essa diferenciação foi feita com o objetivo de romper com o determinismo biológico e demonstrar por meio da linguagem "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995, p. 72). Dessa forma, o termo gênero, diferente de sexo, passa a ser uma ferramenta analítica e política.

Sendo assim, “gênero” é entendido como uma construção social e histórica baseada no “sexo”, mas não é o mesmo que “sexo”, mas estão em partes relacionados. Essa relação faz com que as diferenças biológicas sejam muitas vezes entendidas como naturais e por isso, determinantes nos comportamentos de cada sexo.

Gênero é construído nas relações sociais. Por isso, é importante ressaltar, assim como observa Louro (1997, p. 23): “que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”. Sendo assim, “gênero” não remete somente a uma dimensão social, mas sim, histórica e, portanto, temporal.

Nesse sentido, sabemos que na nossa sociedade quando se fala em “gênero” uma associação ao termo “sexo” logo é feita, mas é preciso evidenciar, assim como Rubin (1975) e Carvalho (1999) que sexo e gênero não são a mesma coisa, portanto, não podem ser usados como sinônimos.

Rubin (1975) introduz a ideia do “sistema de sexo e gênero” sobre a qual problematiza a complexidade da dicotomia natureza/cultura, sexo/gênero. Esse sistema considera que “o conceito de gênero (cultura) se somava ao de sexo (natureza) e não o substitui. A natureza é uma base sobre a qual significados culturais são construídos. Gênero é associado, assim, a traços de caráter e a comportamentos; sexo ao corpo e a

biologia” (CARVALHO, 1999, p.30). Assim, podemos afirmar que “gênero” está ligado ao comportamento e o “sexo” ao corpo e ao biológico.

Nicholson (2000) faz uma crítica ao uso do termo gênero. Para ela, de um lado, o “gênero” foi desenvolvido e sempre usado em oposição à para descrever o socialmente construído, em oposição ao que a biologicamente dado. “Gênero” muitas vezes é pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; assim, “gênero” e “sexo” seriam, portanto, compreendidos como distintos.

A dicotomia sexo/gênero é explicada por Nicholson (2000) em seu texto “Interpretando o Gênero” com a metáfora do cabide (porta-casacos da identidade) para explicar esse contraste entre o que é biologicamente dado e culturalmente dado. A autora nessa metáfora apresenta o corpo como um tipo de cabide de pé (invariável, atemporal, a-histórico), no qual as pessoas podem depositar diferentes artefatos culturais relacionados à personalidade e ao comportamento (como camisa, saia, cachecol, chapéu) de sua preferência. A cultura são esses acessórios, que são completamente variáveis no tempo e no espaço.

Considerando estas definições de gênero, um novo desafio aparece para esta pesquisa, quando relacionamos as categorias gênero e infância. Afinal, ser menina e ser menino não é apenas uma construção biológica, mas sim, social. Diante disso, nos perguntamos: como ela acontece na infância?

3.2. Cruzando as categorias gênero e infância

Desde muito cedo, até mesmo antes de nascermos, somos envolvidos por inúmeras expectativas, em função do nosso sexo. A identidade de gênero vai-se delineando, já no útero de nossas mães, a partir de expectativas que são depositadas pelo fato de sermos menino ou menina (FINCO, 2004). As crianças possuem um sexo, que é definido por sua genitália, mas como afirma Buss-Simão:

No dia a dia, as genitálias são cobertas – considerando- se, em particular, as sociedades ocidentais, embora se deva relativizar o grau de abrangência de tal uso cultural. Uma vez que os definidores do pertencimento sexual – os genitais – não estão visíveis no cotidiano, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero nelas mesmas e nos outros, por meio de objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz etc. (BUSS-SIMÃO, 2013, p.181).

O pertencimento e reconhecimento de gênero de uma pessoa são mantidos e reconhecidos através de objetos culturais que são sexualmente marcados e postos para cada sexo, como: vestimentas, gestos, atividades, linguagem e objetos de adorno (BUSS-SIMÃO, 2013). Meninas e meninos se reconhecem como sujeitos masculinos ou femininos a partir da observação dos adultos e do tratamento distinto que recebem ao longo da sua formação. (KROPENISCKI 2015, p.50).

As diferenças e experiências de gênero nas infâncias, de acordo com Brougère (2004b), desde o nascimento as crianças são, a todo tempo, postas em contato com estereótipos de masculino e feminino, seja em ambientes (como o quarto, decorado pelos pais), enxoval e roupas, no que diz respeito a detalhes e cores tidas na nossa sociedade “para meninos” e “para meninas” e até mesmo pelos primeiros brinquedos.

Roveri (2014), em sua tese de doutorado, ao olhar o Gênero sobre a ótica da cultura material e a vida cotidiana, discutiu os moldes e modas de roupas de mulheres e crianças, também as representações de infância nas revistas que circularam nos anos de 1950 e 1960. Ao realizar a pesquisa, a autora percebeu que existem expectativas sociais em relação às atitudes e roupas de meninas e meninos, um dos exemplos que exemplifica bem isso foram os detalhes e adornos que Roveri (2014) encontrou, como por exemplo: os aventais e vestidos, que evidenciavam a condição feminina. De acordo com a autora:

A roupa dirigida às meninas colocava em relevo os valores do esmero, da graça, do labor e da sofisticação. Pequenas ou maiores, as garotas eram retratadas usando vestidos semelhantes aos das suas mães, ou aos de bonecas, resguardadas na ingenuidade. Ao mesmo tempo, assumiam responsabilidades com os serviços domésticos por um tempo maior do que os meninos e viam-se como companheiras de outros “anjos do lar”, como a mãe e a avó. Assim, era incentivado que as meninas sonhassem com o matrimônio, brincassem de casinha e arrumassem a cama dos irmãos, pois tão logo deixassem as bonecas, teriam esse mundo à espera. Os meninos eram estimulados a estudar, a cuidar de seus pertences e a brincar, descobrindo e percorrendo espaços como o da rua. (ROVERI, 2014, p. 178).

As crianças, desde pequenas, vivenciam as experiências de gênero e assim aprendem a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, “aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta.” (FINCO, 2010, p.52). Assim, podemos afirmar que:

as preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninos e meninas com explicações fundadas no determinismo biológico (FINCO, 2010, p.27).

Logo, a construção do gênero ocorre, de forma minuciosa e sutil, por meio de inúmeras aprendizagens e práticas que ocorrem nos mais variados lugares e situações de uma determinada cultura. Neste sentido, esta dissertação de mestrado busca analisar como os brinquedos levados pelas crianças para a “Sexta-feira: Dia do Brinquedo” estão permeados de simbologias de gênero.

De acordo com Finco (2003), ao relacionarmos gênero e infância, enxergamos que não existe uma única forma de ser menino e ser menina, mas sim, múltiplas formas que muitas vezes as divisões de características que são consideradas pela nossa sociedade e cultura, pertencentes ao universo masculino ou feminino, não nos permite ver e por conta disso, acabamos não permitindo que essas crianças sejam elas mesmas e que vivam de forma plena suas infâncias desfrutando assim das mais variadas e diferentes possibilidades ser menino e menina.

3.3. Pesquisas de gênero, brinquedo e educação das pequenas infâncias

Pesquisas como as de Jane Felipe; Bianca Guizzo (2003); Daniela Finco (2003; 2004; 2010); Aline Souza, Tatiana Pinto; Patrícia Freitas (2004); Guacira Lopes Louro (1997); Fernanda Theodoro Roveri (2008); Gilles Brougère (2011); Lilian Cruz, Zenilton Silva, Marcos Souza (2012); Márcia Buss-Simão (2013); Fernanda Kropeniscki, (2015), investigaram como as relações de gênero acontecem na infância.

As investigações de hoje sobre gênero e infância apontam que as questões de gênero nos cursos de formação de professores ainda não recebem uma devida atenção, que não existe uma disciplina que trate especificamente sobre essas questões, pois as questões de gênero não estão incluídas no currículo escolar de forma explícita. Essa falta de preparo na formação inicial do professor faz com que essas questões não sejam trabalhadas em sala e, portanto, não sejam desconstruídos padrões estereotipados quanto aos papéis e comportamentos do homem e da mulher na sociedade (SOUZA; PINTO; FREITAS, 2004). Também, que grande parte da influência de gênero que as crianças sofrem são principalmente aquelas advindas da televisão e da família.

Como pudemos ver anteriormente, os brinquedos são artefatos culturais e por isso não são neutros, mas sim, dotados de relações de poder e de normas vigentes na cultura em que ele foi criado; sendo assim, o brinquedo é um entre outros elementos culturais que diferenciam o feminino do masculino, pois ele carrega em si as normas e valores que a sociedade considera “pertencente” ao mundo feminino e masculino naquele determinado momento histórico.

De acordo com Brougère (2004), cada cultura em um determinado período histórico e designa quais brinquedos são “ideais” para menino e para menina, pois ele tem uma função social e, além disso, está impregnado de significados que variam e dependem da cultura e do período histórico, visando disciplinar os corpos para que estes desempenhem papéis e comportamentos desejados aceitos, e considerados, socialmente, como corretos.

Pesquisas como as de Fernanda Kropeniscki (2015), têm mostrado que os brinquedos oferecidos para as crianças representam as simbologias presentes na sociedade e aquelas que ela julga que homens e mulheres devem ocupar. Mostram também, que hoje, alguns brinquedos têm tentado romper com essas fronteiras de gênero, mas pecam ao feminizar ou masculinizar objetos que são pensados e “direcionados” para o sexo oposto. De acordo com a autora, o que algumas empresas têm feito é um binarismo camuflado, pois muitas vezes mudam a indicação no catálogo e não as cores e os designs dos brinquedos, o que não amplia de fato as possibilidades de brincadeira e conseqüentemente de serem homens e mulheres. Kropeniscki (2015) ainda aponta que essa tentativa de romper com as fronteiras de gênero ocorrem mais frequentemente nos brinquedos que são considerados voltados para o universo feminino do que ao masculino (como, por exemplo, a fabricação de carros que, quando fabricados “para as meninas”, não são pensados da mesma forma que pensam ao fabricar “para os meninos”, pois para elas os carros são pensados e fabricados de forma mais delicada e também nas cores rosa, roxo e lilás e para eles de forma mais radical e de cores variadas).

As escolhas dos brinquedos que serão ofertados para cada sexo estão atreladas ao papel que os homens e as mulheres ocupam naquela determinada sociedade. Na nossa sociedade e cultura ocidental, em que o universo feminino está atrelado o cuidado com o lar, com a família e a maternidade, também com a beleza, a mulher é vista como um ser considerado inferior ao homem. Os brinquedos ofertados às meninas refletem essa visão social sobre a mulher, por isso, os brinquedos “considerados” femininos são muitas vezes: boneca, utensílios domésticos em miniatura, aparelhos e produtos de beleza em miniatura.

Enquanto que aos homens cabe o universo da exploração de ambientes, da liberdade, do universo extra doméstico, aos meninos são direcionados, muitas vezes, brinquedos como: carro, bola e atividades que envolvem a força física.

Dessa forma, os brinquedos representam traços, valores, expectativas, símbolos e normas da cultura que tendem a moldar meninos e meninas por meio da naturalização dos atributos, ações e comportamentos do ser homem e do ser mulher, e aqueles que fogem desses padrões esperados são recriminados, excluídos e tem, muitas vezes, sua sexualidade automaticamente ligada a homossexualidade.

Nesse sentido, Cláudia Pereira Vianna e Daniela Finco (2009) nos dizem que:

O minucioso processo de feminização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado às forças das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhe são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas. (VIANNA; FINCO, 2009. p. 272).

Fernanda Roveri (2008) também escreve acerca da presença das concepções sociais no que diz respeito às relações de gênero nos brinquedos:

Desde que nascem, as crianças vivenciam certas experiências sociais que são determinadas pelo fato de serem meninos ou meninas. Os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo, há um abismo que separa os “brinquedos fortes” destinados aos garotos, dos outros “brinquedos sensíveis” exclusivos das meninas. (ROVERI, 2008, p.5).

Para Cruz, Silva e Souza (2012), ao olharem o brinquedo para compreender a produção do gênero na Educação Infantil, vão dizer que o brinquedo é um instrumento que forma o gênero, ao passo que eles são impregnados de valores, imposições e significados presentes em nossa cultura, que tendem a normalizar e naturalizar o masculino e o feminino.

Os garotos, desde cedo, são incentivados a gostar de bola, jogos, carros, enquanto as garotas a brincar de bonecas e de casinha. Essas brincadeiras visam disciplinar os corpos e construir uma determinada identidade do homem e da mulher com uniformidade moral, sendo adequadas ao padrão tido “ideal” para viver em sociedade, ou seja, o corpo determinará a vida que o sujeito deverá ter. É, justamente, pelo brinquedo ser um artefato cultural eivado de relações de poder, logo se diferencia o masculino do feminino, levando em consideração o

significado social de ser homem e ser mulher em uma dada cultura, em um dado momento histórico. (CRUZ; SILVA; SOUZA, 2012, p.1).

Kropeniski (2015), ao analisar catálogos de brinquedos, também constatou que os brinquedos direcionados para meninas reafirmam o papel materno da mulher, o que colabora com a hierarquia de gênero. O retrato feminino é marcado pelo cuidado com a casa, com o bebê, com as roupas, com a alimentação e a dedicação à vaidade. Já os brinquedos ofertados para os meninos, possuem um leque de possibilidades, pois os brinquedos os convidam a explorar ambientes, demarcarem território e explorarem o universo e aventuras.

De acordo com Fernanda T. Roveri e Carmen L. Soares (2011)

As crianças aprendem a enxergar com naturalidade os abismos que separam seus brinquedos nas gôndolas em faixas etárias e gêneros distintos. Meninas e meninos são vistos como segmentos de mercado e os brinquedos são fabricados e expostos nas lojas de modo que lhes fixe uma identidade. Enquadradas em um perfil de consumo, acredita-se que as crianças terão uma experiência agradável de compra ao deparar-se com um brinquedo personalizado para “suas necessidades sexuais e características etárias”. (ROVERI; SOARES, 2011, p. 156).

Roveri (2008), ao analisar o sucesso da boneca Barbie, o modo como a feminilidade é apresentado às garotas através da boneca e quais os mecanismos que o setor publicitário configura na personalidade versátil da boneca, constatou que a cor é um elemento muito usado no brinquedo para determinar e especificar a qual sexo ele se destina, que os brinquedos destinados aos meninos têm mais articulações, que os bonecos são apresentados sempre de forma heroica, forte e de grande inteligência, ao contrário dos brinquedos destinados às meninas que possuem características mais dóceis, frágeis e normalmente possuem cheiro. Sendo assim, encontrou nos brinquedos padrões que reforçam e que estão longe de fugir do que a sociedade considera como pertencente ao universo masculino e feminino, estabelecendo assim um modo de educar as meninas completamente diferente do que se educa os meninos.

Helena Altmann (2013) também ressalta e encontra em seus estudos uma grande diferença na oferta de brinquedos e possibilidades de brincadeira para meninos e para meninas:

Se a Barbie e seus acessórios constroem um gosto pela cor rosa, o gosto dos meninos é educado para o verde e o azul. Enquanto a Barbie não se sustenta em pé, mas permitem trocas de roupas que constituem seu lugar no mundo, o boneco Max Steel já vem vestido, muitas vezes

armado, movimentando todas as suas articulações em várias direções. O carro da Barbie, rosa e conversível, em muito se diferencia dos carros da linha Hot Wheels, que, como o próprio nome já indica, possibilitam movimentos radicais, ação, coragem, adrenalina. (ALTMANN, 2013, p. 278).

Tendo em vista que o brinquedo sendo um artefato cultural que transmite às crianças valores e normas de gênero de uma determinada sociedade e cultura, e que é por meio deles que as crianças percebem e aprendem acerca do gênero, a brincadeira e o brinquedo são importantes fatores no processo de construção das identidades de gênero de meninos e meninas.

É importante ressaltar que não é somente o conteúdo do brinquedo e da brincadeira, mas a cultura material do brinquedo, ou seja, as cores, os materiais, e possibilidades de brincadeiras dos brinquedos, que demonstra para qual público aquele brinquedo foi pensado. De acordo com Kropeniski (2015), as cores dos brinquedos têm a intenção de informar se o brinquedo se destina ao menino ou a menina, pela cor socialmente associada a cada um desses sexos.

As cores são um elemento muito importante nos brinquedos, pois ela assim como em outros objetos, influência o ser humano e comunica ideias. Estudos nos mostram que:

As cores influenciam o ser humano, e seus efeitos, tanto de caráter fisiológico como psicológico, intervêm em nossa vida, criando alegria ou tristeza, exaltação ou depressão, atividade ou passividade, calor ou frio, equilíbrio ou desequilíbrio, ordem ou desordem etc. As cores podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância, porque cada uma delas tem uma vibração determinada em nossos sentidos e pode atuar como estimulante ou perturbador na emoção, na consciência e em nossos impulsos e desejos. (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2011, p.02).

Sendo assim, por serem capazes de nos provocar diversas sensações, as cores são usadas de maneira estratégica na produção e oferta dos brinquedos. Esta é uma questão importante, que veremos mais adiante, na escolha dos brinquedos.

Sobre o indivíduo que recebe a comunicação visual, a cor exerce uma ação tríplice: a de impressionar, a de expressar e a de construir. A cor é vista: impressiona a retina. É sentida: provoca uma emoção. E é construtiva, pois, tendo um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem própria que comunique uma ideia. (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2011, p.13).

Diante disso, o setor publicitário direcionado às crianças, principalmente os destinados à venda de brinquedos, propõe cores, formas e temas que a sociedade estabelece como “adequado” para meninos e meninas. Em nossa sociedade, as cores rosa,

roxo e lilás são associadas ao feminino, principalmente o tom rosa, e é possível observamos isso em vários momentos e ambientes do cotidiano. Desde antes do nascimento, pois por meio dos brinquedos, roupas, enxovais, etc. se dissemina a ideia de que todas as cores são bem-vindas para os meninos, menos a cor rosa. Por conta disso, os meninos, desde muito cedo são privados de praticamente todas as coisas que carregam algum tom de rosa, pois existe a falsa crença que se tiverem contato com essa cor estarão ferindo sua masculinidade, pois a cor rosa está relacionada ao universo feminino (KROPENISCKI, 2015).

É relevante salientar de que essas delimitações, marcações e escolhas de cores para cada sexo não é natural e nem biológica, longe disso, pois são ensinadas e impostas por meio dos artefatos culturais e discursos, e, além disso, variam de acordo com a cultura e a sociedade. De acordo com os estudos de Jeong Mee Yoon (2005), foi somente depois da Segunda Guerra Mundial que o rosa passou a ser considerada uma cor que se remete ao universo feminino e o azul ao masculino; de acordo com Yoon (2005), em um momento da história, o rosa já foi até considerado uma cor masculina por se aproximar ao vermelho que representava sangue, virilidade e força, e o azul feminino.

Baseado nos estudos de Finco (2003; 2004; 2009, 2010), Roveri (2008) e Kropeniscki (2015), podemos considerar que hoje existe uma padronização da cor rosa e azul em grande parte dos objetos e roupas de meninas e meninos pequenas(os). A sociedade direciona para os meninos cores mais escuras, principalmente o azul e preto, e para as meninas a cor rosa em vários tons e também as cores roxo e lilás; já quando quer comunicar que um brinquedo é tanto direcionado para menina como para menino faz o uso das cores vermelho, amarelo. Além das cores, os brinquedos direcionados para os meninos oferece bonecos com rostos ofensivos, com corpos mais articulados, sendo sempre apresentados como heróis, inteligentes e fortes; além dos bonecos, os carrinhos, bolas, pipas, vídeo games, etc. são brinquedos que proporciona aos meninos um leque de possibilidades de brincadeiras e movimentos, e que demandam que eles se movimentem, explorem ambientes e se aventurem. O que gera grande reflexos na construção das identidades dos meninos e para o desenvolvimento de atividades no presente e no futuro.

Já para as meninas, além das cores, as bonecas são sempre com rostos dóceis, sem muita articulação, a maioria das vezes apresentadas como vaidosas, pouco inteligentes, frágeis e, além disso, que induzem a brincadeira das meninas como mães das bonecas (responsáveis por alimentar, cuidar de sua higiene e necessidades e também de educar); além das bonecas, os utensílios domésticos e de maquiagem em miniaturas são

brinquedos que não permitem e nem provocam nas meninas uma necessidade de fazerem grandes movimentos, explorarem ambientes diversos, se aventurarem e muito menos terem um amplo leque de possibilidades de brincadeiras. O que acaba por refletir na construção de suas identidades e assim como nos meninos, no desenvolvimento delas.

Aline Souza, Tatiane Pinto; Patrícia Freitas (2004); nos mostram que as crianças também sofrem da influência de gênero por meio da televisão. De acordo com as autoras, as propagandas tendem a “divulgar características que definem o papel sexual e social a serem desempenhados por meninos e meninas.” (SOUZA; PINTO; FREITAS, 2004, p.58). Sendo assim, os anúncios publicitários, principalmente os voltados ao público infantil, são carregados de significações, valores e normas que a sociedade e a cultura têm sobre o que é ser menino e menina. Um exemplo disso é que as propagandas de bonecas apostam e transmite a ideia de que a vaidade e o consumo desenfreado são características inatas e, por isso, comum às mulheres (FELIPE; GUIZZO, 2003).

À vista do exposto, concluímos que sexo, gênero e sexualidade não possuem o mesmo significado, e por isso, não são a mesma coisa, mas estão relacionados de alguma forma. E também que existe uma diferença na educação, no cuidado, na produção, oferta e publicidade de brinquedo para meninos e meninas, que é muitas vezes é fundamentada nas diferenças biológicas, que são tidas como naturais para cada sexo, mas que na realidade são produzidas, construídas, afirmadas, ensinadas e aprendidas todos os dias na nossa sociedade, por meio dos brinquedos, roupas, discursos, cuidados, propagandas, etc. e também através da socialização e interação com o outro e o meio.

E que existe uma grande diferenciação na educação, cuidado, expectativas, e na oferta e direcionamento de brinquedo de meninos e meninas. Como vimos nesta pesquisa, muitas vezes esta diferenciação é fundamentada nas diferenças biológicas, que são tidas como naturais para cada sexo, mas que na realidade são produzidas, construídas, afirmadas, ensinadas e aprendidas todos os dias, por meninas e meninos na nossa sociedade, principalmente, por meio dos brinquedos.

A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa de mestrado e a caracterização do campo no qual se desenvolveu essa etnografia com crianças.

CAPÍTULO 4

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos os embasamentos teóricos-metodológicos utilizados na realização da investigação e suas etapas, também trazemos uma contextualização da EMEI em que essa pesquisa etnográfica com crianças foi desenvolvida e a caracterização da turma acompanhada. As discussões foram baseadas nos estudos etnográficos em: James Spradley (1979); Marli André (1995); Antônio Santos (1999); Antônio Severino (2007); e nos estudos etnográficos com crianças: William Corsaro (2011); Cristina Delgado; Fernanda Muller (2005); Manuel Sarmento (2008). Apresentamos também o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) da EMEI pesquisada.

4.1. Embasamento teórico-metodológicos

A pesquisa tem um caráter qualitativo, pois é uma investigação descritiva na qual estamos mais preocupados com o processo que com os resultados, além disso, temos o objetivo de analisar os dados coletados de forma indutiva, pois buscamos criar abstrações à medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida.

Na investigação qualitativa, buscamos compreender o modo pelo qual as pessoas dão sentido à suas vidas e, por isso, retiramos os dados do seu ambiente natural.

De acordo com Antônio Santos (1999), a investigação qualitativa surgiu no século XIX, na Alemanha, em virtude da necessidade das ciências em estudar os fenômenos humanos. Os dados de uma investigação qualitativa se apresentam pelos(as) pesquisadores(as) minuciosamente descritos e se referem a pessoas, locais e conversas. Consideramos importante ressaltar que nesse tipo de investigação, a compreensão do comportamento dos sujeitos pesquisados ocorre a partir da perspectiva dos(as) pesquisadores(as) e, por isso, as conclusões não são definitivas.

Segundo James Spradley (1979, *apud* Marli André, 1995), a etnografia se preocupa em compreender o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas. Significados esses que são expressos pela linguagem e pelas ações dos sujeitos e que constituem a sua cultura.

Para André (1995), os etnógrafos estão preocupados em descrever a cultura de um determinado grupo social, já os estudiosos da educação que fazem uso metodológico da etnografia estão preocupados com o processo educativo, e os que fazem uso da etnografia com crianças estão preocupados em compreender, a partir das vozes, comportamentos e produções, das crianças a cultura infantil. Por terem enfoques diferentes, essas áreas não fazem o mesmo uso dos requisitos da etnografia, como por exemplo, os investigadores educacionais e da infância não usam amplas categorias sociais na análise de dados, nem sempre têm contato com outras culturas e nem sempre permanecem por longos períodos em campo.

A metodologia etnográfica permite que o(a) pesquisador(a) chegue mais perto da EMEI e das crianças, possibilitando assim, compreender melhor como ocorrem as relações, como são elaborados e reelaborados conhecimentos, conceitos, valores, atitudes, discursos, crenças e modos de ver, pensar, agir e sentir o mundo (ANDRÉ, 1995). Segundo Antônio Severino (2007), a metodologia etnográfica “visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento” (SEVERINO, 2007, p.119).

Dentro das possibilidades que a investigação qualitativa nos possibilita, a que melhor nos levaria a encontrar as respostas para os nossos questionamentos é a etnografia com crianças, pois enquanto metodologia tem princípios similares aos conceitos e princípios chave da Sociologia da Infância, principalmente no que diz respeito à concepção de criança como ator social ativo, que tem história e produz culturas.

Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais directas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquéritos. (SARMENTO, 2008, p.09).

De acordo com William Corsaro (2011), a Sociologia da Infância tem a concepção de criança como sujeito histórico e cultural, atuante, falante e que vive em seu corpo experiências culturais e sociais que lhe permite ter um ponto de vista próprio sobre o mundo que a cerca. A Sociologia da Infância busca compreender fatores sociais a partir do ponto de vista das crianças (das suas falas e comportamentos), para isso utiliza uma metodologia que busca ouvi-las e tê-las como protagonistas. A Sociologia da Infância, ao realizar uma investigação, faz uso de vias metodológicas como: a etnografia devido à

valorização de ambientes culturais de significados que estruturam as culturas. De acordo com Corsaro (2005):

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia. (CORSARO, 2005, p.446).

A etnografia com crianças busca, a partir do ouvir as vozes infantis e de meninas e meninos pequenas(os) como protagonistas, conhecer e compreender as crianças por meio de uma lente de aumento nas relações e interações que elas estabelecem, compreendendo as forças, padrões e normas que as impulsionam ou as retêm, identificando como ocorrem suas relações e interações e como seus conhecimentos e valores são construídos, negados, reconstruídos e transformados.

Além de possibilitar ouvir e olhar as crianças de perto, a etnografia das infâncias, como afirma Cristina Delgado e Fernanda Muller (2005), possibilita que os adultos sejam aceitos pelas crianças nos grupos infantis, o que contribui com uma melhor compreensão dessas culturas de pares criadas e recriadas por essas meninas e meninos. A etnográfica com crianças é uma metodologia bastante usada por antropólogos, e de acordo com Corsaro (2011), uma das características principais desta metodologia é o trabalho de campo prolongado e dedicado; uma observação minuciosa e abrangente; e o oferecimento de uma investigação reflexiva capaz de se autocorriger. Nesse tipo de pesquisa a centralidade está no sujeito, o qual só é possível conhecer intensamente quando nos aproximamos de suas vivências, contextos, culturas, práticas, símbolos, significados e pensamentos.

A etnografia é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários. [...] geralmente envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador obtém acesso a um grupo e realiza observação intensiva durante meses ou anos. (CORSARO, 2011, p. 63).

4.2. Etapas da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa consistiu no desenvolvimento e aprofundamento do embasamento teórico, assim como a preparação da autorização para realização da pesquisa e a entrada em campo, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp/Plataforma Brasil.

Iniciamos com a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema no banco de pesquisa Capes, bibliotecas e sistemas de busca como Google Acadêmico. De acordo com os objetivos da pesquisa, foram selecionadas algumas obras sobre os estudos de brinquedos na Educação Infantil (KISHIMOTO, 1998; 2005; 2010; 2011; BROUGÈRE, 1995; 1999; 2004), os estudos sobre gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1997), e gênero na infância (FINCO, 2004, 2010; ROVERI, 2008; 2014); os estudos sobre pesquisas etnográficas e etnografia com crianças (ANDRÉ, 1995; SEVERINO, 2007; SARMENTO 2008). Tem também como referencial teórico-metodológico a Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância (FARIA; FINCO, 2011; CORSARO, 2011, BROUGÈRE, 2004b, 2008, SARMENTO 2004, 2008) que procura compreender a lógica e a fala das crianças, considerando-as como importantes protagonistas da investigação.

As disciplinas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFESP também auxiliaram no processo da constituição do referencial teórico. Foram elas: “Relações de gênero na Educação” e “Sociologia da Infância”, ministradas pela Profa. Dra. Daniela Finco; e “Cultura, Educação e sociedade”, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas. A partir do estudo do referencial teórico, elaboramos um roteiro de observação com base nos objetivos.

Nesta primeira etapa da pesquisa, elaboramos também a documentação para o comitê de ética³ para a entrada, aceitação e participação da EMEI e turma pesquisada. De acordo com Corsaro (2005), essa documentação é fundamental nos estudos etnográficos, pois de acordo com o autor, ela:

permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. [...] Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais. (CORSARO, 2005, p.445).

Foi solicitada a permissão da realização da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP/ Plataforma Brasil, por meio da submissão do projeto de pesquisa. Assim, a investigação abarcou em encontrar uma EMEI e turma que aceitassem participar

³ Consultar documentação enviada ao comitê de ética nos Anexos I e II

da pesquisa. Foi um processo difícil, pois quando chegamos com o projeto de pesquisa em mãos nas diretorias de ensino do Município de São Paulo e de Guarulhos, as mesmas barram a realização da pesquisa por conta da discussão da Ideologia de Gênero que está em evidência no momento da realização da pesquisa. Encontramos abertura em uma Instituição de Educação Infantil de uma rede municipal da região Metropolitana de São Paulo, que se mostrou mais aberta e aceitou a proposta do projeto e o desenvolvimento da pesquisa. Ao encontrar a EMEI, apresentamos a documentação de permissão para a realização da pesquisa para a EMEI e para as famílias das crianças, e assim que tivemos o retorno das mesmas e aprovação do Comitê de Ética, iniciamos a investigação.

A segunda etapa, se deu na entrada em Campo e desenvolvimento da pesquisa etnográfica realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, com crianças de 5 e 6 anos, ao longo do ano de 2017. Durante esse período de pesquisa de campo, foram observados com base em um roteiro de observação, os tipos de brinquedos; interação entre crianças-crianças, meninas-meninos e crianças-adultos; espaços ocupados pelas crianças durante as brincadeiras no dia destinado ao brinquedo; como o gênero está presente nos brinquedos consumidos pelas crianças; e falas e culturas produzidas pelas crianças e registradas em Diário de Campo. Quais brincadeiras que meninas e meninos interagem mais e quais menos; o que as crianças entendem e pensam acerca de objetos, roupas, acessórios ditos femininos e masculinos; o que as crianças já têm estabelecido que pertence ou não ao universo feminino e masculino; o que tem contribuído com a construção e apropriação, por parte das crianças, dos papéis e das orientações do que, em nossa sociedade, cabe ao homem e a mulher; quais as possibilidades que os brinquedos que seguem os padrões, impostos pela sociedade, de feminino e masculino proporciona para as crianças. Escolhemos uma única turma de crianças para acompanhar a fim de realizarmos um estudo mais aprofundado e denso. O período da pesquisa de campo durou seis meses.

A terceira etapa consistiu na aplicação de entrevistas semiabertas com todas as professoras responsáveis pelas turmas de Educação Infantil da EMEI, nas suas respectivas salas de atividades, no horário de trabalho, e com os(as) gestores(as) da EMEI, diretor e vice-diretora em suas respectivas salas. Ao longo das entrevistas, eu fazia as perguntas para as professoras e gestores(as) e conforme iam respondendo, eu transcrevia suas falas. Essa etapa no início da pesquisa não estava prevista, mas se mostrou necessária ao longo da investigação e se deu, também, com a transcrição das entrevistas e diário de campo para análise dos dados.

Na quarta etapa, foram realizadas as análises dos dados coletados com base nos estudos feitos no levantamento bibliográfico sobre os brinquedos na Educação Infantil; os estudos sobre Gênero; Gênero na Infância; Pedagogia da Infância; Sociologia da Infância, e a elaboração desta dissertação de mestrado.

4.3. Contexto da Pesquisa

Caracterização da EMEI

Com base na leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI investigada, localizada no interior de São Paulo – SP, situada na periferia, o bairro conta com rede de água, esgoto tratado, ruas asfaltadas, iluminação pública, instituições educacionais (que contemplam todos os níveis da Educação Básica), Centro de Saúde, comércio diversificado (mercados, açougues, pequenas lojas de armarinhos e artigos de festas, padarias, farmácias, Casa Lotérica, bares, entre outros estabelecimentos) além de várias igrejas (evangélica e católica), mas não dispõe de parques para lazer e praças. O acesso ao bairro é facilitado pelos serviços de linhas de ônibus que seguem em direção às estações do trem.

De acordo com informações contidas no PPP (2017) da Instituição de Educação Infantil, os moradores do bairro, em sua maioria, se encontram desempregados e os que trabalham se deslocam para bairros ou cidades vizinhas para trabalhar, os pais e familiares das meninas e meninos que a unidade escolar⁴ atende possui nível socioeconômico baixo e a maioria possui nível de escolaridade apenas o Ensino Fundamental I. O índice de pais separados é bem elevado e na maioria dos casos as crianças ficam sob responsabilidade de avós e tios. Como moro no bairro em que a EMEI está localizada, considero relevante relatar também, mesmo não especificado no PPP (2017) da Instituição de Educação Infantil, que os moradores do bairro convivem cotidianamente com problemas de tráfico de drogas e violência, assim como os moradores que residem em bairros localizados nos arredores.

De acordo com o PPP da Instituição de Educação Infantil:

⁴ O município investigado faz uso dessa nomenclatura para se referir as suas escolas. Apesar disso na nossa legislação (BRASIL, LDB, 1996) a nomenclatura oficialmente utilizada para as Instituições de Educação Infantil são: creches e pré-escolas.

apesar dos fatores desfavoráveis, os pais/ou responsáveis tem um bom relacionamento com a escola. São participativos e acompanham de forma eficaz a vida escolar dos seus pupilos. A interação entre a escola e a comunidade é feita através de eventos e reuniões. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p.20).

Quanto a EMEI, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2017), esta foi fundada pelo Decreto Municipal nº 2.101 de 10 de novembro de 1995⁵ dentro de uma Escola Estadual, por isso, tem o mesmo nome que a escola onde foi fundada. A escola surgiu com o intuito de receber o público infantil do bairro, como a prefeitura não tinha um espaço no bairro que desse para construir uma EMEI, o estado forneceu uma sala para atender crianças da pré-escola, somente uma, e o município era responsável de manter financeiramente e enviar professores concursados. Hoje a instituição atende crianças em três turnos (7h- 11h; 11h-15h e 15h-19h).

Também, de acordo com o PPP da EMEI (2017), a visão dessa Instituição de Educação é “a educação como ferramenta de transformação” e a Missão é “educarmos com compromisso e qualidade para humanizar e transformar vidas a caminho da sustentabilidade” (PPP, 2017, p.23). A EMEI, também de acordo com seu PPP, tem como objetivo “priorizar o saber vinculado à realidade social e aos recursos tecnológicos, desta forma é preciso que os métodos favoreçam a correspondência entre conteúdos escolares e conhecimento de mundo que possam atender aos interesses dos alunos.” (PPP, 2017, p. 21).

Segundo o PPP, a EMEI hoje atende aproximadamente 189 crianças, com idade entre 4 e 6 anos, residentes do bairro. Nesta instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no ano de realização da pesquisa, existem 11 turmas de crianças, comportando 4 turmas no período da manhã⁶, sendo duas salas de Educação Infantil e uma do 1º ano do Fundamental, 3 no período do intermediário⁷, sendo duas turmas de Educação Infantil e uma do 1º ano do Fundamental, e 4 turmas no período da tarde⁸, sendo duas turmas de Educação Infantil e uma do 1º ano do Fundamental . Cada turma tem uma professora. A formação das turmas ocorre por idade, conforme o quadro 1 e 2 abaixo:

⁵ Dados Fictícios

⁶ Turma das 7h às 11h

⁷ Turma das 11h às 15h

⁸ Turma das 15h às 19h

Quadro 1: Turmas atendidas na EMEI pesquisada

Classificação	Turma	Idade	Horário	Quantidade de Crianças
Infantil	5°A	4 anos	Manhã	22 Crianças
Infantil	5°B	4 anos	Intermediário	20 Crianças
Infantil	5°C	4 anos	Tarde	20 Crianças
Infantil	5°D	4 anos	Tarde	16 Crianças
Infantil	6°A	5 Anos	Manhã	19 Crianças
Infantil	6°B	5 Anos	Intermediário	20 Crianças
Infantil	6°C	5 Anos	Tarde	19 Crianças
Fundamental I	1°A	6 Anos	Manhã	14 Crianças
Fundamental I	1°B	6 Anos	Manhã	15 Crianças
Fundamental I	1°C	6 Anos	Intermediário	14 Crianças
Fundamental I	1°D	6 Anos	Tarde	16 Crianças

Fonte: Caderno de campo

A turma pesquisada foi a infantil 6° A, turma manhã, composta por 19 crianças.

No cotidiano da EMEI, foi possível constatar, por meio de observações realizadas na rotina da turma, ao longo da pesquisa, que todas as turmas desenvolvem atividades em comum, como: entrada; refeições diversas (café da manhã – 1° turno; almoço – 2° turno e Jantar – 3° turno); e hora da saída, além de horários de atividades como: atividades em sala, horário da biblioteca e área externa (parque; área livre e horta). A EMEI conta com um reduzido quadro de funcionários/as, totalizando 19 membros, a maioria do sexo feminino, somente o diretor é do sexo masculino, com idade entre 30-55 anos; a maioria possui formação superior.

As professoras dessa instituição são profissionais que cursaram licenciatura em pedagogia e que passaram no concurso de professor(a) da Prefeitura. O diretor e vice-diretora também possuem licenciatura em pedagogia. De acordo com o edital do concurso desta Rede Municipal de Educação, algumas das atribuições do(a) professor(a) são: elaborar plano de ensino da turma, zelar pela aprendizagem e frequência dos alunos, participar de atividades de formação continuada, discutir com alunos, pais ou responsáveis a proposta de trabalho, articular as experiências dos alunos com os conhecimentos sistematizados e planejar e desenvolver atividades pedagógicas em conjunto com outros docentes.

Quadro 2: Funcionários/as da EMEI pesquisada

<i>Função</i>	<i>Número de funcionários</i>	<i>Sexo</i>
Administração	1	Feminino

Limpeza	2	Feminino
Orientadora de aluno(a) e criança ⁹	3	Feminino
Merendeira	2	Feminino
Professoras de Educação Infantil	5	Feminino
Professoras de Ensino Fundamental I	4	Feminino
Diretor	1	Masculino
Vice-Diretora	1	Feminino

Fonte: Caderno de campo

Dentre os(as) funcionários (as) que hoje estão efetivamente atuando temos o cenário de quatro professoras de Educação Infantil, sendo que existem seis turmas de educação infantil e por conta disso, duas professoras que trabalham no período da manhã dobram a carga de trabalho e também lecionam no período da tarde para turmas de Educação Infantil. As orientadoras de aluno possuem o cargo público de merendeiras, mas como não podem exercer a função por motivos de saúde, elas foram readaptadas para a função de orientadoras de aluno e nessa função, auxiliam as crianças na hora das refeições, ficam com as turmas quando as professoras precisam sair da sala e estão sempre no pátio e refeitório para auxiliar as crianças no que for preciso. Do quadro de professoras, nove são efetivas e uma contratada pela prefeitura do município. As merendeiras são terceirizadas.

O espaço físico da instituição é pequeno, de pouco acesso à natureza, com um pequeno espaço ao ar livre; a seguir o quadro dos espaços físicos da EMEI:

Quadro 3: Espaços físicos da EMEI pesquisada

Espaço	Quantidade
Sala de atividade	4
Pátio	1
Refeitório	1
Parque	1
Almoxarifado	1
Banheiros funcionários/as	2
Banheiros infantis	2
Cozinha	1

⁹ Profissional que acompanha e olha as crianças nos momentos de refeição e também quando as professoras precisam sair da sala por algum motivo.

Copa	1
Sala da diretoria	1
Sala de administração	1

Fonte: Caderno de campo

De acordo com Barbosa (2006):

as diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas (BARBOSA, 2006, p.122).

Diante disso, consideramos que a predominância de mesas e cadeiras e da lousa na maioria das salas de atividades destinada às crianças da Educação Infantil e os termos utilizados no PPP da EMEI, podem refletir características marcantes de práticas escolarizantes e preparatórias ao ensino fundamental e da visão da criança como um vir-a-ser.

De acordo com a Gestão da EMEI, o “Dia do Brinquedo” está no planejamento anual feito pelas professoras, mas não no PPP. No planejamento para a Educação Infantil, o brincar aparece como recurso a ser usado na área do conhecimento de artes visuais e música; como competências e habilidades na área do conhecimento da matemática, como ações na área do conhecimento da linguagem oral e escrita; como conteúdo na área do conhecimento de movimento. O brincar aparece da seguinte maneira no documento¹⁰:

Na área do conhecimento de Artes visuais e Música: “brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” (PPP, 2017).

Como competências e habilidades na área do conhecimento da matemática: “empregar a linguagem oral nas brincadeiras” e “ações práticas do ensino de matemática por meio de jogos e brincadeiras.” (PPP, 2017).

Como ações na área do conhecimento da linguagem oral e escrita: “Estimular brincadeiras do faz de conta, de falar ao telefone, de imitar o adulto.” (PPP, 2017).

Como conteúdo na área do conhecimento de movimento: “por meio de brincadeiras livres e dirigidas” (PPP, 2017) e “utilizar as possibilidades de movimentos do próprio corpo em jogos e brincadeiras trabalhando a lateralidade.” (PPP, 2017).

¹⁰ O documento não possui páginas e nem nome dos autores.

Podemos ver que o brincar, nos documentos acima, está relacionado com a função educativa, para aprender Matemática ou Língua Portuguesa. Não encontramos nenhuma parte do PPP (2017) e nem do planejamento anual das turmas de Educação Infantil alguma referência sobre o brincar livre.

4.4. Conhecendo as meninas e meninos da pesquisa

A turma acompanhada ao longo do segundo semestre de 2017, é uma turma de pré-escola, composta por 19 crianças matriculadas (mas, de fato somente 17 frequentam cotidianamente a EMEI), com idades entre 5 e 6 anos, sendo 6 meninas e 9 meninos.

Quadro 4: Nomes fictícios e idades das crianças da pesquisa

<i>Nome</i>	<i>Idade</i>
Joaquim	5 Anos
Raissa	5 Anos
Jonathan	5 Anos
Raquel	5 Anos
Luciano	6 Anos
Júlio	5 Anos
Julia	5 Anos
Rafaela	6 Anos
Giselle	5 Anos
Pedro	5 Anos
Natan	6 Anos
Yara	6 Anos
Nicolau	5 Anos
Fernando	5 Anos
Paulo	5 Anos
Davi	6 Anos
Kaio	5 Anos

Fonte: Caderno de Campo

Rotina da Turma na “Sexta-feira Dia do Brinquedo”

Às 7h00min, as crianças entram e permanecem no pátio até as professoras chegarem. Nesse período, algumas vezes as crianças que não vêm com o brinquedo nas mãos, pegam seus brinquedos trazidos de casa da mochila e mostram para os seus colegas. Assim que a professora da turma acompanhada chega, a turma vai para a sala de

atividades juntamente com ela; a professora sempre pede para que eles vão à frente e ela por último, e como a sala fica no andar de baixo da entrada, as crianças descem em fila única segurando o corrimão da escada. As crianças entram na sala e já colocam suas mochilas penduradas na parede, pegam seus brinquedos e colocam na mesa, sendo que algumas vão direto para a caixa de brinquedo da sala e somente depois de uns minutos que pegam os da mochila.

As crianças brincam na sala de atividades com seus brinquedos de casa e também com os da EMEI até às 8h00min, quando vem uma orientadora de crianças/aluno(a) e avisa a professora que a turma já pode tomar café; a professora então pede para que as crianças se dirijam para o refeitório da EMEI (que fica na frente da sala de atividades) e as crianças vão saindo sozinhas, algumas permanecem brincando e a professora pede para que elas vá tomar café, e diz que na volta continuarão brincando. A professora, na hora do café das crianças, tem seu intervalo onde faz sua refeição na copa da EMEI. Nesse primeiro período, a professora sai bastante da sala para pegar algumas coisas na sua sala do período da tarde, e às vezes, também sai para resolver alguns problemas juntamente com o diretor; no momento que está na sala, ela faz a chamada e organiza os cadernos das crianças.

Às 8h20min, as crianças voltam para sala de atividades e continuam brincando com seus brinquedos de casa e com os da EMEI, a professora nesse período continua organizando as atividades das crianças. As crianças brincam até às 9h00min, quando a professora pede para que comecem a organizar os brinquedos e a aguardar tudo na mochila e na caixa de brinquedo; meninas e meninos, na maioria das vezes, pedem para continuar brincando e, quase sempre, a professora diz que já acabou o tempo e que já brincaram bastante. Após guardarem os brinquedos, a professora pede que as crianças organizem as cadeiras viradas para a televisão e sai da sala para buscar o aparelho de DVD, e das 9h15min até às 10h50min (horário da saída das crianças), elas assistem filme. No momento do filme, a professora algumas vezes assiste com as crianças e algumas vezes fica organizando as atividades da semana que passou ou da semana seguinte.

Às 10h50min é o horário da saída, as crianças aguardam com as mochilas em mãos e sentadas os responsáveis virem até a sala para buscá-las. Nos demais dias da semana, a rotina de horário de entrada, saída e lanche é o mesmo. O que modifica é que das 7h00min às 9h00min, as crianças da turma que observamos, ao invés de brincarem com os brinquedos de casa fazem atividades de português e matemática (voltadas para a alfabetização), realizam também atividades de leitura do alfabeto, contagem das crianças

e ajudante do dia; e das 9h às 10h50min, ao invés de verem filme, fazem atividades como jogos, projeto horta, vão ao parque, pintam e, às vezes, fazem mais atividades em folhas de português e matemática.

Quadro 5: Síntese da rotina na “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”

<i>Horário</i>	<i>Atividades</i>
7h	Entrada
7h-8h	Hora do brincar com os brinquedos de casa e da sala
8h-8h20min	Café da manhã
8h20min -9h	Continuação da hora do brincar com os brinquedos de casa e da sala
9h-10h50min	Vídeo
10h50min	Saída

Fonte: Caderno da professora da turma acompanhada

A rotina da turma observada demonstrou, ao longo das observações, ser permeada por atividades mais voltadas à alfabetização/letramento, na qual o lúdico quase não se faz presente e que muitas vezes não são desafiadoras e nem sequer fazem sentido algum para as crianças.

Quadro 6: Síntese da Rotina semanal (segunda- quinta) da turma

<i>Horário</i>	<i>Atividades</i>
7h	Entrada
7h-8h	Oração ¹¹ ; saudação; contagem das crianças; inicial do nome.
8h-8h20min	Café da manhã
8h20min -9h	Estudo do nome do ajudante do dia; leitura de imagens.
9h-10h50min ¹²	Contação de histórias; atividades de alfabetização; monta-monta.
10h50min	Saída

Fonte: Caderno da professora da turma acompanhada

¹¹ Mesmo que as escolas públicas brasileiras sejam laicas, algumas práticas religiosas acabam acontecendo dentro das salas de atividades.

¹² Nesse horário às terças e quintas é o dia do parque (duração de 40 minutos por dia).

A Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), preconiza o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sem antecipar práticas e conteúdo do ensino fundamental.

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p.7).

Sendo assim, foi possível observarmos que além de serem voltadas para a alfabetização, indo contra o que é proposto pelas DCNEI (2009), as atividades que envolvem o educar na EMEI são organizadas com base nas datas comemorativas (como carnaval, páscoa, dia das mães, dia pais, dia da mulher, dia do índio, folclore, primavera e natal).

A Educação Infantil, que têm um conteúdo que lhe é próprio (FREITAS, 2007), não pode servir de degrau para a próxima etapa da educação e perdendo, assim, sua singularidade. Singularidade essa que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), deve, entre vários objetivos, também prever formas de garantir a criança continuar no processo de aprendizagem e desenvolvimento, mas sem antecipar conteúdo do Ensino Fundamental e nem desrespeitar suas especificidades e necessidades etária: a interação entre as crianças e a brincadeira.

Em virtude dos objetivos da pesquisa, escolhemos a etnografia com crianças como metodologia, por nos permitir melhor olhar, ouvir, conhecer e compreender as meninas e meninos acompanhados ao longo dessa pesquisa. No capítulo a seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados na pesquisa.

CAPÍTULO 5

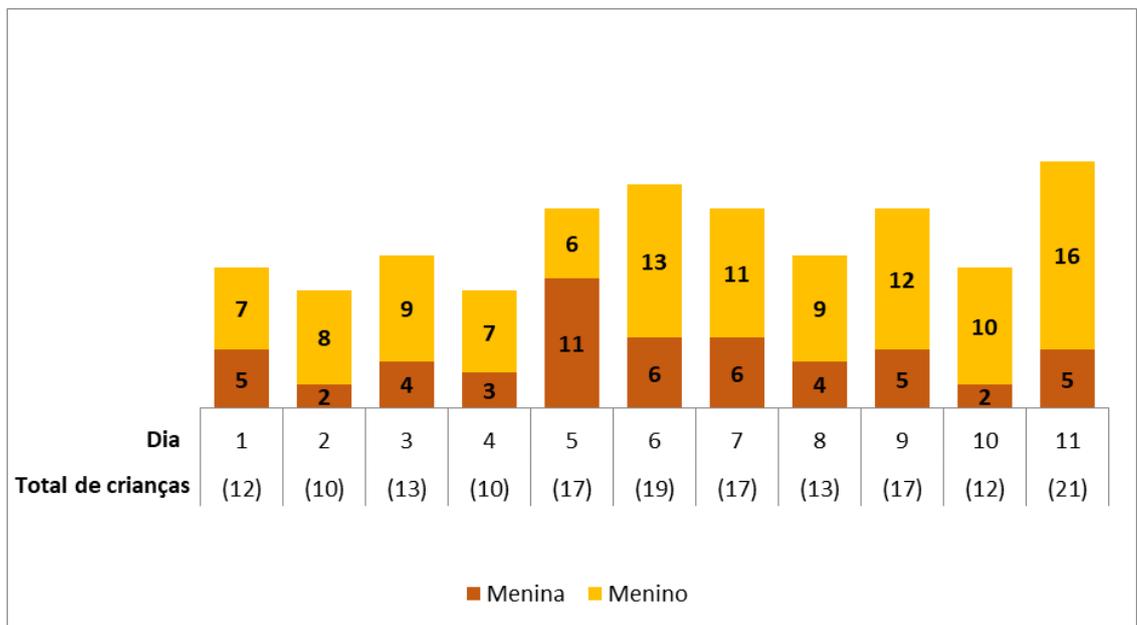
ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo, apresentamos uma análise atenta aos gestos e falas das crianças, com base nos referenciais teóricos apresentados nos três primeiros capítulos, dos dados coletados na pesquisa de campo.

Para realizar essa análise, fizemos várias leituras dos registros feitos ao longo da etnografia com crianças, das entrevistas com professoras e gestor(a) e também das conversas informais com as crianças, e a partir dessa leitura, fomos destacando episódios e falas que mais nos chamaram atenção e organizamos em cinco subtópicos com base nos objetivos da pesquisa, são eles: “*Vocês já brincaram muito, não acham?*” [...] “*NÃO!!!*”: Tempo de escolarização x tempo de brincar na Educação Infantil; “*Os meninos costumam trazer carrinhos, boneco dos heróis e moto. As meninas levam boneca, panelinha e fogão*”: brinquedos da EMEI e de casa; “*Foge logo, perde quem ganhar o beijo*”: Gênero, culturas lúdicas e culturas infantis no Dia do Brinquedo; “*Eu brinco com brinquedos de meninos*”: as Relações de gênero nos brinquedos de meninas e meninos; e “*Não queria falar, mas percebo que a Raquel tem uma quedinha*”: Meninas e meninos que transgridem as regras e fronteiras de gênero.

Antes de iniciarmos as análises apresentaremos um gráfico com a quantidade de crianças acompanhadas por dia de observação, a fim de melhor ilustrar o cenário analisado.

Gráfico 1: Número de meninas e meninos acompanhados(as) ao longo de todo período de pesquisa de campo



Fonte: Diário de campo

5.1. “Vocês já brincaram muito, não acham?” [...] “NÃO!!!”: Tempo de escolarização x tempo de brincar na Educação Infantil

A fala que intitula esse tópico é um diálogo entre a professora e as crianças, apresentado em um dos episódios analisado neste tópico sobre a questão da antecipação do processo de escolarização na Educação Infantil, que de acordo com nossas análises gera um contraponto entre brincar x trabalhar e acarreta no furto do tempo do brincar. O brincar se torna para o adulto um momento de bagunça, barulho e incômodo, mas é também, o momento que mais foge do processo de escolarização e que meninas e meninos, da Educação Infantil, reproduzem e transgridem as regras e fronteiras de gênero.

- **“A Educação Infantil é um preparatório para outras séries”: brincar x trabalhar**

A fala da professora Nádia: “A Educação Infantil é um preparatório para outras séries” em resposta à entrevista sobre a função da Educação Infantil, é aqui reproduzida a fim de introduzir as reflexões acerca do brincar X trabalhar na Educação Infantil.

Desde os primeiros dias da pesquisa em campo, a professora responsável pela turma acompanhada em conversas informais, me contou com muita alegria e satisfação que as crianças dela já sabem escrever, como podemos ver nos trechos retirados do caderno de campo:

Enquanto eu e a professora conversávamos, algumas crianças tiraram todos os brinquedos da caixa de brinquedos e deixaram pelo chão da sala; quando a professora viu os brinquedos no chão, não brigou de imediato com as crianças, mas virou para mim e disse: **“a professora da tarde deixa as crianças quebrarem os brinquedos e deixa a sala suja. Ela dá brinquedo e vídeo todos os dias. Eu não deixo e olha, minhas crianças já sabem escrever** (nessa hora ela mostra a lousa com a lição do dia anterior – nomes de animais que, segundo ela, foram as crianças que ajudaram a escrever) e em seguida, me mostra o caderno de três crianças (dois meninos e uma menina), e diz: **“olha como eles já fazem bonitinho, já estão quase lendo”**. (DIÁRIO DE CAMPO, 18.08.2017).

Em uma conversa informal na hora do café da manhã, a professora me fala com muito orgulho e alegria: **“eu tenho nessa sala três crianças que já sabem ler e escrever, até mesmo as sílabas mais complexas!” e complementa: “tem professoras aqui que passam vídeo todos os dias, como a professora da tarde mesmo. Além de dar vídeo todos os dias ela deixa que as crianças dela misturem os brinquedos nas caixas; eu deixo tudo separado, panelinhas em uma caixa, Lego em outra, mas ela deixa as crianças bagunçarem tudo!”** (DIÁRIO DE CAMPO, 29.09.2017).

Sabemos que, historicamente, a ideia de "boa professora" e do “bom professor” muitas vezes estava ancorada tanto na visão dos pais como na visão dos demais professores(as) e também da gestão escolar, na habilidade da(o) mesma(o) de alfabetizar as crianças na pré-escola, para que já chegassem no primeiro ano sem muitas dificuldades e conseguissem, assim, acompanhar o conteúdo sem atrasos e que as professoras e os professores consigam terminar os livros e apostilas no período letivo, não gerando atrasos de conteúdos e conhecimentos os demais anos do Ensino Fundamental.

Infelizmente, mesmo com muitos avanços e lutas na Educação Infantil, essa ideia de “boa professora” e “bom professor” ser aquela(e) que ao final do último ano de meninas e meninos na Educação Infantil tenha conseguido alfabetizar o máximo de crianças persiste até hoje.

As falas constantes da professora revelavam a sua preocupação em alfabetizar as crianças. As rotinas das crianças (apresentada no capítulo metodológico) foi planejada

em função desta preocupação, e muitas vezes os momentos lúdicos de brincadeiras eram os primeiros a serem excluídos das propostas oferecidas às crianças.

Conversando com a professora sobre a rotina da turma ela me disse que o dia do vídeo, antes, acontecia nas quartas-feiras, mas que achou melhor mudar para sexta-feira, para ficar no mesmo dia que o brinquedo, pois de acordo com ela: **“fica o dia todo de recreação”**. (DIÁRIO DE CAMPO, 18.08.2017).

Ao observarmos o planejamento semanal da turma, apresentado no capítulo metodológico, podemos ver que o brincar fica restrito a um único dia da semana, enquanto o ensino das letras e números ocupam os demais dias da semana, caminhando dessa maneira contra o proposto nas DCNEI (2009) e parecer CNE/CEB (1998/2009), que estabelece que o currículo da Educação Infantil não deve antecipar a escolarização e os conteúdos do Ensino Fundamental, mas caminhando no mesmo sentido do novo PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹³ (2013/2017) que agora diz que desde a Educação Infantil as crianças precisam ser alfabetizadas. O que ocasiona no furto do brincar, como denomina Marcellino (1989).

Quando as professoras foram questionadas nas entrevistas se existiam, por parte das crianças e dos(as) professores(as), expectativas sobre o Dia do Brinquedo, pudemos perceber que o brincar livre restrito a um único dia não é bem aceito pelas crianças e além disso é muito longe de ser o necessário e o ideal para elas.

“Sim, todos os dias eles perguntam se é o dia do brinquedo.”
(ENTREVISTA COM A PROFESSORA VALÉRIA, 09.11.2017)

“Sim, eles trazem o brinquedo em dias que não é dia do brinquedo então peço para guardar na mochila e no portão, aviso os pais na saída” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA NÁDIA, 09.11.2017)

“Sim, eles sempre perguntam se já é sexta.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSÂNGELA, 09.11.2017)

“Sim, eles ficam na expectativa, não veem a hora.”
(ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEIDE, 09.11.2017)

¹³ Compromisso do Governo Federal em prol de atender a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece que é obrigatório alfabetizar todas as crianças no máximo até o 3º ano do Ensino Fundamental. A preocupação em alfabetizar as crianças na idade certa tem chegado até as instituições de Educação Infantil, que muitas vezes acabam por querer antecipar os conteúdos escolares a fim de que as crianças ingressem o 1º ano do Ensino Fundamental já avançados nos conteúdos de leitura, escrita e números. Essa implicação da antecipação da alfabetização na Educação Infantil é inadequada e inaceitável para essa etapa da educação.

“Eles que escolhem o brinquedo na verdade, já deixam na bolsa a semana inteira, esperando só o dia.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEIDE, 09.11.2017)

As falas das professoras entrevistadas se destaca também o quanto as crianças precisam esperar a hora certa de brincar na Educação Infantil, o quanto desejam que o dia de poder brincar chegue logo e o quanto o brinquedo e o brincar são marginalizados e secundarizados, tendo que ficar guardado na mochila ou nos armários aguardando a hora e o dia “certo”, que são estabelecidos pelo adulto, sem a consulta e a escuta das vozes das crianças. Nesse sentido, fica visível o quanto as crianças estão questionando o planejamento e o currículo dessa etapa da educação e o quanto estão descontentes com esse furto do tempo e do direito de brincar.

Meninas e meninos da turma investigada revelam que sentem muito com esse furto do tempo do brincar, como foi possível ouvir nas falas e ver nos rostos e corpos das meninas e meninos da pesquisa nos episódios a seguir, e que também intitula esse primeiro subitem:

Às 9h00min (1h40min depois que eles estavam brincando) a professora pediu para que as crianças guardassem os brinquedos para que ela colocasse o vídeo, pois se não eles não conseguiriam ver o final do filme. Diferente da semana passada, as crianças reclamaram de ter que parar de brincar e falaram que não queriam parar e perguntaram se poderiam brincar só mais um pouco, a professora respondeu: **“você já brincaram muito, não acham?”** em resposta Luciano disse, demonstrando estar chateado: **“NÃO!!!”**. **Então as crianças tristes e mesmo contra vontade, guardaram os brinquedos e organizaram as cadeiras viradas para a televisão da sala para ver o filme “Poderoso Chefinho”.**

As crianças viram o filme, sem seus brinquedos de casa nas mãos, até às 10h50min, quando os responsáveis começaram a chegar para buscá-las. (DIÁRIO DE CAMPO, 18.08.2017).

Às 9h00min a professora pede para que as crianças guardem os brinquedos e pede para que guardem as panelinhas em uma caixa separada. Quando ela pede, **as crianças pedem para brincar só mais um pouco e a mesma diz: “você brincaram 2h com os brinquedos”** com um tom e expressão facial que demonstrava que esse tempo já tinha sido muito e suficiente. (DIÁRIO DE CAMPO, 29.09.2017).

Como podemos ver nesses episódios, as crianças dessa turma, além de terem somente um dia da semana destinado ao brincar livre, tem somente 1h40min (pois 20 minutos ficam no café da manhã) para brincar e a professora ainda acha que esse tempo

é suficiente, diferentemente do que pensam as crianças. As diferenças da ótica de adulto da ótica da criança, revelam que o tempo para brincar não é um consenso.

Como podemos ver, por mais que as crianças sejam a todo tempo convocadas a se portarem como alunos(as), a fazerem atividades de alfabetização, a brincarem pouco, a brincarem dentro da sala de atividades, elas aprendem a ser alunos(as), mas não deixam de ser crianças, com necessidades próprias de brincar, correr, falar, explorar ambientes, interagir, e com características próprias de seu grupo geracional. É nesse sentido que Flávia Motta (2011) afirma e nos orienta ao fato de que:

as crianças, mesmo submetidas aos constrangimentos inerentes ao papel de aluno, não deixam de exercer sua agência (agency) enquanto grupo social. As ações de solidariedade, as táticas de resistência, os corpos permanentemente em movimento, as comunicações escondidas, a invisibilidade de um movimento ininterrupto, tudo isso nos leva a percebê-las bem mais potentes do que a ação disciplinadora permitiria pensar. (MOTTA, 2011, p.171).

Esse episódio nos mostra o que a autora coloca como ações de meninas e meninos que revelam o quanto suas necessidades e desejos como crianças não conseguem ser totalmente apagados e deixados de fora da escola/EMEI mesmo com a constante tentativa de torna-las alunas(os).

De acordo com a entrevista realizada com a professora da turma acompanhada, ao final do período de permanência em campo, foi possível compreender o porquê o brincar tem um tempo e espaço tão restrito em sua prática educativa diária, ao ser indagada qual a função da Educação Infantil para ela, a resposta foi:

“Ah... A educação Infantil é a base para os outros anos, superimportante! Se for bem trabalhada a criança não terá problema nos outros anos, não somente na parte da alfabetização, mas a socialização, coordenação...” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEIDE 09.11.2017).

O mesmo foi possível identificar nas entrevistas com as outras professoras da Educação Infantil dessa instituição ao serem questionadas sobre qual a função da Educação Infantil na concepção delas:

“A Educação Infantil é um preparatório para outras séries, ensina sem muita cobrança. É socialização e participação.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA NÁDIA, 09.11.2017)

“É uma preparação para as séries iniciais, mas tem brincadeira e aprende o nome.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA VALÉRIA, 09.11.2017)

“Educar, brincar, socialização, interação e também adquirir autonomia e hábitos de higiene.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSÂNGELA, 09.11.2017)

Como é possível ver na fala das professoras, a concepção de Educação Infantil que essas professoras têm é a concepção preparatória para as próximas etapas da educação. Somente duas professoras mencionaram o brincar e as brincadeiras como função da Educação Infantil, mas uma das que mencionou o brincar, colocou essa etapa da educação como um preparatório para os próximos anos. Ao longo das falas das professoras é possível perceber também a preocupação em função da Educação Infantil como um período onde se aprende a socializar.

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) estabelece que o currículo da Educação Infantil não deve antecipar a escolarização e os conteúdos do Ensino Fundamental, de acordo com os artigos 3º e 4º do documento:

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**. A propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, art.3º;4º).

Temos atualmente acompanhado mudanças neste sentido, como a proposta do novo PNAIC (2013/2017) que agora diz que desde a Educação Infantil as crianças precisam ser alfabetizadas: com § 2º, do art. 2º art. 6º, item I, letra “a”

§ 2º - As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance **do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade**. (BRASIL, 2017).

Diante disso, é possível perceber que essa visão de Educação Infantil como preparo para os próximos anos além de não ser nova, como nos mostrou Kishimoto (2003), é cada dia reforçada aos professores e professoras por meio das cobranças do

governo e de novas leis, como a proposta do PNAIC (2013/2017) que caminham na contra mão dos direitos já garantidos por essa etapa da educação nas DCNEI(2009).

Em conversas informais com as crianças que estavam brincando próximas a mim, perguntei o que era o “Dia do Brinquedo” e as respostas confirmaram que é o dia que eles podem brincar na EMEI, como mostram essas falas:

Pesquisadora: **“O que é o Dia do Brinquedo?”**

Joaquim: **“É o dia que a gente brinca na EMEI.”**

Pesquisadora: **“Mas vocês não brincam em outro dia além da sexta?”**

Joaquim: **“Não, nos outros dias a gente só faz lição, só brinca no Dia do Brinquedo”.** (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2017)

Pesquisadora: **“O que é o Dia do Brinquedo?”**

Raissa: **“É o dia que brinco.”** (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2017)

Pesquisadora: **“O que é o dia do brinquedo?”**

Júlio: **“Pega brinquedo, coloca na mesa e brinca.”** (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2017).

Além das crianças brincarem somente nesse dia, a professora da turma acompanhada, devido à grande cobrança dos pais, gestores e até mesmo Secretarias de Educação de que as crianças saiam da pré-escola para o Ensino Fundamental muito bem preparada em relação aos conteúdos de português e matemática, demonstra uma grande preocupação em alcançar essas expectativas que colocam sobre ela, como professora, e também sobre as crianças, em relação ao Ensino Fundamental, e também bastante orgulho em estar cumprindo essas expectativas, quando ela observa outras professoras que acabam por destinar mais tempo para o brincar durante a semana. Como é possível ver no episódio a seguir:

Após ter essa conversa com as crianças sobre o que é o “Dia do Brinquedo”, em uma conversa informal com a professora da turma, perguntei se nos demais dias da semana as crianças podiam brincar com os brinquedos da sala e da EMEI e se podiam levar brinquedos de casa para a EMEI em outro dia da semana que não na sexta e a mesma disse: **“Não, somente nas sextas que eles pegam, durante a semana tenho a rotina, faço leitura com eles, atividades, eles escrevem e lemos história, mas brincar com os brinquedos somente nas sextas mesmo. Na semana, eles nem mexem na caixa dos brinquedos, às vezes somente o Nicolas que mexe, mas falo para ele que não é dia do brinquedo e guardo. Não dá para ser todos os dias, eles têm que fazer as atividades, as outras professoras dão brinquedos e pecinhas todos os dias, não sei como pode, não dão nada! Elas dão somente filme e brinquedos todos os dias!”** Perguntei o que acontece quando alguma criança traz brinquedo outro dia da semana que não sexta-feira e a mesma disse: **“eles não trazem e se trazem, eu guardo e dou no final, não dá pra ser todo dia”.** (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2017).

Como ficou evidente na fala da professora da turma acompanhada, as crianças brincam somente com os brinquedos da EMEI no dia do brinquedo, não chegando nem a mexer na caixa dos brinquedos, mas acreditamos que não por não terem vontade e desejo, pois as meninas e os meninos da turma demonstraram em vários momentos ao longo da permanência em campo que têm um desejo muito grande em brincar com os brinquedos da instituição e que para elas e eles esses brinquedos tem grande valor. A forma como os brinquedos são guardados, e onde ficam localizados, revelam também o controle das possibilidades das brincadeiras, já que as caixas ficam ao lado da mesa da professora, e outros brinquedos ficam em cima dos armários, fora do alcance das crianças.

Ao longo das observações, fui reparando e observando que no dia do brinquedo de casa, as crianças muitas vezes preferiam e passavam a maior parte do tempo brincando com os brinquedos da instituição do que com os brinquedos que levaram de casa:

Percebi que grande parte das crianças (tanto meninas como meninos) brincaram mais com os brinquedos da EMEI que com seus brinquedos de casa, tanto que **alguns só foram retirar seus brinquedos da mochila depois de 1h** que já estavam brincando e porque a professora pediu para que eles e elas me mostrassem quais brinquedos haviam trazido. Mesmo depois que mostraram e tirarem da mochila, a maioria das meninas e dos meninos brincaram com brinquedos da EMEI maior parte do tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 18.08.2017).

Podemos perceber na pesquisa de campo que os brinquedos da EMEI acabam ganhando uma dimensão muito além de um objeto lúdico, eles se transformam em um “fetiche” para as crianças, que só tem acesso a eles uma vez por semana e por poucas horas. Consideramos aqui “fetiche” como a teoria marxista considera, que de acordo com Maria Melo (2016),

o fetiche aparece como um objeto, fabricado ou construído, investido de poder que, por um processo de ritualização, passa a exercer um certo fascínio sobre os sujeitos que fazem dele uma ferramenta para o que acreditam ser uma ampliação de suas possibilidades relacionais. (MELLO, 2016, p.342)

Roveri (2008), em sua pesquisa de mestrado, discute o quanto a Barbie ao longo da história foi investida de poder e de fascínio. Nesse mesmo sentido, podemos considerar que o brinquedo ao ser tratado nessa EMEI como uma recompensa, como uma moeda de troca, além de ser controlado pela adulto ao longo da semana e de ficar longe do alcance das crianças, fez com que as meninas e os meninos acompanhados(as) atribuíssem à esses brinquedos da instituição um valor muito maior do que realmente eles têm, ou que teriam

se não fossem usados como recompensa, sendo assim, as crianças agregaram à esses brinquedos um valor fabricado perante essas proibições. Nesse sentido, os brinquedos passaram a exercer um fascínio sobre as crianças que os utilizavam somente às sextas-feiras, dessa forma a relação que as crianças estabeleceram com os brinquedos foi uma relação de desejo e de fetiche humano, dando a ele uma dimensão humana muito maior do que ele é.

Além disso, já que com os brinquedos de casa as crianças podem brincar todos os dias e com os da EMEI somente na sexta-feira, meninas e meninos acabam por preferir, enquanto estão na EMEI, brincar com um brinquedo novo e que talvez não tenham em casa e que não podem brincar outro dia que não na sexta-feira, diferente dos brinquedos de casa que podem brincar o dia que quiserem e não somente nas sextas-feiras. Talvez nesse dia em que elas podem levar seus brinquedos de casa para a EMEI, elas brincassem mais com os seus próprios que com os da EMEI se pudessem brincar durante a semana com os da instituição.

Foi possível observar também que além de ter um único dia destinado para o brincar, com duração de 1h40min, quando tem alguma atividade fora da rotina ou momentos específicos vinham a acontecer, como alguma programação extra, preparação para datas comemorativas e até as reuniões com as famílias, e precisava ser incluída no planejamento, era justamente a hora destinada ao brincar na sexta-feira que era a selecionada e usada. Como fica evidente nesse trecho extraído do diário de campo:

Às 8h20min, as crianças retornaram do café da manhã para a sala de atividades e a professora retornou em seguida, as crianças brincaram por dez minutos e logo a professora pediu a atenção das crianças e informou que elas teriam que **parar de brincar um pouco para poderem ensaiar para a festa da primavera**, que seria na próxima semana. As crianças, em seus rostos, demonstraram que não gostaram, mas foram aos poucos largando os brinquedos e se dirigindo para o pátio onde as outras crianças já estavam para também ensaiar. Meninas e meninos ensaiaram por 30 minutos e ao retornarem para a sala de atividades, a professora pediu para guardarem os brinquedos, pois veriam vídeo. Sendo assim, as crianças naquela semana brincaram muito menos do que de costume. (DIÁRIO DE CAMPO, 15.09.2017).

Logo que as crianças começaram a brincar com os brinquedos de casa, a professora chamou Marcelino, Raissa e Júlio, que haviam faltado no dia anterior para fazer o cartão de dia dos pais (**onde pintariam um desenho de uma criança com o pai e escreveriam “eu te amo, papai”**). Assim que chamou os dois meninos e a menina, explicou o que precisavam fazer e pediu para que sentassem todos em uma única mesa, as crianças não gostaram, pois teriam que parar de brincar para poder fazer atividade. Marcelino começou a chorar dizendo: **“eu não quero fazer, eu quero brincar”**; em resposta, a professora disse que

logo ele terminaria e voltaria a brincar, o mesmo demonstrou que não gostou da resposta e fez o mais rápido que pode para entregar. **Enquanto faziam a atividade, Marcelino, Raissa e Júlio diversas vezes paravam a atividade para observar seus colegas brincando, com a mensagem transparente em seus olhares de que não queriam estar fazendo aquela atividade, eles e ela queriam estar brincando.** (DIÁRIO DE CAMPO, 04.08.2017).

É possível ver como o brincar, mesmo acontecendo somente um dia da semana e durante 1h40min, acaba concorrendo e disputando com outras atividades e acaba perdendo, pois como vimos, existe na Educação Infantil por parte de muitos pais, professores, gestores da instituição investigada, uma maior valorização e importância de todas as demais atividades do que o brincar, diminuindo assim, o curto e único dia e espaço destinado ao brincar.

É importante destacarmos também que a concepção que a professora tem de permanecer com a sala limpa, organizada, sem brinquedos e objetos espalhados pelo chão é uma concepção histórica, pois por muito tempo se acreditou, e sabemos que em muitos lugares isso ainda é considerado uma “verdade”, de que somente a(o) professora(o) capaz de ter uma sala organizada e limpa, uma turma calma, silenciosa, organizada, com cadernos impecáveis; que faça apresentações impecáveis e que já conheça as letras do alfabeto e os números que é considerada(o) como a “boa professora” e o “bom professor”.

Brincar, sujar, fazer bagunça e barulho

Como vimos, além de concorrer e perder para outras atividades, o brincar que acontece nesse único dia, acaba não acontecendo com qualidade, pois além de em todos os dias em que acompanhei a turma as crianças terem brincado somente dentro da sala de atividades, que é pequena, cheia de mesas grandes e redondas, cadeiras, armários, caixas organizadoras, papéis e mochilas penduradas na parede, o tempo da brincadeira além de ser pouco nem sempre é de qualidade. Algumas vezes a professora interrompe as crianças e pede para que recolham os brinquedos durante a brincadeira e também que não brinquem fazendo muito barulho, como podemos ver nesses dois trechos do diário de campo que ocorreram em dias diferentes:

A professora da turma reclamou por bastante tempo de a sala estar suja e a maioria dos brinquedos em mau estado de uso. Após reclamar, pediu

para que as crianças que estavam brincando, ajudarem ela a organizar os brinquedos e como as **crianças estavam brincando e, por isso entretidas, ou não ouviam o pedido da professora para que organizasse os brinquedos, ou faziam que não estavam ouvindo para poder continuar brincando, e por isso, diversas vezes, a professora interrompeu as brincadeiras para pedir que guardassem os brinquedos nas caixas certas** (panelinhas em uma caixa, peças do monta-tudo em outra, brinquedos maiores em outra) e também para que jogassem no lixo os brinquedos que estavam quebrados. Depois de muito pedir e interromper as brincadeiras, a professora conseguiu que uma menina e um menino a ajudasse por um tempo a organizar os brinquedos, mas logo as crianças retornavam a brincadeira e professora pedia para elas voltarem a ajudar e chamava outras pelo nome para que fossem ajudar, algumas crianças iam e outras não. A professora ficou pedindo ajuda até que a maioria dos brinquedos estivessem organizados. (DIÁRIO DE CAMPO, 18.08.2017).

Fernando brinca de bater com um martelo na mesa e quando ele começa a bater mais forte a professora pede para que todas as crianças brinquem sem bater os brinquedos na mesa, também interrompe a brincadeira várias vezes para pedir que as crianças façam menos barulho, mas hoje não pediu para que recolhessem os brinquedos enquanto brincava. Nesse momento em que pede silêncio, a professora vira para mim e fala: ***“é por isso que não gosto de dia do brinquedo, é muito barulho. Eu não sei como essas professoras aguentam deixar eles brincarem as 4h, eu piraria.”*** (DIÁRIO DE CAMPO, 24.11.2017).

Como vimos, além de brincarem pouco, o tempo das brincadeiras não é valorizado, é sempre que possível interrompido e trocado por outra atividade, pois a concepção de criança e Educação Infantil da instituição que consta no PPP e nas práticas observadas, ainda é a da criança como “vir-a-ser” e uma educação preparatória para os anos seguintes, principalmente no que diz respeito à ensinar meninas e meninos a conterem seus corpos e a aprenderem os conteúdos exigidos no Ensino Fundamental. Essas concepções vão totalmente contra o que dizem as leis e diretrizes para a Educação Infantil. Como já abordamos no capítulo I, de acordo com o ECA (1990), as crianças são seres de direitos, sendo um desses direitos o direito à educação e a brincadeira; atores sociais ativos e históricos que produzem cultura (CORSARO, 2011). A Educação Infantil tem a finalidade o desenvolvimento integral da criança (LDB, 1994) e deve no seu currículo ter como centralidade a criança (DCNEI, 2009) sem antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental (CNE/CEB 22/1998 e CNE/CEB nº 05/2009).

Essa perda do tempo do brincar, em detrimento da escolarização e alfabetização, essa exigência que as crianças ao entrarem na escola deixem de ser vistas como crianças e passem a serem vistas como aluno(a), como diz Sacristán (2005), tendo que negar seus corpos, vontades e necessidades, como podemos ver nos episódios que acabamos de

apresentar; faz com que as crianças incorporem desde muito cedo que a escola não é espaço de brincar e se divertir, mas sim, de estudar/trabalhar.

Concordamos com Flávia Motta (2011) ao dizer que “O que não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos.” (MOTTA, 2011, p.171), pois o que vêm acontecendo, principalmente na pré-escola é um olhar para as crianças somente como alunos(as) e não como crianças que também assumem o papel de alunos(as), assim como adultos e idosos que podem assumir o papel de alunos(as).

Foi possível perceber que essa constante exigência e expectativa que se tem sobre as crianças já está bem internalizada nas meninas e meninos acompanhados(as), pois observamos que além de só brincarem dentro da sala de atividades no dia do brinquedo a maioria das vezes e do tempo, as crianças brincavam sentadas nas cadeiras com as pernas para dentro da mesa, usando a mesa como apoio para os brinquedos, eram poucas as vezes que as crianças circulavam entre as mesas, brincavam em pé ou pelo chão ou que corriam dentro da sala. Fernando, demonstrou estar tão acostumado com a rotina de só estudar que quando chegou o dia de brincar estranhou não ter que fazer lição, como é possível observar nesse trecho do diário de campo:

Em um momento destinado à brincadeira, Fernando vai até a professora e pergunta se eles não vão fazer lição, e a mesa diz: “*Hoje não, hoje é dia livre*” (DIÁRIO DE CAMPO, 10.11.2017).

As crianças pesquisadas nesta dissertação de mestrado, não demonstravam sentir prazer e alegria nos momentos das atividades escolarizantes, como "fazer a lição", mesmo que recebessem elogios e soubessem que isso agradava suas famílias e professora. Foi possível perceber ao longo das observações que as crianças tentavam ao máximo acabar logo as atividades preparatórias para o Ensino Fundamental, para poderem conversar, levantar e brincar com algum objeto.

Mas ao mesmo tempo em que as crianças reproduzem esse comportamento de aluno(a) que exigem delas, meninas e meninos também tentam transgredir e burlar essas regras, e quando não conseguem, demonstram que não gostaram e tentam ser ouvidas. Essas tentativas foram percebidas em vários momentos durante a observação quando as crianças questionam o porquê de terem que guardar os brinquedos e quando não reclamam, vão guardando os brinquedos como pedido, mas parando um pouco de guardar e brincando, como ilustrado no episódio a seguir:

As crianças brincaram com os brinquedos de casa e da EMEI das 8h20min até às 9h00min, quando **a professora pede para que eles comecem a guardar os brinquedos da EMEI na caixa e os de casa na mochila, pois elas precisam assistir filme**. As crianças não reclamam dessa vez, mas vão, ao mesmo tempo, que guardam os brinquedos, parando para brincar com eles. (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2017).

Como vimos, devido ao furto do brincar, as crianças tentam aproveitar o máximo cada segundo que podem, brincando e tendo os brinquedos em suas mãos. Percebemos essa tentativa de aproveitar ao máximo o tempo também algumas vezes na hora do lanche, em que algumas meninas e meninos não querem ir para o lanche, e sim, continuar brincando, sendo que somente depois de muito a professora chamar é que largam o brinquedo para ir para o refeitório, ou quando às vezes tentam levar o brinquedo, como foi o caso de Kaio, que conseguiu ganhar um tempinho a mais com o brinquedo quando o levou para o refeitório e ninguém o impediu, como podemos ver no episódio abaixo:

Às 8h20min uma das orientadoras de aluno chama as crianças para tomar café, a professora pede para que elas vá para o refeitório, **mas três meninos não querem ir, querem continuar brincando, a professora diz que logo eles voltarão a brincar, então Kaio pega o carrinho e sai para o refeitório com ele nas mãos, a professora não disse nada**. (DIÁRIO DE CAMPO, 17.11.17).

Aqui é possível perceber que mesmo a professora sendo muito cobrada pela gestão, Secretaria de Educação e pais e por ela mesma em relação ao preparo das crianças para o Ensino Fundamental, ela em alguns momentos, como esse apresentado, se torna menos séria e mais flexível, permitindo que Kaio leve para o refeitório o brinquedo.

É importante ressaltarmos que a professora da turma acompanhada, ao ir buscar brinquedos em outra sala que estavam em melhor estado de uso, demonstrou que mesmo que em suas falas e planejamentos, devido à grande cobrança de ser uma “boa professora”, o brincar não seja considerado uma atividade importante para meninas e meninos, ela se preocupa que as crianças brinquem com brinquedos que estejam em bom estado de uso. Como veremos no episódio a seguir:

Assim que a professora chega às crianças a acompanham até a sala de atividades onde já tiram os brinquedos da mochila, antes que as crianças peguem os brinquedos da sala, a **professora diz que vai pegar os brinquedos da outra sala**, e que não é para pegarem os da sala até ela voltar, pois eles brincariam com os brinquedos da outra sala, pois os brinquedos da sala deles(as) não estavam em bom estado de uso. (DIÁRIO DE CAMPO, 17.11.2017).

De acordo com o documento do Ministério da Educação e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para a Educação Infantil “Brinquedos e brincadeiras na creche: manual de orientação pedagógica” (BRASIL,2012) é importante uma escolha e avaliação coletiva dos brinquedos a serem comprados e recebidos pela instituição.

A professora da turma acompanhada demonstra estar mais preocupada com a qualidade dos brinquedos do que com um tempo de qualidade para as crianças brincarem. Como vimos nas pesquisas citadas anteriormente, isso é uma característica muito comum na Educação Infantil, uma forte pressão para que aprendam a ler e escrever em detrimento à qualidade dos tempos e espaços de brincadeiras.

5.2. “Os meninos costumam trazer carrinhos, boneco dos heróis, as meninas levam boneca, panelinha e fogão”: Os brinquedos da EMEI e os brinquedos trazidos de casa pelas crianças

A afirmação da professora Valéria “*Os meninos costumam trazer carrinhos, boneco dos heróis e moto. As meninas levam boneca, panelinha e fogão*” quando questionada sobre o que as meninas e os meninos costumam levar para a EMEI no “Dia do Brinquedo” é aqui apresentada como questionamento para introduzir a discussão acerca dos brinquedos de casa e da EMEI investigada.

Tendo em vista que o objetivo dessa pesquisa era investigar e compreender como gênero está presente nas brincadeiras e nos brinquedos, e nas relações que meninas e meninas estabelecem na “Sexta-feira: Dia do Brinquedo de casa” em uma Instituição de Educação Infantil, neste tópico iremos apresentar os brinquedos da instituição; apresentaremos o que o Projeto Político Pedagógico da instituição investigada traz sobre o “Dia do Brinquedo” e sobre o brincar. Analisamos e apresentamos os brinquedos da instituição e os brinquedos levados de casa por meninas e meninas na sexta-feira, apresentamos também as falas das professoras entrevistadas acerca dos brinquedos, brincadeiras, e interações entre meninas-meninas, meninos-meninos, meninas-meninos nas brincadeiras e atividades.

O “Dia do Brinquedo” não está descrito no PPP da instituição, de acordo com a gestão e professoras, como apresentado no capítulo anterior, faz parte somente do planejamento anual feito pelas professoras, mas ao analisarmos o planejamento anual para

a Educação Infantil, não encontramos esse dia descrito e nem previsto neste planejamento. O brincar, de modo geral, também não consta como importante e nem é o eixo norteador do PPP da instituição, e aparece somente no Planejamento para a Educação Infantil como um recurso para trabalhar áreas do conhecimento como matemática, artes visuais, música, linguagem oral e escrita.

O brincar não ser um eixo norteador do PPP e nem se quer estar descrito sua importância nele, nos mostra que a concepção de criança e infância que essa instituição tem é do adulto em miniatura, do “vir-a-ser”, da criança como um ser que está se preparando para ser o bom(a) aluno(a) no Ensino Fundamental. A instituição mostrou em seus documentos norteadores e práticas que está mais preocupada em alfabetizar e preparar as crianças para o Ensino Fundamental do que em garantir que elas vivam a infância de forma plena e possibilitar que meninas e meninos tenham contato com conteúdos, conhecimentos e saberes sobre o mundo de uma forma que leve em conta suas especificidades, desejos, necessidades e conhecimentos de crianças.

Como o “Dia do Brinquedo” é uma prática que não está escrita no PPP da instituição, mas acontece na prática, é possível perceber os processos visíveis e invisíveis que permeiam as práticas docentes todo tempo e as intencionalidades pedagógicas, o que nos faz refletir: o que de fato foi pensado para estar no PPP, currículo e planejamento anual dessa instituição? Por que as vozes das crianças não foram ouvidas em sua construção, sendo que elas são o principal alvo desse planejamento? Por que o “Dia do Brinquedo” foi ocultado do PPP da instituição se ele é uma prática que acontece há tantos anos na rede e na própria EMEI, como informou as professoras?

No “Dia do Brinquedo”, as crianças brincavam tanto com os brinquedos de casa como com os da instituição, pois é o único momento, da semana, em que meninas e meninos podem brincar com esses brinquedos. Na “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”, meninas e meninos brincaram de Tartarugas Ninja; boneca; cozinhar, carrinho, jogar futsal, notebook, fazer vídeo no *Youtube*, pega-pega, bonecos, luta de bonecos, cinema, cabeleireiro, mamãe e filhinho, espada, entre outras brincadeiras.

Nesse tópico, apresentaremos algumas brincadeiras e brinquedos que as crianças levaram e brincaram no “Dia do Brinquedo”, tanto os de casa como com os da sala.

Ao longo da pesquisa, ao entrevistar as professoras da Instituição Educação Infantil investigada, perguntei sobre o tipo de brinquedo que meninas e meninos costumavam levar para a EMEI no Dia do Brinquedo e as respostas foram:

(Professora da turma acompanhada): “Os meninos costumam levar carrinhos e bonecos de heróis, as meninas costumam levar bonecas.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEIDE, 2017)

“Os meninos costumam trazer carrinhos, boneco dos heróis e moto. As meninas levam boneca, panelinha e fogão.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LÚCIA, 2017)

“Os meninos carrinhos, boneco do Hulk e personagens. As meninas costumam levar boneca, secador de cabelo e caixa de maquiagem, teve um dia que uma menina trouxe uma caixa mesmo de maquiagem, elas gostam.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA NÁDIA, 2017)

“Os meninos costumam levar carrinhos e spinner, as meninas costumam levar bonecas e utensílios de cozinha em miniatura.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSÂNGELA, 2017)

É possível ver que nas falas das professoras não aparece que meninas e meninos levem brinquedos considerados como “permitidos” para o sexo oposto, e quando pergunto para elas se isso ocorre as respostas são:

Pesquisadora: Tem meninas que levam brinquedos “direcionados” para meninos e meninos que levam brinquedos “direcionados” para as meninas? Por que você acha que isso acontece? Ou não acontece? Como você acha que isso é para as crianças?

“Não. Mas eles falam que o pai cozinha” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LÚCIA, 2017)

“Não.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA NÁDIA, 2017)

“Não, já pela cultura mesmo deles.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSÂNGELA, 2017)

Na fala de todas as professoras entrevistadas, fica evidente que segundo elas, meninas e meninos levam brinquedos socialmente ofertados para seu sexo. Mesmo que, como mostraremos no último tópico, meninas e meninos levem brinquedos direcionados para o sexo oposto, na fala das professoras esses casos não aparecem, provavelmente devido à internalização de que existe um padrão e tipo de brinquedos para meninas e outro para meninos.

Podemos perceber que essa concepção de que existe certo tipo de brinquedo para cada sexo também já se faz presente nas falas das crianças, mesmo elas não sendo sexistas

e muitas vezes nas suas brincadeiras brincando e testando brinquedos ditos para o sexo oposto ao seu, como veremos nos dois próximos tópicos.

As respostas das professoras nos fizeram questionar: será que realmente as crianças não levam, ou as professoras, devido aos muitos afazeres e papeladas que lhes são cobradas, acabam não percebendo que essas crianças levam e ao dizerem quais brinquedos levam acreditam que sejam somente brinquedos já “considerados” como femininos e masculinos?

Nas entrevistas com as professoras perguntei quais eram os brinquedos da EMEI e como o acervo foi composto, como é possível ver no trecho a seguir:

*“São **brinquedos doados e comprados**. Os brinquedos são bichinhos de fazer bolinha de sabão, brinquedos que emitem som, panelinhas, ursinhos, carrinhos, Lego, monta-tudo.”* (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSÂNGELA, 11.09.2017)

*“São **brinquedos doados**, fui buscar alguns em São Paulo, outros nós professoras trazemos de casa. Os brinquedos são alguns de bolinha de sabão que não funcionam mais, panelinhas, ursinhos e carrinhos.”* (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEIDE, 11.09.2017)

*“Os **professores trazem de casa e compram**, mas também teve uma doação dos pais. Os brinquedos são: carrinho, boneca, bichinho de pelúcia, monta-tudo, quebra cabeça, e brinquedos de bolinha de sabão.”* (ENTREVISTA COM A PROFESSORA NÁDIA, 11.09.2017)

*“São **doações e alguns comprados**.”* (ENTREVISTA COM A PROFESSORA VALÉRIA, 11.09.2017)

De acordo com o documento do MEC e UNICEF “Brinquedo e brincadeira na creche: manual de orientações pedagógicas” (BRASIL,2012) as escolas de Educação Infantil públicas do Brasil têm seu acervo de brinquedos composto por brinquedos doados, comprados pelo governo e também pela própria instituição. Porém, de acordo com as falas professoras entrevistadas, os brinquedos da instituição pesquisada são doados e comprados, mas como algumas professoras ressaltaram, alguns são comprados pelos próprios professores(as).

O documento (BRASIL, 2012) apresenta um capítulo “Critério de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil” no qual traz orientações sobre a compra e uso dos brinquedos nas creches e pré-escolas públicas do Brasil, sejam elas feitas pelo governo, pela própria instituição ou são providas de doações,

o documento coloca essas orientações de compra e escolha dos brinquedos, até mesmo dos providos de doações, como uma forma de garantir a qualidade. O documento garante que a escolha dos brinquedos que serão comprados pelo governo pode ser feita junto ao município por meio de cartas, reuniões e assembleias. Com relação aos brinquedos doados, o documento reforça a importância de a instituição não receber qualquer brinquedo e que os critérios de análise e escolha dos brinquedos serão decididos pela equipe pedagógica.

Com relação aos brinquedos comprados pela própria instituição, o documento orienta que os recursos devem vir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que oferece uma verba para a escola em vista de proporcionar recursos e melhorias para a instituição. O valor do PDDE depende do número de crianças que a instituição tem, mas podem ser aplicados conforme a demanda da gestão. De acordo com o documento (2012), as professoras devem participar da seleção dos brinquedos que serão comprados pela instituição com base nos interesses e necessidades das crianças individual e coletivamente. O documento (BRASIL, 2012) traz uma lista de critérios que a instituição deve ter ao escolher o brinquedo a ser comprado. É interessante ressaltar também que em nenhum momento das entrevistas ou permanência em campo as professoras demonstraram já ter participado da escolha dos brinquedos comprados ou da ciência da verba (PDDE) que a escola tem destinada à compra de brinquedos. O que nos faz questionar sobre o que tem sido feito com essa verba? Tem sido destinado mais aos brinquedos pedagógicos e aos materiais escolares? Quem tem participado da escola e avaliação desses brinquedos comprados pela escola e pelo governo, já que as professoras não demonstraram ter ciência desse processo? Mais uma vez, nos deparamos com a realidade das instituições de Educação Infantil tão distante das leis que regem o funcionamento e manutenção dessas instituições, e também do quanto o brinquedo tem um valor secundário nessa etapa da educação.

Diante disso, refletimos que mesmo a instituição investigada recebendo uma verba do governo que deve ser destinada a compra de brinquedos e que pode ser feito pedido de brinquedos por escrito ao governo, a EMEI tem composto seu acervo de brinquedos somente com brinquedos que são providos de doação. Nas entrevistas com a gestão, não foi possível detectar o que é feito com a verba do PDDE e se eles conhecem o documento, pois tivemos conhecimento do mesmo depois de as entrevistas terem sido realizadas. O quadro a seguir apresenta os brinquedos que ficam nas caixas na sala de atividades:

Quadro 7: Brinquedos da EMEI: caixas de brinquedos

Brinquedo	Categoria	Material	Tamanho	Cor 1	Cor 2	Cor 3
Notebook	Outros	Plástico	Grande	Rosa	Roxo	-
Cachorro e Zebra	Animais	Plástico	Médico	Marrom	Branco	Preto
Suporte de encaixar peças com formas geométricas	Outros	Plástico	Médico	Colorido	-	-
Liquidificador	Mini Utensílios domésticos	Plástico	Pequeno	Rosa	-	-
Fogãozinho	Mini Utensílios domésticos	Plástico	Médio	Rosa	Roxo	Branco
Hipopótamo	Animal	Plástico	Pequeno	Cinza	-	-
Taz-mania	Fantochê	Pelúcia	Grande	Marrom	Preto	-
Caminhão	Meio de Transporte	Plástico	Médio	Branco	Preto	-
Trenzinho	Meio de Transporte	Plástico	Pequeno	Azul Claro	-	-
Carrinho	Meio de Transporte	Plástico	Pequeno	Preto	Azul	-
Bateria	Instrumento Musical	Plástico	Grande	Azul	Cinza	Preta
Bichos	Animal	Plástico	Pequeno	Azul	Cinza	Preto
Panelinhas	Mini Utensílios domésticos	Plástico	Pequeno e médio	Rosa	Roxo	Branco
Hello Kit	Boneca	Plástico	Pequeno	Rosa	Branco	Roxo
Sapo	Animal	Plástico	Pequeno	Verde	-	-
Tigre	Animal	Pelúcia	Médio	Amarelo	Preto	
Buzz Lightyear	Boneco	Plástico	Pequeno	Branco	Verde	Roxo
Minion	Boneco	Plástico	Pequeno	Amarelo	-	-
Urso de bolinha de sabão	Animais	Plástico	Médio	Colorido	-	-

Pecinhas de montar circular	Pecinhas	Plástico	Pequeno	Colorido	-	-
Leão	Animais	Pelúcia	Médio	Marrom	-	-
Lego	Pecinhas	Plástico	Pequeno	Colorido	-	-
Boneca tipo bebê	Boneca	Plástico	Médio	Rosada	-	-

Fonte: Diário de campo

A seguir apresentamos dois quadros com os brinquedos que meninas e meninas levaram de casa para a EMEI no Dia do Brinquedo e de Casa ao longo de todo período de permanência em campo.

Quadro 8: Brinquedos que meninas levaram de casa para a EMEI no “Dia do Brinquedo”

Brinquedo	Categoria	Material	Tamanho	Cor 1	Cor 2	Cor 3	Quantidade
Tartaruga Ninja	Boneco	Pelúcia	Médio	Verde	Vermelho	-	1 Unidade
Minion	Boneco	Plástico	Pequeno	Amarelo	-	-	2 Unidades
Urso	Animal	Pelúcia	Médio	Branco	Preto	-	1 Unidade
Bebê	Boneca	Plástico	Grande	Branco	-	-	1 Unidade
Figurinhas do Danoninho	Figurinhas	Papel	Pequeno	Vermelho	-	-	1 Unidade
Potinho que dão com doces	Outros	Plástico	Pequeno	Rosa	-	-	1 Unidade
Ninho de passarinho com 2 passarinhos	Decoração	Isopor	Pequeno	Marrom	Branco	-	1 Unidade
Homem Gavião	Boneco	Plástico	Pequeno	Verde	Amarelo	-	1 Unidade
Baby Alive	Boneca	Plástico	Médio	Rosa	-	-	1 Unidade
Spinner	-	Metal	Pequeno	Preto	Branco	-	1 Unidade
Dragão	Boneco	Plástico	Pequeno	Laranja	-	-	1 Unidade
Mini Barbie	Boneca	Plástico	Médio	Rosa	Amarelo	-	1 Unidade
Bolsa	SC	Tecido	Pequeno	Rosa	-	-	1 Unidade

Meninas Super Poderosas	Boneca	Plástico	Médio	Verde	Preto	-	1 Unidade
Super Homem	Boneco	Plástico	Pequeno	Azul	Vermelho	-	1 Unidade
Urso	Animal	Pelúcia	Médio	Preto	Branco	-	1 Unidade
Mini Enfermeira	Boneca	Plástico	Pequeno	Rosa	Branco	Vermelho	2 Unidade
Tartaruga Ninja	Boneco	Pelúcia	Médio	Vermelho	-	-	1 Unidade
Cachorro da Patrulha Canina	Boneco	Pelúcia	Médio	Marrom	Azul	-	1 Unidade
Minion	Boneco	Plástico	Pequeno	Amarelo	Preto	-	1 Unidade
Carro	Veículo	Plástico	Grande	Rosa	Branco	-	1 Unidade
Tartaruga Ninja	Boneco	Pelúcia	Médio	Verde	Vermelho	-	1 Unidade
Minion	Boneco	Plástico	Pequeno	Amarelo	Verde	-	1 Unidade
Barbie Sereia	Boneca	Plástico	Médio	Rosa	Amarelo	-	1 Unidade
Barbie com asas	Boneca	Plástico	Médio	Rosa	Amarelo	-	1 Unidade
Cubo Mágico	-	Plástico	Pequeno	Colorido	-	-	1 Unidade
Susi	Boneca	Plástico	grande	Rosa	Loira	Preto	1 Unidade
Barbie	boneca	Plástico	Médio	Rosa	Loira	-	1 Unidade
Scooby-Doo	Animal	Plástico	Pequeno	Marrom	-	-	1 Unidade
Smurfs	Boneco	Plástico	Pequeno	Azul	Branco	-	1 Unidade
Barbie	Boneca	Plástico	Médio	Rosa	Loira	Rosa	2 Unidades
Gata	Animal	Plástico	Médio	Rosa	Roxo		1 Unidade
Cachorro	Animal	Plástico	Pequeno	Rosa			1 Unidade
Spinner		Plástico	Pequeno	Verde	Preto		1 Unidade

Fonte: Diário de campo (2017)

Quadro 9: Brinquedos que meninos levaram de casa para a EMEI no “Dia do Brinquedo”

Brinquedo	Categoria	Material	Tamanho	Cor 1	Cor 2	Cor 3	Quantidade
Homem de Ferro	Boneco	Plástico	Grande	Vermelho	Amarela	-	1 Unidade
Carro	Veículo	Plástico	Médio	Vermelho	-	-	1 Unidade
Dragon Ball Z	Boneco	Plástico	Pequeno	Laranja	Azul	-	2 Unidades
Moto	Veículo	Plástico	Pequeno	Preto	-	-	1 Unidade
Espada	Arma branca	Plástico	Grande	Prata	Vermelho	-	1 Unidade
Minion	Boneco	Plástico	Pequeno	Amarelo	-	-	1 Unidade
Carro	Veículo	Metal	Pequeno	Preto	Azul	-	1 Unidade
Buzz Lightyear	Boneco	Plástico	Pequeno	Branco	Verde	Roxo	1 Unidade
Caminhão	Veículo	Plástico	Médio	Preto	-	-	1 Unidade
Sapo	Animal	Plástico	Pequeno	Verde	-	-	1 Unidade
Homem Aranha	Boneco	Plástico	Grande	Azul	Vermelho	-	1 Unidade
Chaveiro de bailarina	Chaveiro	Plástico	Pequeno	Rosa	-	-	1 Unidade
Avião	Veículo	Plástico	Grande	Branco	Vermelho	Preto	1 Unidade
Caminhão de controle remoto	Veículo	Metal	Médio	Preto	Prata	-	1 Unidade
Homem de Gelo	Boneco	Plástico	Grande	Cinza	-	-	1 Unidade
Trator	Veículo	Plástico	Grande	Preto	Amarelo	-	1 Unidade
Moto	Veículo	Plástico	Médio	Preto	Amarelo	-	1 Unidade
Homem Formiga	Boneco	Plástico	Grande	Vermelho	Preto	-	1 Unidade
Ônibus	Veículos	Metal	Grande	Amarelo	Preto	-	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Pequeno	Vermelho	-	-	1 Unidade
Avião	Veículos	Plástico	Grande	Branco	Vermelho	Preto	1 Unidade
Boné/Máscara do Homem Aranha	Fantasia	Tecido	Médio	Preto	Vermelho	-	1 Unidade
Bola	Esporte	Plástico	Pequeno	Amarelo	-	-	1 Unidade

Homem Formiga	Boneco	Plástico	Médio	Cinza	Vermelho	Preto	1 Unidade
Max Steel	Boneco	Plástico	Grande	Cinza	Verde	-	6 Unidades
Robô	Boneco	Plástico	Pequeno	Azul	Preto	-	1 Unidade
Ônibus	Veículo	Plástico	Grande	Laranja	-	-	1 Unidade
Relógio do Homem Aranha	Boneco	Plástico	Pequeno	Azul	Vermelho	-	1 Unidade
Ônibus	Veículo	Metal	Pequeno	Salmão	-	-	1 Unidade
Mini Ambulância	Veículo	Metal	Pequeno	Amarelo	Preto	-	1 Unidade
Ônibus	Veículo	Plástico	Grande	Laranja	-	-	1 Unidade
Homem de Ferro	Boneco	Plástico	Médio	Vermelho	Dourado	-	3 Unidades
Hulk	Boneco	Plástico	Grande	Cinza	Verde	-	6 unidades
Power Rangers	Boneco	Plástico	Pequeno	Azul	Cinza	Vermelho	1 Unidade
Transformers	Boneco	Plástico	Grande	Preto	Vermelho	-	1 Unidade
Spinner	-	Metal	Pequeno	Preto	-	-	1 Unidade
Moto	Veículo	Plástico	Grande	Preto	Azul	-	1 Unidade
Arma de água	Arma Branca	Plástico	Grande	Amarelo	Laranja	-	1 Unidade
Batman	Carro	Plástico	Grande	Amarelo	Laranja	-	1 Unidade
Mini Ambulância	Veículo	Metal	Pequeno	Amarelo	Preto	-	1 Unidade
Ônibus	Veículo	Plástico	Grande	Amarelo	Preto	-	1 Unidade
Homem Aranha	Boneco	Plástico	Médio	Preto	Vermelho	-	11 Unidades
Carro	Veículo	Plástico	Pequeno	Preto	-	-	1 Unidade
Carro	Veículo	Plástico	Médio	Azul	-	-	1 Unidade
Mamute	Animal	Plástico	Pequeno	Marrom	-	-	1 Unidade

Super Homem	Boneco	Metal	Médio	Azul	Vermelho	-	1 Unidade
Ônibus	Veículo	Plástico	Grande	Preto	Branco	-	1 Unidade
Max Steel	Boneco	Plástico	Grande	Azul	Branco	Preto	1 Unidade
Max Steel	Boneco	Plástico	Grande	Preto	Cinza	Vermelho	1 Unidade
Max Steel	Boneco	Plástico	Grande	Cinza	Verde	-	5 unidades
Carro	Veículo	Plástico	Pequeno	Vermelho	Cinza	-	1 Unidade
Arqueiro Verde	Boneco	Plástico	Grande	Verde	Verde	-	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Pequeno	Preto	Verde	Branco	1 Unidade
Homem Aranha	Veículo	Plástico	Grande	Vermelho	Preto	-	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Grande	Amarelo	-	-	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Pequeno	Preto	vermelho	-	1 Unidade
Lanterna Verde	Boneco	Plástico	Médio	Verde	-	Preto	1 Unidade
Martelo do Thor	Outros	Plástico	Médio	Cinza	Cinza Claro	Marrom	1 Unidade
Super Mário	Boneco	Plástico	Pequeno	Verde	Azul	Marrom	1 Unidade
Dragon Ball Z	Boneco	Plástico	Médio	Laranja	Roxo	-	1 Unidade
Dragon Ball Z	Boneco	Plástico	Pequeno	Salmão	Roxo	Preto	1 Unidade
Boneco genérico	Boneco	Plástico	Médio	Vermelho	Branco	-	1 Unidade
Carros do filme Carros	veículo	Plástico	Pequeno	Vermelho	-	-	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Médio	Amarelo	Azul	Cinza	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Pequeno	Amarelo	Azul	Cinza	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Pequeno	Azul	Cinza	-	1 Unidade

Power Rangers	Boneco	Plástico	Médio	Azul	Cinza	-	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Pequeno	Vermelho	Azul	Cinza	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Médio	Vermelho	Azul	Cinza	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Pequeno	Verde	Cinza	Branco	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Médio	Verde	Cinza	Branco	1 Unidade
Power Rangers	Boneco	Plástico	Médio	Preto	Azul	Cinza	1 Unidade

Fonte: Diário de campo (2017)

A seguir apresentamos algumas imagens que se remetem a alguns brinquedos que as meninas levaram para a EMEI na “Sexta-Feira, Dia do Brinquedo de casa”.



Figura 1: Tartaruga Ninja

Fonte: Site ToyZZ¹⁴

¹⁴ <https://www.toyzz.com.br/pelucias/boneco-pelucia-tartaruga-ninja-rafael-pronta-entrega> . Acesso em: 05.06.2018



Figura 2: Barbie com Asa

Fonte: Site Ficou Pequeno¹⁵

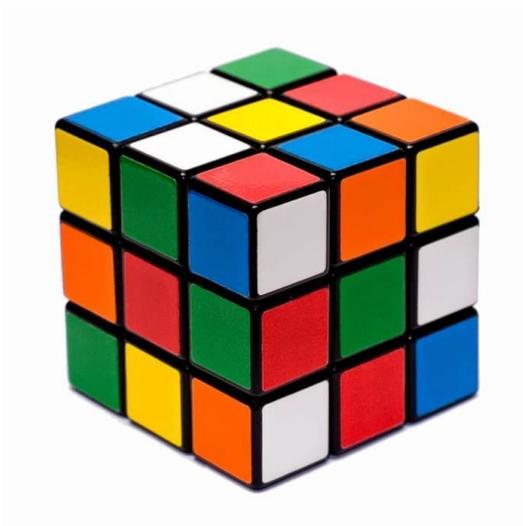


Figura 3: Cubo mágico

Fonte: Site Four Greeks¹⁶



Figura 4: Boneco Smurf

¹⁵ <https://www.ficoupequeno.com/ninateteus-place/barbie-o-segredo-das-fadas> Acesso em: 05.06.2018

¹⁶ <https://fourgeeks.com.br/coisas-geek/como-montar-um-cubo-magico/> Acesso em: 05.06.2018

Fonte: Site Guia da Semana¹⁷



Figura 5: Cachorro Scooby-Doo

Fonte: Site Mercado Livre¹⁸



Figura 6: Carro

Fonte: Site Ken Dool¹⁹

¹⁷ <https://www.guiadasemana.com.br/restaurantes/noticia/mclanche-feliz-traz-bonecos-de-os-smurfs-2-a-partir-de-31-de-julho> Acesso em: 05.06.2018

¹⁸ <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-963657832-brinquedo-cachorro-scooby-doo-mc-donalds-JM> Acesso em: 05.06.2018

¹⁹ <https://mattelken.blogspot.com/2013/12/barbie-glam-convertible-2014.html?m=1> Acesso em: 05.06.2018



Figura 7: Boneca Baby Alive

Fonte: Site Zoom²⁰



Figura 8: Homem Gavião

Fonte: Site PEF²¹

²⁰ <https://www.zoom.com.br/bonecas/boneca-baby-alive-cuida-de-mim-b5159-hasbro> Acesso em: 05.06.2018

²¹ <http://www.pef.com.br/novidades/hand-spinner-preto-verde-1794> Acesso em: 05.06.2018



Figura 9: Boneco Hulk

Fonte: Site Walmart²²

A seguir apresentamos algumas imagens que se remetem a alguns brinquedos que os meninos levaram para a EMEI na “Sexta-Feira: Dia do Brinquedo de casa”.



Figura 10: Boneco Homem de Ferro

Fonte: Site Lojas Americanas²³

²² <https://www.walmart.com.br/boneco-hulk-55-cm-453-mimo/2401482/pr> Acesso em: 07.06.2018

²³ <https://www.americanas.com.br/produto/117340535/boneco-homem-de-ferro-metalizado-premium-mimo> Acesso em: 05.06.2018



Figura 11: Boneco Dragon Ball Z

Fonte: Site Radar Toys²⁴



Figura 12: Boneco Max Steel

Fonte: Site Vou comprar²⁵

²⁴ <https://www.radartoys.com/products/bandai-dragon-ball-z-shodo-4-son-goku-action-figure>. Acesso em: 05.06.2018

²⁵ <http://www.voucomprar.com/Boneco-Max-Steel-Mattel> Acesso em: 05.06.2018



Figura 13: Boneco Homem Aranha

Fonte: Loja Mc Papéis²⁶



Figura 14: Carro do filme "Carros"

Fonte: Site da loja Magazine Luiza²⁷

²⁶ <https://www.mcpapeis.com.br/brinquedos/brinquedo-hasbro/brinquedo-hasbro-boneco-homem-aranha-12-b5753/> Acesso em: 05.06.2018

²⁷ <https://www.magazineluiza.com.br/portaldalu/cars-os-brinquedos-do-filme/8741/> . Acesso em: 05.06.2018



Figura 15: Martelo Thor

Fonte: Site Mercado Livre²⁸



Figura 16: Helicóptero, Bailarina e Moto de Joaquim

Fonte: Arquivo Pessoal

²⁸<https://lista.mercadolivre.com.br/brinquedos-hobbies/bonecos-figuras-acao/super-herois/marvel/thor/martelo-thor>. Acesso em: 05.06.2018



Figura 17: Boneco Buzz Lightyear

Fonte: Site Mercado Livre²⁹

Orientações para os brinquedos trazidos de casa

Em seguida, apresentamos algumas falas das professoras quanto às orientações sobre os brinquedos que as crianças podem levar para a EMEI nesse dia, e que nos revelam bem sobre quais brinquedos podem e não serem levados baseados principalmente no critério relacionado ao valor do brinquedo.

Pesquisadora: Existe alguma recomendação de quais brinquedos as crianças podem levar no dia do brinquedo?

*“Falamos para os pais mandarem brinquedos que **não quebre e nem sejam caros.**” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEIDE, 09.11.2017)*

*“Brinquedos **que não sejam muito novos.**” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LÚCIA, 09.11.2017)*

*“Pedimos para trazer **algo simples para se quebrar** não ter problema e não chorar, pedimos para trazer uma bonequinha... um carrinho.” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA NÁDIA, 09.11.2017)*

*“Avisamos os pais para não mandarem **brinquedos caros e sofisticados.**” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSÂNGELA, 09.11.2017)*

²⁹ <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-699985140-boneco-toy-story-buzz-lightyear-com-som-original-grow- JM>. Acesso em: 05.06.2018

Apesar da instituição de Educação Infantil não ter a proposta desse dia escrito no PPP da instituição, contendo os objetivos, propostas e regras de organização deste “Dia do Brinquedo”, podemos ver nas falas das professoras da EMEI pesquisada durante as entrevistadas, que existem restrições nos brinquedos que as crianças podem levar para a EMEI.

É importante ressaltar também que o discurso por trás desse dia é, na maioria das vezes, um dia de socialização dos brinquedos visando a diversão e também a compreensão por parte das crianças da importância de partilhar, já que alguns(as) professores(as) consideram que meninas e meninos passam pela fase do egocentrismo e precisam aprender a partilhar; esse discurso foi encontrado em vários sites de escolas particulares que ao trazerem fotos e orientações desse dia, buscam justificar sua importância não pelo simples fato de que a criança precisa brincar, e como esse direito lhe foi roubado a instituição tenta em algumas horas, mesmo que insuficientes, suprir esse direito, mas sim, como uma forma e um espaço de ensinar e trabalhar algo na criança. Como é possível ver no trecho extraído da entrevista com a professora Nádia

Pesquisadora: Como é feito o convite para esse dia?

Professora: Na reunião, no início do ano, explicamos e avisamos que é opcional e falamos que se não trouxer brinca com os da escola, é mais para a socialização mesmo. (ENTREVISTA COM PROFESSORA NÁDIA, 09.11.2017).

É relevante também evidenciar que nas escolas, o Dia do Brinquedo nem sempre é adotado por todas professoras da instituição, é na maioria das vezes algo do planejamento do professor(a), e não do projeto da instituição e da equipe pedagógica; como detectei em minha pesquisa de conclusão de curso que do período observado (manhã e tarde), somente duas professoras realizavam o Dia do brinquedo de Casa (SANTOS, 2015).

5.3. “Foge logo, perde quem ganhar o beijo”: Gênero, culturas lúdicas e culturas infantis no Dia do Brinquedo

A fala do menino Paulo durante a brincadeira, que intitula esse tópico expressa momentos em que meninas e meninos estão problematizando, buscando entender e dar

significados as relações entre homens e mulheres, buscando seus sentidos e significados, e produzindo culturas infantis e lúdicas.

A seguir discutiremos alguns dos momentos em que ao longo da permanência em campo, meninas e meninos com seus brinquedos e em suas brincadeiras, produziram e ressignificam as culturas; e reafirmavam e rompiam com as fronteiras de gênero.

Como abordamos no capítulo II, as crianças além de serem agentes ativos, que pensam, interagem, resolvem problemas e possuem hipóteses sobre as coisas que as cercam, elas também produzem e ressignificam culturas, culturas infantis e lúdicas.

Sarmiento (2008) considera que as culturas da infância são os modos como as crianças interagem, comunicam, e simbolizam suas formas de perceber e estar no mundo, fazem isso interagindo com seus pares e com os adultos, nos espaços públicos e privados. O autor ainda nos mostra que:

as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tão pouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal. (SARMENTO, 2008, p.22).

Ao longo da investigação foi possível perceber em vários momentos, por meio dos brinquedos e brincadeiras no “Dia do Brinquedo” que meninas e meninos produzindo e ressignificando as culturas. Selecionamos alguns desses momentos para analisarmos e discutirmos.

Iniciaremos com as brincadeiras que as crianças criam com os brinquedos. As crianças são seres inventivos e que estão atentos aos fatos, atividades e mudanças que acontecem na nossa sociedade. Dessa forma, por meio das brincadeiras e dos brinquedos, as crianças demonstram que estão atentas a essas atividades e mudanças e que são capazes de participarem ativamente desses processos e de darem um novo significado a eles. A seguir, trazemos um trecho do diário de campo que retrata bem como as crianças estão atentas à essas mudanças:

Joaquim, Jonathan e Raquel brincam com o Notebook, mas em alguns momentos da brincadeira Raquel e Joaquim se levantam e andam pela sala, pois brincam que estão gravando a escola. Quando pergunto do que estão brincando Joaquim diz: *“estamos brincando de fazer vídeo*

no Youtube, estamos fazendo um vídeo sobre a escola, o que tem na escola.”, depois de filmar a EMEI, Raquel e Joaquim se sentam na frente do computador e dizem que estão editando o vídeo, os três brincam assim por bastante tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, 29.09.2017).

Nessa era digital em que estamos, onde ser *youtuber* virou uma profissão e também um *hobby*, no qual hoje qualquer pessoa, desde as que possuem os melhores e mais sofisticados aparelhos de gravação e edição de vídeo, até mesmo os que possuem somente a câmera de um celular, gravam vídeos para canais no *Youtube*, as crianças que vivem e são “midiáticas e virtuais”, como denomina Barbosa (2009), trazem para suas brincadeiras o que está acontecendo no mundo, mas com seus modos e particularidades próprias de criança. É nesse sentido que Sarmiento (2004) diz que “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p.12).

Como vimos, meninas e meninos estão observando e ressignificando o mundo a sua volta, e sabemos que nesse mundo em que as crianças vivem e que as rodeia existem frustrações, experiências negativas e medos. De acordo com Sarmiento (2004):

As culturas de pares permitem as crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os pares, através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempo e acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2004, p.14).

Ao longo da pesquisa, percebemos esses momentos de trocas, aprendizagens produção de culturas pelas crianças, a seguir apresentamos três desses episódios:

Júlio, em um momento, vê uma das Barbeis em cima da mesa sem a roupa, então ele se aproxima da mesa, coloca o boneco Hulk que está nas suas mãos sobre a mesa, e veste a boneca, seus colegas veem, mas não dizem nada. Assim que termina de vestir a boneca, Júlio vai até a caixa de brinquedos e pega um copinho rosa e começa a brincar que Hulk está bebendo, e quando pergunto o que ele está bebendo Júlio diz: “*o Hulk tá bebendo cachaça, é cerveja*”. Em seguida, pega um liquidificador pequeno que está em cima da mesa e faz que está despejando um líquido no copo e depois faz de conta que o boneco Hulk está bebendo, Júlio brinca assim por bastante tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, 27.10.2017).

Júlio com seu boneco vermelho estava andando pelas mesas e derrubando os brinquedos dos demais meninos e meninas, enquanto

derrubava cantava: *“eu destruí tudo, eu destruí tudo”*. Ele derrubou os brinquedos de todas as crianças, mas o de Jonathan foi o que mais derrubou, até que Jonathan ficou muito bravo, pediu para ele parar inúmeras vezes, mas cada vez que Jonathan pedia, Júlio fazia mais e continuava cantando sem parar. Jonathan chegou a avisar a professora o que Júlio fazia, mas essa, entretida com o preenchimento do diário, não ouviu, mesmo Jonathan tendo ido até a mesa da professora e falado na altura de seu ouvido. Quando finalmente Júlio parou de derrubar os brinquedos de Jonathan, Júlio me disse que aquele boneco dele também bebia cerveja e não somente o Hulk, perguntei quem ele já viu beber, ele me disse que já viu o tio e o pai dele beber, mas que o tio bebe muito. (DIÁRIO DE CAMPO, 17.11.2017).

Júlio em um momento pega o boneco do Max Steel e vem me mostrar, ele brinca com as articulações do boneco, e me diz: *“Tia, olha, ele vai tomar muita cerveja e vai ficar mole. Ele tem muito dinheiro também e está dançando de tão feliz que está”* (nessa hora balança e roda o boneco e meche com as articulações dele). Depois pega um outro Max Steel (agora o que tem arma nas mãos) e fica com um em cada mão, diz que são irmãos, mas pega o que tem arma na mão e coloca a arma na cabeça do outro que não tem arma e nem capacete e diz na brincadeira: *“eu vou atirar na sua cabeça”* e atira e joga o boneco no chão, como se tivesse morrido. Não pega o brinquedo do chão e vai brincar de outra coisa. (DIÁRIO DE CAMPO, 10.11.2017).

Como foi possível observar, as crianças trazem o que observam na realidade para suas brincadeiras e buscam nelas, aprender a lidar com as experiências negativas e a entender o mundo, como nos mostra Sarmiento (2004). Nas brincadeiras apresentadas, Júlio representa o alcoolismo e a violência com a arma. E é por meio da brincadeira que as crianças tentam representar, entender e ressignificar, vivências presentes em nossa cultura e sociedade.

A seguir, apresentamos outros momentos em que foi possível perceber essa ressignificação do mundo e tentativa em entender como o mundo se organiza, se constitui, e como as pessoas se relacionam:

Joaquim, depois de brincar com Júlia e Jonathan, vai brincar com os bonecos e com o urso de pelúcia de zebra da EMEI. Ele diz que está brincando de *“salvar a cidade”*. Depois de um tempo, Joaquim pega o urso zebra e um tigre e faz os dois se abraçarem e se beijarem, quando pergunto do que ele está brincando, ele diz que ainda está brincando de *“salvar a cidade”*. Reparei que no início da manhã, quando duas meninas estavam brincando de bonecas com os meninos que estavam com os bonecos, Joaquim me disse que eles estavam brincando de namorados, mas que ele não estava, como se fosse proibido e errado uma criança brincar de namorado, mas quando ele colocou os ursos abraçados e fez eles se beijarem, ele não admitiu que fossem namorados, mas sim, que era uma brincadeira de *“salvar a cidade”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 29.09.2017).

Em um momento, Raissa, Joaquim e Paulo se sentam na mesa, Raissa com sua boneca Susi e os meninos com o boneco do Max Steel e do Hulk começam a brincar de jogo de vídeo game, então Raissa com sua boneca se aproxima do Max Steel e faz a boneca beijar a boca do boneco; Joaquim, que está segurando o boneco não faz e não fala nada, então Paulo diz para Joaquim que ele tem que fugir da boneca que quer beijar ele, e começam a brincar assim, os bonecos tem que fugir da boneca que quer beijar eles, e Paulo diz para Joaquim: “*foge logo, perde quem ganhar o beijo*”. Nesse momento Raissa começa a fazer a boneca correr pela mesa atrás dos bonecos que os meninos também estão fazendo correr. Depois a brincadeira inverte e os bonecos começam a brigar para ver quem beija a boneca, e cada hora um beija a boneca. Os três brincam assim por bastante tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, 20.10.2017).

[...] Em um momento da brincadeira, Pedro, vai até a mesa em que estão Gisele, Raissa e Yara, e coloca o boneco Hulk, que está em suas mãos, deitado na mesa e diz: “*olha quem chegou!!!*”, então Raissa e Gisele, que estão com as Barbies na mão, leva as bonecas até Hulk e começam a abraça-lo e beija-lo. Pergunto para as meninas onde elas viram alguém se beijando e Raissa e disse: “*Eu vi em um filme, quando minha mãe dormiu.*” (DIÁRIO DE CAMPO, 27.10.2017).

Como foi possível ver nesses três momentos e em dias diferentes, meninas e meninos estão buscando problematizar, entender, e a dar novos significados e sentidos ao beijo e a relação homem e mulher que veem na televisão, filmes, shoppings, transportes, e em casa. As crianças fazem isso criando novas brincadeiras e também, em alguns momentos, tentando esconder do adulto, pois sabem que o beijo não é algo do universo infantil, e sim, adulto, que são os adultos que beijam na boca e não as crianças, elas sabem que existe certo pudor sobre esse assunto, e que por isso elas não devem pensar nessas coisas, e portanto, não devem brincar. Isso fica muito visível na fala de Joaquim ao me dizer que ele não estava brincando e das meninas e meninos ao darem um novo nome para a brincadeira, além disso, consideramos que ao brincarem e darem novos nomes, estão ressignificando e recriando culturas lúdicas.

Para Sarmiento (2004), o brinquedo é um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias e culturas. Na turma acompanhada, foi possível perceber que o brinquedo que mais possibilitava essa imaginação, criação, foram os brinquedos de montar (monta-tudo e Lego), pois com eles, meninas e meninos inventavam brincadeiras e também recriavam personagens e elementos do cotidiano, como é possível ver nessas três brincadeiras a seguir:

Assim que a professora chega, pede para que as crianças vão para a sala. Ao chegarem na sala, as crianças que ainda não haviam tirado da

mochila seus brinquedos, retiram, mas a maioria vai em direção aos brinquedos da EMEI, principalmente para caixa de Lego e monta-tudo. Assim que pegaram as pecinhas, meninas e meninos começaram a brincar com elas em suas mesas e em seguida cinco crianças, quatro meninos e uma menina, começaram a montar uma torre com as pecinhas. Conforme as crianças iam montando a torre e ela ia ficando com uma estatura grande, as crianças chamavam a professora para ver se a torre estava maior que ela, elas perguntavam: “**professora, a torre tá maior que você?**”, nesse momento a professora vai até as crianças e interage com elas, verificando o tamanho da torre e dizendo que ainda não está do tamanho dela, então as crianças continuam construindo a torre, dois meninos ficam segurando a torre, um fica em cima da cadeira colocando as pecinhas e uma menina e um menino vão até a caixa de pecinha buscar mais e levam para os meninos que estão segurando a torre, para que eles passem para o que está em cima da cadeira colocando as pecinhas umas encaixadas nas outras em forma de cubo. As crianças brincam assim até a torre ficar maior que a professora. (DIÁRIO DE CAMPO, 15.09.2017).

Raquel brincou de montar cubos e colocar seus brinquedos dentro deles, quando montava, pedia para eu adivinhar em qual dos cubos estava os brinquedos e quais eram os brinquedos. Ela brincou assim por bastante tempo, enquanto **Raissa, ao lado de Raquel, também brincava com as pecinhas, mas em nenhum momento Raquel e ela brincaram de adivinhar**, Raquel todas as vezes trouxe os cubos até mim para que eu adivinhasse. (DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017).

Enquanto algumas meninas brincam de cabeleireiro, Júlio pega uma pecinha do chão e coloca no braço, vem na minha direção me mostrando e diz: “**olha tia, é o relógio do Ben 10**”. (DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017).

Como vimos, o Lego e o “monta-tudo” permitiu que meninos e meninas recriassem situações e objetos e que dessem novos significados a eles, além de que criassem novas brincadeiras.

No capítulo I e II, vimos que meninas e meninos pequenos são seres inventivos e criadores. Ao longo da investigação, foi possível observar o quanto as crianças pequenas são criadoras, inventivas e produtoras de culturas. Uma das formas que meninas e meninos demonstraram que são criadores foi em suas brincadeiras de fazer música, nessas brincadeiras, as crianças usavam tanto as peças de Lego como alguns brinquedos de instrumentos musicais que tem na EMEI. A seguir, apresentamos alguns desses momentos:

Raquel e Jonathan brincam de bater as pecinhas de Lego na mesa e diz que estão fazendo música, na mesa ao lado está Davi, brincando da mesma forma, mas mesmo as **crianças brincando da mesma coisa**

e com os mesmos brinquedos, não se misturaram. (DIÁRIO DE CAMPO, 20.10.2017).

Jonathan se senta com Gisele e Yara e começa a **pegar as panelinhas e fazer música com os utensílios em miniatura**, enquanto **Gisele e Yara brincam de cozinhar e de trocar a roupa das bonecas.** (DIÁRIO DE CAMPO, 24.11.2017).

[...] assim que chegam na sala, alguns meninos logo **retiram da caixa de brinquedos os instrumentos musicais e saem pela sala de atividades brincando que estão tocando esses instrumentos**, brincam assim por bastante tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, 17.11.2017).

Os episódios retirados do Diário de Campo, nos mostram o quanto as crianças gostam de música e de instrumento, mas esses trechos e os outros apresentados nesse subitem nos evidenciam o quanto as crianças produzem culturas, mas que na maioria das vezes, produzem essas culturas individualmente, pois mesmo estando próximas e brincando da mesma coisa, a maior parte das vezes e do tempo, meninas e meninos não interagem e brincam junto (sejam meninas-meninas, meninos-meninos e meninas-meninos). Acreditamos que as culturas que essas crianças têm produzido são bem ricas e importantes para seus pares e para os adultos, mas que elas poderiam ser mais ricas ainda e trazerem mais benefícios para si próprias do que já trazem, se as interações entre elas e os adultos fossem muito maior e mais presente, como foi possível observar nos trechos em que as crianças interagem.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que a professora, na maioria das vezes, não brinca com as crianças, não ouve e não interage com elas nos momentos de brincadeiras, acreditamos que ela tenha essa postura devido à grande demanda de atividades obrigatórias que ela precisa realizar, como preencher diários de classe, colar recados nas agendas, fazer semanários, entre outras tarefas; mas um dos poucos momentos que houve essa interação e escuta entre professora-crianças nos momentos de brincadeira foi no episódio da torre e foi possível perceber que, mesmo interagindo de forma breve, nesse momento a professora contribui muito com a produção dessa cultura infantil e lúdica. Sabemos que ela poderia contribuir muito mais se tivesse participado mais dessa e de outras brincadeiras, tanto como observadora participante, como integrante da brincadeira.

Nesse episódio, podemos ver que mesmo que em muitos momentos do cotidiano, das políticas e práticas pedagógicas se priorize a escolarização na Educação Infantil, existem inúmeras contradições nesse processo, pois os cotidianos da Educação Infantil

são marcados e atravessados por dimensões das culturas infantis, e mesmo que elas muitas vezes sejam silenciadas em detrimento da cultura escolar, elas tencionam a rigidez do ambiente escolar/escolarizante e desafiam o controle e planejamento do adulto.

5.4. “*Eu brinco com brinquedos de meninos*”: as Relações de gênero nos brinquedos de meninas e meninos

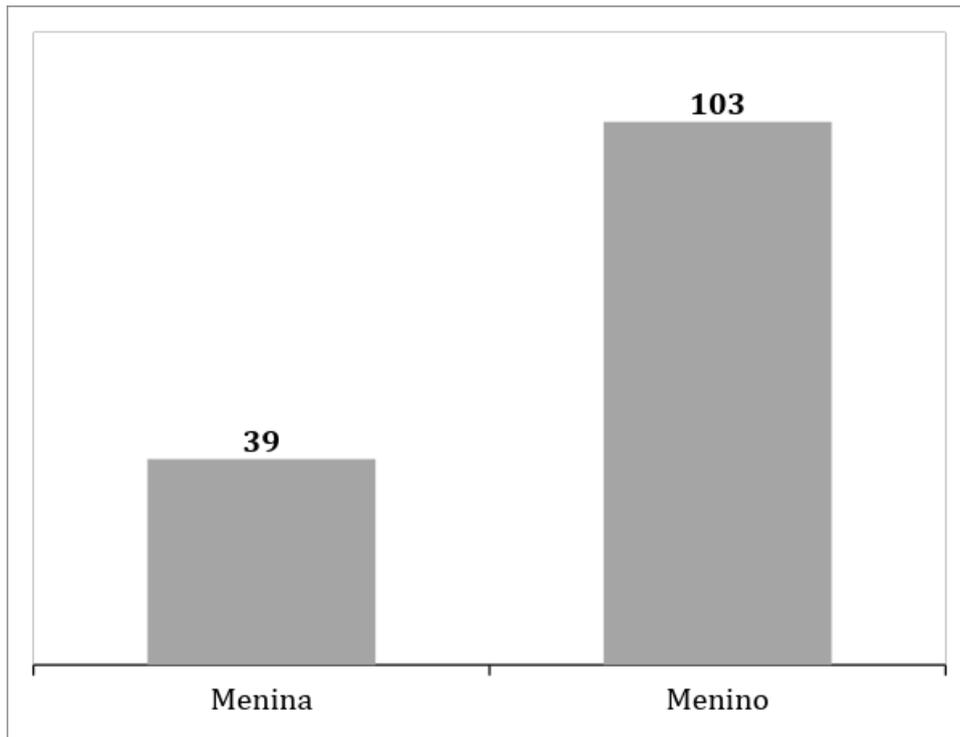
A fala que intitula esse subitem é a fala de Raquel apresentada em um dos episódios que analisados a seguir, quando questionada sobre quais brinquedos ela gostava. Nesse tópico, nos propomos à analisar as relações de gênero nos brinquedos (de casa e da EMEI) e brincadeiras de meninos e meninas no “Dia do Brinquedo”, apresentando como meninas e meninos transgridem; interagem; pensam; agem; e falam sobre ações, brinquedos, e comportamentos nesse dia destinado ao brincar.

O que “cabe” ao menino e a menina é dado, ensinado e percebido pela criança desde muito cedo, essas normas e padrões de gênero são ensinados desde muito cedo para as crianças, principalmente por meio dos brinquedos e das cores.

De acordo com Teixeira (2003), os brinquedos ensinam meninos e meninas os modos de ser e de preferir determinados objetos e cores de acordo com seu sexo.

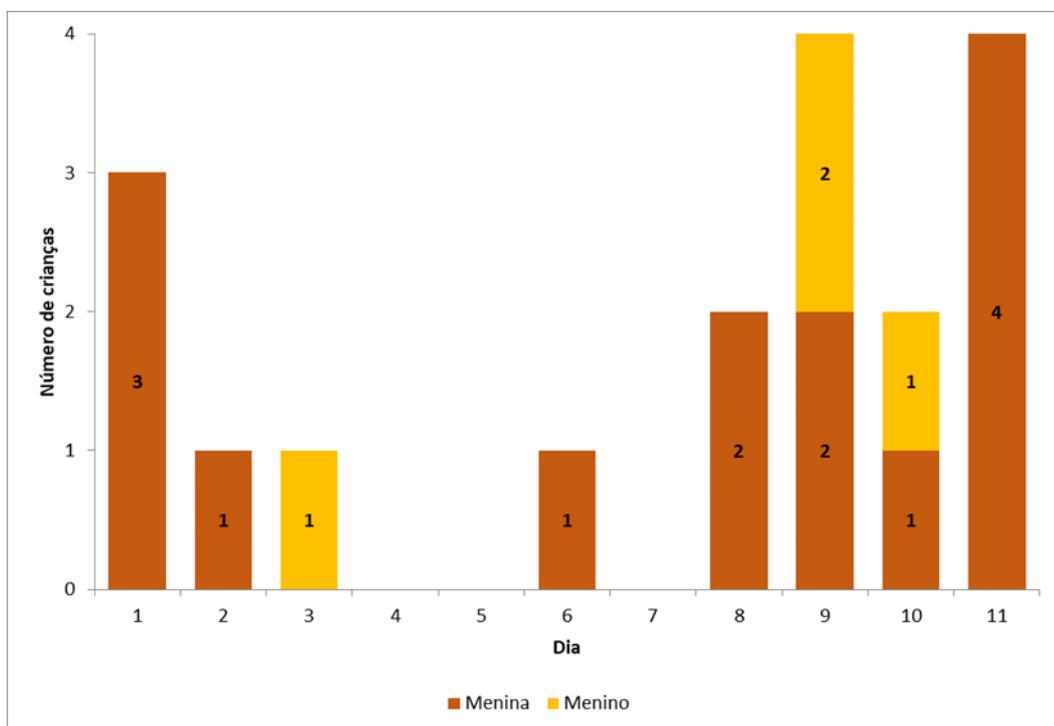
Fomos à campo com o objetivo de investigar como gênero está presente nos brinquedos e nas relações que as crianças estabelecem na “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”, quais são os valores, simbologias, significados e normas referentes ao gênero estão presentes nos brinquedos trazidos de casa por meninas e meninos, e também como as normas e padrões de gênero influenciam nas trocas de brinquedos entre meninos e meninas; em campo encontramos algumas respostas sobre essas questões. A seguir, com o objetivo de tornar mais visível os dados trazemos dois gráficos sobre a quantidade de brinquedos que meninos e meninas levaram para a EMEI no Dia do Brinquedo

Gráfico 2: Número total de brinquedos que meninas e meninos levaram de casa para a EMEI no Dia do Brinquedo ao longo de toda permanência em campo



Fonte: Diário de campo

Gráfico 3: Número de vezes que meninas e meninos esqueceram de levar brinquedos de casa para a EMEI no Dia do Brinquedo



Fonte: Diário de campo

No gráfico 2 é possível ver que ao longo do período investigado, os meninos levavam muito mais brinquedos de casa para a EMEI do que as meninas. Como é possível ver no gráfico 3, as meninas eram as que mais se esqueciam de levar os brinquedos (os meninos esqueceram somente três dias). A turma acompanhada era composta por mais meninas do que meninos (como é possível ver no gráfico 1), mas além de os meninos, na maioria dos dias, não esquecerem de levar brinquedos, eles muitas vezes acabavam por levar mais de um brinquedo por dia. Já as meninas, só não esqueceram de levar brinquedo quatro dias, dos onze analisados, e na maioria das vezes levavam apenas um brinquedo por dia.

O que nos faz pensar sobre o processo de escolarização, muitas vezes os meninos acabam resistindo mais a ele, temos a hipótese, também, de que pelo fato da maioria das vezes, as meninas brincam sozinhas, e os meninos em grupo; eles lembravam mais de levar o brinquedo, já que mostrariam e brincariam com os amigos, mais do que as meninas. É como se tivessem uma responsabilidade de não estar sem brinquedo, tanto que um dia, um deles quando esqueceu de levar o brinquedo não queria entrar na sala, como mostra o relato a seguir:

Às 7h, as crianças entraram na EMEI e aguardaram as professoras em um espaço em frente ao portão principal por onde entram. Assim que a professora chegou, as crianças começaram a ir para sala, **mas Nicolau não queria ir e começou a chorar, a professora então perguntou o porque ele estava chorando e ele disse que esqueceu de trazer o brinquedo, que não queria ir;** a professora disse que emprestaria um brinquedo para ele, então ele foi juntamente com ela para a sala, mas não quis entrar e sentou no refeitório que fica na frente da sala de atividades, e ficou dizendo que não entraria, pois esqueceu o brinquedo, mas nesse momento, já não estava mais chorando. A professora conversou com ele novamente, mas mesmo assim, ele não queria entrar e disse que tinha perdido o seu carrinho vermelho, ela então entra na sala e pergunta se alguma criança viu o carrinho de Nicolau e elas dizem que não; a professora volta para falar com ele e diz que provavelmente ele deixou em casa, e pede mais uma vez para ele entrar, pois vai pegar um carrinho na outra sala para ele, então ele entra, e a professora busca um carrinho de tamanho médio e cor branca. O menino pega o brinquedo, mas logo larga. **Nicolau passou quase todo o período destinado ao brincar com os brinquedos de casa, olhando os amigos brincarem, ele andava pela sala e observava. Foi somente no final do período que ele ajudou o Nathan a pegar uns brinquedos e depois, se sentou e montou uma cobra com as pecinhas, mas o restante do tempo foi somente observando as outras crianças brincarem.** (DIÁRIO DE CAMPO, 10.11.2017).

No trecho acima, vemos o quanto a falta do brinquedo abalou Nicolau, que além de chorar e não querer entrar na sala, mesmo quando recebe o brinquedo, não brinca com os colegas e quando brinca, é de pecinhas e não com os brinquedos da EMEI ou das outras crianças. É perceptível como dentro do grupo dos meninos essa questão de levar os brinquedos de casa, brincar com eles, mostrar para os amigos e emprestar era bem forte. Diferente do grupo de algumas meninas que não demonstraram esse interesse em compartilhar seus próprios brinquedos como alguns meninos demonstraram ter, elas quase não interagiam entre si, quase não brincavam com os brinquedos que levavam, também não mostravam para seus pares e praticamente não emprestam para as outras meninas e meninos. Como é possível perceber no episódio a seguir:

[...] Luciano começou a brincar com seu carrinho de controle remoto pelo chão da sala e **logo despertou o interesse e curiosidade dos outros meninos, então dois outros meninos queria brincar com o carrinho de controle remoto de Luciano, e logo pediram para ele emprestado e Luciano não deixou**, os meninos ficaram pedindo “*por favor*”, mas mesmo assim não conseguiram fazer Luciano mudar de ideia. Vendo que Luciano não mudaria de ideia, os meninos foram brincar com seus brinquedos. [...]

Enquanto isso, as **meninas brincam em uma única mesa, mas brincam individualmente com suas bonecas, figurinhas, panelinhas e passarinhos (brinquedos de casa que elas levaram para a EMEI). Os outros meninos brincam juntos na mesa com seus bonecos, moto, caminhão, carrinhos e avião**. Alguns brincam sozinhos, mas, a maior parte do tempo, brincam juntos e interagem bastante, ao contrário das meninas, que estão a maior parte do tempo próximas, mas não interagem e não brincam juntas. (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2017).

Em uma conversa informal com algumas crianças, perguntei para elas: quais brinquedos que elas acham que eram direcionados ao universo feminino e quais direcionados ao universo masculino e as respostas foram:

Quadro 10: Resposta de meninas e meninos do que acham que são brinquedos direcionados ao universo feminino e direcionados ao universo masculino

<i>Brinquedos direcionados para meninas</i>	<i>Brinquedos direcionados para meninos</i>
Boneca (7 vezes essas respostas, meninas e meninos responderam)	Caminhão (2 vezes essas respostas dois meninos responderam)
Ursinho (menina respondeu)	Carro (menina respondeu)
Carrinho (menina respondeu)	Boneco (menino respondeu)
Hulk (menina respondeu)	Ben 10 (menino respondeu)

Carrinho para a boneca (menino respondeu)	Bola (2 vezes essa resposta, menina e menino respondeu)
Boneco (menino respondeu)	Futebol (2 vezes essas respostas, menina e menino respondeu)
Comidinha (menino respondeu)	Trator (menino respondeu)
Cobra (menina respondeu)	Hulk (menino respondeu)
Macaco (menino respondeu)	Tartaruga ninja (menina respondeu)
Leão (menino respondeu)	Cobra (menina respondeu)
	Skate (menino respondeu)
	Spinner (menino respondeu)
	Homem Aranha (menina respondeu)
	Pecinha (menino respondeu)
	Batman (menina respondeu)
	Super-Homem (menina respondeu)

Fonte: Diário de campo

Como foi possível ver na tabela, nas falas das meninas e dos meninos apareceu uma maior variedade de brinquedos direcionados para meninos do que para meninas, e a ideia de que a boneca é um brinquedo “indicado” para as meninas se fez muito presente nas falas de meninos e meninas ao longo da conversa, mesmo as meninas da turma quase não levando bonecas ao longo do semestre e quase não existindo bonecas na EMEI, foi a resposta mais presente. Já nas falas dos brinquedos direcionados aos meninos, fica visível a presença dos bonecos de heróis, brinquedo muito levado de casa pelos meninos ao longo do período de observação. Consideramos importante salientar que:

A maioria das crianças, principalmente as meninas, não sabiam muito quais brinquedos que são considerados, muitas vezes, direcionados ao universo feminino. Quando eu perguntava tanto para as meninas como os meninos quais brinquedos são direcionados aos meninos, tanto as meninas como os meninos falavam rapidamente vários brinquedos. (Diário de campo, 22.09.2017).

Mas, algo muito interessante aparece quando surge a resposta do Hulk e do carrinho, como sendo brinquedos considerados indicados ao universo feminino, o que mostra que as crianças têm pensado e quebrado algumas regras e normas de gênero. No entanto, ao mesmo tempo em que algumas crianças demonstram conseguir ultrapassar as fronteiras de gênero, seja em suas concepções sobre o que acreditam que socialmente “cabe” ao papel da mulher e do homem, seja brincando, desejando e possuindo brinquedos que rompem com o que muitas vezes, pelas propagandas, cores e discurso de muitos adultos é ofertado e indicado para cada sexo, algumas crianças demonstraram que essas fronteiras que lhes são ensinadas e impostas desde bebê já se fazem presentes em

suas mentes, comportamentos e falas, como veremos a seguir na fala de Júlio, que ao ser questionado qual brinquedo ele achava que era direcionado ao universo masculino e qual direcionado ao universo feminino, diz:

“menina brinca de boneca, mas a Raquel brinca com brinquedos de homem”, nessa hora Joaquim veio e disse: *“Não Júlio, menina podia brincar também com boneco!”* e saiu. Júlio não disse nada, mas ficou olhando para Joaquim e para mim como se a fala do colega o tivesse feito ficar confuso. (DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017).

No diálogo acima, é possível perceber o quanto para algumas crianças essa concepção de que existem coisas “indicadas” para menino e coisas “indicadas” para meninas já está concebida e o quanto, para outras, ainda não está.

Meninas e meninos não nascem biologicamente com necessidades de brincarem com brinquedos indicados como masculinos e femininos, de acordo com seu sexo, pois essas fronteiras são culturalmente criadas, reforçadas e ensinadas pelos adultos (FINCO, 2004).

A seguir, podemos ver na fala de Joaquim, como essas fronteiras de gênero ainda não existem para ele ou não fazem sentido:

Quando pergunto para Joaquim quais brinquedos ele acha que são direcionados ao universo das meninas e quais direcionados ao dos meninos, ele disse: *“os mesmos podem ser de menino e de menina”*. Pergunto como ele sabe disso e ele diz: *“eu sei desde sempre, desde que sai da barriga da minha mãe”*. E sempre que eu fazia a mesma pergunta para outro menino ou outra menina, Joaquim estava por perto e ouvia a pergunta, e ao ouvir a resposta das crianças, ele saía correndo em nossa direção e dizia: *“menina e menino pode brincar com os mesmos brinquedos”*.

Quando perguntei para Joaquim se ele acha que meninas brincam de Boneco, que foi o brinquedo que ele apontou como brinquedo indicado ao universo dos meninos, ele respondeu: *“menina pode brincar de boneca e menino de boneco”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017).

Mesmo que Joaquim tenha defendido em vários momentos a ideia de que meninas e meninos brinquem com todos os brinquedos sem distinção e restrição por serem meninas ou meninos, quando questiono sobre a boneca e boneco ele se mostra confuso. O que nos faz pensar que mesmo que para ele ainda não esteja tão estabelecido e fechado, que existe uma falsa ideia de que alguns brinquedos são propostos e “permitidos” para cada sexo, ele se mostra confuso com essas questões em alguns momentos, até mesmo pode ter ficado devido a fala dos demais meninos e meninas. Muitos comerciais de

bonecos e bonecas deixam muito claro a que público cada um desses brinquedos se direciona. O que nos faz entender que mesmo que Joaquim defenda a bandeira de que meninas e meninos podem brincar de tudo, e que os mesmos brinquedos podem ser brincados por meninas e meninos, quando diz respeito a boneca e boneco, ele fique com dúvida.

Já Raquel, demonstra saber que existe uma fronteira de gênero entre muitos brinquedos, mas diferente de Joaquim, ela defende que meninos e meninas podem brincar de tudo, além disso, Raquel consegue romper com essas fronteiras na prática, mesmo que sinta o peso de brincar com brinquedos considerados, muitas vezes, como direcionados aos meninos, como podemos ver a seguir:

Quando perguntei para Raquel quais eram os brinquedos que ela acha que são direcionados as meninas, ela disse: ***“eu brinco com brinquedos de meninos”***, e completou: ***“eu não sei por que esses brinquedos são considerados de meninos, mas eu também brinco com o Homem Aranha, Hulk, Coringa, Super-homem e Batman”***. (DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017).

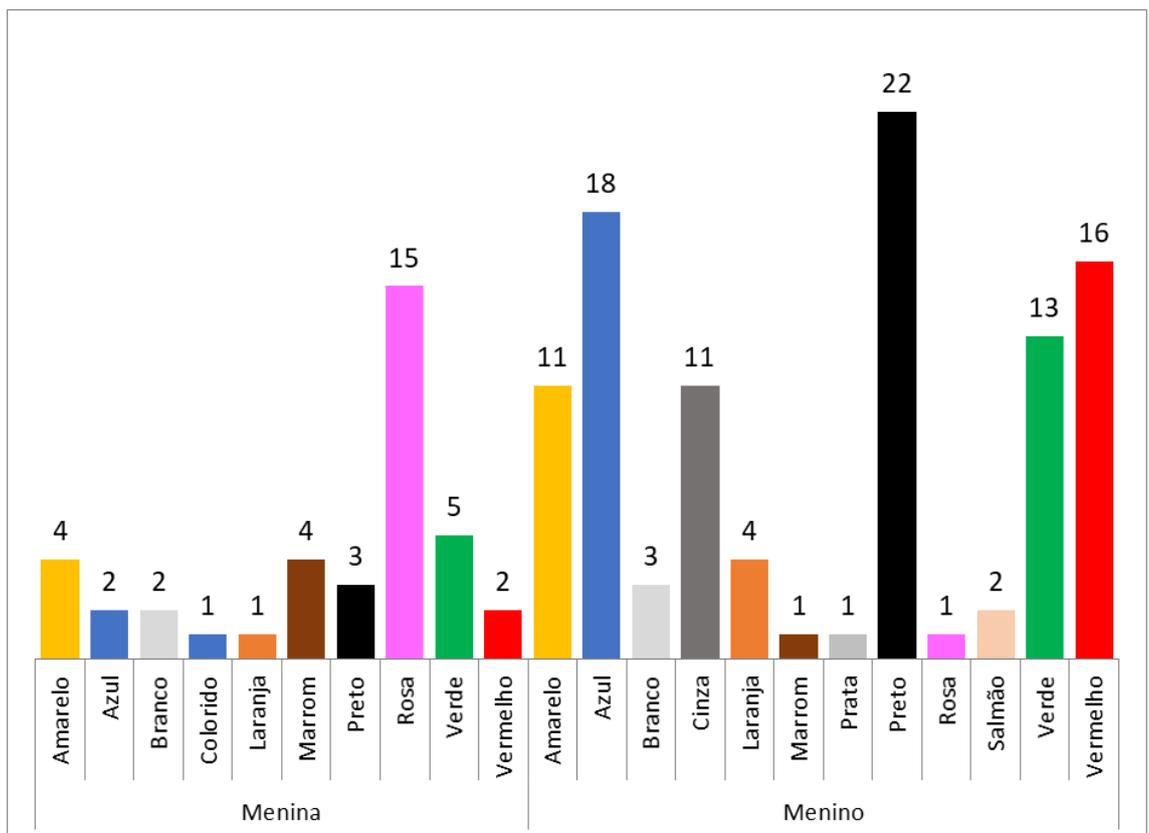
Na fala de Raquel, que intitula esse penúltimo subitem, fica evidente como que essas concepções binárias e fronteiras de gênero são sutilmente, e ao mesmo tempo, violentamente ensinadas às crianças, ao passo que meninas e meninos desde muito cedo têm contato com roupas de determinadas cores, objetos, brinquedos, decorações de festa e quartos, filmes, histórias e desenhos animados que são socialmente, culturalmente e historicamente direcionados para seu sexo, mesmo que não exista uma lógica e explicação aceitável e verdadeira. Mesmo muitas crianças e adultos não sabendo o porquê determinados objetos, cores, brinquedos, histórias e desenhos sejam direcionados para um sexo e não para o outro, continuam reproduzindo em suas falas essa dimensão binária e sexista, mesmo que em suas ações muitas vezes tentem romper com essas fronteiras de que existe um determinado universo que diz respeito aos meninos e outro oposto às meninas.

Como abordado no capítulo de gênero, as marcações de gênero nos brinquedos são feitas por meio das cores, das possibilidades e demandas de brincadeiras que o brinquedo oferece, das propagandas que fazem deles, da origem e história desses brinquedos (que surgiram a partir de filmes). Como afirma Gilles Brougère (2004), é a cultura em determinado momento histórico que vai determinar quais brinquedos são “ideais” e indicados para cada sexo, e essa determinação está atrelada ao papel que

homens e mulheres ocupam na sociedade e os quais desejam que essas crianças venham a ocupar no futuro. Nossa cultura, que ainda vê a mulher como um ser inferior ao homem, como um ser que deve cuidar da casa e dos filhos e trabalhar fora para ajudar o marido ou sustentar os filhos que cuida sozinha, propõe para as meninas brinquedos que a preparem para esse universo. Enquanto ao homem, se tem a ideia de que cabe o papel de trabalhar somente no ambiente extra doméstico, de se divertir, explorar ambientes; visando isso, os brinquedos direcionados aos meninos propõem brincadeiras que lhes possibilitem aprender esse “papel de homem” na nossa sociedade.

A seguir apresentamos um gráfico, que deixa mais visível, as cores predominantes nos brinquedos que meninas e meninos levaram no Dia do Brinquedo, durante o período de observação.

Gráfico 4: Número de brinquedos por cor, levados por meninas e meninos no Dia do Brinquedo.



Fonte: Arquivo Pessoal

O gráfico nos mostra como a predominância da cor rosa se faz presente nos brinquedos levados pelas meninas (Boneca bebê, Boneca Barbie Sereia; Boneca Barbie com asas; Boneca Susi; Spinner; Boneco Minion; Carro da Barbie; Boneco Smurf; Cachorro Scooby Doo; Gata de plástico; Cachorro de plástico; Boneco Homem Gavião)³⁰ e das cores preto, azul, vermelho e verde nos brinquedos levados pelos meninos (Bonecos Homem de Ferro, Homem Aranha, Max Steel, Hulk, Homem Formiga, Homem de gelo, Power Rangers; Caminhão; Trator; Avião; Ônibus; Carro de controle remoto; Bola, Espada; Moto; chaveiro de bailarina)³¹. A cor rosa só aparece nos brinquedos dos meninos uma única vez, que é quando Joaquim leva um chaveiro de bailarina rosa.

Essa constante tentativa, principalmente por meio dos brinquedos, de fazer com que meninos e meninas entendam e aprendam, de forma sutil, seu lugar como homens e mulheres na sociedade foi percebida em vários momentos ao longo da pesquisa de campo, ao olharmos os brinquedos que as crianças levavam para a EMEI e como brincavam e interagiam com eles. A seguir, apresentaremos alguns desses momentos em que ficou mais visível e gritante para nós, de como as marcações de cores, acessórios, possibilidades e ofertas de brincadeiras presente nos brinquedos ensinam e possibilitam meninas e meninos modos de serem homens e mulheres.

Enquanto as crianças brincavam, Jonathan estava mexendo na caixa de brinquedos e começou a me mostrar os brinquedos que haviam ali, tirou primeiro um carrinho azul, depois um brinquedo de fazer bolinha de sabão e depois de tirar alguns brinquedos, ele me disse, enquanto mexia nos brinquedos que estavam dentro da caixa, **“olha tia, aqui na escola também tem brinquedos de meninas”**. então perguntei: **“o que são brinquedos de menina? Você pode me mostrar quais são?”**, então ele pegou da caixa três bonecas da Hello Kitty (duas rosas e uma roxa) e me mostrou e colocou na mesa. Então perguntei: **“por que esses brinquedos são de menina?”** e o mesmo disse: **“porque eles têm laço”**. Pedi então para ele me mostrar qual era o “brinquedo de menino” e ele pegou um cachorrinho de rodinha e me mostrou. Perguntei: **“por que esse é de menino?”**, mas Jonathan não respondeu e pegou outros brinquedos. Jonathan vê no chão em seguida uma bailarina de chaveiro (que Joaquim trouxe de casa, mas sem saber que foi Joaquim que trouxe) e disse: **“olha, esse também é de menina”**. (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2017).

Jonathan, ao pegar a boneca Hello Kitty e classificar como brinquedo “de menina” por conta do laço no cabelo, nos mostra como os acessórios dizem muitas coisas e como

³⁰ Ver detalhes no quadro 8

³¹ Ver mais detalhes no quadro 9

os símbolos são percebidos e apropriados pelas crianças; além disso, mesmo que Jonathan não tenha apontado as cores como um marcador da diferença de gênero, não podemos deixar de ressaltar que a boneca ter detalhes nas cores rosa e roxa já marca a qual criança ela se direciona, pois se ensina desde muito cedo que as cores rosa, lilás e roxo são indicados para as meninas, sendo assim, o direcionamento dos brinquedos é feito também pelas cores (KROPENISCKI, 2015).

Em um determinado momento, a professora sai da sala por poucos minutos e quando retorna, pega uma caixa que fica em cima do armário cheia de utensílios domésticos em miniaturas, a maioria na cor rosa, coloca na mesa onde três meninas e dois meninos sentados(as) e diz: *“olha aqui meninas”* e despeja na mesa os brinquedos. Logo as meninas começam a pegar os brinquedos e a brincarem individualmente com eles, já os meninos não pegaram os utensílios para brincar. (DIÁRIO DE CAMPO, 20.10.2017).

Ao observar o episódio descrito acima, podemos ver o quanto esses marcadores de gênero, como cor e função dos brinquedos que são propostas de acordo com o papel que a sociedade espera que esses meninos e meninas venham a desempenhar em um futuro ao se tornarem homens e mulheres, é reproduzido pelos adultos. É importante destacar que por mais que em conversas informais com a professora ela tenha dito que as suas crianças, tanto meninas como meninos gostam de brincar de cozinhar, quando ela pega a caixa com as panelinhas, em sua maioria na cor rosa, ela se direciona diretamente para a mesa onde três meninas e dois meninos estão sentados e ao invés de falar tanto para os meninos como para as meninas, ela direciona sua fala somente para as meninas. Como se aqueles brinquedos fossem “destinados” e “permitidos” somente às meninas, e como se só elas gostassem de brincar com esses brinquedos, como se aqueles brinquedos não pertencessem também ao universo masculino, o direcionamento foi feito não somente pela cor, mas também pela função doméstica que se espera que a mulher desempenhe na sociedade. Sendo assim, nesse momento houve uma contradição entre a fala e as ações da professora, que mesmo sabendo que os meninos também gostam de cozinhar, não os convida para brincar com os utensílios de cozinha em miniatura.

Kropeniscki (2015) ao analisar o catálogo de brinquedos, encontra que os brinquedos direcionados as meninas são marcados pelo cuidado da casa, e como podemos ver, além de os catálogos, propagandas televisivas e nas mídias sociais, os professores e as professoras que tem a função de contribuir com a desconstrução desses estereótipos de gênero, tem reforçado em suas ações essas dicotomias, contribuindo, dessa maneira, com

a perpetuação das dicotomias de gênero, mas como aponta Souza; Pinto e Freitas (2004) em suas pesquisas, os cursos de formação inicial de professores não tem discutido e trabalhado as questões de gênero, o que reflete no despreparo dessas professoras para terem uma prática que venha contribuir com a desconstrução das hierarquias de gênero.

Além das cores, os brinquedos se diferenciam também nas possibilidades de brincadeiras, os brinquedos direcionados aos meninos, como também constatou Altmann (2013), possuem articulação, o que lhes possibilitam maior movimento e requer deles maior espaço e movimentação na hora de brincar. Já os brinquedos direcionados para as meninas, principalmente as bonecas como a Barbie e Susi, que não conseguem ficar em pé e às vezes nem se sentar sem apoio; e os brinquedos direcionados para as meninas têm normalmente tamanhos menores que o direcionado aos meninos, e são brinquedos que não lhes demanda muito espaço e movimentação, como por exemplo os utensílios domésticos, que demandam somente que as meninas permaneçam, na maioria das vezes, sentadas e movimentando somente os braços e sem ser preciso realizar movimentos amplos, como foi possível encontrar nas brincadeiras de algumas meninas em nossa permanência em campo.

Dentre os brinquedos que meninas e meninos levavam de casa para a EMEI, os que possibilitavam articulação e maior movimento eram, na maioria das vezes, os brinquedos levados pelos meninos; os brinquedos que as meninas levaram que lhes demandavam maior ocupação de espaço e também que tinha mais articulações foram somente o “Homem gavião” que Raquel levou e também um carro rosa, que uma vez uma menina levou, mas praticamente não brincou com ele, já os meninos levavam sempre bonecos, carros, armas, bolas, ônibus, que lhes demandavam um maior espaço, um espaço para além da mesa, e de estar sentado.

Isso é um reflexo da hierarquia de gênero, o qual o homem é incentivado a ir para o ambiente extra doméstico, a explorar ambientes, a vivenciar experiências radicais, a ter mais espaço e visibilidade nas empresas, congressos, seminários, reuniões, e a mulher incentivada a ficar em um campo e ambiente mais restrito, sem se aventurar muito, sem ocupar grandes cargos e lugares que lhes dê visibilidade, mesmo que na realidade cotidiana muitas mulheres alcancem grandes cargos, e ocupem e frequentem lugares diversos na sociedade.

A seguir, trazemos alguns episódios que mostram como essa dicotomia pode estar presente nas possibilidades de brincadeira; enredo cultural; nos brinquedos e como isso pode levar as meninas a brincarem a maior parte do tempo sentada, com bonecas que não

tem articulação e a terem curiosidade e necessidade (necessidade e curiosidade que é da criança, do ser humano, independente de que sexo seja) a querer conhecer, brincar e experimentar brinquedos e objetos que lhes permitam mais possibilidades e mobilidade. E os meninos a desenvolverem brincadeiras mais agitadas e com necessidade de maior mobilidade

Gisele e Júlia vão até a mesa em que está a maioria dos meninos e se sentam com eles; conversam um pouco e Gisele sai da mesa com o carrinho do Homem-Aranha em mãos, coloca ele no chão, faz ele andar uma vez e volta para a mesa onde deixa o carrinho e sai para brincar com as panelinhas. **Depois de um tempo, Gisele e Júlia pegam o carrinho novamente e colocam no chão, uma senta de frente para a outra e faz o carrinho andar em direção uma da outra.** Brincam assim por um curto período, até que Gisele levanta e vai andar pela sala, enquanto Júlia permanece brincando com o brinquedo, ela passa a maior parte do **tempo flexionando o brinquedo no chão para ver como funcionava e procurava colocar os ouvidos perto para ouvir o barulho**, e enquanto ouvia, demonstrava facilmente estar gostando do barulho que o carro fazia. Depois de flexionar bastante, Júlia soltava o carrinho e observa até onde chegaria. Brincou assim por um longo tempo. (DIÁRIO DE CAMPO, 17.11.2017).

Raquel brinca com o boneco **Transformers** sozinha, ela brinca **explorando as articulações do boneco**, faz ele dar cambalhota, coloca ele sentado e deitado na mesa. (DIÁRIO DE CAMPO, 20.10.2017).

Joaquim se senta na mesa em que está Raissa e Gisele, ele está com dois bonecos na mão e deixa um na mesa, **Raissa então pega um dos bonecos (Max Stell), observa e brinca com suas articulações** (coisa que muitas bonecas não permitem, pois não são tão articuladas como a maioria dos bonecos) e depois coloca o boneco em cima de um carrinho (estilo caminhonete – da EMEI) e faz que o boneco está andando, Joaquim faz o mesmo, coloca o seu outro boneco (Max Steel também) em cima do carrinho e andam pela mesa. Depois, Joaquim se levanta e Raissa fica com o boneco ainda em mãos, e quando Júlia se senta do seu lado, Raissa dá o boneco para Júlia que também observa o boneco e brinca com suas articulações. Joaquim retorna, com mais um boneco Max Steel em mãos, então Raissa diz para Júlia: **“quer brincar com a gente de Max Steel?”**, Júlia aceita, então começam os três a brincar, brincam as vezes de luta e as vezes de que os bonecos estão andando na mesa, quando Raissa começa a querer brincar de luta, Joaquim diz: **“luta não, eles são amigos!”**, então começam a caminhar novamente na mesa. Nesse momento, chega Júlio com o boneco do Hulk e começa a brincar também. Brincam juntos por muito tempo, sentam um ao lado do outro. Na mesma mesa está Gisele, mas brincando com panelinhas e Paulo junto com ela, eles brincam de fazer bolo. (DIÁRIO DE CAMPO, 10.11.2017).

Podemos ver como as meninas também têm necessidades e desejos de brincar com brinquedos mais articulados, com brinquedos que tenham flexão e diversos sons e que possibilitem brincadeiras mais radicais, e não somente brinquedos que exijam que elas

ficarem paradas ou que façam poucos movimentos, como é o caso dos utensílios domésticos em miniatura, das bonecas que não conseguem ficar em pé sem apoio e que não são muito articuladas, dos brinquedos que têm sons tranquilos e de choro de bebê. Quando vemos Júlia testando o carro do Homem Aranha, que tem flexão, e colocando ele no ouvido para ouvir o barulho e entender como funciona, vemos o quão algumas meninas são privadas de terem contato e de possuir esse tipo de brinquedos, por serem considerados, muitas vezes, brinquedos indicados para meninos.

Esses três episódios nos mostram também que mesmo esses brinquedos mais articulados e que possibilitam maior movimentação serem muitas vezes classificados como pertencentes e direcionados ao universo masculino e tendo sido levados pelos meninos na maioria das vezes, as meninas brincam com eles, e que quando brincam, nem outras meninas e meninos as impedem ou recriminam, a não ser quando Raissa quer brincar de luta e Joaquim diz que eles são amigos, para assim não ser um brincadeira de luta. Diante dessa fala de Joaquim, temos duas hipóteses, a primeira de que para Joaquim, por Raissa e Júlia serem meninas elas não devem brincar de luta, pois luta é uma atividade considerada do universo masculino, portanto, elas mesmo que brinquem com brinquedos direcionados ao universo masculino, não devem brincar de lutar, e sim, de uma brincadeira de amizade que fazem referência a um cenário de paz e calma, assim como as brincadeiras propostas para as bonecas: toma chá com as amigas, conversar, cozinhar, e não de lutar e nem guerrear, como propõem os bonecos, principalmente os heróis que lutam para salvar as pessoas, planetas, e o mundo. A segunda hipótese, é que Joaquim pode ter dito para não brincarem de luta por ter sido, diversas vezes, orientado por adultos de que lutar e brigar é errado, seja com meninos ou meninas.

Diante desses fatos observados, foi possível perceber também o que Cruz; Silva; Souza (2012) disseram ao abordar a tentativa de algumas empresas de romper com as fronteiras de gênero que ocorrem mais com os brinquedos voltados para as meninas que para os meninos, mas que quando são feitos para o público oposto, ao que foi pensado originalmente, perde muitas das qualidades e possibilidades de brincadeiras, como é o caso do carro que para as meninas, além de ganhar novas cores, não tem flexão, e muitas vezes não abrem as portas, sendo que assim como os meninos, as meninas têm necessidades dessas possibilidades de brincadeiras e mobilidades, como demonstrou Júlia e Gisele ao brincarem com o carrinho do Homem Aranha.

Além das marcas de gênero estarem presente nos brinquedos que meninas e meninos levavam para a EMEI na “Sexta-feira, Dia do Brinquedo”, elas estavam

presentes também nas brincadeiras. A seguir, apresentamos algumas das brincadeiras das crianças.

Segundo a professora, os **meninos gostam de brincar de espada** e, observando as brincadeiras, notei que um dos meninos (Pedro) levou como brinquedo uma espada, e passou boa parte do período de brincar brincando com ela. Dois outros meninos criaram duas espadas com lego e brincaram juntos de luta com as espadas. Em nenhum momento nenhuma menina se aproximou dos meninos que brincavam de espada, e nem construíram ou pediram para brincar com as espadas feitas pelos meninos e nem a que Pedro levou de casa.

Os meninos que não estavam brincando de espada passaram a maioria do tempo destinado ao brincar brincando com os bonecos, suas brincadeiras eram **de luta de bonecos**, onde os bonecos lutavam e emitiam sons (feito com a boca pelas crianças) e acendia luz (luz própria do boneco). Esses meninos brincaram a maioria do tempo em pé e andando pela sala

Já **as meninas, três brincavam de boneca** (da EMEI), mas brincam sozinhas sem interagir umas com as outras, em suas brincadeiras com as bonecas, elas penteavam os cabelos, davam comida e as vestiam. Não brincaram juntas de boneca em nenhum momento mesmo estando todas três sentadas na mesma mesa. Das vezes que as meninas levantavam da mesa era somente para pegar algum brinquedo que estavam usando e que havia caído no chão ou pegar mais alguns brinquedos na caixa de brinquedos da sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 11.08.2017).

Momentos como esse relatado acima aconteceram várias vezes e em vários dias ao longo do período em que estive em campo. Meninos brincando de brincadeiras radicais, ocupando maior espaço, já as meninas brincam a maior parte das vezes de casinha, com bonecas, utensílios domésticos, sentadas e sozinhas sem necessitar fazer movimentos amplos.

As meninas mesmo sentadas juntas quase não interagem entre si e brincavam, individualmente, cada uma com seus brinquedos (bonecas, utensílios domésticos em miniatura). As meninas levantaram da mesa somente para buscar brinquedos na caixa de brinquedos da sala, assim que buscavam, retornavam rapidamente para seus lugares na mesa. Os brinquedos que as meninas pegaram na caixa de brinquedo foram: fogãozinho (rosa e branco) e panelinhas (rosas e roxas), e brincaram de fazer comida. A brincadeira das meninas com os utensílios domésticos em miniatura durou praticamente todo o período destinado ao brincar. Gisele, que levou o ursinho panda de pelúcia brincou de dar comida para ele; já Rafaela, preparava a comida no fogãozinho e despejava em uma folha a comida, que era uma bola pequena de plástico, que ela pegou na caixa de brinquedo da sala.

Já a maioria dos meninos brincaram durante o período destinado ao brincar juntos na mesma mesa (uns às vezes em pé próximos à mesa e outros sentados). **Os meninos brincaram a maior parte do tempo**

com seus bonecos; com uma bateria elétrica azul e cinza da EMEI (que não está funcionando); brincam também de carrinho, avião e de skate (da EMEI).

Em um momento, Júlio se aproxima de mim e me pergunta qual é o nome aquele boneco e eu digo que é um corredor de Fórmula 1. Júlio sai de perto de mim e pega um carrinho quebrado da EMEI e coloca o boneco pequeno dentro e diz que vai brincar de corrida. Um tempo depois, esse mesmo boneco vira um tipo de arma quando ele e Luciano estão brincando com um Taz-mania grande de pelúcia (da EMEI). Na brincadeira, o boneco Taz comia os brinquedos de Júlio e queria pegá-lo, durante a brincadeira os meninos colocaram vários brinquedos na boca do Taz e corriam um atrás do outro, algumas vezes Júlio fazia que matava Taz com o carro, mesmo assim, Taz revivia e voltava a correr e a comer os brinquedos. Quando perguntei do que eles estavam brincando me disseram que era “*de luta de bicho*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 18.08.2017).

Mais uma vez, meninas estão brincando de casinha e meninos brincando de correr, e mais uma vez, meninos interagindo entre si, enquanto as meninas mesmo próximas e brincando com mesmos objetos e de formas parecidas não interagem e nem brincam juntas.

Às 8h20min, as crianças retornaram do café da manhã para a sala de atividades e voltaram a brincar. Gisele, Raissa, Pedro e Nicolau começam a brincar juntos, segundo eles, de “**Scooby-Do**”, Nicolau era o monstro e os demais eram os personagens do desenho que ficavam correndo para fugir do monstro. Eles corriam e se escondiam em baixo das mesas (como se brinca de esconde-esconde e pega-pega), e às vezes gritavam “**Scooby-Do!**”, mas a brincadeira não durou muito, pois a professora interrompeu e disse que eles sabem que não podem correr na sala, as crianças então param de brincar e se sentam nas mesas. (DIÁRIO DE CAMPO, 27.10.2017).

No trecho acima, vemos como uma brincadeira que socialmente é direcionada e ofertada tanto para meninas como para meninos possibilitou uma maior interação entre as crianças.

Diante dos dados apresentados, consideramos que os brinquedos que meninos levam de casa para a EMEI exigem deles movimentos mais amplos que os brinquedos levados pelas meninas; que a maioria das meninas passavam esse dia, destinado ao brincar, brincando mais individualmente que com outras meninas e que a maioria dos meninos interagem mais nos momentos de brincadeira. Também que meninas e meninos têm necessidades de ter brinquedos que possibilitem movimentos mais amplos e uma maior exploração dos ambientes.

5.5. “Não queria falar, mas percebo que a Raquel tem uma quedinha”: Meninas e meninos que transgridem as regras e fronteiras de gênero

A fala da professora da turma acompanhada “*Não queria falar, mas percebo que a Raquel tem uma quedinha*” será apresentada e analisada nesse subitem que discute como meninas e meninos encontram meios de transgredir as regras e fronteiras de gênero, tanto no que diz respeito a escolha dos brinquedos que levarão para a EMEI e que gostam de ganhar de seus familiares e amigos, como em suas brincadeiras. Analisaremos também, as falas das professoras entrevistadas acerca dessas transgressões.

As crianças, como já abordamos, são agentes ativos que pensam, agem, interagem, criam culturas e ressignificam culturas. Diante disso, consideramos que meninas e meninos são capazes de encontrar brechas que lhes possibilitem transgredir as regras e fronteiras de gênero estabelecidas pela cultura e sociedade. Ao transgredirem, meninas e meninos ultrapassam os limites estabelecidos, pela sociedade, para seu sexo (FINCO, 2010).

Ao longo da pesquisa, foi possível observar que meninas e meninos, em alguns momentos, rompiam com as barreiras de gênero. A maioria das transgressões ocorriam nas brincadeiras, mas foram poucas as vezes que meninos e meninas levaram para a EMEI brinquedos que fugiam do padrão estabelecido para seu sexo.

- ***A Tartaruga Ninja de Raquel***

Raquel levou para a EMEI uma tartaruga ninja de pelúcia, os meninos gostaram muito da sua tartaruga e pediam sempre para ela emprestar para eles poderem brincar e Raquel sempre emprestava, mas quando percebia que não estavam mais brincando com sua tartaruga, ela pegava o brinquedo e brincava com ele. Percebi que ela sentou no início com os meninos e brincou na mesa, em alguns momentos sozinha e em outros com os meninos, depois sentou em outra mesa com outros meninos e meninas. O brinquedo nesse caso foi uma forma de aproximar a menina Raquel com os meninos.

- ***Raquel e o banho do Hulk***

Raquel levou o boneco Homem Gavião e na outra semana, havia levado o boneco Tartarugas Ninjas. Conversando com Raquel, a mesma me disse que tem, além do Homem Gavião, um boneco do Hulk que não é muito grande, mas que ela gosta de tomar banho com ele, que o coloca dentro do balde na hora do banho. Raquel disse também que tem um boneco do Homem Aranha. Enquanto eu conversava com Raquel, Jonathan se aproxima e escuta a conversa e então diz para Raquel: **“mas menina não pode brincar de Hulk”** (Jonathan, mais uma vez desmonta, esse discurso de que menina “não pode” brincar com alguns brinquedos e meninos com outros). Raquel não liga para o que Jonathan diz e continua conversando comigo sobre seus brinquedos. Então perguntei a ela quem lhe deu esses brinquedos, ela disse: **“foi a minha mãe e a minha vó. Eu moro com a mamãe, com a tia, com a vó e o vô... ah, e com um primo”**, perguntei se o primo era grande ou pequeno, mas Raquel não soube dizer. Após nossa conversa, Raquel volta a brincar. Em outro momento do dia, Raquel pega na caixa de brinquedos da EMEI um colete do Super-Homem e coloca embaixo da sua blusa e diz: **“eu sou o Super-Homem”**. (DIÁRIO DE CAMPO, 15.09.2017).

Como podemos ver, Raquel leva em dois dias do brinquedo, seguidos, brinquedos que muitas vezes são considerados por algumas pessoas como direcionados ao universo masculino, tanto que Jonathan diz que menina não pode brincar com o boneco Hulk. Nesse episódio retirado do Diário de Campo, vemos o quanto para algumas crianças é mais tranquilo burlar e transgredir essas regras e fronteiras de gênero, pois elas gostam do brinquedo e seu desejo de brincar e possuí-los é muito maior e mais forte do que as regras e padrões impostos pela sociedade, e o quanto para outras crianças essas questões estão mais fechadas e prontas, a ponto de ao ver uma menina brincando, comentando e portando um brinquedo que muitas vezes é direcionado para o sexo oposto, achar tão estranho e dizer que ela não pode fazer aquilo.

Foi possível perceber que, mesmo que somente Raquel das meninas tenha levado brinquedos que muitas vezes são indicados para os meninos, outras meninas em suas brincadeiras também tentavam e rompiam com as fronteiras de gênero, resignificando as brincadeiras e os brinquedos, mostrando que têm pensado e dado novos sentidos e significados para os brinquedos e brincadeiras que a partir deles são criadas e propostas. Como exemplifica o episódio a seguir:

Enquanto meninos e meninas brincam juntos, percebo que Rafaela brinca o tempo todo sozinha, com os brinquedos da EMEI, pois esqueceu de levar brinquedos, **ela brinca com a Hello Kitty, na brincadeira, dá banho na boneca, colocando a boneca em uma banheira (rosa) e pega as panelinhas e faz que está jogando água nela, depois coloca a boneca pra cozinhar, em uma casinha que ela**

montou com fogão, bateadeira, panelinhas, uma casinha (tabuada em forma de casinha) e uma bolsa[...].

Em um momento da brincadeira **Rafaela** pega mais uma Hello Kitty, coloca as bonecas **dentro de uma bateadeira (rosa e roxa) e depois, coloca as bonecas em cima das bateadeiras. Quando pergunto do que ela está brincando, Rafaela me diz que as bonecas estão consertando as bateadeiras que estão quebradas.** Depois que as bonecas consertam as bateadeiras, Rafaela coloca uma panelinha dentro de cada bateadeira e faz de conta que agora bateadeira está funcionando, a menina repete a brincadeira por duas vezes. (DIÁRIO DE CAMPO, 29.09.2017).

Como podemos ver, Rafaela está brincando com utensílios domésticos e bonecas, mesmo que ela tenha brincado de casinha, que a boneca tenha cozinhado, ela em alguns momentos da brincadeira, dá a esses utensílios e boneca funções que se aproximam com as posições que as mulheres têm assumido, com a luta pela igualdade de direito que as feministas vêm travando há muito tempo. Ao criar um enredo em que as bonecas estão trabalhando de consertar as bateadeiras que estão quebradas, trabalho esse que em nossa sociedade muitas vezes é atribuído ao homem, Rafaela rompe com o imposto e com as fronteiras de gênero, ela não pega um boneco para fazer esse trabalho, a própria boneca faz e faz dar certo, pois como vimos, a bateadeira volta a funcionar. Esse papel que Rafaela traz para a mulher em sua brincadeira, de mulher independente, capaz, inteligente, que pode desempenhar qualquer função, mostra como mesmo os brinquedos, propagandas, e a sociedade tendo todo um esforço em fazer com que se perpetue ainda, principalmente por meio dos brinquedos, a hierarquia de gênero, as crianças em suas brincadeiras, principalmente as meninas, como foi possível constatar nessa dissertação de mestrado, tem ressignificado e repensado esses papéis e lugares sociais da mulher.

Em outros momentos, meninas também transgrediram as fronteiras de gênero ao pegar alguns bonecos dos meninos e brincar com eles, ou então quando brincam com eles de brincadeiras que muitas vezes são consideradas, por algumas pessoas, como brincadeiras “masculinas”; é interessante destacar que nem outras meninas e nem os meninos as impedem ou reprimem por estarem fazendo isso, como veremos a seguir:

[...] Depois que brincam com os cubos de pecinhas, um dos meninos deixou o **boneco do Hulk na mesa que Raissa e Júlia estavam, então Raissa pegou o boneco e começou a apertar no botão que ele tem no peito para ver a luz (vermelha) dele e em seguida, Júlia fez o mesmo; ao verem a luz, as meninas pegaram o boneco para brincar com elas e com as bonecas.** Júlia segurou as bonecas e Raissa boneco Hulk, pegaram também o spinner e faziam de conta que o spinner matava o Hulk. (DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017).

[...] **Jonathan, tira sua bola da mochila, a maioria dos meninos se aproximam dele, pegam a bola e começam a jogar dentro da sala, eles brincam por muito tempo com a bola,** os meninos se revezam, jogam em duplas e trios.

Jonathan que levou a bola não brincou com ela em nenhum momento. Os meninos brincaram de gol e de jogar com as mãos. Somente em um momento em que os meninos estavam brincando de bola, **Júlia se aproxima deles e joga bola com Júlio e Paulo, mas não joga por muito tempo, logo Júlia sai da brincadeira, por livre vontade, e vai brincar com as pecinhas.** (DIÁRIO DE CAMPO, 22.09.2017).

Como vimos, as meninas simplesmente sentiram vontade de pegar os bonecos e brincar com eles e assim fizeram, da mesma forma quando sentiram vontade de jogar bola com os meninos e jogaram e quando desejaram ter bonecos e tiveram. Essas meninas demonstraram que elas brincam do que têm prazer e vontade, mesmo que não levem, na maioria das vezes, brinquedos que são considerados como ‘indicados’ para os meninos e que brinquem bem pouco com esses brinquedos, que elas ainda não estão totalmente influenciadas pelo binarismo de gênero, e que conseguem burlar as normas e fronteiras de gênero.

- ***Joaquim e a bailarina pilota***

Já os meninos, no que tange aos brinquedos trazidos de casa para a EMEI, somente uma vez um menino, o Joaquim trouxe um brinquedo que fugia dos padrões de brinquedos, muitas vezes considerados por algumas pessoas como direcionados para os meninos: ele trouxe um chaveiro de bailarina. Mas mesmo trazendo uma bailarina, como veremos no episódio a seguir, ele brinca com essa bailarina que se transforma em pilota:

Joaquim trouxe de casa quatro brinquedos (helicóptero, boneco, bailarina de chaveiro e moto), quando ele me mostrou os brinquedos que trouxe, perguntei quem deu para ele aquela bailarina e ele disse: **“minha mãe”**. Perguntei como ele brincava com a bailarina, e ele disse e demonstrou: **“eu coloco ela aqui dentro do helicóptero e o helicóptero vai caindo e derruba ela, aí o homem que esquia (boneco com um skate) salva ela”**. Então perguntei: **“Mas a bailarina também pode andar de moto?”** e ele disse que **sim**, perguntei também: **“ela pode salvar o homem (boneco)?”** e ele disse: **“sim, você já assistiu Liga da Justiça?”**, eu disse que sim, então ele continuou: **“lá tem a Mulher Maravilha, ela salva as pessoas”**. (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2017).

Joaquim levou para a EMEI neste dia quatro diferentes brinquedos: o helicóptero, a moto, o boneco com skate, considerados “típicos” para menino, mas também levou uma bailarina, um brinquedo considerado “típico” para menina. A capacidade de imaginar e criar diferentes enredos de Joaquim nos mostra a capacidade de romper as fronteiras dos estereótipos de gênero.

A presença da “Mulher Maravilha” na fala de Joaquim relaciona a bailarina com a heroína nos desenhos. Vemos também o quanto é fundamental e como as mídias, no geral, e as histórias transmitem uma ideia de papel, limites, possibilidades, características que são, muitas vezes, atribuídas e associadas aos papéis homens e mulheres e também as características e papéis que deles são esperados.

Sobre esse mesmo brinquedo, Jonathan quando estava me mostrando os brinquedos da EMEI e me falando quais brinquedos são muitas vezes considerados “adequados” para meninas e “adequados” para meninos, e que nas escolas também tinham “*brinquedos de menina*”, no trecho já apresentado, o menino ao se deparar com a bailarina de Joaquim a classifica como um brinquedo “permitido” para as meninas, como mostra o episódio a seguir:

[...]Jonathan vê no chão em seguida uma bailarina de chaveiro (que Joaquim trouxe de casa, mas sem saber que foi Joaquim que trouxe) e disse: “*olha, esse também é de menina*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 01.09.2017).

Jonathan, ao olhar o brinquedo, logo o classifica como um brinquedo indicado ao universo das meninas, não sabendo que era do colega que transgrediu essas fronteiras, não houve um momento em que Jonathan visse Joaquim brincando com a bailarina, não sendo possível saber qual seria a reação dele ao ver um menino brincando com um brinquedo que ele classificou e considerou como feminino.

Podemos perceber pelo fato de somente uma única vez um menino ter levado um brinquedo que é considerado, por muitas pessoas, como indicado para meninas e que durante os momentos de brincadeiras os meninos não brincarem com os brinquedos levados pelas meninas (a não ser o Homem Gavião de Raquel), que aparentemente, em alguns momentos, tem sido mais tranquilo para as meninas transgredirem as fronteiras de gênero que os meninos.

- **A suposta “quedinha” de Raquel**

De acordo com Finco (2010), existe uma cristalização dos comportamentos e papéis masculinos e femininos nas práticas e cotidianos de algumas instituições de Educação Infantil, que acabam por criar e classificar meninas e meninos em perfis “normais” e “anormais”, muitas vezes as crianças que escapam da classificação “normal” são imediatamente julgadas em relação a sua futura identidade sexual.

Assim como constatou Finco (2010), em sua tese de Doutorado, as professoras ao verem as crianças fugindo dos estereótipos de gênero se sentem angustiadas. Constatei em minha pesquisa certa inquietação sobre o comportamento de Raquel, que leva brinquedos que muitas vezes são indicados para meninos, por parte da professora quando a entrevistei, como podemos ver a seguir:

Pesquisadora: *Tem meninas que levam brinquedos, muitas vezes, considerados como “indicados” para meninos e meninos que levam brinquedos que são considerados “indicados”, muitas vezes, para as meninas? Por que você acha que isso acontece? Ou não acontece? Como você acha que isso é para as crianças?*

Professora: *“Tem sim, a Raquel. Eu acho normal, até incentivo; minha filha quando pequena gostava de carrinhos pequenos e tinha a coleção, eu sempre comprava para ela. Eu não ligo não.”*

Professora: *“Não queria falar, mas percebo que a Raquel tem uma quedinha”*

Pesquisadora: *“Quedinha para o que?”*

Professora: *“para o homossexualismo, sei lá!”*

Pesquisadora: *“Mas porquê?”*

Professora: *“Pois ela está sempre com os meninos e no futebol, só quer brincar com os meninos, com as meninas ela nunca joga! E dá para perceber pelo jeito dela, só de olhar o jeito dela, dá para perceber. Eu não falei isso para ninguém ainda, mas como você está na minha sala dá para perceber, sei lá eu só acho.”*

Pesquisadora: *“Mas não acha que ela é muito nova ainda?”*

Professora: *“Sim, verdade, mas o jeito dela, ah vai você percebe também.”*

Tentei mudar de assunto, pois não poderia intervir de forma a influenciar a fala da professora entrevistada. (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LEIDE, 24.10.2017.)

No início a professora começa respondendo que é normal, que incentivava as filhas, mas logo se contradiz ao falar que acha que Raquel por brincar de jogar bola e, segundo a concepção que ela tem do que é ser menina, Raquel tem um “jeito” que foge dessa concepção. A professora demonstra estar preocupada com a futura escolha sexual de Raquel, sendo que, como afirma Finco (2010), “o fato de um menino brincar com uma boneca ou uma menina com carrinho não significa que eles terão uma orientação sexual

homossexual” (FINCO, 2010, p.98). Sendo assim, devido essa concepção errada de que meninos e meninas que brincam com brinquedos que socialmente e historicamente foram classificados e considerados como adequados e direcionados para meninos e meninas vão se tornar homossexuais, ou desejar mudar de sexo, faz com que as crianças que não são sexistas, que desejam brincar de brinquedos e brincadeiras de todos tipos, de todas cores, de usar roupas de todas as cores e formas sejam olhados com outros olhos e sofram certa discriminação, pois são vistas como anormais, sendo que elas estão sendo apenas crianças que estão buscando satisfazer seus desejos e necessidades de brincar e conhecer, explorar o mundo.

As identidades sexuais e as identidades de gênero se inter-relacionam, mas não tem o mesmo conceito. As identidades sexuais dizem respeito a forma como culturalmente vivemos nossos desejos e prazeres sexuais; já as identidades de gênero dizem respeito a forma como culturalmente nos identificamos como homens e mulheres.

Como podemos ver, a forma como a EMEI e as professoras trabalham com as crianças que escapam à lógica binária, transitam, experimentam e brincam com os gêneros, principalmente no episódio da entrevista com a professora a qual revela que Raquel que leva brinquedos, que fogem do binarismo e que por isso, é considerada como uma possível homossexual, revela que nessa instituição existe uma norma de gênero binária instaurada. A tendência que muitas pessoas têm em relacionar esses dois conceitos de forma direta precisa ser questionado.

Nesse sentido, concordamos com Jaime Zanette e Jane Felipe (2017), que as instituições de Educação Infantil são ambientes generificados, onde se instala uma norma de gênero binária que vigia e regula os corpos infantis, de acordo com a autora e o autor:

Pudemos compreender que a escola, por sua vez, se caracteriza como uma instituição biopolítica, que sustenta os preceitos heteronormativos e dá continuidade ao cumprimento de vigiar e regular os sujeitos infantis que “cruzam a fronteira” estabelecida pela norma. (ZANETTE; FELIPE, 2017, p.35)

Diante disso, faz-se necessário criticar e repensar o sistema heteronormativo que está instaurado em muitas instituições de Educação Infantil.

A concepção de fixidez das identidades de gênero confirmou a sexualidade ao desempenho de ‘papéis sexuais’ de homens e mulheres [meninos e meninas]. Esse pensamento culminou na construção de um estatuto de normalidade que ‘naturalizou’ a heterossexualidade (assim como outras práticas sexuais não normalizadas) a existir como uma contradição a essa pretendida normalidade. (BRAGA, 2005, p.51)

Como afirma Beatriz Preciado (2014), a heteronormatividade acaba por excluir crianças que fogem dos scripts de gênero, que:

se referem às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo assim diferenças que se desencadeiam na constituição corporal, nas expectativas que temos em torno desse corpo e como o vemos. (ZANETTE; FELIPE, 2017, p.23)

Nesta pesquisa de mestrado, foi possível perceber que a principal ferramenta heteronormativa utilizada pela instituição investigada era de transformar os desejos e comportamentos que as crianças revelavam em casos específicos, como foi possível perceber no caso de Raquel.

Portanto, foi possível perceber o quanto o tempo do brincar nessa EMEI tem se limitado somente a um dia na semana, em detrimento da preocupação com os conteúdos de alfabetização. Identificamos meninas e meninos rompendo com as fronteiras de gênero e muitas vezes sendo mal interpretados(as) por suas professoras devido a uma formação defasada no que tange as questões de gênero, sendo assim, denunciamos o quanto uma formação inicial e continuada que aborde as questões de gênero se faz urgentemente necessária. Para finalizar, apresentamos a seguir algumas conclusões dessa pesquisa de mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são agentes de direitos, e um desses direitos é o direito ao brincar e a ter acesso à Educação Infantil que respeite a infância, mas devido à preocupação em alfabetizar e escolarizar as crianças cada vez mais cedo, o brincar vem perdendo espaço na Educação Infantil, ficando muitas vezes restrito a somente um dia na semana por algumas horas, podendo ainda concorrer com outras atividades, como ensaios para apresentações e a um único local, a sala de atividades. Dessa maneira, compreendemos que as crianças, mesmo conseguindo muitos direitos ao longo da história, continuam invisíveis no que tange a garantia de seus direitos e desejos, como por exemplo, a garantia de um tempo e espaço de qualidade para brincarem dentro e fora das instituições de Educação Infantil.

Esta pesquisa e outras que investigam a Educação Infantil, tem constatado que cada vez mais o campo da Educação Infantil tem sido alvo de avanços e retrocessos legais, sendo que a maior parte desses retrocessos (como por exemplo o PNAIC para Educação Infantil e o julgamento da idade mínima para o ingresso de crianças no Ensino Fundamental, que tem acontecido no momento em que essa dissertação foi desenvolvida e defendida) ocorrem em virtude da cansável tentativa de transformar a Educação Infantil em um período preparatório para o Ensino Fundamental e um espaço de alfabetização cada vez mais cedo para meninas e meninos.

Também existe uma diferença na educação, no cuidado, e oferta de brinquedo e na publicidade destinada às meninas e meninos, que muitas vezes é afirmada com bases nas diferenças biológicas de cada sexo, mas que na realidade são produzidas, construídas, afirmadas, ensinadas e aprendidas nas relações culturais, principalmente por meio da oferta diferenciada de brinquedos.

Os brinquedos, tanto os da instituição como os levados de casa para a EMEI pelas crianças na “Sexta-feira: Dia do Brinquedo”, possuem marcadores sociais de gênero, mas nos momentos de brincadeiras, individuais ou com os pares, meninas e meninos produzem e ressignificam culturas. É por meio do brinquedo e das brincadeiras na “Sexta-Feira: Dia do Brinquedo” que meninas e meninos buscam problematizar,

entender, dar novos significados e sentidos ao mundo e a situações conflitantes presentes no seu cotidiano.

Na maioria dos “Dias do brinquedo”, algumas meninas além de esquecerem de levar brinquedos para a EMEI a maior parte dos dias, em suas brincadeiras, elas, mais que os meninos, brincavam a maior parte do tempo sozinhas, mesmo quando estavam sentadas com outras meninas e meninos na mesa brincando (também individualmente). Já os meninos, a maioria, brincava a maior parte do tempo com outros meninos, além disso, quase nunca esqueciam o brinquedo, pois além de brincar com os colegas, sempre que chegavam mostravam para os outros meninos o brinquedo que tinha levado, logo iniciando a brincadeira ou a disputa para brincar com o brinquedo.

Foi possível perceber que algumas meninas e meninos (como por exemplo Raquel; Raissa; Rafaela; Joaquim; e Júlio) têm quebrado algumas regras e normas de gênero por meio de suas brincadeiras, brinquedos e até mesmo discursos. E também que algumas crianças já têm estabelecida a ideia de que existe uma cor, gosto, brinquedo, modo de se comportar e modo de falar ideal para cada sexo.

Assim, esta pesquisa revela uma interessante questão: a poderosa capacidade das meninas e meninos pequenos de interpretarem as simbologias culturais de gênero presentes nos brinquedos e recriarem novos enredos das brincadeiras. Transgridem as fronteiras de gênero tanto na escolha de seus brinquedos e em suas brincadeiras: uma bailarina pode se transformar em uma piloto de avião e o boneco de luta como o Hulk e pode estar tranquilo relaxando em um banho.

Talvez a falta de formação inicial de professoras(es) em relação à questão de gênero, faz com que essas questões não sejam trabalhadas com as crianças e conseqüentemente não as leva muitas vezes a pensar e nem desconstruir os padrões estereotipados, quanto aos papéis e comportamentos, do homem e da mulher na sociedade. Além disso, a falta de formação leva professoras e professores à enxergarem meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero como possíveis adultos que serão homossexuais, ou seja, julgam erroneamente a futura sexualidade dessas crianças.

As crianças pequenas muitas vezes, são alvo de julgamentos no que diz respeito a sua sexualidade, como foi o caso de Raquel, que por brincar com os meninos, por levar brinquedos considerados socialmente como direcionados para meninos, tem (na fala de sua professora) sua sexualidade julgada.

Realizar essa pesquisa significa uma forma de dar visibilidade para as culturas infantis e provocar o olhar adulto a se aproximar da lógica das crianças pequenas.

Também significa uma forma de lutar pelos direitos de meninas e meninos a fim de que possam brincar mais na Educação Infantil; possam brincar com todos brinquedos e de todas as brincadeiras que desejarem, sem que sejam alvo de repressão e preconceito de gênero dentro e fora dos ambientes escolares; e que não tenham, por parte de nenhum adulto, sua sexualidade julgada devido à seus(as) preferências e modos de agir, brincar, se relacionar, se vestir, e preferir objetos, brinquedos ou cores.

Realizar essa etnografia com crianças foi muito desafiador para mim, pois foi muito difícil fazer o exercício de tentar me desgrudar o máximo da lógica adulta e ouvir meninas e meninos pequenos(as), também tentar fazer com que as crianças se sentissem confortáveis em brincar do que quisessem perto de mim, sem me ver como uma professora/adulta que pudesse reprimir determinadas ações e falas ou resolver/mediar seus conflitos quando necessário.

Com a realização dessa pesquisa, ao mesmo tempo em que está sendo possível acalmar inquietações que me surgiram acerca da diversidade de gênero presente nas relações entre as crianças, também gerou incômodo ao me deparar com hierarquias, preconceitos e julgamentos de gênero reafirmados por professoras e profissionais da Educação Infantil ao me deparar com meninas e meninos tão pequenas(os) com discursos e posturas que afirmam e reproduzem as fronteiras e hierarquias de gênero, principalmente no que tange aos brinquedos e marcadores sociais masculinos e femininos.

Na realização desta pesquisa, ao nos depararmos com meninas e meninos que transgridem em suas falas, gostos e escolhas as fronteiras de gênero e, por isso são muitas vezes discriminados e marginalizados, nos alerta o quanto se faz necessário um projeto emancipador de gênero para a pequena infância na Educação Infantil.

Considerando a realidade brasileira marcada pela emergência da violência de gênero em diferentes contextos da sociedade, e pelo retrocesso no campo dos direitos, esta dissertação de mestrado espera contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças de gênero e combatam os processos e atos de discriminação que se revelam na Educação Infantil, assim como garantam os direitos das crianças pequenas à infância à brincadeira livre de preconceitos na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. Barbie e sua história: gênero, infância e consumo. **Pro-Posições**, v. 24, n. 1 (70). jan./abr. 2013. p. 275-279.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora. 1995.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.19, n. 36, p. 206-222, dez. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Escolares, Culturas de infância e Culturas Familiares: As Socializações e a Escolarização no Entretecer destas Culturas. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n.100, p.1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica mec e ufrgs para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: 2009.

BOBBIO, Noberto. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1993.

BLOCH, Marianne N., CHOI, Sukyeong . **Conceptions of Play in the History of Early Childhood Education**. Child & Youth Care Quarterly, 19(1), Spring 1990, p. 31- 48. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In:

SOUZA, Cynthia P. (Org). **História da educação: processos, práticas e saberes**. 3ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p.123-136.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.148, p.176-197 jan./abr. 2013.

BRAGA, Denise da Silva. **A sexualidade no currículo da escola fundamental: travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) – PUC-MG, Belo Horizonte, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, Decreto. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, Brasília, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394/96, Brasília, de 20 de nov/dez.1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 22/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. CNE/CEB 05/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.19-32.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004b.

CARVALHO, Marília. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo. Xamã. 1999.

COLLING, Ana Maria. O que representa a proposta de ideologia de gênero e escola sem partido? IN: STREY, Marlene Neves; SOUZA, Nathalia Amaral Pereira. (orgs). **Corpo e relações de gênero na contemporaneidade.** Porto Alegre. Edipucrs. 2017. p.45-60.

CONNELL, Raewyn. **Políticas de masculinidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v 20, nº 2, p. 185-206, jul/dez, 1995.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORSARO, Willian. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CRUZ, Liliane Moreira; SILVA, Zenilton Gondim; SOUZA, Marcos Lopes de. O brinqueado e produção do gênero na educação infantil: uma análise pós-estruturalista. In: II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 2012, Vitória. **Anais... II Seminário Nacional de Educação, Diversidade sexual e Direitos humanos**, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/gepss/article/download/3880/3095>> Acesso em: 23 .10. 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cad. Pesqui.** 2005, vol.35, n.125, pp.161-179.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. **Sob o olhar das crianças**: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, dez. 2015.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinhos (Orgs.). **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 6ª Ed. São Paulo: Blucher, 2011.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42), p.119-130, set./dez. 2003.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In: **Pro-posições**. Campinas: v.14, n.3 (42), p.89-101, set./dez. 2003. p.89-101.

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

FINCO, Daniela. **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. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. 2010.

FINCO, Daniela. Educação Infantil e gênero: meninos e meninas como interlocutores nas pesquisas. In: PRADO, Patrícia Dias; FILHO, Altino José Martins. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011, p. 58-72.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil, 2011. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011, p. 55-80.

FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia G. O. **coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** Cortez, 2007. p.107-14.

FROEBEL, Friedrich. **Letters to a Mother on the Philosophy of Froebel.** Harris, W.T. (ed.) New York/London. D. Appleton and Company. 1912. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUZA, Cynthia P. (Org). **História da educação: processos, práticas e saberes.** 3ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p.123-136.

JUNQUEIRA, Rogério D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa Ribeiro, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUZA, Cynthia P. (Org). **História da educação: processos, práticas e saberes**. 3ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003, p.123-136.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008, p.209-223.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. [S.l.: s.n.], Agosto. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> acesso em: 07.06.2018.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.13-24.

KROPENISCKI, Fernanda Battagli. **Retratos de relações de gênero em catálogos de brinquedos**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade de Santa Maria - UFSM, Santa Maria - RS, Brasil, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.

MALAGUZZI, Loris. **La Educación Infantil em Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papyrus, 1989.

MELLO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz. A pipa como um fé(i)tiche: passando ao largo de dicotomias. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 3, p. 341-350, set.-dez. 2016.

MOTTA, Flavia. (2011). De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação E Pesquisa*, 37(1), 157-173.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana. Lúcia. Goulart de.; FINCO, Daniela. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000.

PALHANO, Nathália Crescêncio. **Amanhã é dia de brinquedo!:** a fala de educadoras da criança muito pequena sobre o brinquedo na rotina dos CMEI's de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2009.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.

PRECIADO, Beatriz. **Quem defende a criança queer?** *Revista Geni*, número 16, out./2014. p.1-9

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Ed., 1995.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Orgs). **Constructing and Reconstructing Childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 1990. p. 7-34.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie: tudo o que você quer ser...:** ou considerações sobre a educação de meninas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Unicamp. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.

ROVERI, Fernanda Theodoro; SOARES, Carmen Lúcia. Meninas! Sejam educadas por Barbie e “com” a Barbie... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 147-163, jul./set. 2011.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Criança, o botão da inocência:** as roupas e a educação infantil nos “anos dourados”. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ROVERI, Fernanda Theodoro; PEREIRA Martins dos Santos, Ana Carolina. **Mídia, consumo e publicidade:** refletindo sobre o brincar na educação infantil. *Revista Espaço Pedagógico*, [S.l.], v. 23, n. 1, set. 2016.

RUBIN, Gayle. The traffic in women. in REITER, Rayna (ed.) **Towards an anthropology of women**. New York, Monthly Review Press, 1975. pp.157-210. (Tradução de Edith Piza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social/PUC/SP)

SACRISTÁN, Gimeno José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

SANTOS, Paloma Oliveira. **Agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz e pela minha lei a gente era obrigado a ser feliz:** considerações sobre o Dia do Brinquedo em uma EMEI de São Paulo. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As Crianças e a Infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto.

(Orgs.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004. p.9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.) **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, p. 581-602, set./dez. 2011.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana Alves; FINCO Daniela. Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de Baktay e Wadjda. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 933 - 959, set./dez. 2015.

SIROTA, Régine Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-37, mar. 2001.

SOUZA, Aline Soares de; PINTO, Tatiane de Oliveira.; FREITAS, Patrícia. Oliveira. de. Gênero, brinquedo e brincadeira: um estudo com professores. **Rev. Univ. Rural**, Sér. Ciências Humanas. Seropédica, RJ, EDUR, v. 26, n. 1-2, jan.- dez., 2004. p. 54-59.

SOUZA, Letícia Rodrigues de. **O brinquedo na educação infantil : algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana**. Dissertação de

Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro Rio Claro, 2014.

SPRADLEY, James. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. **Brinquedo e brincadeira infantis: entre diferenças e desigualdades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, Dec. 2009.

ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. **Dos enigmas da infância**: quando a transexualidade tenciona os scripts de gênero. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Velinho (orgs). Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, p.19-38.

YOON, Jeong Mee. **The pink & Blue Project**. 2005. Disponível em: http://www.jeongmeeyoon.com/aw_pinkblue.htm>. Acesso em: 06.dez.2017. às 14h59.

ANEXOS

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS RESPONSÁVEIS

Estou convidando seu/sua filho/filha/tutelado/tutelada,

_____, para participar da pesquisa de mestrado intitulada “*Brinquedos, Culturas Infantis e Diversidade de Gênero: Uma análise sobre a ‘Sexta-Feira: Dia do Brinquedo’ na Educação Infantil*”, no período de 2017 e 2018. Para isso, acompanharei o cotidiano da Escola Municipal de Educação Infantil Cicero Professora Miriam Paixão, observando as relações que as crianças estabelecem entre elas nas horas de brincadeiras com os brinquedos de casa; suas brincadeiras e organizações; como como realizam trocas e negociam e também como o gênero permeia as brincadeiras. Será mantido sempre o princípio de respeito às crianças e os dados serão utilizados somente na pesquisa e seus desdobramentos. Espera-se, com base nos estudos realizados nesta pesquisa, contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças de gênero.

Ressaltamos que será assegurado às/aos participantes:

- o caráter confidencial das informações: as crianças não serão identificadas em nenhum material divulgado sobre a pesquisa;
- a instituição de educação infantil não será identificada em nenhum material divulgado sobre a pesquisa;
- a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento;
- as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos a ela relacionados;
- possibilidade de acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de quaisquer dúvidas ou solicitação de informações, resultados parciais e finais deste estudo.

Ressaltamos também que não há despesas pessoais para o participante e/ou responsável em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação e/ou autorização para participação na pesquisa.

A pesquisadora responsável, Paloma Oliveira Santos, é mestranda regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Paulo, sob a orientação da Professora Dra. Daniela Finco.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer eventual dúvida que o/a participante e/ou responsável possa ter durante ou posteriormente à pesquisa. Em caso de dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética CEP/UNIFESP no endereço: Francisco de Castro nº 55,, Vila Clementino, CEP: 04020-050– UF: SP, município: São Paulo. Telefone (11) 5571-1062; Fax (11) 5539-7162. Email: cepunifesp@unifesp.br. Este documento será elaborado e assinado em duas vias originais, uma para o pesquisador e outra para o participante.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “*Sexta-feira, Dia do brinquedo de casa: um estudo sobre as relações de gênero e brincadeiras na Educação Infantil*”, e por meio deste instrumento:

1. Autorizo a pesquisadora Paloma Oliveira Santos, regularmente matriculada no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a utilizar dados coletados em observação do cotidiano e falas do/da meu/minha tutelado/a para fins de pesquisa sobre as questões de gênero nos brinquedos de meninos e meninas.
2. Asseguro que a referida autorização também se estende a qualquer publicação ou menção que venha ser feita na mídia em geral, escrita ou falada, da pesquisa realizada, resguardado o anonimato dos/as participantes.
3. Tenho ciência de que a presente autorização é feita a título gratuito, não sendo devida qualquer quantia pela pesquisadora ou à Universidade Federal de São Paulo com relação à participação na pesquisa.
4. Por ser verdade, firmo a presente declaração:

Data: ____/____/____

Nome do Responsável

Assinatura

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

Data: ___/___/___

Nome do pesquisador principal

Assinatura

ANEXO II: TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Vimos por meio desta, solicitar a autorização para realizar a pesquisa de mestrado intitulada “*Brinquedos, Culturas Infantis e Diversidade de Gênero: uma análise sobre a ‘Sexta-Feira: Dia do Brinquedo’ na Educação Infantil*”, no período de 2017 e 2018, com acompanhamento das rotinas das crianças (de 5 A 6 anos de idade), na sexta-feira, dessa Escola Municipal de Educação Infantil. Pretende-se observar como o gênero permeia as brincadeiras e os brinquedos nas relações que as crianças estabelecem no dia do brinquedo de casa.

A pesquisa será desenvolvida por *Paloma Oliveira Santos*, aluna regular do curso de Pós-Graduação em educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp e orientada pela Prof^a Dr^a Daniela Finco. Ressaltamos que será assegurado às/aos participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Esclarecemos, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão. Espera-se com esta pesquisa contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças de gênero.

Também nos comprometemos a dar retorno sobre a pesquisa para a equipe da escola, logo após a sua finalização e nos colocamos a disposição para, a qualquer momento, prestar esclarecimentos sobre a pesquisa. Este termo encontra-se disponibilizado em duas vias originais. O Comitê de Ética CET/UNIFESP pode ser procurado em caso de dúvida quanto à ética do estudo no seguinte endereço: Rua Francisco de Castro nº 55, Vila Clementino, CEP: 04020-050 – UF: SP, município: São Paulo. Telefone (11) 5571-1062; Fax (11) 5539-7162. E-mail: cepunifesp@unifesp.br

Contatos Pesquisadora responsável

Paloma Oliveira Santos

Contatos Professora orientadora

Daniela Finco

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “*Brinquedos, Culturas Infantis e Diversidade de Gênero: uma análise sobre a ‘Sexta-Feira: Dia do Brinquedo’ na Educação Infantil*”, e por meio deste instrumento:

1. Autorizo a pesquisadora Paloma Oliveira Santos, regularmente matriculada no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a realizar a pesquisa descrita nesta Escola Municipal de Educação Infantil e utilizar dados coletados em observação do cotidiano e falas dos/as participantes autorizados/as por seus responsáveis.
2. Asseguro que a referida autorização também se estende a qualquer publicação ou menção que venha ser feita na mídia em geral, escrita ou falada, da pesquisa realizada, resguardado o anonimato dos/as participantes e da escola.
3. Tenho ciência de que a presente autorização é feita a título gratuito, não sendo devida qualquer quantia pela pesquisadora ou à Universidade Federal de São Paulo com relação à participação na pesquisa.

Por ser verdade, firmo a presente declaração:

Data: ____/____/____

Nome da Escola

Nome do/a responsável pela Escola - NOME

Assinatura

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento para realização da pesquisa.

Data: ____/____/____

Paloma Oliveira Santos

Assinatura