CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE VITÓRIA

VANESSA BAUDSON

A CONTRIBUIÇÃO DA BRINCADEIRA E DOS DOCENTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITÓRIA

2017

VANESSA BAUDSON

A CONTRIBUIÇÃO DA BRINCADEIRA E DOS DOCENTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário Católico de Vitória, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Profª. Ms. Maria Celeste Rocha

VITÓRIA

2017

VANESSA BAUDSON

A CONTRIBUIÇÃO DA BRINCADEIRA E DOS DOCENTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário Católico de Vitória, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em _____ de _____ de ____, por:

_____

Profª. Ms. Maria Celeste Rocha, UCV – Orientadora.

_____

Profª. Dra. Talita Cristina Garcia, UCV.

_____

Profª. Esp. Danúbia Aires de Souza, UCV.

AGRADECIMENTOS

A Deus... Se não fosse pela sua vontade e por ter me dado forças eu não estaria aqui.

À minha mãe Elaine e ao meu Pai Valdeir que sempre dedicaram a suas vidas a mim e aos meus irmãos, oferecendo o melhor que podiam e nos educando para seguirmos o melhor caminho. Mesmo não tendo a oportunidade de continuarem os estudos, nunca me negaram apoio, pelo contrário, me sustentaram com a perseverança e estiveram sempre presente naqueles momentos em que eu me encontrei fraca e não via motivos para continuar, pensando em desistir devido as dificuldades. Obrigada por serem os melhores exemplos em tudo. Vocês são meus maiores orgulho. Nada disso seria possível sem o apoio e a ajuda para ingressar em uma Universidade. Aliás, não sei como existir nesse mundo sem a constante presença de vocês.

Á minha mãe do coração Leonara, que me mostrou através de suas atitudes a verdadeira postura de um profissional de qualidade, mesmo distante fisicamente esteve comigo durante todo esse período, me ajudando e ouvindo seja nos momentos de alegria ou de tristeza, me aconselhando e guiando para a escolha dos melhores caminhos a serem tomados. Obrigada por ser essa mãe/amiga de todas as horas, pelo deposito de amor e carrinho, você e muito importante para mim.

À minha tia Regiane e à minha avó Antônia. Mesmo tendo suas vidas separadas da minha, sempre me deram força nos momentos de dificuldades. Sempre estiveram presentes. Depois dos meus pais, vocês são as pessoas que sei que posso sempre contar. O que sou hoje tem um pouco de cada uma de vocês.

À minha irmã Kelly Cristina por ter dado a largada. No que diz respeito à formação superior, você foi a primeira a fazer a diferença e a me espelhar. Espero que a partir de nós, nosso irmão sinta a necessidade de algo mais.

Á minha prima Nathalia que mesmo mais nova sempre esteve disposta a me ajudar independente do momento, aliás, desejo que tenha os sonhos alcançados e sucesso em seu curso de Direito.

À minha orientadora, Maria Celeste Rocha que durante esse longo processo me mostrou em meio suas atitudes que não me arrependeria da escolha que fiz. É quase que inexplicável para mim o que passamos juntas. Gostaria de poder ser metade da professora que você é em termos de conhecimento, esforço e dedicação, principalmente, dedicação a mim. Obrigada

pelas orientações de TCC, mas obrigada, principalmente, pelas orientações para vida, pelos conselhos e por sempre estar disposta a me atender e a me ajudar. Por toda consideração e por compreender meus momentos difíceis, estando sempre disposta a ajudar aos outros e a encontrar solução para tudo. Você fez minha, a sua força de vontade!

Ao Esporte Cidadão que me fez amadurecer profissionalmente, esse ambiente foi muito importante nesse processo de graduação. Em especial agradeço os estagiários: Tayná, Igor, Fagner, Silvano, Rayner, Leonardo e Fabrício, vocês fizeram esse período ser muito mais agradável, como muitas risadas e piadas. Ao meu Chefe Márcio pela confiança e ensinamentos para a vida profissional futura, retratando sempre suas experiências e demonstrando o que nos espera depois de formados, muito obrigada.

Á minha amiga Karina que esteve comigo em todos, literalmente todos os momento dessa formação, sou muito grata por tudo que vivemos juntas, não apenas nesse período, mas em todos os momentos da minha vida, desde o ensino fundamental, me orgulho muito do ser humano que se tonou e isso me inspira a melhorar cada dia mais, obrigada por me ouvir nesses momentos de angustia e desespero.

Ao meu quarteto fantástico, Karina, Gilberto e Erickson que fizeram o mesmo curso e me ajudaram em cada trabalho em sala, formamos um belo quarteto. Vocês estiveram presentes até o fim dessa formação. Começamos juntos e terminaremos juntos mesmo que pelo coração. Vocês tornaram essa trajetória mais leve e prazerosa. Obrigada pelos momentos de discussões (às vezes brigas mesmo)! Tudo que vivenciei ao lado de vocês acrescentou para esse trabalho e continuará acrescentando no decorrer da minha formação. Vocês são os amigos que considero de "sempre e para sempre", pois me acompanham desde o ensino fundamental/médio.

Ao meu namorado Gilberto pela parceria durante todo esse processo, pela paciência em meio a essa correria louca, se mantendo firme e me dando força para prosseguir. Além das inúmeras leituras e correções feitas nesse trabalho. Sem essa força e compreensão não iria conseguir seguir em diante, estamos trilhando um lindo caminho juntos. Você é muito especial. Você merece um obrigada mais que especial.

A Talita e a Tayná, que mesmo conhecendo nesse período final se mostraram pessoas incríveis, parceiras para a vida toda, alegrando minha vida e de todos que estão a nossa volta. Muito Obrigada.

A todos os meus amigos de longa data, de curta data, de ontem, de hoje, que estão por perto e que estão longe. Saber que vocês existem, me deu ânimo para vencer todos os obstáculos que a vida coloca no caminho.

À professora Danúbia que durante toda essa jornada me presenteou com conhecimentos e ensinamentos profissionais e pessoais. Pelo excelente trabalho nas disciplinas ministradas, mais especificamente pela eficiência na transmissão dos conhecimentos voltados para a disciplina de Ginástica, a mesma não seria tão prazerosa como foi com você. Muito Obrigada.

À professora Talita pelos conhecimentos passados na disciplina de Filosofia, e pela amizade disponibilizada. Aqui deixo minha admiração pela excelente profissional que és você compõe um ciclo admirável.

Ao professor Thiago, muito obrigada pelos conhecimentos disponibilizados mediantes às inúmeras disciplinas ministradas, e pela amizade construída por intermédio da professora Celeste, mesmo sendo tímido doou-se muito durante as aulas e conversas informais nos corredores. Saiba que te admiro muito como pessoa e como profissional. Obrigada.

E a todos outros professores do Centro Universitário Católico de Vitória, mais especificamente Nilton, Samuel, Leonardo, Fábio muito obrigada pelos conhecimentos depositados. Infelizmente, não tive o prazer de conhecer a todos e felizmente conheci alguns que precisava mesmo conhecer.

Ao meu Irmão Ramon, meu primo Arthur e minha sobrinha Ana. Espero que vocês percebam a importância do conhecimento, porque ele abre portas para as possibilidades que a vida nos oferece. Assim como Kelly e eu, espero que vocês consigam alcançar tudo o que planejam viver. Tenham sempre autonomia e desejo de encontrar, correr atrás e alcançar seus objetivos.

A todos os profissionais do Salesiano.

A todos só tenho a dizer meu Muito Obrigada!

O contrário da igualdade não é a diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, ao passo que uma desigualdade pode ser um crime.

Daniela Auad.

RESUMO

Esse estudo se origina da relação com estágio curricular obrigatório na educação infantil, onde algumas situações privativas ligadas às questões sexistas foram recorrentes em nossa trajetória. Isso nos fez refletir e questionar sobre como é dada a construção das relações de gênero entre meninos e meninas das instituições de Educação Infantil nas brincadeiras e interações entre esses sujeitos. Nas escolas brasileiras, geralmente meninos e meninas estão juntos, brincando, conversando. Algo que nos parece "normal" mediante todas as transformações voltadas para a maneira de enxergar a criança, como sujeito. Entretanto os tratamentos, as cobranças diferem de acordo com visões sociais enraizadas. Outro ponto deriva dos fatores vivenciados durante a infância voltada para a preferência em brincadeiras ditas masculinas. Diante disso, temos como objetivo investigar e compreender de que forma são construídas as relações de gênero entre as crianças na educação infantil por intermédio das brincadeiras. E também identificar qual o posicionamento dos educadores pesquisados sobre essa temática. Esse estudo foi realizado em um Centro de Educação Infantil da rede pública do município de Vitória, o mesmo atende a faixa etária de 0 a 6 anos. Nossa pesquisa foi realizada com alunos do grupo (VI-D), do turno vespertino. Como metodologia para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas para os docentes e conversas informais com as crianças. As crianças realizaram ainda desenhos ilustrativos sobre o que entendem ser coisas de menino e coisas de menina. Além disso realizamos observações em oito sessões. Os resultados encontrados são condizentes aos estudos relacionados a essa área de estudo, considerando a brincadeira como um dos elementos de maior significação e expressão das crianças com relação a reprodução dos conhecimentos recebidos socialmente. Onde meninas brincavam de brincadeiras "ditas de meninas", como bonecas; casinha; comidinha, e os meninos brincadeiras "ditas de menino", como lutinha; futebol e corrida. E considerando que, através dessas mesmas atividades, as crianças demonstram suas visões e interpretações do que aprendem em relação aos gêneros homem e mulher, suas características e comportamentos sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Brincadeira

ABSTRACT

This Study proposal's come from our relation with regular university curricular work in childhood education, where some private situations linked to sexual questions were recurrent on our trajectory. This make us reflect and raise the question: how is the construction of the relations of gender between boys and girls in childlike education institutions given by means of plays and the interactions between these subjects. In Brazilians' schools boys and girls are usually together, playing, talking. Something that seems to us "normal" through all the transformations related to the way we see the children, as a subject. On the other side, the treatments, charges, differ themselves according with rooted social visions. Another point drift from factories vivid in childhood directed to the preferences into so called masculine plays. So we objective to investigate and then comprehend how are built the gender's relations between children in childlike education by means of plays. And also to identify which is the position of educators about this thematic. This study was made in a childlike public education center of Vitoria city, attending children between 0 to 6 years old. But our research was made with students of the group (VI- D), of afternoon shift. To collect information, we used some instruments, like semi structured interviews to teachers and informal conversations with children. These children have made illustrating draws in relation to what they understand to be boy's things and girl's things. Besides we did observations in the quantity of eight sections. The results are correspondent to the studies related on this study area, considering the childlike play one of the most significant elements and expression of children in relation to the social reproduction of received knowledge. Where girls played the so called "girl's plays", like dolls, "little house", "little food"; and the boys played so called "boys plays", like little fight, football and runs . And considering that by means of these plays the children shows their visions and interpretations of what they learn in relation to the genders man and woman, their characteristics and socially behaviors.

Keywords: Childlike Education, Gender, plays.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Brincadeira de Luta 61
Imagem 02 – Brincando de Mamãe e Filha..... 65
Imagem 03 – Brincadeira de Pique-pega..... 69
Imagem 04 – Fazendo Bolinho na Área (Comidinha)..... 72
Imagem 05 – Jogando Futebol 73
Imagem 06 – Desenho do Thiago (5 anos)..... 82
Imagem 07 – Desenho do Heitor (6 anos)..... 83
Imagem 08 – Desenho da Ana Liz (6 anos) 85
Imagem 09 – Desenho da Sofia (5 anos)..... 86

LISTA DE SIGLAS

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

GVI- Grupo Seis

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 21

2 REFERENCIAL TEÓRICO 27
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 27
2.2 DESMISTIFICANDO GÊNERO 34
2.2.1 Educação e Gênero 41
2.3 O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA 44

3 METODOLOGIA 51
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA 53
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 54
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA 55
3.4 ANÁLISES DOS DADOS 56

4 RESULTADOS E DISCUSSOES 59
4.1 TIPOS DE BRINCADEIRAS 59
4.1.1 Brincadeiras de Meninos 60
4.1.2 Brincadeiras de Meninas 64
4.1.3 Brincadeiras Mistas e com Interações 68
4.1.3 Ocupação dos Espaços 75
4.2 VISÕES DAS CRIANÇAS DO QUE É SER MENINO E SER MENINAS 80
4.3 AÇÕES E VISÕES DOS PROFESSORES (a) 87

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 93

REFERÊNCIAS 97

APÊNDICE A – APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 103

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES DE CAMPO 105

APÊNDICE C – PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS 107

1 INTRODUÇÃO

Este estudo configura-se num trabalho de conclusão de curso, que visa discutir a temática de gênero na infância. Nele buscamos entender como se dá as construções e as significações de gênero durante essa etapa da vida.

Muitos são os locais onde há uma troca de relações sociais e culturais, dentre as tantas estão a família, a sociedade e as instituições escolares. O primeiro contato com o mundo advém dessa relação social com a família, e é através da mesma, que a criança descobre o mundo e se descobre, construindo assim suas primeiras identidades e valores. Isto é, "[...] Nascemos numa família que nos educa com princípios, valores e sonhos, impõem-nos comportamentos e nos moldam como pessoa" (CAMPOS, 2009, p.46).

A respeito disso Filho e Sousa salientam que:

> O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta com seus membros, onde a criança cresce, atua, desenvolve e expõe seus sentimentos, experimenta as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si mesma e seus primeiros modelos de comportamentos (JOSÉ FILHO, SOUSA, 2008, p.2).

Para além da família estão as instituições escolares, no qual há uma troca constante de relações entre os sujeitos de diferentes etnias, identidades, gênero, religiões e classes sociais. Estamos inseridos em um país diversificado, com diferentes culturas, costumes, onde nem sempre compartilhamos das mesmas opiniões e decisões, e é na educação infantil, a primeira etapa da educação básica, que as crianças vão para além do ambiente familiar, se relacionando uns com os outros.

Um dos pontos centrais da nossa pesquisa é compreender a relação de gênero entre as crianças no momento das brincadeiras, mas o que viria a ser gênero? Apenas um termo utilizado para a denominação de sexo, masculino e feminino? Segundo Goellner (2014, p. 328), gênero pode ser considerado como "[...] uma categoria analítica, identitária e política, evidencia que masculino e feminino são construções sociais e históricas". Isto é, a definição de gênero ainda é um pouco confusa no sentido de confundir gênero com identidade de gênero e identidade sexual. Portanto, além de entender a relação de gênero, se faz pertinente o entendimento dos demais conceitos no decorrer da pesquisa.

Ao nos depararmos com a pesquisa sobre gênero, constatamos que ao discutir tal temática, seria importante levar em consideração o sujeito criança como uma categoria de análise importante, pois, esse sujeito durante muito tempo foi considerado como pacífico e como hoje já se sabe, os mesmos produzem cultura e fazem parte ativamente do meio que vivem, sendo

assim se essa discussão é de construção social, é importante compreender como esses sujeitos ainda tão pequenos estão reproduzidos essas questões (gênero) que estão culturamente colocados.

Sendo assim, nos sustentamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010, p.12) onde a mesma ressalta que a criança é considerada:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Para chegar a essa concepção estabelecida nos tempos atuais, a concepção/ideia de criança, tal como o conceito infância, passaram por diversas mudanças no decorrer da história, onde em certo momento a criança era vista como um adulto em miniatura. Ariés (1981) acentua ainda que "[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la", todas as formas descritas na nossa atualidade eram desconsideradas, quer dizer " É mais provável que não houvesse lugar para infância nesse mundo" (ARIÉS, 1981, p.17).

Portanto, nosso sujeito da pesquisa é a criança e é importante considerar a maneira como essa criança é vista tal como considerar as diversas transformações que a mesma percorreu durantes os anos. Na busca por um esclarecimento em relação às formas de expressões, seja ela corporal ou gestual. Tomamos como base a autora Daniela Ayoub (2001) que afirma:

> Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (AYOUB, 2001, p.57).

A criança na sua interação com o mundo que a cerca, se manifesta, reproduzindo nas brincadeiras as mais diversas formas de expressões. Isto é, no momento da brincadeira as crianças interagem com o outro, com o mundo e até mesmo consigo próprio, transmitindo conhecimentos e adquirindo o mesmo das mais diversas formas.

Tal pesquisa se faz importante para uma melhor compreensão da maneira como as crianças nos seus momentos de brincadeira, nas relações que estabelecem, se relacionam com a questão do gênero, visto que as construções sociais estabelecem certa desigualdade entre o masculino e o feminino, buscando um esclarecimento do mesmo em relação aos sujeitos.

O nosso interesse em discutir tal temática advém da nossa relação com estágio curricular obrigatório na educação infantil, onde algumas situações foram recorrentes na nossa trajetória,

e isto nos fez refletir e questionar. Outro ponto deriva dos fatores vivenciados durante a infância.

Durante nossa infância muitos foram os questionamentos acerca do brincar, onde muitas das vezes fomos pré-julgadas pelo fato de gostarmos de brincadeiras ditas masculinas pela sociedade. Algumas frases eram recorrentes e nos mostravam a visão da sociedade e seus padrões impostos. Muitas das vezes brincando na rua, de futebol, descalços, pessoas diziam: "... isso não é coisa de meninas fazerem, vocês não tem pai não?" Isso nos chateava, porém em nenhum momento fizeram mudar a forma como nos expressávamos corporalmente. De acordo com Costa (2004), Louro (1999), Auad (2006) e Gonçalves (2005), fica perceptível "o poder simbólico das meninas na casa e dos meninos na rua".

Portanto, tais questões marcaram nossa infância, sendo acentuada na vida adulta durante as relações sociais e em nosso processo de formação na graduação, mais precisamente durante o nosso estágio curricular obrigatório na educação infantil, onde em um dos momentos na instituição, vimos uma docente privando um aluno de pegar uma bexiga rosa, visto que rosa é cor de menina.

A partir dessas experiências e ao confrontarmos com a literatura encontramos na citação de Feitosa e Romero (2005, p.5), explicações pertinentes sobre o que viemos discutindo no parágrafo acima, onde os mesmos dizem que:

> No decorrer do desenvolvimento infantil, os meninos são encorajados à prática das atividades motoras amplas, como os jogos de bola, corridas, escaladas e esportes competitivos. As meninas recebem incentivos para práticas que envolvem mais a motricidade fina, como, por exemplo, colorir, montar colares com contas, fazer tranças nos cabelos das bonecas, preparar comidinhas e falar. Elas são estimuladas a exercitar a expressão oral ao simbolizarem nas brincadeiras, atividades domésticas e a maternagem, interagindo com brinquedos nas brincadeiras de casinha com suas bonecas.

Isto é, durante todo nosso processo de desenvolvimento, são ensinados padrões que o meio social julga ser o mais correto, privando em muitos casos o acesso as manifestações culturais diversificadas, privando as crianças de experimentarem e os próprios dizerem se gostam ou não.

É comum ver meninos e meninas juntos no mesmo espaço em diversos ambientes educacionais, mas será que essa harmonia existente entre eles é verdadeira? Adentrando nos estudos de Auad (2016) notamos que a mesma apresenta o mesmo questionamento, a autora ressalta que [...] "Nas escolas brasileiras, usualmente, meninas e meninos estão juntos. Prática

tão comum que quase nos parece “normal”. Um arranjo inquestionável, a respeito do qual não há o que estranhar” (AUAD, 2016, p.7).

A partir dessas situações, questionamos: por que meninos e meninas brincam separados? Quais são as visões das crianças em relação aos sexos masculino e feminino? Como e através de quais meios às crianças constroem suas relações de gênero? Como as educadoras veem e lidam com a gestão de gênero no cotidiano educacional?

Diante dessas questões nosso objetivo de maneira geral é analisar e compreender de que forma são construídas as relações de gênero entre as crianças na educação infantil por intermédio das brincadeiras, e qual o posicionamento dos educadores sobre essa temática. E de modo específico objetivamos, mapear as brincadeiras vivenciadas, tal como apontar quais brincadeiras são ditas masculinas e femininas no ambiente educacional, além de identificar e analisar as intervenções feitas pelas educadoras durante o período de convivência com as mesmas, isto é, com correlação a temática de estudo, seguindo para um mapeamento na busca de compreensões acerca do que é ser menino e o que é ser menina para as crianças.

Com base nos questionamentos descritos acima, direcionamos nosso trabalho numa perspectiva de observação do cotidiano educacional, mais especificamente o cotidiano das crianças, meninos e meninas nas unidades de Educação Infantil, não se limitando apenas às aulas de educação física, visto que possui uma rotina diversificada, com diferentes tempos e espaços para as interações e manifestações dos sujeitos (DCNEI, 2010).

Portanto, levamos nosso estudo a exploração dos momentos do brincar das crianças, sendo elas em sala de aula, aula de educação física e também na hora do recreio (pátio), mapeando suas brincadeiras e diversas ações corriqueiras do cotidiano educacional.

Deste modo na busca por respostas, adentramos a fundo nesse meio “LIVRE” das crianças, onde de acordo com Bramante (2014) está atrelada ao lazer, onde o autor acentua dizendo que “o lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana [...]”. Isto é, são através desses momentos que as crianças transmitem diversos conhecimentos sobre si e sobre o mundo a sua volta.

Dessa maneira, a investigação dos sujeitos se torna algo de extrema importância, pois assim, para além de considerar e identificar como os mesmos se integram e se expressam, é possível também identificar as ações dos educadores no que tange as construções das relações de gênero, pontuando como as mesmas, juntamente com as instituições educacionais de educação infantil consideram essas construções e de que forma isso ocorre. É necessário

enfatizarmos que essa compreensão está atrelada a temática do trabalho gênero, essa pesquisa possibilita identificar como as crianças interpretam, reproduzem ou (re) significam os comportamentos e regras sociais dentro da nossa temática.

Baseado nas argumentações dos parágrafos descritos anteriormente, apresentaremos a seguir, de forma geral, os capítulos que procedem as próximas folhas desse projeto, explicando brevemente os assuntos norteadores da mesma.

No primeiro capítulo, esse que vem se consolidando, apresentamos a introdução, com a definição do tema, e uma apresentação mais geral da estruturação do trabalho. O nosso capítulo dois está organizado em três subtópicos, no qual apresentamos a revisão de literatura. Deste modo, no tópico um falamos sobre o sujeito/criança, mais especificamente a forma como era concebida a infância no passado, acentuando suas transformações para se chegar ao que se entende hoje. O segundo tópico abordamos conceitos de diferentes autores sobre a temática, na busca pelo entendimento que ultrapassa os pensamentos do senso comum acerca do termo gênero e suas ramificações, sendo elas identidade de gênero e identidade sexual. No último tópico apontamos a maneira como as crianças lidam com a relação na construção de identidade de gênero, identificando através das brincadeiras e interação com os sujeitos, as diversas manifestações referentes ao tema, lembrando que o confronto com a literatura, possibilitou entender, para além do descrito acima, a importância das brincadeiras para as crianças. Já no capítulo três, seguimos apresentando nossa metodologia, apontando o delineamento do estudo, definição do sujeito, local de pesquisa, maneira como coletamos os dados, e maneira como vamos analisar os mesmos. Capítulo quatro aprofundamos todas nossas análises e discussão, confrontando a revisão de literatura com os dados coletados. Por fim, o projeto dispõe da nossa consideração final acerca de tudo que procuramos entender e pesquisar nesse período de pesquisa, utilizando de argumentos nossos, porém com fundamentações entrelaçadas aos estudos diários com relação ao nosso objeto.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O propósito deste capítulo é apontar elementos que são necessários para um bom entendimento da temática, sendo ela, a contribuição da educação física e dos docentes na construção da identidade de gênero da criança na educação infantil.

Durante o primeiro tópico procuraremos relatar aspectos históricos no que diz respeito a construção da concepção de infância, onde a mesma passou por momentos pontuais, caracterizando o sujeito "criança". Tomamos como principal referência o historiador Philippe Ariés, um pesquisador muito importante no que refere ao estudo da infância.

O segundo tópico vem abordar o que acreditamos ser o centro da nossa pesquisa, o conceito gênero e suas relações. Traremos os diferentes conceitos atribuídos ao mesmo, identidade de gênero e identidade sexual também será discutida, por acreditarmos que esses conceitos estão interligados. Em seguida, nossa pesquisa estará direcionada às brincadeiras das crianças, procurando compreender as brincadeiras infantis e seus significados, analisando a importância que as mesmas atribuem na vida desses sujeitos.

Por fim, nosso último tópico vem desvelar o papel das instituições e dos docentes em relação à influência dos mesmos na construção da relação de gênero das crianças durante seus momentos nas intuições.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente tópico vem retratar aspectos históricos no que diz respeito a educação infantil, seus processos e transformações que a mesma transcorreu.

A educação infantil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12) é considerada:

> A primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Entretanto, para que isso fosse determinado a educação infantil tal como as definições de criança e infância, passaram por algumas transformações decorrentes do momento histórico social a que estava introduzida.

Segundo Kramer (2007) citada por Rodrigues (2009, p. 10).

> [...] as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. Portanto, a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira.

Por conseguinte e com intermédio dos estudos de Ariés (1981) é apropriado o entendimento desses sujeitos no passado, onde as visões de crianças eram completamente diferentes dos tempos atuais. Adentrando na Idade Média, mais especificamente no século XVII, estudos demonstram que durante esse período a concepção de infância, não possuía um sentido, não existia, o que de acordo com Ariés (1981, p.99) "[...] não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas". O fato é que durante esse período as crianças eram representações do adulto, não possuíam costumes e hábitos de criança, verdadeiros "adultos em miniatura". O mesmo autor ainda pontua que os termos, sentimento da infância e afeição pela criança não são sinônimos, sendo entendidos como particularidades, encontradas nos sujeitos, diferenciando as crianças dos adultos. A partir do momento que as crianças não dependiam da figura da mãe, eram desmamadas, e passavam a introduzir à sociedade adulta, algo que acontecia muito cedo (ARIÉS, 1981).

Algo muito frequente nessa época era o índice de mortalidade infantil, onde o nível era elevado. Muitos desses casos ocorriam por conta do descaso com a higienização, com a saúde. As crianças eram vistas como algo sem importância, sem significação, nesse sentido a morte das crianças eram tratadas com muita frieza pelos pais, os mesmos não expressavam sofrimento. Fazia-se muitos filhos, já esperando que muitos morressem no decorrer da infância (ARIÉS, 1981).

A história nos reserva esclarecimentos acerca dos dias atuais, onde muitas das vezes não entendemos o real motivo de certas coisas acontecerem, e como chegamos a tal concepção, conceito e realidade? Nesse sentido, seria apropriado entender quais foram os motivos que contribuíram para se obter o que entendemos sobre essa concepção de infância dos dias atuais.

Ariés (1981) aponta no seu livro História Social da Criança e da Família, dois importantes contribuintes pelo o que se entende sobre essa concepção relatada no parágrafo acima, sendo elas um sentimento de paparicação e um sentimento de moralização, no que se refere aos mesmos, Ariés (1981) citado por Bíscaro (2009) ressalta que:

> A paparicação surge como um novo sentimento de infância em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto. [...] Ao passo que a moralização é formada pelos educadores moralistas. O objetivo principal era formar homens racionais e cristãos e para isso tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação (BÍSCARO, 2009, p. 27).

Com base no mesmo autor, constatamos em estudos que o mesmo aponta uma caracterização para esses sentimentos descritos no parágrafo acima, mostrando onde acontece e de qual forma isso ocorria na Idade Média.

> O primeiro sentimento da infância – caracterizada pela "paparicação"- surgiu no seio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, provia de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um numero maior de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes (ARIÉS, 1981, p.104-105).

Adentrando nos estudos de Lajolo (1997), vimos que a mesma aponta no seu texto "Infância de papel e tinta" outras concepções de infância que decorreram com o passar dos anos, mostrando que várias foram as formas de se ver a infância, até se conceber o que entendemos nos dias atuais.

> [...] Primeiro vendo a criança como um adulto em miniatura, depois concebendo-a como um ser essencialmente diferente do adulto, depois fomos acreditando sucessivamente que a criança é uma tabula rasa, onde se pode inscrever qualquer coisa, ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética [...] (LAJOLA, 1997,p. 228).

Essas formas de expressões contribuíram de formas significativas, todavia os sentidos atribuídos para esses conceitos sofreram modificações no decorrer do tempo.

Temos a família como um ponto de equilíbrio, onde buscamos cuidados, carinho, afetividade, e a mesma, tal como a concepção de infância, sofre mudanças em decorrência ao momento histórico que estava inserida, diferindo-a da concepção concebida na atualidade.

No que diz respeito a isso, Ariés (1981) enfatiza que:

> A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a "casa" dos amos e dos senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). (ARIÈS, 1981, p. 158-159).

Na Idade Média as crianças eram introduzidas em outros contextos familiares para aprender os serviços, as meninas aprendiam os afazeres domésticos, enquanto os meninos os trabalhos pesados. Os mesmos saiam muito cedo de casa, perdendo o laço familiar, Ariés (1981, p.158) no que diz respeito a tal afirmativa esclarece [...] "a criança desde muito cedo escapava a sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, depois de adulto, o que nem sempre acontecia".

A forma como a família tratava seus filhos aparentava um descaso, um não apresso, como se as crianças, não fizessem parte da família.

Ariés (1981) evidencia que:

> A família não podia portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menores por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer á obra comum, ao estabelecimento da família (ARIÈS, 1981, p.158).

É evidente, através das pesquisas realizadas, que o modo de conceber o sujeito criança e suas particularidades eram muito distintas no que diz respeito as concebidas na atualidade. Suas características eram bem específicas, mas é graças a mesma que construímos o que hoje se entende por criança, com seus direitos e deveres muito bem estabelecidos.

Falamos sobre a concepção de infância, mas e a educação infantil, qual foi seu processo histórico, suas transformações? Se faz necessário, ainda nesse tópico, um entendimento mais específico dessa modalidade da educação.

> Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001, p.11).

Embrenhando nos estudos referentes à educação infantil e seus avanços históricos, nos deparamos com as primeiras tentativas do que venha a ser as instituições de ensino infantil, onde, através de relatos, pode se constatar que os territórios europeus foram os primogênitos a respeito do surgimento da mesma, expondo as causas e circunstâncias da criação dessas unidades nesse período, isso é, se assim podemos chamá-las.

As transformações no meio econômico ocasionaram impactos profundos na vida da sociedade, colocando além dos pais, os demais membros da família nos serviços fabris. A revolução industrial possibilitou a entrada de outros meios para além da força bruta, visto que para manusear as máquinas, não necessariamente precisaria de força, possibilitando o adentrar das donas de casa nesse novo espaço para as mesmas.

> Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, consequentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. (PASCHOAL, MACHADO,2009,p.79).

Isto é, o que antes era considerado dever dos “Homens da Família” nesse período começou a passar por certas transformações, colocando a responsabilidade do sustento em outros ombros, além dos homens.

O mesmo autor, nos seus relatos, esclarece que devido a tais transformações recorrentes desse período europeu, muitos hábitos foram sendo desconstruídos, onde as mulheres, possuindo desde então outro papel perante a sociedade, precisariam agora de um local ou pessoa para cuidar dos seus filhos, visto que não poderiam levá-los para seus locais de trabalho.

> [...] As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p.80).

As consequências voltadas para essas mudanças ocasionaram prejuízos para os sujeitos/crianças, onde os mesmos entraram em situações desprezíveis, no qual eram abandonadas, sofriam maus tratos e isso se tornou algo normal, colocando os mesmos em segundo plano, possibilitando que os sujeitos/crianças se tornem vulneráveis as mazelas que a rua nos reserva, um ponto complicador quando o assunto trata-se do índice de mortalidade infantil.

Os países Europeus e os Estados Unidos (América do Norte) foram os primeiros locais de implantação dessas instituições, e as mesmas foram criadas devido a tais transformações acima já relatada e [...] “tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho [...]” (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p.80).

A primeira instituição diretamente ligada a atender às crianças não obteve o sucesso esperado durante o momento em que esteve em funcionamento, suas propostas não deram o retorno esperado, e em virtude disso não se firmou, direcionando-se ao fim rapidamente. Sua origem é Europeia, mais especificamente na cidade de Paris, com a condução do protestante Pastor João Frederico Oberlin, o responsável pela criação dessa unidade, suas propostas eram carregadas de ideias boas, mas que porventura não atendeu as linhas filosóficas.

Rizzo (2003), citado por Fuly e Veiga (2012, p.88), esclarecem mais a fundo o que foi descrito acima, intensificando qual a real proposta e intenção do historiador:

> A ideia não era de abrigo, nem mesmo de escola em horário integral, mas foi a primeira iniciativa voltada para a educação infantil; porém não criou raízes, pois não se assentou em uma linha filosófica que a validasse. Oberlin criou apenas um programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, mas que já revelava algum conhecimento e afinidade com as necessidades e interesses infantis; por isso merece esse credito aqui.

Em virtude desse fracasso e após inúmeras tentativas para se construir um local adequado para receber os filhos, das mães operárias e viúvas, as pessoas começaram a tomar para si os cuidados das crianças das mesmas, que não tinham um lugar para ficar, e por consequência, e como antes já descrita, acabavam ficando espalhadas nas ruas, a mercê dos perigos que as mesmas estavam sujeitas, essa atitude de forma filantrópica. Esse ato, de acordo com Fuly e Veiga (2012, p.88), deu “[...] origem ao assistencialismo no que tange o cuidado das crianças".

As mesmas autoras reverenciam a importância desse ato, no qual baniram muitas crianças das ruas, mudando para além da aparência das ruas, também a da sociedade, incluindo as crianças, que já não mais eram vistas como jogadas, negligentes.

As instituições possuíam um caráter assistencialista, porém estavam preocupados também com o lado pedagógico, onde o objetivo era ensinar lições básicas de higiene, cuidados físicos e alimentá-los, avançando para uma alfabetização básica, como por exemplo, reconhecer o alfabeto, pronunciar as palavras e aprender as lições da igreja, como o ato de bondade, obediência, entre tantos outros ensinamentos básicos para se viver em sociedade.

Direcionando-nos e avançando para o meio educacional, procuramos adentrar nos estudos da estudiosa Alessandra Arce, onde a mesma retrata no seu livro Friedrich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância a história da vida do historiador em questão, visto que o mesmo é considerado o pai do Jardim de Infância, onde o mesmo carrega com si pensamentos avançados a respeito do sujeito/criança e da infância, o autor "[...] foi um dos primeiros educadores a considerar o inicio da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas" (ARCE, 2002, p.11).

Esse autor ultrapassa os pensamentos daquela época, enxergando os sujeitos de forma diversificada, ultrapassando os conceitos estabelecidos durante esse período. Para Arce (2002, p.11) "[...] a infância é assim como um uma planta; deve ser objeto de cuidado atencioso, deve receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa".

Para entender um pouco mais do autor e das suas propostas na criação do Jardim de infância Fuly e Veiga (2012, p. 88) esclarecem que:

> Por volta de 1840, surge na Alemanha o conceito de Jardim da Infância, por Frederic Froebel, com caráter educacional, tido como um ambiente organizado a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades infantis, sua liberdade de expressão e pensamento.

Seus métodos foram reproduzidos por vários estudiosos, e em várias partes do mundo, como por exemplo, Alemanha, França e até mesmo o Brasil.

Paschoal e Machado (2009) tornaram-se a partir desse momento outros importantes historiadores na nossa pesquisa, e os mesmos, em seu artigo A História Da Educação Infantil No Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios Dessa Modalidade Educacional, expõem a trajetória dessa modalidade de ensino, nos direcionando em nossa pesquisa, ajudando esclarecer os retrocessos da mesma.

Falar sobre a Europa se justifica pelo fato da mesma ser o primeiro local de inserção dessas unidades, a justificativa advém do mesmo ser um país onde os grandes surgimentos acontecem, visto ser um país de grandes potências econômicas. Mas para que assim possamos dar continuidade nessa pesquisa, precisamos ir em buscar do entendimento da história dessas unidades de ensino no país que estamos introduzidos, seus surgimentos e consequências/causas durante o passado.

A história não se distingue muito das vivenciadas pelos sujeitos nos países europeus, e da mesma maneira, a inserção da mulher no mercado de trabalho foi um dos contribuintes para a criação das instituições de ensino no Brasil. No que diz respeito a essa asserção Paschoal e Machado (2009) ressaltam que "[...] no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos, e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas". Com a saída dos pais para trabalhar, as crianças ficam livres, sem cuidados, a própria comunidade queria um lugar para abrigar essas crianças, pois elas faziam muita sujeira e bagunça nas ruas (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

O que distingue uma da outra são os objetivos descritos pelo mesmo autor, onde o próprio salienta que "[...] No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista [...]". Isto é, o objetivo partia apenas dos cuidados com as crianças, não se importando com a educação.

Antigamente o fato de serem viúvas ou mães solteiras afetava diretamente a honra das mulheres da corte daquela época, uma vergonha perante a sociedade.

As instituições vieram para além do que já foi descrito acima, e sim suprir as necessidades das mesmas, onde as mulheres abandonavam seus filhos indesejáveis, um desejo vindo dos homens e assim podendo "[...] retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade [...]" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

A situação financeira ou a renda per capita de um determinado país sempre exala privilégios ou malefícios à um determinado local ou sujeito, essa situação pode ser identificada em diferentes situações, exemplos disso são as famílias de alta e baixa renda.

As instituições criadas nesse período não estavam restritas apenas as classes de baixa renda, algo que se assemelha aos dias atuais, o que distingue umas das outras são as formas como os sujeitos necessitavam das mesmas, visto, que as classes de alta renda possibilitavam uma maior forma de pagamento para essas instituições.

Para um melhor entendimento do parágrafo acima, Didonet (2001) exemplifica:

> Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Essa citação retrata um fato importante e que merece ser retratado nesse parágrafo, o papel das instituições no Brasil não passava de um cuidado para com as crianças, alguém que pudesse estar com as mesmas nos horários onde seus pais estivessem trabalhando, deixando em evidência o papel das famílias com a educação, os mesmos não estavam desprendidos da responsabilidade "em passar educação" para seus filhos.

Kuhlmann Junior (1998, p. 182) esclarece o que venha a ser o termo tão utilizado nesse projeto "assistencialista".

> Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

Embora os termos pareçam sinônimos ou ainda algo indissociável nos dias atuais, cuidar e educar não estavam no mesmo contexto explícito acima, ambas as expressões eram utilizadas por sujeitos distintos, cada um possuía seu local de transmissão, sendo o cuidado de responsabilidade dos cuidadores, pessoas com um sentimento de filantropia, e o educar responsabilidade dos pais/família.

Abordamos nesse tópico elementos históricos para entender o sujeito/criança e a educação infantil no passado, vale ressaltar que estamos no século XXI, portanto, introduzidos em um contexto totalmente antagônico dos vivenciados no passado, mudanças foram realizadas, modificando o modo de ver as crianças, onde a mesma passou a possuir direitos e ser reconhecida como sujeito. Outra mudança foi as instituições, que passaram a ter como objetivo não apenas o "cuidar", caráter assistencialista, mas também "educar".

2.2 DESMISTIFICANDO GÊNERO

Adentramos em um novo tópico dessa pesquisa, em que iremos abordar e explicar o termo "gênero", evidenciando suas vertentes no que tange tal assunto. Lembrando que o conceito é um termo abrangente e não se restringe a um único sentido, nos direcionando para outros

conceitos que possuem uma ligação direta com o mesmo, como as identidades de gênero e identidade sexual dos sujeitos.

Não podemos negar a existência dos distintos modos comportamentais entre os "sujeitos" meninos e meninas, homens e mulheres, e a forma como os mesmos tentam se firmar perante a sociedade. É evidente, e temos ciência das diferenças entre ambos, e muitas das vezes as aceitamos sem questionar, porém no momento que essas diferenças passam de meras diferenças (órgãos genitais) para um modo desigual de se enxergar os mesmos, a situação torna-se um "problema". Portanto, é necessário e se tornou um dos nossos objetivos, procurar entender o porquê desse fato ocorrer, porém é de suma importância primeiramente entendermos o conceito gênero para que assim possamos observar e decodificar essa relação dentro dos espaços educacionais.

Procuramos numa primeira instância compreender o conceito em questão nos parâmetros linguísticos da língua portuguesa, o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, onde o mesmo identificado por Ferreira (2009) diz o seguinte "[...] 7. *Antrop.* A forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e *status* atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos" (FERREIRA, 2009, p. 975).

Como bem dito na citação acima, gênero é considerado algo cultural, diferenciando-se de acordo com o contexto social e cultural que os sujeitos estão inseridos, ampliando os pensamentos e nos mostrando como são amplas as possibilidades no que tange esse assunto, acabando com a desmistificação do gênero com um caráter apenas sexual, masculino e feminino.

Ainda a respeito disso, Jene Felipe e Bianca Salazar citado por Érika Guedes dos Santos (2011, p.10), acentuam e esclarecem:

> O conceito de gênero está ligado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião, também estão imbricadas nas construções da relação de gênero.

Seguindo nessa linha de pensamento, constatamos que o conceito de gênero não se enquadra em uma definição absoluta e estática, pelo contrário, o mesmo tem diferentes definições, recebendo diferentes interpretações de acordo com o tempo, cultura e espaço onde os sujeitos estão inseridos. Mas precipitadamente acabamos por denominar o conceito a algo restrito a

um único significado, onde a diferenciação biológica atribui lugar de destaque, colocando as demais definições numa caixinha fechada, onde poucas pessoas tem acesso.

Não cabem apenas as diferenças biológicas, nem tampouco apenas as questões culturais à definição do que venha ser homem ou mulher, cada uma possui seu grau de importância na formação dos sujeitos, possibilitando uma visão para o ser homem e o ser mulher. A cultura é tão influente na vida dos sujeitos que em determinados lugares do mundo, como por exemplo, os Estados Unidos, as mulheres praticam o futebol como esporte, predominantemente feminino, enquanto os meninos praticam o futebol americano, pois na cultura americana o futebol americano requer mais força física, característica essa socialmente determinada e descrita masculina.

Corroborando com a frase dita anteriormente, Auad (2016, p.22) vem mostrando como está caracterizado o feminino e masculino da seguinte maneira "O feminino é associado, na maioria das vezes, a fragilidade, a passividade, a meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem".

Diante disso, e dialogando com essa ideia, Meyer (2005, p. 17) evidencia que:

> O conceito de gênero enfatiza a pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras "marcas" sociais, tais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem, ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida.

Portanto, a citação nos mostra que a forma como vivemos e somos (masculino e feminino) está ligada a essas diferentes articulações, nos direcionado para nossa concepção do que são coisas de meninos e coisas de meninas, dizendo como devemos agir, se vestir e se comportar perante as diferentes sociedades, criando uma "[...] oposição à do sexo que não é seu (o sexo "oposto"), distanciando-se dele e negando-o" (AUAD, 2003, p.57).

Portanto, para além da forma como os meninos e as meninas devem se comportar, devemos direcionar nossos olhares ao modo como essas diferenciações são impostas nas sociedades, desviando-se de um olhar padronizado à um único fator, avançando para a visualização do "[...] gênero como fator que opera, que estrutura e que determina a masculinidade e a feminilidade dos seres humanos [...]" (BÍSCARA, 2009, p.34).

Felipe (2004, p.33) enfatiza que:

> O conceito de gênero procura se contrapor à idéia de uma essência (masculina ou feminina) natural, universal e imutável, enfatizando os processos de construção ou formação histórica, lingüística e socialmente determinada. A constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos. Desta forma, o conceito de gênero trouxe-nos a possibilidade de colocar em discussão as relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, posicionando os como desiguais em suas possíveis e múltiplas diferenças.

Diante disso, buscamos nos apoiar na historiadora e feminista Joan Scott (1995), onde a mesma em seu artigo "Gênero: uma categoria útil para análise histórica", publicado em 1986, dialoga com a temática, apontando diferenças quanto ao uso do termo. A autora aponta duas definições, sendo descritas da seguinte forma "[...] (1) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, (2) e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p.86).

A mesma autora divide sua primeira definição em subdivisões que estão inter-relacionados, as mesmas estão subdivididas em quatro elementos, e os mesmos serão descritos e exemplificados durante esse parágrafo. São eles os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas; os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas; a educação e o sistema político; e a identidade subjetiva (SCOTT, 1995, p.86-87).

Isto é, a relação de poder, a superioridade do homem em relação à mulher, exala colocações desiguais entre os sexos, colocando a mulher em uma posição inferior ao homem (SCOTT, 1995). Em várias situações dentro da sociedade, seja no ambiente externo ou interno vivenciado dentro de casa, podemos identificar indícios dessas colocações fixadas e respeitadas. Melhor dizendo "[...] as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades". (AUAD, 2003, p.19). Portanto, depende dos sujeitos (homens e mulheres) o enfretamento dessas colocações enraizadas nas sociedades, recriando padrões, costumes e modo de se comportar, visto que "[...] as desigualdades não são inatas e imutáveis. Uma vez construídas, elas podem ser *transformadas!* (AUAD, 2003, p.20)

> O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de "masculino" e "feminino" como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem

> muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 1998, p.321-322).

Como bem elucidado na citação acima, as diferenças biológicas existem, e as mesmas são carregadas de costumes enraizados pelas gerações passadas, porém vale esclarecer que não é que as mulheres não tenham capacidade para isso ou aquilo, nem tampouco que os homens não saibam determinados afazeres domésticos, o fato é que as oportunidades são negadas a ambos, criando-se historicamente coisas de meninos e coisas de meninas. Portanto, Auad (2003, p.58) dialogando com o que por nós foi descrito, enfatiza que "[...] a ideia que a nossa sociedade tem sobre o que é masculino e o que é feminino conduz a outras ideias equivocadas", nos levando à percepções fixadas por gerações.

E por mais que as transformações mediante a esses costumes venham sofrendo algumas mudanças no decorrer dos anos, as mesmas vem sendo carregadas por preconceitos que inibem esses sujeitos, desencorajando-os a avançarem em relação a essas mudanças.

> Gênero não é apenas sinônimo de sexo, masculino ou feminino. Gênero também é o conjunto de expressões daquilo que se pensa sobre o masculino e o feminino. Ou seja, a sociedade constrói longamente, durante os séculos de sua história, significados, símbolos e características para interpretar cada um dos sexos. A essa construção social dá-se nome de "relações de gênero" (AUAD, 2003, p.57).

Como base no conteúdo discutido ao longo desse projeto, foi possível concluir que a sociedade constrói padrões que devem ser seguidos pelos sujeitos, demonstrando como meninos e meninas devem se comportar, isto é, são através desses padrões que os sujeitos se tornam bem aceitos ou não nas sociedades em que vivem, visto que, cada local possui diferentes padrões comportamentais. Entretanto, alguns padrões são comuns entre os diversos locais, onde de acordo com Auad (2003, p.57):

> Por um lado, espera-se que as mulheres sejam mais pacientes, delicadas, educadas, caprichosas, preocupada com a aparência e limpeza, organizadas; por outro lado, espera-se que os homens tenham mais iniciativa, sejam mais agressivos, desajeitados com serviços domésticos e pouco preocupados com a aparência.

Nascemos com um roteiro de vida montado e idealizado pelos nossos pais, onde os mesmos que definem nossas primeiras "[...] experiências, vivências e o modo como essa criança participará no meio social" (AUAD 2003, p.57), isto é, os primeiros ensinamentos são disponibilizados pelas famílias, avançando para escolas, igrejas e todos os locais onde esses sujeitos estão inseridos. Portanto, tudo que somos, como nos vestimos e nos portamos se sustenta através das influências recebidas ainda mesmo dentro da barriga da mãe, gerando concepções prontas e idealizadas por intermédio de vivências de outros sujeitos, assim impossibilitando em muitas das vezes um avanço sobre si mesmo.

Quando pensamos no conceito gênero, atribuímos significados distorcidos do seu real significado, nosso papel está voltado para o esclarecimento do mesmo, introduzindo ideias que melhor se enquadram na sua definição, porém, desprender-se de ideias fixadas em nossas cabeças, colocadas muito antes de nascermos, e abrir espaço para novas ideias não é tão fácil assim, o novo assusta, e para acabar com esse medo é preciso ouvir, aprender e ser ensinado.

Portanto, partindo dessa ideia, é importante uma maior argumentação sobre o conceito, possibilitando aos leitores um esclarecimento aprofundado sobre a temática, deste modo nos apoiamos em Hollanda (1994, p. 209), onde a mesma salienta que:

> 1) Gênero é (uma) representação – o que não significa que não tenha implicações concretas ou reais, tanto sociais quanto subjetivas, na vida material das pessoas. Muito pelo contrário. (2) A representação do gênero é uma construção – num sentido mais comum pode-se dizer que toda arte e a cultura erudita ocidental são um registro da história dessa construção. (3) A construção do gênero vem se efetuando hoje no mesmo ritmo de tempos passados [...]. E ela continua a ocorrer não só onde se espera que aconteça – na mídia, na família, nas escolas públicas e particulares, nos tribunais [...] também se faz, embora de forma menos óbvia, na academia, na comunidade intelectual, nas práticas artísticas de vanguarda, nas teorias radicais, e até mesmo, de forma bastante marcada, no feminismo. (4) Paradoxalmente, portanto, a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução, quer dizer, em qualquer discurso, feminista ou não, que veja o gênero como apenas uma representação ideológica falsa. O gênero, como o real, é não apenas o efeito da representação, mas também o seu excesso, aquilo que permanece fora do discurso como um trauma em potencial que, se/quando não contido, pode romper ou desestabilizar qualquer representação.

Em outras palavras, o conceito gênero é um conjunto de definições, que estão interligadas umas as outras. São representações que são construídas e desconstruídas com fatores do passado juntamente com o do futuro, de forma dinâmica e contínua, direcionados por fatores midiáticos, educacionais, artísticos, socioculturais e familiares.

Essas confusões em torno do conceito discutido nesse trabalho são muito comuns, pois definir algo mutável implica delimitar algo que está em constante mudança, que não depende unicamente de ti. Nos fazem repensar ideias, ideias essas que mudam com o decorrer dos avanços sociais e históricos, implicando assim em diversas variações do mesmo.

Como bem dito anteriormente, no início desse capítulo, o conceito gênero não se fecha apenas a essas definições, o mesmo recebe outras definições relacionadas à sua conceituação, sendo confundidas com a identidade de gênero e identidade sexual. Portanto, é de extrema importância o esclarecimento do que venha a ser cada um desses conceitos, avançando assim para o entendimento do conjunto.

Jesus e Devide, citado por Luiz Junior, corroboram com tal assertiva e explicam que “[...] as relações de gênero apresentam confusões conceituais como o gênero identificado enquanto

sinônimo de sexo; a confusão conceitual entre identidade sexual e identidade de gênero [...]" (2006, p. 3).

Grossi (1998), citada por Sayão (2002, p. 5), inicia nossas definições explicando que "[...] a identidade de gênero remete ao sentimento individual de ser menino ou menina. Ao longo de nossas vidas, desenvolvemos uma percepção de quem somos inclusive nesse aspecto". Ou seja, nascemos homens e mulheres, porém a forma como vamos nos identificando ultrapassa as esferas dos órgãos genitais, podemos ser meninos e nos vermos como meninas e vice-versa.

Stoller (1993, p.28) reforça a fala dizendo que a identidade de gênero está relacionada "[...] à mescla de masculinidade e feminilidade em um indivíduo, significando que tanto a masculinidade como a feminilidade são encontradas em todas as pessoas, mas em formas e graus diferentes." Partindo dessa ideia, o conceito se relaciona também a forma cultural de cada sujeito, onde através de suas vivências e experiências que os mesmos iram se reconhecer e identificar homens e mulheres.

A identidade sexual está relacionada com quem os sujeitos se sentem atraídos, e se relacionam, sejam eles meninos e meninas, meninas e meninas ou meninos e meninos.

Louro salienta que "[...] identidades sexuais se constituiriam, pois através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as". "Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero" (2014, p. 30).

Como bem explicado acima essas ligações possuem um significado distinto uns dos outros e poucas são as explicações a respeito desse assunto, tornando-se assim, um dos contribuintes para a confusão em torno do mesmo.

Nesse sentido tentando esclarecer o conceito Goellner (2014, p. 329) ressalta que:

> A identificação do termo "gênero" como sinônimo de "sexo" vários estudos ainda fazem uso do termo Gênero como uma mera identificação do sexo dos sujeitos analisados. Ao privilegiarem aspectos relativos a biologia dos corpos não compreender o gênero como uma categoria que não apenas diz sobre os sujeitos, mas, inclusive, os produtos".

"Assim, os sujeitos não são apenas homens ou mulheres, mas homens e mulheres de várias etnias, classes, religiões, gerações, etc., portanto há diferentes mulheres e diferentes homens e suas identidades se constroem ao longo da vida mediante inúmeras práticas sociais" (GOELLNER, 2014, p. 329).

Vale ainda nesse capítulo uma breve explicação do termo sexualidade, um termo que norteia todos os conceitos discutidos até o momento, sendo definido da seguinte forma, a "sexualidade não é apenas sensação física; é, sobretudo, o conjunto de significados atribuídos pelo indivíduo às experiências corporais prazerosas" (ANDRADE 2005 apud CARVALHO; MELO; ISMAEL, 2008, p. 1-2). Essas sensações são descobertas de forma diversificada na educação infantil, onde os sujeitos estão curiosos e a procura de novos conhecimentos.

Diante de tudo que vimos vale uma reflexão pessoal, reflexão essa para as escolhas pessoais dos sujeitos, para as formas como querem viver e se comportar. Temos o livre arbítrio da nossa vida e podemos criar e recriar decisões para o quer for, escolher trabalhar em casa deve ser uma escolha, não uma decisão pronta e acabada, mulheres e homens devem poder escolher o que querem ser, independentemente dos padrões errôneos que a sociedade criou, e só depende de nos mesmos a mudança desses padrões.

AUAD (2003, p. 59) finaliza dizendo:

> Questionar e transformar não significa destruir. Mesmo que não seja algo rápido e fácil, temos que poder escolher em que mulheres e homens podem ser diferentes e em que podem ser iguais. O mais importante é lembrar que ser *diferente não é ser desigual*.

A autora traz uma visão revolucionária, onde devemos nos pautar para atingir a igualdade de direitos perante os sujeitos, a ideia não é destruir os pensamentos construídos há milênios, mas sim repensar algumas atitudes e assim reescrevê-las, mirando um futuro onde pessoas possam fazer determinadas coisas sem serem julgadas pelo seu sexo.

2.2.1 Educação e Gênero

Direcionamos agora nossos pensamentos para o ambiente escolar, no qual procuramos pontuar nesse subtópico conceitos que discutem elementos que estão buscando romper com essas separações dos sexos (masculino e feminino), conceitos aplicados na atualidade nas diversas unidades de ensino, além de conceitos que vão para além do alcançado desde então.

A forma como as escolas estão constituídas, encontra-se ligada diretamente aos padrões construídos e herdados por nós durante muitos anos mediante os pensamentos das sociedades, as escolas de certa forma reforçam os padrões exclusivistas em relação às separações, sejam elas de raça, classe social ou até mesmo o gênero, consequentemente dando subsídios para o fortalecimento das desigualdades e das diferenças entre os sujeitos. Sendo assim, aprendemos várias formas de se portar e se comportar em relação o sexo que nos pertence, esses

ensinamentos têm início no elo família e acaba se estendendo para o ambiente escolar, a família e a escola são parceiras na criação desses sujeitos, visto que na metade do tempo os mesmos passam em casa e a outra metade passam na escola. Vale salientar que os sujeitos não são meros receptores, eles recebem as informações, e em cima do que foi ensinado tiram suas conclusões e decisões (AUAD, [2011]).

É necessário para uma melhor compreensão dos conceitos que entrarão em discussão em breve, o esclarecimento de dois conceitos que interligam esse estudo, sendo eles "educação democrática" e "educação para (e na) democracia", visto que o esclarecimento desses dois termos nos auxilia na compreensão dos conceitos seguintes, sendo eles "escolas mistas" e "escolas coeducativas". Ambos os conceitos são tratados como sinônimos um do outro, entretanto, essa colocação é muito equivocada, visto que os termos "podem ser diferenciados para que os sentidos se multipliquem e novas abordagens transformadoras sejam potencializadas" (AUAD, 2016, p.54).

A educação democrática se baseia nos ensinamentos voltados para as "regras democráticas— igualdade diante das normas e do uso da palavra — durante o seu desenvolvimento" (AUAD, 2016, p.54) como, por exemplo, direito de votar, direito de ir e vir, direito à educação, entre tantos outros direitos básicos conquistados durante os anos. A educação para (e na) democracia "ocupa-se da formação dos sujeitos para a vivência de valores republicanos e democráticos, tornando-os cônscios de sua dignidade e a de seus semelhantes, de modo a fomentar a solidariedade" (AUAD, 2016, p.54), isto é, a educação para (e na) democracia, tem a função de preparar os indivíduos para viverem de maneira republicana, com tudo e com todos, tornando-se assim dignos de viver dessa maneira, pois as dignidades humanas são coisas que nascem inatas nos indivíduos, os mesmos tem aquilo só por existir. A educação é uma ferramenta auxiliadora na compreensão dos direitos e deveres referentes aos indivíduos, a mesma reforça a maneira de viver democraticamente com todos, visto que ninguém vive sozinho em um lugar, tornando assim, os indivíduos mais solidários e preocupados com o próximo (SILVA, 2014).

O fato das crianças estarem exercendo o cumprimento de regras pré-estabelecidas pelas unidades de ensino, tal como participando das construções de novas regras, não equivaleria às condutas enquadradas numa educação para (e na) democracia, para atingir a mesma, seria necessário o desenvolvimento de laços fraternos e igualitários. Melhor dizendo, a educação democrática torna-se, portanto, uma ferramenta para atingir a educação para (e na) democracia, dando assim os primeiros passos em direção ao visado no futuro (AUAD, 2016,

p.54). Diante do descrito acima conclui-se que, pode haver educação democrática sem que esta seja guiada pelo ideal de educação para a democracia, mas o contrário não seria verídico.

Os conceitos apresentados por nós até então, nos conduz agora ao entendimento de dois conceitos sequenciais, conceitos esses ligados ao objetivo central desse subtópico, vale pontuar para um melhor entendimento que os conceitos abordados anteriormente estão ligados e fazem parte dos conceitos apresentados a seguir.

Escolas mistas ou aulas mistas acontecem quando todos os sujeitos (meninos e meninas) estão interagindo em uma mesma atividade ou até mesmo espaço, sem que haja separações sexistas. Um bom exemplo de aulas mistas seria o momento onde meninos e meninas estão jogando uma partida de futebol juntos, porém, os meninos as veem como inferiores a eles, não tocam, acham que elas só atrapalham, entre outras coisas. Dentro de uma perspectiva voltada para essa conceituação, as atitudes discriminatórias não são discutidas nem refletidas, mantendo as visões fechadas quanto as ações desses sujeitos em relação ao sexo oposto. Lembrando que esse é um dos inúmeros exemplos existentes, e que cada lugar e pessoa possui uma visão e atitude perante o enquadrado nesse conceito. Entretanto, Auad ([2011], p.4) ressalta que "A "mistura" de meninas e meninos no ambiente escolar não equivaleria, desta forma, ao ideal de coeducação". Contudo, "A escola mista é um meio e um pressuposto para haver coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra" ([2011], p.5).

As escolas coeducativas ou aulas coeducativas se constituem em "[...] uma prática que questiona uma socialização que tinha como objetivo e consequência a separação de meninas e meninos, rapazes e moças nas aulas de educação física [...]" com o intuito de "[...] legitimação nas condições sociais". (SARAIVA, 2014, p. 126). Essa conceituação vem com uma proposta de superar o sexismo (termo utilizado para referir à divisão social pautada pelas características sexuais dos indivíduos). Porém, essa superação não se dá somente com a integração das alunas com os alunos, até mesmo porque essa descrição se enquadraria em uma escola mista, a ideia central de uma escola coeducativa se liga numa perspectiva voltada para o pensamento, planejamento, reflexão, discutidos a partir dos problemas que surgiram no decorrer das aulas, como questões de gênero, pré-conceito, devendo assim haver uma transposição didática (adaptação) para que as meninas possam conseguir jogar junto dos meninos ou vice-versa.

A coeducação existente atualmente pode ser uma "ideia de prático-regulativa", pois, "[...] trata-se de ideia que não existe ainda em fato, do modo como é descrita discursivamente, mas pode vir a existir, até porque é isso que se deseja ([2011], p. 4)". A escola mista, tal como a

educação democrática, é um degrau para se conquistar o almejado, atitudes voltadas para esses conceitos auxiliam no alcance das perspectivas futuras, tornando assim, tanto a sociedade como as escolas, um lugar com menos desigualdades (AUAD [2011]). Lembrando que esses conceitos não são ideais da forma à permanecerem como estão, os mesmos precisam estar sujeitos a mudanças, atingindo assim, a coeducação tal como a educação para a democracia.

Portanto, por meio de tudo que foi apresentado até então, é possível afirmar que "Não há coeducação sem escola mista, mas pode haver escola mista sem que haja a coeducação", pois juntar os sujeitos num mesmo espaço e atividade cabe aos dois conceitos apresentados, porém levar os alunos a refletir seus atos cabe unicamente aos ideais impostos em uma aula coeducativa. Outra conclusão que se pode tirar é que "não há educação para a democracia sem a coeducação", visto que os conceitos perpetuam-se das mesmas ideias (AUAD, 2016, p.56).

Finalizando os pensamentos mediante tudo que foi apresentado, vimos como é pertinente uma reflexão final em torno dos direitos igualitários dos sujeitos, lembrando que "O contrário da igualdade não é a diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, ao passo que uma desigualdade pode ser um crime" (AUAD, 2016, p. 23). Homens e mulheres, meninos e meninas, podem e devem realizar qualquer que seja seu desejo, podendo escolher o que querem ser, onde querem ir e com quem, portando trajes que melhor os traduzem, sem serem descriminadas por isso, as diferenças não são os problemas, mas sim a forma como as pessoas lidam com essas diferenças.

2.3 O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Percorremos vários caminhos durante essa pesquisa, e nos deparamos agora com o que venha a ser um dos conceitos que traduz muitos dos sujeitos dessa pesquisa, a "criança". Abordaremos neste tópico as diferentes formas de se entender tal conceito, pautado nas diversas correntes de conhecimento, com intuito de desvendar como ocorre às relações de gênero na infância, mais especificamente no âmbito educacional, utilizando como recurso o brincar.

Com base nos estudos anteriores pudemos perceber que o sujeito/criança não possuía direitos e muito menos era reconhecida mediante a sociedade, porém de lá pra cá a forma de se conceber os mesmos sofreram mudanças significativas, ocasionando em um

reconhecimento/importância desses sujeitos, atribuindo uma forma diversificada de se entender os mesmos. Precisamos enfatizar que os reconhecimentos mediante os sujeitos se transformam, e se modificam de acordo com cada época e localidade. Dentro dessa perspectiva, nosso relato está entrelaçado ao pensamento de Oliveira (2005, p.101), que exprime o seguinte pensamento "consideramos a criança como sujeito pensante e presente, que participa das relações sociais, um ser que é e não um vir a ser, que se encontra inserido num determinado contexto social".

Ao considerarmos a criança dentro dessas diversas instâncias e considerar que os mesmos estão inseridos e contribuem para a construção da cultura, precisamos compreender o que entendemos ser o constituinte do universo infantil, o "brincar", na qual as crianças se manifestam e demonstram o seu universo em forma de brincadeiras.

Na busca por um entendimento sobre essa concepção, adentramos nos estudos de Santos (1999), citado por Dallabona e Mendes (2004. p.108), no qual o mesmo apresenta diferentes concepções acerca do que venha ser o brincar, nos diferentes seguimentos teóricos.

> - do *ponto de vista filosófico*, o brincar é abordado com um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;
>
> - do *ponto de vista sociológico*, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando, a criança vai assimilando crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vice;
>
> - do *ponto de vista psicológico*, o brincar tem sido visto com a forma de modificação de seu comportamento;
>
> - do *ponto de vista da criatividade*, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do "eu". É no brincar que se pode ser criativo, e é no citar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
>
> - do *ponto de vista pedagógico*, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

Dentre essas perspectivas e articulando as mesmas com a Educação Infantil, identificamos o ponto fisiológico sendo o momento onde as crianças transferem todas suas emoções mediante o que veem no mundo, seus pontos de vistas e atitudes encontradas e reproduzidas. O ponto de vista sociológico demonstra a reprodução de todas as coisas visualizadas e vivenciadas pelas crianças até então, podendo ser em casa, na rua, na escola e diversos outros lugares percorridos por esses sujeitos, os mesmos colocam em prática ensinamentos que vêm sendo depositados sobre eles durante todo esse período, aprendendo regras para se viver em sociedade, uns com os outros. O ponto de vista psicológico é o momento onde, através das brincadeiras, os sujeitos demonstram comportamentos de carinho, respeito, afetividade uns com os outros, entretanto, é também o momento onde a agressividade, indiferenças, e tantas

outras demonstrações, sejam elas positivas ou negativas, aparecem. A brincadeira aguça o lado criativo, um brinquedo ou brincadeira pode possibilitar diferentes sensações, por exemplo, um tampa de caneta pode se tornar um avião dependendo do momento e criatividade desses sujeitos, muitas das vezes o pouco se torna muito na mão de uma criança.

E na visão educacional, o brincar atribuiu um grande significado com relação às manifestações cognitivas, levando as crianças à exploração corpórea em suas múltiplas possibilidades, além de aprender para que serve as coisas e suas utilidades, ou seja, "[...] Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais" (OLIVEIRA, 2007, p. 160).

Em outras palavras, Brasil (1998, p. 23) constitui o brincar:

> [...] em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Melhor dizendo a criança acumula informações encontradas no meio social, e torna-se reprodutora das suas próprias manifestações, colocando em prática o que acha mais pertinente mediante tudo que capta durante essas convivências, tendo a oportunidade, através da brincadeira, de ser dona das suas atitudes, sem a interferência de adultos, dizendo o que podem ou não fazer.

Para Wajskop (1995, p. 66) "o brincar numa perspectiva sociocultural, defini-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas".

Nessa fase da vida, os sujeitos estão em uma fase de experimentação, momento de desfrutar da não obrigação e responsabilidade que os adultos estão sujeitos, podendo usufruir desses momentos, além de poder ter uma prévia do que os espera no futuro. Em outras palavras, Lima (2013, p.31) dialoga com a frase anterior dizendo que:

> A criança, por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes, podendo, assim, preparar-se para a vida e seus diversos desafios, sem ter diretamente vivenciado as situações em si.

A brincadeira, como bem dita anteriormente na citação acima, proporciona à criança a possibilidade de ser algo que ainda não é, além de levá-los a sensações e situações que não cabem a essa faixa etária. As crianças reproduzem a forma com sua família e as demais são

constituídas, além de reproduzirem situações corriqueiras das mesmas, como brigas, vida de casal, rotinas, como ir ao supermercado, no shopping, fazer comida, trabalhar, entre tantas outras situações. De certa forma as crianças se tornam preparadas para determinadas situações no futuro.

Segundo Velasco (1996, p. 78)

> Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

Isto é, o ato de brincar, de certa forma se traduz como uma série de treinamentos para a vida adulta, onde os sujeitos possuem as chances para errar e conseguintemente acertar. Melhor dizendo "quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas" (ZANLUCHI apud LIMA, 2013, p.32).

Segundo Oliveira (2000), citado por Lima (2013, p.31):

> O brincar não significa apenas divertir-se sem fundamento e razão, caracterizando-se como uma das formas mais complexas da criança em comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento dá-se por meio de trocas experimentais mútuas estabelecidas durante toda sua vida. Assim, através do brincar, a criança pode desenvolver capacidades importantes, como, por exemplo, a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outros, que propiciam à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Desta forma, ao brincar a criança fica em uma constante troca de experiência, sejam elas com os adultos, com outras crianças e com o mundo a sua volta, aprendendo e ensinando através dessas vivencias. Muito do que esses sujeitos venham a ser, depende dessa troca, e visualização do mundo, exemplo disso é se essa família é agressiva, não dá carinho e afeto a essa criança, a chance da mesma se tornar agressiva, não se comunicar com os outros e se isolar é muito grande, a influência que recebem vai ditar seus caminhos futuros.

O jogo e as brincadeiras atingem esferas antes negadas em relação suas importâncias, os mesmos eram voltadas apenas para a área da recreação, como um instrumento de relaxamento de esforços sujeito durante o dia- dia, recompensa para uma vida intensa de trabalho, esforços físicos, isto é, estresses diários. Foi no Romantismo, período histórico voltado para movimentos artísticos, que a brincadeira passou ser reconhecida como um instrumento livre, que ajuda no desenvolvimento da inteligência, além de se tornar um ótimo auxiliador nos estudos, desde então passou a ser introduzido dentre os conteúdo escolares, ou ferramentas

para o ensino de determinados conteúdos, como Português, Matemática, entre outras. (SCHULTZ, SOUZA, [201?]).

O Romantismo fixa um novo olhar para esses conceitos, atribuindo novos significados enriquecedores e auxiliadores em relação à utilização dos mesmos no momento de ministrar aulas ou até mesmo na atribuição de novos conhecimentos por meio das brincadeiras para os alunos.

Kishimoto (2002, p. 63) aponta um novo olhar estabelecido durante esse período histórico em direção à criança e o jogo, enfatizando a ideia dizendo que:

> Recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

Reconhecer a importância, enxergar a criança com um olhar mais avançado, nos auxilia na compreensão dos instrumentos que fazem parte da sua fase de desenvolvimento, indo para além das formas tradicionais que envolvem o universo infantil nas suas múltiplas possibilidades. Ver no jogo um meio que leve as crianças no pico de duas potencialidades e aprendizagens ultrapassa o dito normal, entender o sujeito é o primeiro passo, para se atingir o auge quanto às possibilidades que as norteiam.

Como bem dito anteriormente, o jogo/brincadeira pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, entretanto não podemos nos firmar e atribuir apenas um significado, dando para esses conceitos apenas um fim, os mesmos vão para além do suporte educacional. Barros esclarece o descrito da seguinte forma:

> O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente como fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o (BARROS, 2009, p.38).

Um aprendizado voltado para o prazer de aprender determinada coisa, facilitando o entendimento e consequentemente um maior desenvolvimento mediante os ensinamentos básicos precisos no período da educação básica. O brinquedo e a brincadeira abrangem três aspectos importantíssimos, voltados para o objetivo da Educação Infantil, sendo eles cuidar, educar e ensinar, e melhor que isso, de maneira prazerosa, com uma interação recíproca, tanto dos alunos como dos professores (SCHULTZ, SOUZA, [2016?]).

A brincadeira é um instrumento muito importante, “[...] na medida em que a criança brinca, ela relaciona ideias, forma conceitos, reforça habilidades sociais e constrói seu próprio conhecimento” (SCHULTZ, SOUZA, [2016?], p.7). Isto é, a brincadeira auxilia no desenvolvimento dos sujeitos, sendo eles, os alunos e os professores, num todo.

3 METODOLOGIA

Uma das primeiras indagações ao iniciar um projeto de pesquisa advém do significado da palavra “Pesquisa”. Na busca por um melhor esclarecimento e assim podendo dar o pontapé inicial para nossa pesquisa, procuramos nos referenciar em alguns autores que dialogam com tal expressão.

Boufleuer (2014) ilustra que pesquisa possui três tipos de denominações, sendo elas pesquisa como atividade de estudo escolar, pesquisa de levantamento de informação e por fim a pesquisa como investigação pela qual se elaboram explicações consistentes e justificadas de “fatos do mundo” (BOUFLEUER, 2014).

No que se refere às denominações explícitas acima, o mesmo autor expõe a explicação dos mesmos, onde entende ser pertinente a utilização de ambos os termos na elaboração dessa pesquisa.

> A pesquisa como atividade de estudo escolar [...] trata-se de buscar e organizar informações já existentes. Pesquisa de levantamento de informação [...] esse sentido de pesquisa aplica-se a eventuais serviços prestados á comunidade ou a clientes específicos. E a pesquisa como investigação pela qual se elaboram explicações consistentes e justificadas de “fatos do mundo”, [...] isto é, como construção de conhecimento mediante a aplicação de uma teoria e de um método (BOUFLEUER, 2014, p.499).

Ainda na busca por um maior esclarecimento acerca do termo pesquisa, adentramos nos estudos de Ferrão (2003, p.77) onde a mesma salienta que, “Pesquisa é um conjunto de procedimentos sistematizados, baseados em raciocínio lógico, na busca de soluções para os problemas nas diversas áreas, utilizando metodologia científica”. Diante disso, e como esse é um trabalho de conclusão de curso, o mesmo trata-se de uma pesquisa, na qual vamos investigar um fato, dando ênfase nas três perspectivas de pesquisa para a elaboração da mesma, visto que cada uma possui uma ligação para o que estamos fazendo.

Nossa pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, onde a mesma “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.31).

A utilização dessa abordagem nos ajuda a compreender as indagações perante o universo infantil, mas isso não quer dizer que todas as coisas discutidas nesse trabalho, serão a única verdade perante os assuntos aqui discutidos.

Denise e Tatiana (2009) ressaltam que:

> Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GERHARDT, SILVEIRA,2009,p.32).

Vale ressaltar ainda que "a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los" (REIS, acesso em 25 de out, 2016, p.5 [200?]).

Melhor dizendo, esse trabalho tem como propósito compreender quando e em quais momentos ocorrem essas trocas das relações de gênero, visto que são diversos os momentos de interação entre os sujeitos. Observando, nos momentos compartilhados, quais são os significados atribuídos pelas crianças, durante seus momentos juntas, identificando para, além disto, as influências trazidas de casa e reproduzidas nos seus comportamentos, durante suas brincadeiras e convívio entre si.

A respeito do parágrafo acima e finalizando o esclarecimento perante a escolha da abordagem. O mesmo autor salienta que "Essa pesquisa trata, portanto, de compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, a natureza e a vida". (REIS, acesso em 25 out.2016, p.5 [200?]).

Pontuemos ainda que essa pesquisa tem um caráter descritivo-exploratório de acordo com os objetivos descrito nessa pesquisa anteriormente.

Elisa Pereira Gonsalves (2011) afirma:

> Pesquisa Exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Pesquisa Descritiva objetiva escrever características de um objeto de estudo. [...] a pesquisa não está interessada no porque, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características. (GONSALVES, 2011, p.67).

Isto é, esse trabalho está configurado desde uma exploração inicial da temática em questão, dando continuidade em uma descrição das práticas encontradas no campo de estudo. Procuramos entender o universo e as variáveis que nosso objeto de pesquisa perpassa, entendendo enfim as indagações desse trabalho.

Para tanto, nossa pesquisa foi desenvolvida por meio de uma combinação de dois métodos de pesquisa. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, onde inicialmente fizemos uma exploração inicial da temática, buscando referências relevantes para essa área de estudo, enfatizando tópicos importantes no que se refere à Educação Física e a Educação Infantil,

avançando para uma pesquisa de campo, onde obtivemos uma descrição das práticas relativas ao mesmo disposto no campo de estudo. Segundo Gil (2002, p. 53) esse procedimento busca "o aprofundamento das questões propostas".

A pesquisa de campo é um método relevante, onde "[...] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo" (GIL, 2002, p.53). Adentramos no campo de estudo de uma forma mais direta, observando e buscando respostas para nosso problema de pesquisa, na busca por respostas, sejam elas positivas ou negativas, mas que sejam relevantes para o desenrolar dessa pesquisa. Gonsalves (2011, p.69) pontua que "[...] o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre - ou ocorreu - e reunir um conjunto de informações a serem documentadas".

Essa metodologia vem evidenciar pontos cruciais para um bom entendimento dos termos que abordaremos no decorrer da pesquisa. Acentuaremos conceitos dos métodos utilizados para a elaboração desse projeto de pesquisa, tal como suas características.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Durante todo o trabalho buscamos caracterizar "a criança", sujeito que é a base de nossa pesquisa, deixando claro seus direitos e deveres, estabelecendo o que pretendemos alcançar quando adentramos no seu universo. Do mesmo modo, procuramos entender como ocorre a construção das relações de gênero entre as crianças durante a educação infantil, visto que a mesma é o início da vida estudantil e onde ocorre uma constante troca de relações, sejam elas sócias, afetivas e morais.

No que se refere ao parágrafo acima discutido, Finco (2003) ressalta:

> As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam. Tais considerações permitem que a infância seja pesquisada como um componente da cultura e da sociedade, uma *variável de análise sociológica* (LOURO apud FINCO, 2003, p.3).

Os centros de educação infantis abarcam crianças de 0 a 5 anos de idade, entretanto nosso projeto foi realizado com crianças do grupo (VI) que possuem uma faixa etária entre 4 a 5 anos, isto é, numa estimativa geral, optamos por essa faixa etária devido o desenvolvimento mais avançado, possibilitando além dos jeitos motores, também conversas esclarecedoras durante o cotidiano das mesmas e no momento das entrevistas informais. Os outros participantes dessa pesquisa foram as professoras de sala, sendo elas a regente e a estagiária

da sala, que acompanham as criança na grande maioria do tempo, e a professora de educação física.

É válido um esclarecimento acerca da escolha dos pontos de observação, visto que se limitar apenas às aulas de educação física nos impede de receber algumas informações que são disponibilizadas durante os outros momentos no cotidiano educacional. Os núcleos de educação infantil detêm muitos horários em sua grade, que possibilita a interação dos sujeitos, e as vivências das atividades motoras, a importância das observações em outros ambientes desse espaço advêm para além da interação com os colegas de classe, também possibilita o contato com outros colegas, havendo uma troca constante, um momento de recreação das atividades entre os mesmos.

Nosso objetivo quanto à escolha das unidades era adentrar em dois universos completamente diferentes, tendo como fator principal, a classe social em que ambos dispõem (classe baixo-média e classe alta). Muito antes de manter contato com as unidades tínhamos isso em mente, pois acreditávamos que durante as coletas a renda influenciaria diretamente nos comportamentos dos indivíduos, assim abriria uma nova discussão para nossa pesquisa. Porém, o não já era esperado por nós em relação às redes particulares e infelizmente as várias tentativas de contatos foram um fracasso, então decidimos direcionar nosso trabalho apenas as redes de ensino públicas. A escolha da unidade foi realizada através de sorteio, a partir da posse das unidades publicas existentes no município de Vitória/ES.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram às entrevistas e as observações. Nossa intenção quanto às entrevistas foi absorver o máximo de informações que os mesmos detêm quanto aos nossos objetivos, dentre os entrevistados escolhidos estavam a professora regente, a estagiária da turma escolhida, a professora de educação física e as crianças, a entrevista com as crianças foi realizada em uma roda de conversa, entrevistando-as de forma bem informal e dinâmica. “O objetivo de entrevista é compreender as perspectiva e experiências dos entrevistados”, portanto na presença desse método o mesmo vem saciar grande parte das nossas perspectivas perante nossas busca. (Marconi, Lakatos, 2010, p.279).

Ainda sobre as entrevistas, optamos por criar roteiros curtos com perguntas que possibilitassem extrair aspectos gerais e específicos do cotidiano educacional das crianças.

A observação foi outro método para a obtenção dos dados para essa pesquisa, optamos por esse método, pois como salienta Gil (2010, p.129) a mesma:

> [...] caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, com a finalidade de obter informações acerca da realidade vivenciada pelas pessoas em seus próprios contextos. Tem, pois com pré-requisito sua presença constante no campo, em convívio com os informantes durante algum tempo. Trata-se, portanto de um processo longo.

As observações nos possibilitaram vários esclarecimentos e diálogos com o que foi encontrado na literatura, nos colocando em constantes reflexões sobre alguns pontos. As mesmas tiveram um quantitativo de oito observações, sendo realizadas sempre nas segundas-feiras de 13h00min às 17h15min, onde passávamos a tarde inteira com as crianças, na sala de aula, no pátio, na aula de educação física e na hora do lanche.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Iniciamos nossa caminhada, com relação a pesquisa de campo, estabelecendo contato com a Secretaria de Educação (SEME) do município de Vitória/ES, onde nosso primeiro contato foi sem muitas dificuldades, no qual coseguimos conversar com alguns representantes pelas unidades de Educação Infantil. Durante esse contato, procuramos explicar nossos objetivos, de forma cautelosa, demonstrando a melhor intenção quanto ao desenrolar desse mapeamento, não os assustando com perguntas quanto as práticas pedagógicas. O ideal seria em primeira instância apropriar-se das características das unidades, e foi o que aconteceu. Ainda no primeiro contato com a SEME, realizamos o sorteio das unidades, podendo dar prosseguimento ao contato com as unidades sorteadas.

Pode aparentar ser um procedimento repetitivo, mas foi preciso novamente expor nosso objetivo quanto ao interesse em observar o cotidiano educacional de ambas as instituições, deixando claro que não estamos ali para julgar, e sim entender o comportamento dos alunos quando estão em conjunto e brincando. Tínhamos em mente que se chegássemos demonstrando nosso interesse em mapear como as crianças e os docentes lidam e se comportam com relação ao gênero, os fatores encontrados seriam totalmente diferentes, forçando um comportamento enquanto estivéssemos observando. Portanto, não entramos em detalhes do real motivo da nossa estadia nesses núcleos.

Estabelecido o contato com a unidade pública, conversamos com a pedagoga, onde a mesma disponibilizou os horários das aulas do grupo VI, sendo das aulas de educação física, recreio e sala de aula, optamos por um dia de observação por semana, durante dois meses, totalizando

oito observações nessa unidade. O contato com a escola privada foi difícil, esclareçamos da melhor forma possível nossas intenções, a mesma é mais reciosa e criteriosa, o cuidado dobrou, visto que são instituições onde a separação por gênero está bem explícitas, onde meninas e meninos fazem a maioria das coisas separadas, no entanto, esse esforço foi em vão e não conseguimos liberação para observar essa instituição.

As observações foram realizadas em três pontos específicos da instituição, sendo eles, o pátio na hora do recreio, nas aulas de educação física e na sala de aula, visto que na educação infantil os alunos dispõem de um horário de brincadeira ainda em sala de aula. Seguimos um roteiro de observação, mas durante os dias que estávamos na instituição, observamos comportamentos das crianças em outros locais, isto é, como passávamos um único dia em cada instituição, tentamos absorver o máximo de informações.

Fizemos nossos registros através de anotações e fotografias, algo que foi bem explicado no primeiro contato com as unidades, colocando em pauta a não exposição dos sujeitos, sendo colocadas telas pretas nos seus olhos.

Entrevistamos as professoras de forma individual com perguntas semiestruturadas, sendo gravadas e transcritas durante o projeto, realizamos as entrevistas no final do período de observações, onde já possuíamos um entrosamento e confiança com as docentes. Com as crianças usamos de uma conversa informal, onde colocamos as crianças em roda e fizemos perguntas não tão elaboradas, para a melhor compreensão dos alunos. Os alunos também realizaram desenhos, demonstrando através dos mesmos, o que é ser menino e o que é ser meninas para cada um deles.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Após percorrermos todos os caminhos precisos, tal como contato inicial com as escolas, mapeamento das unidades e delimitação do universo infantil, bem como descrito anteriormente nos capítulos que antecedem essa metodologia, seguimos para a coleta de dados. As entrevistas feitas com as professoras regentes e professoras de educação física foram gravadas e transcritas, procurando abstrair o maior número de informações, visto que durante as entrevistas novas perguntas foram surgindo e somando um maior conteúdo para essa pesquisa. Já a entrevista feita com os alunos foi em forma de conversa informal, juntando todos em uma única roda, possibilitando a fala deles e perguntas dos próprios também. As

crianças são identificadas nos resultados e discussões através de nomes fictícios, preservando assim suas identidades.

Para nosso capítulo de resultados e discussões a análise foi realizada de acordo com as fundamentações de Minayo (1999), onde a mesma dialoga com o método de análise de conteúdo, exemplificando que:

> [...] podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma refere-se à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 1999, p. 74).

Diante disso, e tomando como base esse método, estudamos todos os materiais e definimos quatro categorias de análise para essa pesquisa, sendo elas: Tipos de brincadeiras, ocupação dos espaços, visões das crianças do que é ser menino e menina e ações e visões dos professores, sendo organizadas e estruturadas das seguintes formas.

3.4.1 Tipos de brincadeiras

Nessa categoria direcionamos nossos olhares para os tipos de brincadeiras apresentadas e vivenciadas pelas crianças do grupo (VI- D), procurando identificar por meio das suas manifestações corpóreas o aparecimento das definições quanto às brincadeiras de meninos e de meninas, tal como identificar as brincadeiras vivenciadas de forma conjunta entre os sexos. Por meio dessa análise outras questões entraram em vigor, como por exemplo, a formação dos grupos, como as crianças tratam umas as outras, além da análise perante o modelo social depositado e reproduzido pelas crianças.

Essa categoria foi subdividida, visando uma explicação mais detalhada dos dados coletados, onde primeiramente listamos as brincadeiras vivenciadas pelos meninos, depois pelas meninas e finalizamos essa categoria expondo as brincadeiras vivenciadas de maneira conjunta entre eles.

3.4.2 Ocupação dos espaços

Nessa categoria observamos nos diferentes pontos do CMEI, sendo eles sala de aula, pátio e ambientes voltados para a realização das aulas de educação física, a distribuição e a ocupação dos espaços pelas crianças no momento das atividades em sala, além dos momentos onde se

encontravam brincando. Essa ocupação nos auxiliou no entendimento da relação de poder apontada por nós na revisão de literatura, visto que notamos em diferentes momentos o exercício da dominação dos meninos em relação as meninas.

3.4.3 Visões das crianças do que é ser menino e menina

Nessa categoria, procuramos identificar por meio dos desenhos ilustrativos e conversas informais realizadas com as crianças, qual é a visão das crianças em relação aos modelos masculinos. Dessa maneira, a investigação dos sujeitos se torna algo de extrema importância, pois assim, para além de considerar e identificar como os mesmos se integram e se expressam, é possível também identificar as ações dos educadores no que tange suas influencias sobre esses sujeitos, quais são as características pertencentes aos dois sexos, além de identificar a grande influência extraclasse abstraídas e reproduzida pelas crianças.
Nosso objetivo era identificar a visão delas em relação ao que as mesmas entendem ser coisas de menino e coisas de meninas, entre eles, cores, roupas, brincadeiras, entre outros.

3.4.4 Ações e visões dos professores

Nessa categoria, buscamos expor por meio das observações realizadas, tal como identificar a maneira como os docentes desse centro de ensino, enxergam e influenciam as crianças nas relações de gênero mediante suas práticas pedagógicas, isto é, quais são as visões das mesmas em relação as situações encontradas e abordadas pelas crianças em relação aos comportamentos das crianças voltados para o que pertenciam as mesmas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percorremos vários caminhos durante toda nossa pesquisa, buscando recursos e fundamentações teóricas para discutirmos e refletirmos sobre a temática gênero na educação infantil e os assuntos que a mesma está rodeada. Estas fundamentações teóricas foram construídas por intermédio de autores importantes dessa área de estudo, além de autores que de certa forma dialogam com os assuntos.

Direcionamo-nos agora para a análise de tudo que foi coletado durante o período no CMEI "Padre Giovanne", colocando o que foi coletado em um confronto direto com a literatura, dando sentido aos acontecimentos do dia a dia dos sujeitos que ali residem a maioria do tempo. Levantamos alguns relatos nossos e dos sujeitos dessa pesquisa com base nas observações realizadas em diversos pontos dessa instituição, onde foi possível identificarmos pontos relevantes e que merecem ser listados durante esses resultados.

Esse capítulo será dividido em categorias analisadas através das observações e entrevistas realizadas durante o período de coleta, onde as mesmas são denominadas da seguinte forma, tipos de brincadeiras (meninos e meninas), locais onde as mesmas são vivenciadas, quem ocupa e em quais momentos isso acontece. A segunda parte está direcionada às visões que os sujeitos da nossa pesquisa detêm sobre o que é ser menino e o que é ser menina. Finalizando com uma análise sobre a visão das educadoras sobre a temática e as interferências das mesmas quanto ao comportamento e brincadeiras vivenciadas pelos mesmos nessa unidade de ensino.

4.1 TIPOS DE BRINCADEIRAS

Durante esse tópico e os subtópicos que fazem ligação direta com os assuntos abordados nesse capítulo, apresentamos os resultados encontrados no campo de estudo com referência às brincadeiras vivenciadas pelos diferentes sexos, onde optamos por apresentarmos de forma separada quais são as brincadeiras vivenciadas pelos meninos, pelas meninas e quais são as brincadeiras que os mesmos vivenciam juntos. A forma como apresentaremos as brincadeiras estão ligadas ao que encontramos no centro de Educação Infantil "Padre Giovanne", com o grupo VI- D do turno Vespertino, no qual levamos em consideração o que foi vivenciado por nós e pelos nossos sujeitos de pesquisa, onde os mesmos, através das entrevistas e desenhos ilustrativos, nos demonstraram o que é e quais são as brincadeiras para os diferentes sexos.

4.1.1 Brincadeiras de Meninos

Durante todas as sessões de observação nos deparamos com diversas cenas reproduzidas pelos nossos sujeitos de pesquisa, mais especificamente as crianças pertencentes ao grupo VI- D e seus professores, no qual foi possível obter muitas informações enriquecedoras para nosso trabalho.

Apresentaremos nesse subtópico uma listagem das diversas brincadeiras consideradas "brincadeiras de meninos" obtidas no período de observações, no qual destacaremos as brincadeiras vistas por nós e as ditas pelos sujeitos dessa pesquisa durante as entrevistas e os desenhos ilustrativos construídos pelos próprios.

Portanto, mediante a coleta de dados foi possível construir uma sequência visual de "brincadeiras de meninos", no qual os mesmos brincam nos diferentes locais dessa unidade, sendo eles na sala de aula, na aula de educação física e no pátio. As brincadeiras se diferem de acordo com o local onde os mesmos estão, quando estão na sala de aula as brincadeiras são: montar quebra cabeça; montar os cubos; super-heróis; polícia e ladrão; correr. Quando estão no pátio brincam de: escalada; futebol; lutinha na areia ou na grama; brincam de arma e matar os outros colegas. Na aula de educação física as brincadeiras em muitos casos são guiadas pela a professora de educação física, entretanto, quando a autonomia da escolha é das crianças os meninos brincam das mesmas brincadeiras do pátio.

Diante disso, passamos a observar como essas brincadeiras acontecem e com quem isso acontece. Esse acervo de brincadeiras foi observado durante toda nossa estadia no centro de educação em questão, onde algumas brincadeiras eram realizadas com frequência em quase todo período da nossa coleta, chamando nossa atenção para sua realização.

Duas brincadeiras foram pontuais com relação à separação por gênero dessas brincadeiras consideradas "brincadeiras de meninos", sendo elas a Luta e o Futebol, os meninos não aceitam de maneira nenhuma a participação das meninas nessas duas brincadeiras, deste modo achamos que vale o esclarecimento de como essas brincadeiras acontecem, o quantitativo de participantes, além da forma como os mesmos a guiam.

Vale ressaltar, que não vemos problemas nos meninos estarem jogando o futebol, até porque isso é bem significativo para eles na infância, o futebol é um dos elementos da nossa cultura e consumido por milhões de pessoas, o problema é quando as meninas são afastadas dessa prática, quando elas são impedidas de realizarem a mesma. Cabe aos profissionais a conscientização sobre esses aspectos, pois a exclusão, divisão e segregação das atividades

reforçam essas desigualdades existentes dentro da nossa sociedade. Se essas questões já aparecem na infância, as mesmas precisam ser trabalhadas pelos professores, lembrando que nesse meio já existe a implementação do futsal/futebol feminino, mas que a mesma ainda é pouco reconhecida e sofre muito preconceito.

A Luta, brincadeira vivenciada pelos meninos em vários pontos do CMEI, até mesmo na fila, no momento da migração de uma aula para outra, se constitui em uma brincadeira que aguça muito o imaginário das crianças por meio do faz de conta, em que os mesmos incorporam personagens de desenhos animados, filmes e até mesmo as lutas de MMA. Quando brincavam, a primeira coisa que faziam era a escolha dos personagens, isso influenciava muito como eles iam lutar, quais seriam os movimentos e os sons para cada golpe. Isto é "O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressões de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras" (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

Quando os meninos brincavam o quantitativo pertencente a essa brincadeira em questão não passava de quatro integrantes, onde em muitos casos dois entravam em combate e os outros olhavam e incentivavam. Independentemente do local a entrega era grande, sem se importar com possíveis machucados. Os meninos sempre brincavam com os meninos da sua sala, contudo, no momento do pátio, onde os dois grupos VI e o 1º ano se juntam, acontecia uma troca de interação com os demais, sendo seus vizinhos, amigos do ano anterior, ou apenas colegas de pátio.

Figura 1- Brincadeira de luta

Fonte: Produção própria.

A figura 1 vem representar de maneira visual o que por nós está sendo explícito com relação à brincadeira vivenciada pelos meninos, a imagem demonstra dois meninos brincando de Luta e outro se aproximando, visto que minutos depois entrou na brincadeira. Nossas observações foram se tornando algo natural para as crianças, elas nos enxergavam como mais um (a) professor (a), em virtude disso mantinham um diálogo constante, onde em muitos casos perguntávamos sobre algo e em outros os próprios vinham contando sobre alguma coisa.

Essa brincadeira faz parte da cultura corporal do movimento, e por possuir movimentos grosseiros visualmente, acabam afastando as meninas dessas práticas, o profissional de educação física, possui uma bagagem vasta em relação a cultura pertencente à área da educação física, os mesmos precisam disponibilizar maiores entendimentos, tanto para as meninas, visando a introdução das mesmas nessa prática, como alertar os meninos quanto a prática, mostrando que esse esporte não é para machucar ninguém, medir força, vale essa conscientização profissional, lembrando que as crianças abstraem muito rápido o que é passado a elas.

Perante essa imagem perguntamos ao aluno o seguinte:

> João - 6 anos (Grupo IV)
>
> Eu: Qual é seu personagem?
>
> *Nossa tia você não viu que eu ganhei, eu sou o Huck ele sempre ganha, ele é o mais forte.*
>
> Como ele é?
>
> *Ele é verde e muito forte, as roupas dele até rasgam com os músculos (risos), vou ser muito forte assim quando eu crescer.*

Suas respostas nos possibilitaram uma articulação direta com a literatura apresentada nesse trabalho, com relação às características masculinas apresentadas ainda na infância, colocando em evidência a relação da teoria e da prática, sendo a força uma das principais características encontradas nesses sujeitos, e estimuladas pelos seus respectivos pais.

Outra brincadeira muito enraizada pelos meninos nessa instituição é o Futebol, os alunos levam as suas próprias bolas de casa, esperam ansiosamente por esse momento, pois o pátio é o único momento, onde podem praticar esse esporte. Estamos dando ênfase nessa brincadeira também, pelo fato da mesma ser uma prática exclusiva de meninos nesse campo de estudo, as meninas são impedidas dessa prática. Os meninos excluem as meninas e as professoras não interferiam na decisão dos mesmos, de certa forma preferiam não ver o que estava acontecendo.

O número de participantes nessa brincadeira é bem maior, cerca de 10 meninos, no qual alguns alunos se destacam e outros nem tanto, o negócio deles é chutar a bola e fazer o gol, técnica pouco importa a eles.

Durante todas essas observações presenciamos apenas uma vez o pedido das meninas para jogar futebol, e o não foi curto e grosso por parte dos meninos, seguido de uma frase típica aprendida no meio social onde esses sujeitos residem, “futebol não é coisa de mulher”.

Auad (2016) em seu livro, “Educar meninas e meninos: relação de gênero na escola” dialoga diretamente com os dados coletados por nós nessa pesquisa, no qual a mesma lista três brincadeiras praticadas exclusivamente pelos meninos, dentre elas a Lutas e o Futebol, isso quer dizer, que nos mais diversos lugares essas brincadeiras são predominantemente ligadas às praticas masculinas, visto que a mesma está ligada a características mais agressivas, que requerem mais força física, entre outras características ditas masculinas pela sociedade.

> Aqui cabe uma ressalva, que nos permita pensar a categoria gênero. Um grupo exclusivamente de meninas ou apenas de meninos, ao brincar, aciona relações de gênero nas quais o masculino e o feminino estão em jogo. Com isso quero dizer que as representações acerca do masculino e feminino estão presentes nas práticas, a despeito do sexo e dos sujeitos integrantes dos grupos (AUAD, 2016, p. 44).

Isto é, quando os meninos ou as meninas brincam, eles buscam representações encontradas no meio social onde residem, de maneira a associar e reproduzir o que vem em casa, na TV, videogame, entre outras coisas, influenciando diretamente no modo comportamental desses sujeitos, reforçando o que a sociedade fixou como certo. Sendo assim, colocam em suas práticas, comportamentos que caibam ao seu sexo, melhor dizendo o que dizem ser o correto para seu sexo.

As observações nos possibilitaram analisar a diversidade de brincadeiras praticadas pelas crianças das diferentes turmas, entretanto, notamos que as brincadeiras vivenciadas pelo grupo VI se tornaram repetitivas, como se eles tivessem um roteiro desde a hora da entrada até sua ida para o pátio, sabendo o que iam fazer e com quem iriam brincar, até mesmo porque a caixa de areia possui poucos brinquedos, como baldes, pazinhas, e os meninos acabam optando por correr e brincar lá fora.

Kishimoto (2011, p. 20) explica a importância do brinquedo para as crianças, dizendo que “O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”, em outras palavras o brinquedo possibilita as crianças uma experimentação do mundo adulto, podendo encerrar e voltar para seu mundinho a qualquer momento.

Por outra forma, e dando sentido a explicação anterior, Kishimoto (2011, p. 20-21) diz que:

> O brinquedo coloca a criança na presença de representações: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar á criança um substituto dos objetivos reais, para que possa manipulá-los.

A falta de brinquedos de certa forma limitaram os meninos mediante as expressões corporais com relação as outras práticas pertencentes a cultura corporal do movimento, indo para além das listadas por nós anteriormente, acreditamos que o acervo de brincadeiras poderia ser bem maior em vista das possibilidades que os brinquedos podem trazer para as crianças, seja ela menino ou menina.

4.1.2 Brincadeiras de Meninas

Separamos as brincadeiras em categorias distintas com relação ao sexo masculino e feminino, devido uma visão perceptível durante as observações quanto a prática e separação de brincadeiras destinadas aos mesmos. Entretanto, foi possível constatar com apoio da literatura que essa separação, numa primeira instância, não é uma decisão das crianças, elas são ensinadas assim, algo fixado nas cabeças delas, onde de acordo com esses ensinamentos as crianças acabam por reproduzi-las separadamente em alguns casos. Dialogando com esse pensamento Bicalho (2013, p.48) salienta que:

> Os meninos e as meninas são estimulados a se separarem nas brincadeiras infantis, reforçando e provocando incompatibilidade entre o universo feminino e masculino. Assim sendo, estimulando a construção de relações desiguais entre homens e mulheres na sociedade.

Isto é, as atitudes das crianças são direcionadas por atos e cobranças de suas famílias e sociedade em que vivem, acarretando em frases e atos desiguais, como por exemplo, meninas não jogam futebol, algo construído historicamente e reproduzido pelos sujeitos, impossibilitando em muitos casos o não acesso das meninas nessa vivência, privando-as dessa experiência.

Apontamos no subtópico anterior brincadeiras e situações encontradas no CMEI Padre Giovanne voltadas para as vivências masculinas, portanto, a seguir apresentaremos as brincadeiras ditas “brincadeiras de meninas” encontradas neste campo de estudo, mostrando de maneira exclusiva quais foram as brincadeiras realizadas por elas durante todo esse período que passamos juntos, além de trazer frases, atitudes e visões das mesmas em relação as brincadeiras de meninas.

Observamos as “brincadeiras de meninas” nos diferentes locais que esse CMEI dispõe, assim sendo, notamos que na sala de aula as meninas brincam de: ser professora; casinha; desenhar;

massinha; boneca e conversar. No pátio elas brincam de: amarelinha; casinha, mamãe e filha; conversar, brincar na areia (fazer comidinha); se maquiar; passear no shopping. Já nas aulas de educação física as atividades variam de acordo com o planejado pela professora, mas as meninas no momento de escolha da atividade optam por brincar de bambolê; conversar; casinha; e diversas outras brincadeiras realizadas no pátio. Vale pontuar que o tempo livre no pátio é o momento que as crianças levam seus brinquedos, visto que o CMEI não possui brinquedos pequenos nesse espaço, além da casinha, caixa de areia e os brinquedos grandes de subir e escorregar.

Várias são as brincadeiras listadas e reproduzidas por elas, porém duas brincadeiras nos chamaram a atenção pela forma como elas são realizadas, além de ser uma brincadeira presente em todos os dias de observação. Nas diversas sessões de observação procuramos captar o máximo de informações possíveis nesse período juntos, onde nos mantínhamos ligados em todos os gestos e falas, sendo assim notamos que as meninas reproduzem muito mais o que irão realizar quando chegarem a fase adulta, inserindo elementos característicos dessa fase.

Mamãe e Filha, brincadeira realizada em grupos de no mínimo três meninas, as meninas se organizam muito bem durante a brincadeira, estabelecendo regras desde o princípio, fixando papéis que deveram ser desempenhados durante a brincadeira. Essa brincadeira nos mostrou a visão das meninas quanto ao meio social, as mesmas reproduziam a todo o momento elementos corriqueiros durante a relação construída sobre o papel da mãe em relação à filha.

Figura 2- Brincando de mamãe e filha

Fonte: Produção Própria.

A Figura 2 vem retratar a brincadeira em questão, onde presenciamos várias frases e comportamentos que nos lembrou uma família pronta, no qual as meninas utilizam se de "[...] experiências vividas no âmbito da família que muitas vezes atribuem as meninas responsabilidades pelas atividades domésticas, tais como cozinhar, passar roupa, cuidar dos bebês, atividades vistas como tipicamente femininas", (PEREIRA; OLIVEIRA,2016, p.279-280) para moldar a forma como essa brincadeira acontecerá. Nitidamente víamos ações de um adulto implementado em uma criança que está no período de desenvolvimento, podendo passar por muitas situações até chegar a fase adulta.

Diante disso, procuramos manter um diálogo com as alunas, indo para além das informações visuais, atingindo uma confiança quanto as mesmas, procurando compreender o porquê desses comportamentos, o que as guiam, suas referências.

> Julia- 6 anos (Grupo IV)
>
> Eu: Nessa brincadeira você prefere ser a mãe ou a filha?
>
> *Ah tia, eu prefiro ser a mãe, assim posso mandar as meninas fazerem as coisas, igual minha mãe faz comigo e com minhas irmãs.*
>
> Fazer que coisas?
>
> *Arrumar o quarto, lavar vasilha... Não sei mais (risos)*
>
> Mais o que sua mãe faz?
>
> Arruma a casa, cuida de mim, das minhas irmãs e do meu pai. Ela não gosta de bagunça (risos).

Tanto a figura, quanto o diálogo, nos mostrou como as relações estabelecidas com os adultos são influentes na vida desses sujeitos, as crianças estão a todo o momento reproduzindo algo que viram, seja em suas casas, ou até mesmo nos programas televisivos. As alunas entendem quais são as posições de cada membro de uma família, suas funções e deveres existentes dentro de um lar. Quando estão brincando de mamãe e filha encenam o real papel que cada sujeito possui nas famílias ditas "normais", pai, mãe e filhos, a mãe como a figura que cuida de todos e cuida da casa, as filhas mulheres seguindo os passos da mãe, visto que no futuro, são elas que irão cuidar das suas casas, maridos e filhos.

Pereira e Oliveira (2016, p. 280) reforçam dizendo que:

> A posição da mãe, como alguém que está em casa cuidando das filhas e da organização do ambiente familiar remete-nos para o modelo de educação vivenciado no interior de muitas famílias e que são engendradas baseadas no padrão patriarcal de comportamento que instituem, dentre outros aspectos, que as mulheres precisam dedicar-se às tarefas de cuidado e que meninas podem ter direito ao lazer desde que cumpram com suas tarefas e obrigações familiares.

Portanto, identificamos através das sessões de observações, o quanto a figura da mãe é influente na vida desses sujeitos, levando as mesmas a se espelharem no modo comportamental que as mães exercem sobre as crianças e suas famílias.

Outra brincadeira muito influente nesse campo de estudo foi, ir ao Shopping, nessa brincadeira as meninas reuniam todas as características que as mesmas acreditam ser "coisas de meninas", como por exemplo, fazer compras, ir ao salão de beleza, conversar com as amigas e andar de mãos dadas. As meninas estavam muito preocupadas com suas aparências e levavam sempre batons de várias cores nas suas bolsas, as professoras proibiam o uso apenas na sala de aula, assim sendo, a sala de aula era apenas o lugar para combinar o que iriam fazer no pátio. Quando brincavam imaginavam um shopping de verdade, usavam todos os cantos que o pátio possuía, parando nas paredes imaginando que era uma loja ou o salão de beleza, "as situações imaginárias criadas pelas crianças quando elas brincam, estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente constituídas" (CERISARA, 2002, p. 130).

Os comportamentos das meninas nessa brincadeira nos mostraram a visão que as mesmas possuem sobre o universo feminino, sendo rodeado de coisas ligadas à beleza e o consumo, fixando ainda mais os padrões pré-estabelecidos pela sociedade do que são "coisas de meninas", dialogando com nossa revisão de literatura vimos que esses padrões variam de sociedade para sociedade, mas que alguns padrões são parecidos e seguidos a risca.

A brincadeira é um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento de uma criança, tal como o brinquedo, os mesmos auxiliam na vida futura desses sujeitos, levando-os a se tornarem pessoas melhores consigo e com o próximo.

> [...] A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança- do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno- representação do interno, da necessidade e do impulso interno. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estagio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo- da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela é alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo que é bom. A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física, proíba, certamente será um homem (mulher) determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem estar próprio e dos outros (FROEBEL, 1887 apud ARCE, 2002, p. 60).

Diante das informações encontradas, tanto na literatura, como no nosso campo de estudo, foi possível constatar a importância do brinquedo e da brincadeira para a vida e o desenvolvimento desses sujeitos, esses instrumentos ajudam a traduzir muito sobre cada um deles, possibilitando um entendimento sobre suas vidas pessoais através de gestos ocultos,

além da realização de desejos, que possam não se realizar futuramente, como por exemplo, ser um super-herói na íntegra, o que pode acontecer é construir uma bela família e ser um super-herói para seus filhos. Quando as crianças brincam "[...] imaginam criam e recriam situações outrora experienciadas em suas vidas e dão sentido e conotações semelhantes ou diferentes a cada experiência" (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p.285).

4.1.3 Brincadeiras Mistas e Interações

Apresentamos as brincadeiras de maneira separadas de acordo com o sexo (masculino e feminino), buscando expor de maneira clara os conteúdos e informações encontradas no nosso campo de estudo, entretanto, as brincadeiras não eram vivenciadas sempre da mesma maneira, nem tampouco só realizadas separadamente, os alunos possuíam momentos e brincadeiras onde se interavam, de forma harmônica e espontânea. Essa necessidade de relato está guiada por intermédio das sessões de observação onde sentimos a necessidade de demonstrar algumas cenas e falas das crianças em relação às brincadeiras vivenciadas.

Diante do descrito anteriormente, e atrelado às diversas observações realizadas por nós, notamos que as brincadeiras "mistas" realizadas por meninos e meninas nesse campo de estudo, em sua grande maioria está baseada nos diversos tipos de piques (brincadeira de correr, pegar ou boiar), sendo eles: pique ajuda; pique gelo; pique-pega; pique esconde; pique alto; pique cola, entre outras variações do mesmo, entretanto, outras brincadeiras possuíam também uma interação entre eles, sendo elas: casinha (encenando a figura paterna, filho ou cachorro da família), brincadeira de príncipe e princesa, fazer bolo, fazer buracos na areia e se enterrar na mesma.

A brincadeira do pique é unânime entre eles quando o assunto está voltado na junção de ambos os sexos, em todas as observações um deles aparecia, seja com um número maior de meninas ou maior de meninos, isso variava muito, lembrando que não eram todas as meninas que gostavam de brincar com os meninos, muitas diziam que seu pai não gosta que elas brinquem com os meninos, mas esses relatos apontaremos mais adiante.

Figura 3 – Brincadeira de pique-pega.

Fonte: Produção Própria.

A figura 3 retrata a brincadeira do pique-paga, onde alguns alunos correm e algumas alunas já foram capturadas, nessa brincadeira as crianças brincam em todos os cantos do pátio, as vezes parece que alguns nem estão brincando, mas quando olhávamos novamente víamos os mesmos envolvidos na brincadeira, uma brincadeira onde o quantitativo de envolvidos é muito maior, deixando a brincadeira mais atrativa visualmente, logicamente que cada sujeito atribuiu um significado e experiência para determinada vivência ou brincadeira, onde de acordo com Almeida e Fensterseifer (2011, p. 250- 251) "A experiência sempre acontece em perspectiva própria [...]" [...] a experiência é uma "abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'''. Melhor dizendo, quando a criança brinca ela atribui um significado único, o que para nós pode aparentar ser uma coisa, para a criança pode ser outra coisa totalmente diferente, o significado atrelado à experiência é muito particular de cada pessoa, não é formatada nem tampouco seguida à risca por todos os indivíduos.

Observando essa brincadeira, surgiram várias dúvidas quanto a forma como ela acontecia, nos vimos em um conflito constante quanto à maneira como os meninos enxergavam as meninas dentro do contexto da brincadeira, em vários momentos víamos os meninos deixando de "boiar" as meninas, em outros casos "boiando" as mesmas primeiro, esses acontecimentos nos deixaram bastante confusos, onde decidimos dialogar com os mesmos de maneira a não influenciar os meninos nas suas respostas, nem tampouco induzidos.

Enzo e Bernardo – 6 anos (Grupo IV)

> Eu: Quando vocês brincam de pique, quem vocês boiam primeiro?
>
> *Enzo: Eu prefiro boiar as meninas primeiro, elas são muito fracas, fica sem graça, boiamos elas primeiro e coremos atrás dos meninos.*
>
> *Bernardo: Corro muito atrás dos meninos, depois vou atrás das meninas, nem precisa correr muito (Risos).*
>
> Mas vocês gostam de brincar com elas?
>
> *Enzo: Sim tia, elas são legais, os meninos só são mais rápidos e fortes.*
>
> *Bernardo: Elas brincam pouco de correr tia, os meninos correm muito rápido.*

Através desse diálogo percebemos a percepção que os meninos possuem sobre as meninas, visualizando as mesmas como um ser frágil, com desenvolvimentos cognitivos inferiores aos seus, mas esse modo de ver as meninas tem relação com os estudos trazidos por nós até então, onde as meninas são estimuladas a realizarem afazeres domésticos, se preocupar com a beleza, ser comportada, entre outras coisas, enquanto os meninos são estimulados a realizarem atividades onde a força, a coragem aparecem mais, sendo assim, foi possível constatar que "A maior mobilidade espacial também é depreendida da presença dos meninos em todas as atividades nas quais era necessário correr e expressar-se com o corpo de modo amplo" (AUAD, 2016, p.50).

No momento do diálogo, as crianças se contradizem quando falam que "boiar" as meninas é sem graça, ou eles "boiam" logo, ou as deixam por último, porém eles gostam de brincar com elas, elas são legais. Tentando analisar esse conflito de ideias a respeito das meninas, enxergamos como uma possibilidade, que a vontade deles brincarem com elas pode estar atrelada a essa facilidade em "boia-las", assim eles se sentem superiores, mais fortes e rápidos, elevando o ego masculino e a superioridade do mesmo quanto ao domínio corporal. Outras possibilidades para compreender as atitudes dos sujeitos dessa pesquisa podem estar voltadas para a fragilidade e a percepção dos mesmos quanto ao sexo feminino, lembrando que os meninos sofrem influências extraescolares, sendo assim, a visão que os mesmos dispõem dentro da sua casa, ultrapassam-se para os locais que estão inseridos, reproduzindo assim atitudes ensinadas.

Diante dessas reflexões acarretadas pelas falas dos sujeitos dessa pesquisa, e tentando entender as atitudes dos mesmos, procuramos um embasamento teórico para nos ajudar a traduzir essas atitudes, onde de acordo com Auad (2016, p.50):

> São potentes expressões de como as relações de gênero influenciam a maneira como meninos e meninas se expressam corporalmente e, de modo claro, aproveitam diferentes e desigualmente o elenco de movimento, jogos e brincadeiras possíveis.

Foi nítido durante as observações a dominação dos meninos com relação aos movimentos corporais, e como bem discutido por nós na revisão de literatura, essa dominação está atrelada ao incentivo, ao tempo que os mesmos dispõem para a execução dos mesmos, eles estão sempre nas ruas, brincando, correndo, saltando, jogando, assim colocando em prática os mais diversos movimentos corporais, do básico ao específico, algo que não acontece com frequência com as meninas, não podemos generalizar e apontar essa fato sendo fechado e seguido a risca agora na atualidade, entretanto, o incentivo persiste ainda muito em direção aos meninos.

Fizemos algumas perguntas para os alunos de uma forma bem descontraída, uma entrevista nada formal, até mesmo para não assustar as crianças, durante essa entrevista perguntamos se as crianças gostam de brincar com o sexo oposto ao seu, e quais são as brincadeiras. Através das respostas vimos que as brincadeiras "mistas", são realizadas baseadas em regras impostas pelos mesmos, e que as meninas possuem mais esse lado dominador, quando a brincadeira é casinha, por exemplo, onde o quantitativo de integrantes é maior em relação às meninas, os meninos se submetem a regras para conseguir o passe de participação, mas não pense que essa participação é igualitária, as meninas impõem tantas regras que os meninos de certa forma acabam ficando invisíveis, exercem papeis de submissão e de pouco destaque, como por exemplo, os meninos imitavam cachorro da família, rastejando-se no chão, atrás das meninas, as mesmas aproveitam essas brincadeiras para mandar nos meninos, o momento que elas se realizam. Mediante esse relato, é perceptível a relação de poder e de hierarquia que as brincadeiras trazem para as crianças seja eles, meninos ou meninas, na hora da sua realização, execução (COSTA, 2004).

Além desses papéis relatados, os meninos tomavam para si a posição dos pais e dos filhos homens da família, assim no momento das brincadeiras as crianças reproduziam características de uma família considerada padrão pela sociedade, ou seja, mãe, pai e filhos e suas respectivas funções pré-estabelecidas pelas mesmas.

Procurando um embasamento para as informações encontradas durante as observações, nos deparamos com Santos (2011), no qual o mesmo esclarece que:

> [...] nas vezes que os meninos brincavam de casinha com as meninas, eles sempre assumiam posições de filhos ou de pai, e quando atuavam nas tarefas domésticas estavam "ajudando" a mãe a dar conta de seus afazeres, o que também é naturalizado na sociedade. [...] O pai tradicional seria aquele que se poe na posição de provedor da família, e o novo pai seria aquele que se faz presente e participa das rotinas familiares, principalmente no diz respeitos aos cuidados com o filhos e filhas. Apesar dessa mudança na postura dos homens a responsabilidade principal nos cuidados com os filhos e filhas é mulher (SANTOS, 2011, p. 25).

A citação traduz muito bem tudo o que estamos discutindo até então, visões e atitudes estabelecidas pela sociedade em relação aos modos comportamentais que os sexos precisam seguir e que influenciam diretamente nos comportamentos dos mesmos. Entretanto, essas visões estão se quebrando para a reconstrução de outras ideias, porém, não podemos falar que acabou, e sim dizer que está evoluindo, o mais enraizado é a maneira como meninos e meninas devem se comportar, os pais ensinam o que aprenderam durante toda sua vida com seus pais e sociedade.

Figura 4- Fazendo bolinho na área (Comidinha)

Fonte: Produção própria

A figura 4 retrata a brincadeira denominada “comidinha”, no qual a partir da imagem é possível perceber o quantitativo maior por parte das meninas na realização dessa brincadeira, em todas as observações notamos que quando as meninas estão brincando de “comidinha” poucos meninos se aproximam, o máximo de meninos durante essa brincadeira é de dois participantes, e os mesmos fazem tudo que as meninas pedem, elas colocam funções que os mesmos precisam realizar, como por exemplo, ir ao supermercado, a comida em si é feita por elas, elas ensinam os meninos a todo o momento o que devem fazer. As meninas tomam pra si o que é considerado coisa de mulher, durante a brincadeira ouvíamos alguns relatos, como exemplo, “meninos não sabem cozinhar, deixa comigo”, “tenho que fazer comida, meu marido vai chegar cansado”, frases comuns em muitas famílias, no qual as crianças acabam por reproduzi-las.

Essa imagem em especial nos mostrou a inserção ou tentativa de inserção dos meninos numa brincadeira considerada de menina, no entanto, presenciamos outra cena, só que agora com inversão dos papéis, uma menina quis participar da partida de futebol que acontecia no pátio

do CMEI, a mesma efetuou várias tentativas, entretanto acabou recebendo um não como resposta.

Figura 5- Jogando futebol

Fonte: Produção própria.

Durante as observações uma cena nos chamou muito a atenção logo no começo, durante as atividades no pátio uma menina (Rebeca) da figura 5 pediu aos meninos para jogar bola com eles, imediatamente um bolo de meninos se voltou contra ela, impedindo-a de realizar a atividade, a Rebeca procurou as professoras para relatar o acontecido, porém em nenhum momento as professoras interviram nas atitudes que os meninos tomaram com relação a menina, elas pediram para que a menina fosse brincar com as outras meninas, usando as seguintes falas “vai lá com as meninas”, “você vai acabar se machucando com eles”, o interessante foi que ela não se deu por vencida e persistiu na luta para participar, porém os meninos continuaram jogando e fingiram que ela não estava presente, corriam na frente dela, não tocavam para ela, fizeram o possível até a hora que ela desistiu e foi brincar com as meninas.

Procuramos saber dos meninos o porquê do impedimento quanto a participação das meninas durante a partida de futebol, os mesmos se expressaram por meio de várias frases estabelecidas socialmente com embasamentos familiares, dizendo o seguinte “menina nem sabe jogar futebol”, “ela só vai atrapalhar”, “melhor ela brincar de boneca com as meninas”. Essas frases demonstram como a influência familiar está fortemente enraizada nos pensamentos e atitudes das crianças, sujeitos que estão em processo de desenvolvimento, tanto cognitivo como social e cultural, e a família é uma das grandes responsáveis pelo que os sujeitos virão a se tornar no futuro. Rebeca é uma menina com características consideradas

como sendo características de meninas, é meiga, carinhosa, gosta de bonecas, contudo naquele dia específico, ela queria participar da atividade com os meninos, é uma menina que gosta de brincar com ambos os sexos, depende do dia e da atividade que chamar mais atenção dela em determinado momento.

Bianca é o oposto da Juliana, a mesma possui características masculinas e por consequência disso é chamada a atenção constantemente pelas professoras, as professoras utilizam frases como, por exemplo, “senta como uma moça, meninas não sentam assim”, “tira esse boné, coisa de menino”, e assim consequentemente impondo padrões no comportamento da menina e das demais. Ela é uma menina bem comunicativa e se dá bem com todos os alunos, notamos em alguns casos o isolamento dela, em muitos casos, brincava sozinha, utilizando seu imaginário como seu principal amigo. Na interação com o seus colegas, identificamos que na maioria do tempo ela estava com o sexo oposto ao seu, visto que a mesma classificou como sendo as brincadeiras que ela mais gosta o correr, os piques e as lutas, sendo assim fugindo em alguns momentos dos padrões feministas impostos e seguidos pela sociedade onde os mesmos estão inseridos.

As professoras durante as práticas das crianças, qual fosse ela, tomavam pra si a postura de uma vigilante, definindo o que devem ou não ser feito por elas, o que seria mais correto, sendo assim, mesmo que sem intenção suas atitudes influenciavam diretamente nos comportamentos desses sujeitos, não que isso impedisse os mesmos de realizar determinadas coisas, mas os faziam pensar e refletir antes de fazer. “A vigilância é constantemente exercida. Ela pode ser renovada e transformada, mas ninguém dela escapa (LOURO, 2014, p, 110)”.

> Talita- 6 anos (Grupo IV)
>
> Eu: você gosta de brincar com quem?
>
> *Eu prefiro brincar com os meninos, eles são mais legais, eles correm, pulam gosto muito de brincar de correr.*
>
> Você brinca com as meninas também?
>
> *Sim Tia, só que elas gostam mais de conversar, quando eu quero conversar eu brinco com elas, mas quando eu quero correr brinco com os meninos, os dois são legais.*

A fala da Talita nos mostra como as crianças possuem uma percepção de comportamento para cada sexo, seja ele feminino ou masculino, as características são visíveis para as crianças, que acabam por reproduzi-las, sem pestanejar. A importância ao trazer a fala dessa aluna, está voltada para o poder de escolha da mesma, o que importa para ela é brincar, seja qual for a brincadeira, suas atitudes estão guiadas por sua vontade de realizar determinada coisa, não por

questões voltados para brincadeiras apropriadas para meninas ou meninas, o que ela quer é se divertir do modo dela, e poder escolher com quem e como que ela vai brincar em determinado momento.

As crianças precisam ter essa liberdade para escolher o que as satisfazem, sem se preocupar com que vão dizer ao seu respeito, ou o que vão falar sobre a educação recebida pelos seus familiares, essas crianças estão em fase de desenvolvimento, precisam experimentar e vivenciar as diversas manifestações corporais e espirituais, tendo o livre arbítrio para suas escolhas futuras.

Diante de tudo que abordamos nesse subtópico, concluímos que as crianças possuem momentos para tudo, possuem uma hora para a interação com os sexos opostos e hora para as pessoas dos mesmos sexos, onde a vontade de brincar ultrapassa o caráter ligado ao gênero, as crianças no momento de interação não brincam porque isso é de mulher ou de homem, mas sim por um desejo intrínseco e pessoal de cada um.

Fechando a ideia, nos apoiamos em Freud citado por Bomtempo (2011, p. 63), onde o mesmo ressalta que “Cada criança em sua brincadeira comporta-se como um poema, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e convincente para ela”.

4.1.4 Ocupação dos espaços

Deparamo-nos agora com a análise dos ambientes espaciais onde os sujeitos dessa pesquisa se instalavam durante as diversas atividades realizadas pelas professoras ou pelos próprios, melhor dizendo, analisamos sequencialmente a dominação dos mesmos, a maneira como isso ocorria e quais as posturas quanto a determinadas situações causadas por consequência dessa dominação e da relação de poder reproduzida por alguns sujeitos.

Logo no início das observações nos deparamos com algumas cenas, a primeira em relação a quantidade de alunos matriculados e frequentadores do grupo (VI- D), grupo escolhido para a coleta de dados, o mesmo possui uma quantidade maior de meninos do que meninas, sendo 13 meninos e 7 meninas, ao nosso ver, isso ajuda na dominação do espaço, visto que um grupo maior de pessoas, ocupa mais espaços.

É perceptível a ocupação dos meninos em diversos lugares, sendo eles em espaços considerados mais amplos, em pequenos grupos ou em grandes, as meninas por sua vez se agrupam em pequenos espaços, quase todas juntas, uma ou outra migra para outro espaço,

mesmo assim sendo um pequeno espaço. O visualizado nas observações é algo comum em diferentes locais, Scoth (1995) em seus estudos caracteriza os locais ocupados pelos sexos da mesma maneira.

As atividades realizadas pelos meninos estão ligadas a essa ampla ocupação, atividades como futebol, corrida e os piques, de certa forma necessitam de um espaço considerável, ainda mais se tratando de uma quantidade grande de alunos, nessas brincadeiras os alunos correm para todo lado, sem muita noção de espaço, o futebol, por exemplo, nessa idade eles não determinam regras nem tampouco delimitam o espaço apropriado para essa prática, ela acontece sem marcação de fora, quantidade de participantes e nem divisão de times.

Possuíamos três espaços de observação, sendo eles a sala de aula, os pátios para a realização das aulas de educação física e o pátio central, onde os alunos se encontram com alunos de outras turmas. Sendo assim, vimos como pertinente o apontamento, tal como fizemos com as brincadeiras, dos pontos espaciais onde meninos e meninas se instalam durante suas práticas. Quando as meninas estão na sala de aula, as mesmas se agrupam, muito em virtude do número reduzido de meninas no grupo em questão, elas brincam de boneca no cantinho, ou desenham, quando isso acontece, as meninas fecham a mesa, assim impedindo que os meninos se sentem. Já os meninos exploram todos os cantos da sala de aula, os mesmos não conseguem ficar parados, são mais agitados e por consequência disso são chamados a atenção com frequência, na sala de aula se agrupam em pequenos grupos nos cantos da sala, com brinquedos de montar e quebra-cabeça, engana-se quem acredita que meninos não são tagarelas e as meninas bagunceiras, os papéis se inverteram em vários momentos durante as observação, porém as características denominadas socialmente para os sexos, aparecem mais exacerbadamente nos respectivos sexos.

Durante o momento que passamos no centro de educação, as aulas de educação física foram pautadas na modalidade de Ginástica e realizadas em conjunto com o outro grupo VI na sala de educação física, os meninos ocupavam os mais diversos pontos da sala, interagindo com os meninos da sua sala e da outra sala também, as meninas mesmo juntando com a outra turma ficavam numa quantidade inferior ao dos meninos, sentavam todas juntas, em alguns casos uma ou outra se isolava das meninas, procurando pontos para brincar sozinha. É importante salientar que durante as aulas de educação física, até mesmo pela quantidade elevada de meninos presentes na turma, os meninos dominavam todos os espaços, as meninas procuravam espaços onde os mesmos não estivessem.

O Pátio, muitas informações podem ser extraídas desse espaço, nesse espaço tanto as meninas quanto os meninos exploram todos os cantos, a diferenciação está na forma de aproveitamento do mesmo, as meninas passeiam para todos os lados, brincam em pontos que muitos meninos nem sequer colocaram os pés, como por exemplo, as casinhas, os meninos por sua vez aproveitam até os locais mais impróprios como se pendurar em lugares altos, correr para todos os lados. Uma cena nos chamou muita à atenção, durante uma brincadeira e outra no pátio central, as meninas brincavam de fazer bolinhos na areia, fizeram vários bolinhos, um dos meninos simplesmente entrou na caixa de areia e chutou todos os bolinhos, sem motivo qualquer, ele simplesmente entrou e chutou, ocasionando assim o caos total, as meninas choraram muito e procuraram as professoras para pedir uma punição ao menino que fez aquilo com elas. O menino ficou sentado por alguns minutos, mas logo foi liberado, e a primeira coisa que fez foi zombar da cara das meninas e rir muito de tudo.

Os meninos possuem um lado mais dominador sobre os objetos existentes no pátio central, nos brinquedos, como escorregador, balanço, casinhas de escalada, são dominados pelos meninos, os mesmos tendem a exercer uma relação de poder sobre os brinquedos e as meninas, os meninos empurravam as meninas, passavam na sua frente, puxavam seus cabelos, tudo isso em virtude do querer dominar as coisas, conquistadas na base da força física. Scott(1995) em seus estudos evidencia essa relação de poder existente entre os homens e as mulheres, dando ênfase no poder dos homens sobre as mulheres em determinadas situações, e mesmo com os avanços existentes na atualidade, é possível apontar essa dominação em diversas atitudes e situações no cotidiano desses sujeitos.

Outra cena que nos mostrou essa dominação, por parte dos meninos, foi durante o jogo da amarelinha, um menino brincava sozinho de amarelinha, e duas meninas observavam a brincadeira do menino, durante esse tempo que o menino estava brincando, as meninas só conversavam, em um determinado momento o menino cansou de brincar sozinho, então decidiu brincar de outra coisa, imediatamente as meninas foram jogar amarelinha juntas, o menino quando percebeu que as meninas estavam brincando, voltou e mandou as meninas saírem de lá, as meninas enfrentaram ele e não saíram, o menino não viu outra saída para tirar elas de lá a não ser atrapalhar a brincadeira das mesmas, ficou no meio do caminho, não as deixando brincar, as meninas ficaram muito nervosas e uma começou a chorar, uma delas foi chamar a professora para resolver o problema, e a mesma pediu para que eles brincassem juntos e voltou para sentar, as meninas, muito indignadas e não querendo brincar junto com o menino, acabaram cedendo o espaço para ele, e foram para outro lugar. O menino se sentiu o

máximo, conseguiu o que queria, as meninas não brincaram da brincadeira, e ele ficou mais um tempinho lá, só guardando território, sendo que o mesmo nem tinha mais interesse pela brincadeira, mas como ele tinha chegado primeiro, se viu no direito de não deixá-las brincar.

Nessa fase da vida o choro é o principal aliado das crianças, chorando a criança demonstra fome, sede, vontade de ir ao banheiro, além de usá-lo para reclamar, chamar a atenção para si, para conseguir alguma coisa, expressar dor (machucado), dentre outros motivos. No ambiente educacional, além de tudo que listamos a cima, as crianças usam o choro como um alerta ou reclamação para as coisas que acontecem, isso mais em relação as meninas, que sempre procuram as professoras para reclamar de alguma coisa que os meninos fizeram, desde um brinquedo apanhado das suas mãos, até mesmo uma agressão por parte deles. Os meninos acionam as professoras em poucos casos, procuram em uma primeira instância resolver os problemas com suas próprias mãos, batendo, puxando o cabelo, empurrando, xingando, agressão física e verbal.

Voltando para os apontamentos dos espaços e, dialogando com a literatura apontada nesse trabalho, é possível concluir que há uma predominância de espaços ocupados pelos meninos, sendo em lugares amplos ou curtos, e que as meninas utilizam mais de cantos específicos para brincar e interagir com os outros colegas, lembrando que as mesmas ocupam outros locais, mas de modo geral, são esses lugares ocupados por elas.

Procurando embasamento para todos os dados coletados por nós durante essa pesquisa relacionada com a ocupação do espaço, nos deparamos com os estudos de Auad (2016) onde a mesma salienta que:

> A dominação do espaço do pátio pelos meninos permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres, e o espaço público, tradicionalmente, masculino. De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro, a abstenção e as vitimas potenciais. (AUAD, 2016. p. 51).

Tanto as meninas quanto os meninos utilizam da agressão física no momento do brincar, os meninos com empurrões, puxões de cabelo, as meninas com tapas, socos, entre outros contatos físicos, essas agressões acontecem em virtude da dominação como bem dita anteriormente, seja ela de espaço ou de brinquedo, além da agressão aparecer em virtude das rixas ou fofocas. O ponto onde queremos chegar, é que mesmo as meninas agredindo os meninos também, a agressão parte muito mais forte por parte dos meninos, que são mais fortes e irredutíveis quanto as negociações e diálogos feitos com as meninas e as professoras.

Já as meninas possuem um poder de convencimento exacerbado, colocando a culpa dos fatos em sua grande maioria do tempo em cima dos meninos.

Nesse contexto educacional os meninos brigam por espaços estando sozinhos ou em grupos, quando eles querem alguma coisa não abrem mão, independentemente das circunstâncias, as meninas por sua vez se encorajam com a presença de outros colegas, sejam eles meninos ou meninas, a questão toda é se a pessoa está do lado dela ou contra ela.

Durante todo o trabalho trazemos características ditas femininas e masculinas, e enfatizamos a questão da influência cultural sobre essas características, não é que esses modelos sejam fechados, nem tampouco exclusivos de cada sexo, o que enfatizamos é a semelhança e os ensinamentos sobre as mesmas, as meninas também batem e os meninos também choram, o que está em pauta são como essas atitudes são vistas, se são descriminadas, se sofre influências na vida futura, entre tantos outros apontamentos possíveis para se refletir.

Os meninos pertencentes do grupo escolhido para a pesquisa, choram, brigam, gritam, fazem pirraça, tal como as meninas, logicamente que as características são mais aguçadas em uns do que em outros, mas nada impede que os mesmos escolham o que desejam fazer e seguir, a influência familiar e social é muito forte, mas certas coisas são quase impossíveis de não serem feitas, até por estamos falando de pessoas, sujeitos que estão em constante desenvolvimento e recriando em cima dos ensinamentos sua própria identidade. Berger (2003, p. 202) reforça dizendo que as crianças “à medida que se tornam mais conscientes de si mesmas e de suas necessidades, as crianças têm maior probabilidade de defender seus próprios interesses”. Isto é, as crianças do grupo VI, de certa forma, já possuem uma consciência maior do que querem, tal como distinguir melhor o que são ensinados, de certa forma, reproduzem muito bem o que é passado socialmente, além de reproduzirem características básicas de uma criança, independentemente do sexo.

Finalizando os pensamentos e as reflexões abstraídas desses espaços, notamos que as meninas são muito mais cobradas quando o assunto se volta para a forma de se comportar, nos diferentes espaços, quando estão na sala de aula, escutam o tempo todo, “senta igual moça”, “para de correr, parece um moleque”, frases relacionadas comportamentais. Em respeito aos meninos, essa cobrança é bem menor, como se as coisas erradas, ou ditas erradas para as meninas fossem uma coisa normal, a mulher fazer isso é errado, mas o homem é certo, uma contradição com relação ao certo e errado.

4.2 VISÕES DAS CRIANÇAS DO QUE É SER MENINO E MENINA

Adentramos em mais um tópico desse estudo, no qual procuramos juntamente com as crianças estabelecer uma visão em relação às características pertencentes ao sexo masculino e feminino, melhor dizendo, o que as crianças acreditam ser coisas de menino e coisas de menina.

Durante as diversas conversas informais realizadas com as crianças, recebíamos informações do que para elas significava ser uma menina, ou ser um menino, e ao analisar todas as informações transmitidas por elas, chegamos a uma definição quanto à visão dos mesmos, vale ressaltar que "A criança espelha-se nos modelos que estão presentes tanto no ambiente familiar, como na comunidade local e nos modelos estereotipados que vê nos livros, revistas ou televisão." (BATTISTELA, 2009, p.2) Isto é, as crianças não nascem com esses pensamentos, os mesmos são ensinados nos diferentes lugares e de diferentes meios.

Ouvimos meninos e meninas, com diferentes opiniões, muitos deles com opiniões semelhantes, mas isso não foi uma surpresa, ao longo do trabalho enfatizamos a questão da construção da identidade, trazendo autores para comprovar tais afirmações, onde em sua grande maioria apontam padrões sociais como grande influenciador na forma comportamental dos sujeitos, desde o modo como se vestir, até mesmo a forma como se comportar, mediante o sexo pertencente a esses sujeitos. De modo que as crianças acabam por serem reproduções de formas prontas e pensadas ao logo dos anos.

Portanto, quando as crianças foram questionadas sobre o que é ser menino, as mesmas categorizaram-nas de diferentes formas, lembrando que ouvimos meninos e meninas, e suas concepções sobre os dois sexos, as respostas de resumiam nas seguintes características, menino é ser forte; fazer cambalhota; jogar futebol; ter a memória boa; brincar de boneco; jogar basquete; malhar; lutar e brincar na rua.

É nítido a influência dos meios sociais nas definições encontradas pelas crianças, nas conversas em diversos momentos visualizamos atitudes que não são delas, como, por exemplo, quando uma menina disse que os meninos brincam de boneca, um menino se revoltou, ficou indignado, disse que "essas brincadeiras são de meninas", que o pai dele nem deixava ele brincar de boneca, a menina tentou se explicar rapidamente, e disse que ela quis dizer boneco, " boneco tia, boneco eu quis dizer, menina que brinca de boneca". A revolta estava situada no que seu pai iria achar ou até mesmo se iria brigar, as crianças se preocupam muito no que vão dizer, se é certo ou não essas brincadeiras, em relação ao seu sexo. Melhor

dizendo “[...] a criança adquire o conhecimento de gênero através da observação dos acontecimentos circundantes a ela, por meio de atos punitivos e de aceitação que ocorrem principalmente no ambiente familiar, comunitário e escolar” (BATTISTELA, 2009, p.2).

Ao questionarmos sobre as características voltadas para o sexo feminino, nos deparamos com as seguintes respostas em torno do que é ser menina, ser menina é brincar de boneca, de casinha, brincar de Barbie, dançar balé, brincar de balanço, lavar prato com a mãe, ajudar a irmã a catar roupa no varal, varrer o chão, arrumar o quarto, não poder brincar sozinha na rua.

As características trazidas pelas crianças em relação ao sexo feminino se assemelham muito com as apontadas por nós durante nossa revisão bibliográfica, as meninas para além de brincar com objetos “ditos femininos”, realizam afazeres doméstico, de certa forma um treinamento para o que iram enfrentar futuramente, quando estiverem casadas. Características ligadas à fragilidade e a preocupação excessivas com relação aos comportamentos inaceitáveis por parte das meninas e inocência quanto os perigos que a rua reserva. Quando a criança brinca de casinha, suas atitudes podem estar atreladas às representações visuais adquiridas em casa, ou ate mesmo reproduções do que as mesmas realizam em casa, ou sabem que iram realizar em um futuro próximo. Em outras palavras “A criança além de identificar-se com os personagens que lhe são apresentados, ela também trás sua experiência social para a interpretação do que lhe é apresentado” (BATTISTELA, 2009, p.4).

Outra maneira para identificarmos as visões das crianças, foi através de desenhos ilustrativos, que demonstrassem, de maneira evidente, essas caracterizações dos sexos, impostas por eles durante os diálogos. As crianças poderiam desenhar o que é menino e menina para cada um deles, e de maneira espontânea preferiram desenhar o sexo pertencente à ele, preferimos não interferir na produção dos desenhos.

Thiago é um menino muito alegre, que adora correr por todo lado na companhia de outros meninos, poucas foram as vezes onde o mesmo mantinha uma interação com as meninas, quando isso acontecia, a atitude estava voltada para provocações feitas as mesmas, possui característica que, de acordo com a literatura e as descrições feitas pelas crianças, se enquadram muito bem ao sexo pertencente ao seu, é muito agitado, adora vídeo game e sua cor preferida é o marrom, no qual de acordo com ele, é uma cor pertence ao sexo masculino, assim como o preto, azul, verde e vermelho.

Figura 6 – Desenho do Thiago (5 anos)

Fonte: Produção própria.

Em seu desenho demonstrou além do que acredita ser coisa de menino, elementos pontuais do seu cotidiano, dando ênfase nas montanhas que caracterizam a região onde está inserido, uma região urbana, mas com morros onde as periferias estão situadas além da ilustração das crianças jogando vídeo game e carros, podendo ser os carros de brinquedo, como também os carros que o mesmo visualiza na sua rua, centros e praças. As crianças nas suas diversas manifestações "[...] constrói a noção de gênero através de símbolos visuais representados nas roupas, no estilo de cabelo, e nas cores" (BATTISTELA, 2009, p.4).

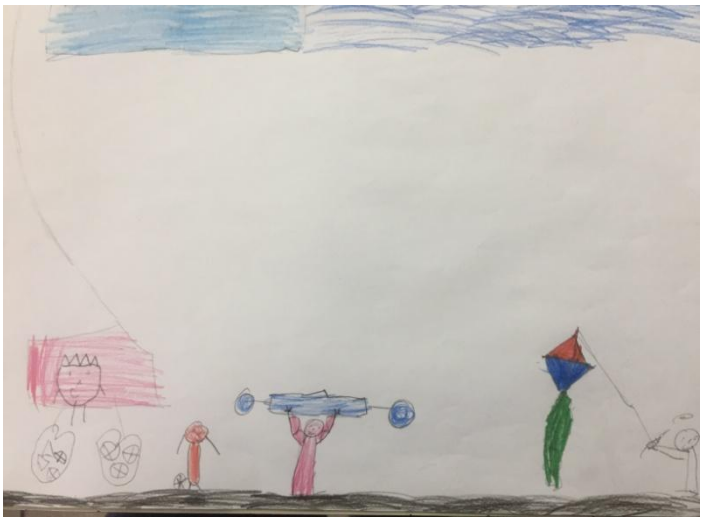
As cores, as roupas, o jeito de sentar, são características muito fortes, que limitam as vivências e experimentações de certas coisas, em vários momentos presenciamos os alunos trocando a cor do lápis de cor, por acreditar que a cor "de menina", transformaria o mesmo em uma menina. Atitudes aprendidas e repassadas nos diferentes locais, pois as crianças possuem uma concepção e descrimina o outro, caso tenha uma atitude diferente do que a sociedade julga ser o certo.

Optamos em trazer duas visões relacionadas ao modo como as crianças descrevem "coisas de meninos", ou melhor, as características ligadas ao sexo masculino, e duas sobre o que são "coisas de meninas", atitude tomada devido algumas caracterizações diferentes em relação às primeiras ilustrações, podendo atribuir mais informações e elementos para essas visões.

Heitor além de demonstrar mais características em seu desenho voltadas para o universo masculino, demonstra também, características muito distintas em seu comportamento, o que o difere do sujeito apresentado anteriormente. Essas diferenciações estão ligadas a não aceitação de elementos considerados de menina, o mesmo possui uma grande resistência

quanto à manipulação de objetos e gestos ligados a doçura, fragilidade, delicadeza. Um menino comunicativo, que expõem de maneira clara suas visões ensinadas e seguidas a risca.

Figura 7 – Desenho do Heitor (6 anos)



Fonte: Produção própria.

A ilustração retrata três brincadeiras e uma característica bem enraizadas nos padrões masculinos expostos pela sociedade, brincadeira como vídeos game, ligada à uma tecnologia que tirou grande parte dos meninos das ruas, deslocando-os para suas casas, o futebol que é uma brincadeira de fácil acesso, em praças, ruas e escolas, com uma particularidade em especial voltada para o coletivo e a receptividade de diferentes pessoas e lugares. Soltar pipa, brincadeira popular, passada de geração para geração, ato de empinar (levantar) um objeto com uma liberdade e escolha para decidir o que fazer durante a mesma. As crianças renovam suas brincadeiras com o passar do tempo, mas as brincadeiras enraizadas permanecem, com algumas modificações, entretanto, permanecem muito vivas mesmo com os avanços tecnológicos.

A força física é uma característica visivelmente ligada ao sexo masculino, e podemos comprovar isso nas observações realizadas, tal como com a literatura encontrada, os meninos acabam por se vangloriar no que diz respeito à isso, agem como se as meninas devessem ter medo, ou respeito por eles devido essa característica.

Durante as aulas de educação física, Heitor se recusou a realizar algumas aulas, tudo porque, durante a aula a professora começou a distribuir fitas da Ginástica Artística para a experimentação do material da temática abordada pelo CMEI, às fitas eram de diferentes cores, azul, amarelo, rosa, branca, vermelha, entre outras. Entretanto, durante a distribuição a professora deu para ele a fita rosa, ele se recusou a pegar, pois de acordo com ele, a mesma

era “cor de menina”, a professora então não deu nenhuma, mas como a professora viu que ele não iria ceder, e não vivenciaria essa atividade, acabou dando outra fita para ele, ela deu a branca, o mesmo ficou super contente e foi brincar. A professora se explicou dizendo que preferiu dar uma fita branca, pois a cor é neutra, e os meninos não reclamam, ela disse se desse a azul, estaria caindo na chantagem dele.

Ele interagia muito bem com as meninas, brincava, conversava, sentava-se a mesa junto a elas, porém seus pensamentos eram guiados pelos ensinamentos recebidos dentro de casa, prova disso são as frases prontas, “meu pai não usa rosa”, “meu pai é mais forte que o seu”, entre outras. Acreditamos que as crianças possuem desejos presos, em virtude da na aceitação, e isso avança para sua vida adulta, a criança “assume a norma do que é narrado para não ser marginalizada e vista como diferente das que estão a sua volta” (BATTISTELA, 2009, p.4).

Heitor categoriza as cores de acordo com seu gosto, pois ao ser questionado sobre sua cor preferida, o mesmo respondeu que a cor verde é a que ele mais gosta, mas que ele gosta também de preto, azul, vermelho e amarelo, uma aluna ouviu nossa conversa e disse, mas amarelo nem é cor de menino, os dois entraram em uma leve discussão, onde em seus argumentos o mesmo diz que seu pai usa roupa amarela, então a mesma se torna, para criança automaticamente, uma cor de menino, pois suas referências são o que os move, e levam à conclusões de concepções.

Ao analisarmos as visões das meninas, nos deparamos com um universo muito vasto em relação às cores, os objetos, o mundo a sua volta, as meninas se expressão muito bem quando o assunto é desenhar. Demonstram seus sentimentos e desejos futuros, as mesmas não ligam muito para as restrições quanto ao que podem brincar.

Ana Liz é uma menina com características um pouco distorcidas dos padrões pré-estabelecidos socialmente, em seu desenho se pode notar isso muito facilmente, a ilustração traz características tanto femininas quanto masculinas, o mais interessante é que a mesma procurou desenhar as coisas (objetos), que se enquadram em suas vivências quanto ser humano do sexo feminino, as coisas que gosta de brincar, as cores, o comportamento, entre outras características. Mas essas atitudes nos fizeram questionar e refletir, mas como assim meninas soltam pipas? Pois é, nem todas as pessoas recebem a mesma educação e as mesmas concepções sobre seus atos, as pessoas são diferentes, e não precisam seguir um roteiro para serem enquadradas dentro da sociedade, engana-se quem acredita que de acordo com isso a menina é menos mulher, a diferença está no ato da Ana Liz experimentar as mais diversas manifestações quanto às práticas corporais, diferentemente de muitas meninas, construindo a

partir daí um vasto conhecimento, conhecimento esse ligado as experimentações, decisões, opiniões, enquanto sujeito pensante e responsável pelo seu futuro. Ana Liz faz o que sente desejo de fazer, brinca de bola, corre, se suja, conversa, brinca de casinha, boneca, entre tantas brincadeiras disponíveis de serem experimentadas.

Figura 8 – Desenho da Ana Liz (6 anos)

Fonte: Produção própria.

Perante os olhares sociais, Ana Liz é uma menina com característica excessivamente masculina, porém possui momentos onde a afetividade, o carinho aparecem fortemente, temos que considerar os diversos fatores voltados para esse comportamento, seus ciclos familiares, podendo ser um ambiente mais agressivo, com pouco carinho, a relação na escola, com os professores e os colegas, existem muitas variáveis quanto aos comportamentos encontrados, e, relacionados ao modo comportamental desses sujeitos que residem boa parte do tempo na escola. Lembrando que não é porque a menina é bagunceira, gosta de correr, gritar, acaba por se tornar um menino, até porque nossa avaliação do que é ser menino e menina, está ligada às fundamentações teóricas encontradas, e as percepções desses sujeitos.

Gabriela por sua vez, é muito meiga e carinhosa a todo o momento, adora brincar de boneca e conversar sobre os acontecimentos extraclasses, sua cor preferida é o rosa, essa preferência quanto a cor é muito fácil de ser percebida, ela sempre vai com alguma roupa rosa, ou adereço. Sua relação com os meninos é harmônica no sentido de conversar quando necessário, interagir quando solicitado, porém quando possui o poder de escolha das brincadeiras, ou até mesmo com quem prefere conversar ou estar, optava sempre pela companhia das meninas, não admitia a participação dos meninos nas brincadeiras que estava participando, usando

frases como “os meninos são muito fortes, vai me machucar”, “eles puxam o cabelo, empurram, não gosto de brincar com eles”.

Outra característica muito perceptível em relação à ela é a vaidade, ela sempre levava batons, brilhos, se arrumava e arrumava as colegas, muitas meninas ficavam em volta dela, esperando para se arrumar, as cores dos batons eram variados, desde o vermelho muito forte, utilizada muito pelas mães, até mesmo o rosa claro. De acordo com tudo que abordamos em relação às características de uma menina, é possível afirmar que Gabriela se enquadra perfeitamente nos elementos que constituem uma menina de acordo com a sociedade, com padrões e comportamentos ideais para o seu sexo.

O interessante é a não negação em relação às cores, ela possui sua concepção do que venha ser “cor de menino” e “cor de menina”, onde as separa da seguinte forma, meninos: azul, marrom, cinza e vinho, já as cores das meninas são: rosa, roxo, amarelo, vermelho, laranja, verde. Gabriela acredita que a cor preta não tem sexo, onde a mesma diz que “preto é cor de menino, mas também é cor de menina”, tal como os meninos, as meninas categorizam as cores de acordo sendo “cor de menino” e “cor de menina”, devido sua preferência, exceto a cor rosa e azul, essa muito fixa nas cabeças de ambos, sendo cores femininas (rosa) e masculinas (azul).

Mesmo possuindo essas visões, as meninas não deixam de realizar nenhuma atividade, por conta da cor do objeto, nem tampouco deixam de pintar um desenho só porque as cores são azuis, elas são mais relevantes quanto a certas coisas.

Figura 9 – Desenho da Sophia (5 anos)

Fonte: Produção própria

Gabriela em seu desenho demonstra brincadeiras como amarelinha, roda bambolê, sua escola e sua casa, a mesma traz uma riqueza de detalhe em relação ao mundo a sua volta, seus afazeres cotidianos e o meio ambiente.

As conversa e os desenhos afirmaram o modo como os sexos são vistos socialmente, mediante a nossa revisão de literatura, além de como os sujeitos devem se comportar de acordo com seu sexo, melhor dizendo, são ensinados padrões comportamentais para as crianças, e as mesmas acabam por reproduzi-las sem pestanejar, quando não reproduzem são discriminadas tanto no ambiente familiar, como no meio social, forçando-as a seguir esses padrões para serem aceitas. Assim reforçando esses preconceitos e discursos discriminadores e exclusivistas (BATTISTELA, 2009).

4.3 AÇÕES E VISÕES DOS PROFESSORES

Iniciamos agora, uma discussão a partir dos resultados encontrados, por meio das entrevistas e observações realizadas com as docentes responsáveis pelo grupo escolhido (VI- D) no período que passamos no CMEI. O intuito foi identificar o nível de interferência das professoras em relação à infância, gênero e educação, melhor dizendo, como essas professoras lidam com determinadas situações encontradas no cotidiano educacional, quais são seus pensamentos, atitudes e posturas perante o que entendem ser o mais correto em relação às interações dos diferentes sujeitos e seus diferentes sexos (feminino e masculino).

Tal como os outros tópicos apresentados nesses resultados, observamos as professoras nos diferentes espaços destinados as suas práticas, sendo a professora regente, a estagiária na sala de aula e no pátio, e a professora de educação física nos seus respectivos espaços (sala de educação física ou pátio). Primeiramente levantaremos acontecimentos que nos chamaram a atenção na sala de aula com a professora regente e a estagiária.

Várias foram as frases utilizadas por elas, durante o momento que estivemos observando, frases comuns empregadas em diferentes lugares e repetidas por diferentes pessoas, como por exemplo, “senta direito, menina não senta assim”, ou até mesmo “agora está toda suja, igual um menino (moleque macho)”, sendo direcionadas as meninas, já para os meninos presenciamos algumas frases do tipo “seu lugar é lá com os meninos”, “como os meninos são bagunceiros, sempre eles que tumultuam a sala”, ”meninos não choram” entre tantas outras. Essa maneira de lidar com os alunos, acaba por reforçar a maneira desigual e de descriminação entre os meninos e as meninas, elas podem ser reproduzidas de maneira

intencional ou não pelas professoras, porém acabam por gerar um fortalecimento dos padrões impregnados no meio social (FELIPE, 2004).

A professora regente separava os meninos e as meninas em vários momentos durante o tempo que os mesmos permaneceram sobre a sua direção, sendo separados no momento da fila, na sala de aula e até mesmo no momento da realização da chamada (frequência diária). A realização da chamada nos chamou muita atenção, a professora chama os alunos, e os mesmo colocam seus nomes do lado pertencente ao seu sexo, os meninos colocam na fileira representada por um boneco, e as meninas colocam no lado que contêm uma boneca como descrição. Ao realizar a chamada a professora faz uma competição entre eles, em ordem de chamada, a mesma pergunta o nome de determinada letra (como se pronuncia), quando os meninos acertam recebem uma pontuação, a mesma coisa acontece com as meninas, a professora sempre faz um desenho representativo dos sexos, os meninos são sempre bola, pipa, e as meninas flores, corações e estrelas, essa representação sempre parte dela. Durante todas as observações as meninas ganharam essa brincadeira, e as professoras reforçaram esse lado competitivo, frisando para eles o porquê disso acontecer, “as meninas são mais atentas”, “os meninos conversam muito e não prestam a atenção” por isso nunca ganham. Essas atitudes nos mostram que “[...] ainda hoje, no âmbito escolar, temos atitudes e condutas que geram essa rotulação de comportamentos discriminatórios, conduzindo os meninos e meninas a uma constante rivalidade [...]” (BÍSCARO, 2009, p.36).

Suas atitudes observadas não condizem com o que por elas foram respondidas, quando perguntamos se seria importante a interação entre ambos os sexos (masculino e feminino) nos diferentes ambientes educacionais, as mesmas responderam o seguinte: *Sem dúvida. Pois permite a interação entre os grupos, trocas de experiências e o respeito a cada um.* A professora tem clareza que essa interação é uma coisa boa, mas nas suas práticas os separam e levam as mesmas a usarem justificativas ligadas a existência de estereótipos sexistas relacionados aos comportamentos pertencentes aos sexos de acordo com a sociedade.

Não cabe a nós dizermos se as atitudes das professoras estão incorretas ou não. O que precisamos esclarecer é a formação docente defasada que alguns discentes, futuros docentes, recebem em relação aos assuntos encobertos pela sociedade, os educadores, em muito dos casos, não recebem suportes para discussões acerca da temática gênero e os assuntos que as interligam. Porém, essas informações nos fazem repensar e refletir sobre a formação recebida no período da graduação, e a necessidade em receber informações voltadas para essas

questões, pois dessa maneira as professoras acabam por repassar ensinamentos recebidos no meio social e cultural, onde a separação e a desigualdade são muito intensificadas.

Diante disso, Felipe (2004) intensifica o que dito por nós, dizendo que:

> É necessário se estabelecer reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir de tais discussões, possamos compreender tais processos de representação como locais de disputa política que envolvem relações desiguais de poder. Além disso, consideramos relevante que profissionais da educação e área afins possam estar cientes da importância de proporcionar ás crianças com as quais trabalham atividades que envolvam e problematizem tais temáticas, tais como a construção das identidades e diferentes formas de feminilidade e masculinidade (FELIPE, 2004, p.32).

Nas aulas de educação física não percebemos influências diretas da professora de educação física ligada ao que os alunos devem brincar, quais são os brinquedos e os lugares, entretanto, tal como aconteceu com a professora regente, presenciamos uma cena interessante para ser discutida. Durante a aula de ginástica artística os meninos se negaram a manusear as fitas com as "cores ditas de meninas", e para dar prosseguimento a aula, a professora cedeu as escolhas deles, reforçando os pensamentos dos mesmos quanto ao que são coisas de meninos e coisas de meninas.

Perguntamos a ela como ela lida com as situações de gênero encontradas no cotidiano escolar, a mesma disse que *interfere na divisão sexista assim contribuindo para as marcas sexistas não perpetuarem em nossa sociedade.*

Essa professora é muito experiente e possui muitos anos de formação, suas respostas são elaboradas, ainda mais quando o assunto é brincadeiras e brinquedos, mas percebemos, durante as observações, que quando o assunto é gênero a mesma desconhece certas atitudes contribuidoras para a fixação dos pensamentos da crianças. Atitudes como a não separação dos sexos nas filas já é de extrema importância para a quebra desses estereótipos relacionados a sexualidade e os padrões pertencentes à eles, entretanto, são cenas como as que presenciamos que possibilitam um esclarecimento e ensinamento para as crianças, lembrando que somos nós professores, juntamente com a família, que colocamos informações nas cabeças desses sujeitos, nós somos responsáveis pelas transformações desses padrões, e quando esse assunto é trabalhado com a família, a situação se torna muito mais fácil, porque estamos dizendo isso, todas as professoras disseram durante a entrevista que a escola não trabalha com essa temática e que não trabalham em conjunto da família sobre o mesmo, as parcerias são mais que bem vindas, e se a atitude não partir de nenhuma das partes vamos permanecer nas mesmices estabelecidas socialmente.

Dentre os horários organizados para as crianças nessa instituição, existe o momento do pátio, nesse momento tanto as crianças como os professores se juntam em um mesmo lugar, lembrando que o grupo VI, divide o espaço com o outro grupo VI e o 1º ano, sendo separados por idades, os menores possuem um horário e os maiores outro. Nesse momento, as professoras regentes se agrupam em um banco branco conversando e as estagiárias ficam rodando o pátio, vigiando os alunos. Esse é o momento que as crianças possuem para brincar livremente, até porque a autonomia pela escolha é disponibilizada nesse local, eles até brincam nas aulas de educação física, mas sob o comando da professora.

As professoras só se posicionam de acordo com alguma solicitação feita pelos alunos, isso quando as estagiárias não conseguem resolver sozinhas, é importante ressaltar que os conflitos existentes são solucionados, na grande maioria das vezes, em defesa das meninas, as professoras as veem como coitadas, meigas, e os meninos como os agressivos, bagunceiros. O diálogo é uma das formas mais importantes para a compreensão das crianças, e durante esses conflitos não vimos isso acontecer, as professoras usavam frases como “sai de perto desse menino, sabe que ele vai te machucar”, e para os meninos já ouvimos frases como “não sei o que está fazendo ai, vai brincar com os meninos de correr”. Esse tratamento diversificado se torna tão natural entre nós, devido aos ensinamentos recebidos, não é fácil quebrar um pensamento e recomeçar a formação de um novo, se torna muito mais simples seguir o que já se tornou normal e assim ser aceito por todos.

As professoras tem clareza quanto as relações estabelecidas entre as crianças, seus modos de se comportar, além da diferenciação em relação as brincadeiras vivenciadas pelos diferentes sexos. Entretanto, elas veem as famílias como as grandes responsáveis por isso, e de acordo com elas isso pode ser comprovado mediante as falas das crianças, quando as mesmas se expressam, falam “meu pai disse isso” “não posso fazer aquilo porque meu pai não deixa”, entre outras falas ditas e repetidas durante as observações.

Acreditamos que as famílias são uma das responsáveis por essas mudanças comportamentais, mas vale lembrar que a escola é um local onde as crianças passam a maioria do tempo, e que acabam por abstrair informações significativas desse núcleo, sendo assim, se torna responsável também por essas mudanças. As escolas, da forma como estão pautadas, acabam por reafirmar e repassar esses padrões de feminino e masculino construídos durante os anos, ajudando assim, na firmação dessas referências, colocar como normal meninos excluírem as meninas de determinada brincadeira, pelo simples motivo de não ser uma brincadeira de

menina, além de ajudar na descriminação, ajuda também na permanência desses padrões sociais, e assim nunca vai se romper para a entrada de novos ideais (FELIPE, 2004).

Concluindo esse pensamento, acreditamos que os profissionais da educação e da educação infantil devem intensificar a abertura de novos pensamentos ligados à temática gênero, propondo durante o ano letivo o trabalho dessa temática, envolvendo os professores, alunos e a família, assim abrindo novos olhares tanto das crianças como dos adultos sobre esse assunto. Obviamente notamos uma falha na formação desses profissionais em relação ao gênero, as universidades e faculdades não focalizam uma disciplina específica sobre a mesma, defasando o conhecimento desses profissionais atuantes nessas unidades, ficando a cargo dos mesmos uma especialização, algo que não acontece muito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum vermos meninos e meninas se expressando corporalmente em vários momentos e de diferentes formas, sejam essas expressões realizadas em casa, na rua ou na escola. Entretanto, nossos olhares se fixam para os padrões estabelecidos socialmente em direção aos modelos comportamentais destinados para cada sujeito, no qual, meninos recebem ensinamentos voltados para a força física, agressividade e iniciativas, isto é, ser mais ligeiro quando se tem algo para ser decidido ou executado. Foi notório ao longo da pesquisa que meninos não possuem uma educação voltada para os serviços domésticos, acarretando consequentemente para a não realização destes, tornando-se obrigatoriamente função das meninas cuidarem do lar e de seus afazeres, enquanto os meninos se distraem na rua, desprendidos dessas obrigações.

Já as meninas recebem ensinamentos voltados para que as mesmas sejam mais delicadas, pacientes, educadas, caprichosas, organizadas e prendadas com relação aos afazeres domésticos. Essas atitudes só reforçam o que já está imposto há muitos anos pela sociedade de maneira mais evidente do que a encontrada na atualidade.

Sendo assim, as influências recebidas socialmente acabam de forma generalizada, por ditar a maneira como devemos nos comportar; agir e nos vestir, e o não cumprimento desses padrões acarretam consequências exclusivistas entre os sujeitos dos diferentes sexos. Por que não podemos realizar o que desejamos? Por que essas separações de atividades e comportamentos? Esses padrões são reproduzidos ainda na atualidade que vivemos?

Em meio a essas inquietudes, objetivamos nesse estudo compreender como são construídas as relações de gênero entre meninas e meninas de uma unidade de Educação Infantil, no momento das suas brincadeiras, tal como identificar o nível de interferência dos docentes com relação ao descrito. No decorrer do estudo, pudemos evidenciar que as brincadeiras acontecem de maneira separada por gênero, tal como foi perceptível uma diferenciação no tratamento direcionado para cada um deles. Meninas se interessam mais pelas brincadeiras ditas de “meninas”, sendo elas brincadeiras de boneca, casinha, comidinha, e os meninos brincadeiras ditas de “menino”, como lutinha, futebol, corrida. As interações acontecem entre os sexos, e as brincadeiras ligadas às práticas em conjunto estão direcionadas aos piques no geral.

As professoras cotidianamente induziam os alunos na separação por gênero, determinando e assim fixando nas cabeças dos alunos atitudes extremamente sexista, ao passo que em vários

momentos isso não é percebido por elas, as professoras separam os alunos diversas vezes, seja no momento da chamada, colocando os nomes dos alunos em uma lista de meninas e outra de meninos, colocando-os sentados em grupos de meninas e meninos, com justificativas ligadas a conversa ou o nível de bagunça, e até mesmo no momento da fila.

Uma formação qualificada é de extrema importância para lidar com certas situações cotidianas encontradas no meio educacional. Alguns estudos demonstram a defasagem de conhecimento disponibilizado no período de graduação em relação aos temas transversais, mais especificamente uma disciplina voltada para a temática gênero. Os profissionais ao finalizarem a graduação necessitam de uma especialização para obter um entendimento maior do assunto, algo que não acontece, o período de migração da faculdade para o mercado de trabalho acaba por tomar o tempo dos mesmos, sendo assim os docentes acabam por reproduzir práticas pedagógicas voltadas para os ensinamentos recebidos no período educacional, repetindo erros grotescos, fugindo assim de práticas que levem uma reflexão sobre os comportamentos.

Vale ressaltar a importância dessas reflexões, em relação à Educação Infantil, um espaço de troca de diálogos constantes entre professoras/professoras, alunos/alunos e professora/alunos, nessa modalidade de ensino a figura do professor é ainda mais evidente do que nas seguintes, os mesmos possuem uma influência marcante sobre os alunos, suas influências juntamente com as famílias ditam a maneira como os alunos devem se comportar, sendo assim, os educadores necessitam buscar um diálogo transformador sobre esses sujeitos, desse modo, iniciar mudanças perante o que está imposto socialmente. Se os profissionais não assumirem seu papel de transformador de estereótipos, os mesmos permaneceram fortalecendo cada vez mais as exclusões sexistas.

A brincadeira é uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento dos sujeitos, seja o desenvolvimento cognitivo, dando suporte na aprendizagem das linguagens, memórias e atenção, e também no desenvolvimento social, interação entre os sujeitos, e aprendizagem ligada à convivência harmônica, entre outras coisas. A brincadeira possibilita um entendimento mais profundo do universo infantil, conseguindo assim traduzir o que as crianças sentem, desejam e pensam sobre determinadas coisas, além de ser, através das mesmas, que as crianças fazem uma assimilação dos acontecimentos a sua volta, demonstram suas visões e interpretações. Isto é, quando as crianças brincam, elas reproduzem o que aprendem mediante o meio social, atuam e interpretam papéis visualizados, demonstrando o que são passados a elas em relação a ser homem e ser mulher, suas características descritas

socialmente, levando-as ao entendimento e consequentemente à reprodução do que acreditam ser o correto.

As brincadeiras reproduzidas nessa unidade só reforçam esses padrões, ao passo que meninas possuem comportamentos e brincadeiras ligadas a esses padrões direcionados as meninas e os meninos, e vice-versa, com argumentos ligados a esses padrões, mulheres brincam de casinha e menino de futebol, nos deparamos com elementos enraizados e mantidos, para não sair do "correto".

As crianças demonstram durante suas vivências várias respostas para o que esperam, sentem, precisam, e os professores precisam estar atentos a essas questões, consequentemente sabendo como agir e até onde ir. Os professores possuem uma oportunidade transformadora, que pode modificar um mundo em poucos e poucos passos, levar as crianças a refletirem seus atos, aprender coisas novas, transformará a sociedade em um lugar mais justo, visto que, é na educação infantil que as crianças dão o primeiro passo para o entendimento sobre o mundo que enfrentarão no futuro próximo.

Não temos a intenção de colocar um ponto final nessa pesquisa. É possível ampliar esse estudo para a modalidade de ensino seguinte, atingindo novos olhares e pensamentos, visto que, o período de migração da Educação Infantil para o Ensino Fundamental reserva um novo olhar quanto ao mundo. Além da responsabilidade depositada nessa modalidade, onde a brincadeira não é a principal ferramenta de estudo.

REFERÊNCIA

AUAD, D. **Feminismo que história é essa?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AUAD, D. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. **Fundação de Amparo á Pesquisa do Estado de São Paulo**, São Paulo, n.23, p.1-17, ([2011]). Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t233.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

AUAD, D. **Educar Meninas e Meninos:** Relação de gênero na escola. 2.Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P. E. O lugar da experinecia no âmbito da Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v.17, n.04, p.247-263, out/dez de 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/20918/14891>. Acesso em: 18 de Maio 2017.

ARCE, A. **Friedrich Froebel:** O Pedagogo Dos Jardins De Infância. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARIÉS, P. **Historia Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AYOUB, E. Reflexões Sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, p.53-60. 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo6.pdf>. Acesso em: 27 de set. 2016.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BATTISTELA, I.M. **A criança na construção da sua identidade de gênero pelas práticas significativas do discurso e linguagem**. v.3, n.2, 2009. Disponível em: < http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3389/2674>. Acesso em: 25 maio 2017.

BERGER, K. S. **O Desenvolvimento da Pessoa:** da infância á adolescência. 5. Ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 2003.

BICALHO, C.W.C. Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero. **Revista de Medica**, Minas Gerais, 2013,41-49, 2013.
Disponível em: <http://www.smp.org.br/arquivos/site/revista-medica/artigo6-23.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

BÍSCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2009. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 25 de maio 2017.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, M, T. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. c. III. p. 63- 79.

BRAMANTE, A. C. **Recreação e Lazer:** concepções e significados. 2014. Disponível em: <http://www.clubedarecreacao.com.br/wp-content/uploads/2014/05/010-Recreacao-e-Lazer-Artigo-BRAMANTE.pdf>.
Acesso em: 27 de set. 2016.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretária de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9569-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>
Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental**.** **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais - Orientação Sexual**, / vol. 10.5 – 1998. (p. 285-336). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação, Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, v.1 ,1998b. p.104. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 23 de mar. 2017.

BOUFLEUER, J. P. Pesquisa. In: **Dicionário crítico de educação física:** 3. Ed. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2014. p.499-502.

CAMPOS, C. D. M. Saberes Docentes e Autonomia dos Professores. 2 Ed.Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CARVALHO, M. E. P; MELO, R. A; ISMAEL, E. **Atividades com o corpo na educação infantil:** limites da ação e formação docente. Florianópolis, 1-8, 2008. Disponível em: < http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST53/Carvalho-Melo-Ismael_53.pdf>. Acesso em 25 maio 2017.

CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram Viver Juntos no Céu! In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.p. 122-138.

COSTA, A et all. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004 . Disponível em < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87762/206266.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 nov. 2016.

DALLABONA,S. R; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico - cientifica do ICPG**, Santa Catarina, v.5, n.4, 2004. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: _____. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-27.
Disponível em < www.oei.es/historico/inicial/articulos/bom_comeco.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

FELIPE, J.. Entre batons, esmaltes e fantasias. In. MEYER, D.; SOARES, R. (org.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 53-65.

FEITOSA, J. G.; ROMERO, E**.** A expressão do corpo pela conduta motora oral: uma questão de gênero. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 5-18, julho/dezembro, 2005. Disponível em:
< https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/viewFile/9055/7185 > Acesso em: 29 nov. 2016.

FERRÃO, R. G. **Metodologia Científica para iniciantes em pesquisa**. Linhares: INCAPER, 2003.

FERREIRA, A. B de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2009. 4.Ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009, p. 975.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-posições.** Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003. Disponível em < http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf> Acesso em 17 out. 2016.

FULY, V. M. S; VEIGA, G. S. P. Educação infantil: Da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012. Disponível em: < https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/588/552>. Acesso em: 24 maio 2017.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. Métodos de Pesquisas. 1 Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
Disponível em:<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, S. V. Gênero. In: **Dicionário crítico de educação física**: 3.ed. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2014. p. 328-311.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação á Pesquisa Científica**. 5.Ed. São Paulo: Alínea,2011.

HOLLANDA, H. B. de. **Tendências e impasses – O Feminismo como crítica a cultura**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1994.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento,** Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, setembro/dezembro de 2006.
Disponível em:<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2912/1548>. Acesso em: 26 maio 2017.

SILVA, J.A. **Curso de direito constitucional positivo**. 38. Ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil:** Uma abordagem histórica. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: ___.(Org). **O brincar e suas teorias.**São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAJOLA, M. Infância de papel e tinta. In: Freitas, Marcos Cezar (Org). **História social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, M. A.; MARCONI, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, M. A.; MARCONI, E. M. **Metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, B.A S. **O Brincar na educação infantil:** O lúdico como estratégia educativa. 2013. 76f. Monografia. Universidade de Brasília. Brasília- DF, 2013. Disponível em: < http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4938/1/2013_BrunaAlessandraSilvaLima.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MACHADO, J. D. ; PASCHOAL, M. C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.**REVISTA HISTEDBR ON-LINE**, Campinas, n. 1, p. 78-95, mar. 2009. ISSN: 16762584.
Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf > Acesso em: 27 de set. 2016

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.927.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PEREIRA, A.S; OLIVEIRA, E. M. B. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288,

Jan./Abr. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7061/pdf>. Acesso em: 21 maio 2017.

REIS, M. F. C. T. **A pesquisa e a construção de conhecimento**. Botucatu, [200?]. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 25 out 2016.

RODRIGUES, L.M. A criança e o brincar. **Publicações**. Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf> Acesso em: 27 de set. 2016.

SANTOS, É. G. **Como meninas e meninos interagem nos momentos de brincadeiras livres no pátio em uma escola infantil de porto alegre?** 2011. 35 f. Trabalho Acadêmico- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialização em educação, sexualidade e relações de gênero, Porto Alegre, 2011.
Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61760/000866113.pdf?sequence=1>. Acesso: 29 nov. 2016.

SARAIVA. M. do C. Coeducação. In: **Dicionário crítico de educação física**: 3.ed. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2014. p.125-127.

SAYÃO, D. T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para o pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na educação infantil. **Pensar a Prática**.v. 5, n.2, p. 1-14, 2002. Disponível em:<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/43/39>. Acesso em: 30 mar. 2017.

SCHULTZ, D. B; SOUZA, F. L. F. **O brincar e suas contribuições no rpocesso de aprendizagem e desenvolvimento infantil.** p.1-10 ([2016?]).
Disponível em: <http://www.fapb.edu.br/uploads/files/ARTIGO%20Daniela.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em < http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em 17 mar. 2017.

SOUSA, A. P.; JOSÉ FILHO, M. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**, São Paulo,n. 44/7, janeiro.2008 ISSN: 1681-5653
Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf >
Acesso em: 25 de outubro de 2016.

STOLLER, R. **Masculinidade e feminilidade**: Apresentações de gênero. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

OLIVEIRA, N. R. C. de. Concepção de infância na Educação Física: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/4013/401338510007.pdf >. Acesso em: 29 nov. 2016.

OLIVEIRA, Z. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007 – (Coleção Docência em formação)

VELASCO, C. G. **Brincar:** o despertar psicomotor, Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

WAJSKOP. G. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n.92, p. 62-69, 1995. Disponível em < http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n92/n92a06.pdf> Acesso em: 13 abr. 2013.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Idade: _____ anos. R.G.: _____

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue:

Fui informado, de forma clara e objetiva, que o acadêmico Vanessa Baudson está realizando uma pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Vitória-ES, do qual sou professora/pedagoga; 2) Sei que, nesta pesquisa, serão realizadas observações; 3) Estou ciente que, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a realização da pesquisa/observações, não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa; 4) Poderei saber, por meio desta pesquisa, como foram "tratados" os dados que dizem respeito à minha pessoa; 5) Sei que os pesquisadores manterão em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e identidade; 6) Caso queira, poderei receber informações atualizadas durante o estudo, ainda que isso possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Estas informações poderão ser obtidas por contato com os pesquisadores Porfª. Ms. Maria Celeste Rocha (via telefone: (27) 3376-7263 ou por correio eletrônico mrocha@catolica-es.edu.br e Vanessa Baudson (via telefone: (27) 99780-1854 ou por correio eletrônico: vanessa-baudson@hotmail.com). 8) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado (por meio de publicações em artigos e trabalhos acadêmicos) com o objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo; 9) Quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas com o referido pesquisador; 10) Autorizo que as informações obtidas ao longo da referida pesquisa venham a ser publicadas em artigos acadêmico-científicos, bem como apresentadas em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma minha privacidade e identidade.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Vitória-ES, _____ de _____ de 2017.

Pesquisador: _____

Sujeito da Pesquisa: _____

Testemunhas: 1. _____

2. _____

APÊNDICE B- ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES DE CAMPO

Observador: Vanessa Baudson

Nº da Observação: _____

Local:_____

Dia:____ Dia da Semana:_____

Horário da Observação: Inicio:_____ Término:_____ Duração:_____

Número de Crianças Presente: Meninos:_____ Meninas:_____

Faixa Etária:_____

1) ATIVIDADE - sala de aula **(pátio e sala de aula)**

Tempo Observado:_____Início:_____Término:_____

2) ATIVIDADE- educação física

Tempo Observado:_____Início:_____Término:_____

3) ATIVIDADE- brincadeira livre

Tempo Observado:_____Início:_____Término:_____

Quais são as atividades desenvolvidas? Como se comportam: O que fazem?

Onde ocorrem as atividades:

Materiais utilizados:

Como usam o espaço:

Com quem interagem?

RELAÇÃO PROFESSORA - CRIANÇA:

Grau de interferência da professora na atividade:

Orienta a atividade □ Participa junto com as crianças □

Observa a atividade □ Não está presente □

Outro:_____

Grau de envolvimento da professora com as crianças:

Existe contato físico?Qual?_____

Diferencia o contato por gênero?Como:_____

_____

A professora tem algum comportamento que interfere na corporeidade da criança?

Grau de envolvimento das crianças: Procura contato físico:

( ) Com a professora

( ) Com a auxiliar

( ) Com outras crianças: ( ) mesmo sexo ( ) sexo oposto

Linguagem gestual relacionada a comportamento: Como é o contato físico entre eles ?

OBS.:_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE C - PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS

QUESTÕES

COM ALUNOS

1) Quais as brincadeiras que você mais gosta? Por quê?
2) Quais as brincadeiras que você brinca na escola? Por quê?
3) O que é ser menino? Por quê?
4) O que é ser menina? Por quê?
5) Você gosta de brincar com meninas ou meninos? Por quê?

COM AS PROFESSORAS

1) Como é a interação entre meninos e meninas?
2) Pra você existe diferença na escolha dos brinquedos entre meninos e meninas? Quais?
3) Existe diferença nas brincadeiras de meninos e meninas? Quais brincadeiras interessam mais os meninos e as meninas?
4) Existe diferença de comportamento pelo fato de ser menino ou menina? Quais?
5) Essa instituição trabalha com a temática gênero no decorrer do ano letivo? De que maneira isso acontece?
6) Para você os alunos devem ser separados por gênero (meninos e meninas) durante as atividades?
7) Como lidam com as situações de gênero encontradas no cotidiano escolar?
8) Existe uma influencias por parte de vocês na escolha das brincadeiras que as crianças brincam?
9) A comunidade (família) influencia nos trabalhos desenvolvidos nas aulas?
10) É importante a integração de ambos os sexos nos diversos momentos no ambiente educacional? Por quê?