

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

ÉRICA GUEDES DOS SANTOS

**COMO MENINAS E MENINOS INTERAGEM NOS MOMENTOS
DE BRINCADEIRAS LIVRES NO PÁTIO EM UMA ESCOLA
INFANTIL DE PORTO ALEGRE?**

Porto Alegre

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

**COMO MENINAS E MENINOS INTERAGEM NOS MOMENTOS
DE BRINCADEIRAS LIVRES NO PÁTIO EM UMA ESCOLA
INFANTIL DE PORTO ALEGRE?**

ÉRICA GUEDES DOS SANTOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dagmar
E. Estermann Meyer

Porto Alegre

2011

As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Vygotski

AGRADECIMENTOS

Ao chegar no final desta trajetória que me leva a concluir mais uma etapa de construção e aquisição de conhecimento – etapa que para mim foi difícil de começar, mas que agora vejo como foi gratificante, pelas trocas de experiências e acesso a novas formas de pensar e viver as relações sociais, que me fizeram refletir e repensar sobre minha prática de vida e profissional –, gostaria de agradecer a todos/as que estiveram presentes e contribuíram de alguma forma para que eu concluísse esta caminhada.

Primeiramente, quero agradecer às minhas colegas de trabalho e de curso Francisca e Lili, que dividiram comigo os momentos de angústias e incertezas, e que estavam sempre ali, ao meu lado, para incentivar e dar força na continuidade do curso. Especialmente à Lili, que me deu muitas caronas nos trajetos de ida e volta para casa nas sextas-feiras à noite e nos sábados pela manhã.

À minha amiga Raquel, que foi a primeira a incentivar que eu fizesse esse curso de especialização, insistindo e argumentando para que não perdesse a oportunidade.

A esta universidade e ao Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), que me proporcionaram o acesso gratuito ao curso. A todos/as os/as professores/as desta especialização que, com o acúmulo de 20 anos de pesquisa, proporcionaram o acesso a um estudo aprofundado e de qualidade.

Agradeço também à instituição que me acolheu como pesquisadora, permitindo que eu realizasse minha investigação com liberdade.

Para finalizar, faço um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Dagmar Meyer, que, com atenção, paciência e muita competência, me orientou com rigor, cobrando e incentivando para que eu seguisse o trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de observar como a construção social da masculinidade e da feminilidade é significada e vivenciada nas relações que as crianças estabelecem durante os momentos livres de brincadeiras no pátio em uma instituição escolar de Porto Alegre. Para isso, foi utilizada como metodologia uma pesquisa qualitativa, com inspiração etnográfica, apoiada nos estudos culturais e de gênero, aliados à perspectiva pós-estruturalista. O material empírico constituiu-se de observações das brincadeiras livres no pátio da escola, feitas durante 11 dias intercalados, nos meses de abril, maio e junho de 2011. Com este estudo, foi possível visualizar que, através das brincadeiras, as crianças transitam e atravessam as fronteiras de gênero, utilizando estratégias, como a fantasia e o jogo simbólico, e criando mecanismos para burlar as estruturas que, de formas sutis, ensinam desde cedo os modos de ser menina e de ser menino, presentes nas instituições sociais e naturalizados pela cultura. Sendo assim, os que trabalham na instituição escola, que é um ambiente privilegiado na construção do gênero, devem estar atentos e vigilantes, no dia a dia de suas práticas, para poder questionar, intervir e propor uma nova possibilidade de constituição do sujeito, transformando significados culturais estabelecidos.

Palavras-chave: Infância. Gênero. Brincadeiras. Recreio. Educação infantil.

RESUMEN

Este trabajo tiene la finalidad de observar cómo la construcción social de la masculinidad y de la feminidad se expresa y con experiencia en las relaciones que los niños establecen en los momentos libres jugando en el patio en una institución escolar de Porto Alegre. Para esto se utilizó una metodología de investigación cualitativa, inspirada en los estudios etnográficos con el apoyo de la diversidad cultural y de género aliados a la perspectiva post-estructuralista, y las observaciones empíricas de juego libre en el patio de la escuela, realizado durante 11 días intercalados en los meses de abril, mayo y junio de 2011. Con este estudio pude observar que a través de los juegos los niños pasan y atraviesan los límites del género, con el uso de estrategias como el juego simbólico y la fantasía y la creación de mecanismos para engañar las estructuras que, de forma sutil, enseñan desde muy temprana edad los modos de ser niña o niño, presentes en las instituciones sociales y naturalizados por la cultura. Por lo tanto, los que trabajan en la institución escolar, que es un entorno privilegiado en la construcción del género, deben estar atentos y vigilantes en su práctica cotidiana para poder cuestionar, intervenir y proponer una nueva posibilidad de constitución del sujeto, transformando significados culturales establecidos.

Palabras clave: Infancia. El sexo. Jugar en el patio de recreo. La educación de los niños.

SUMÁRIO

1	COMO CHEGUEI A ESTA ESCOLHA.....	7
2	APRESENTANDO O ESPAÇO INVESTIGADO.....	13
3	AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS E AS ANÁLISES QUE ELAS SUGEREM.....	19
4	PARA FINALIZAR.....	28
	REFERÊNCIAS.....	30
	ANEXO A – Roteiro de Observação.....	33
	ANEXO B – Ofício de Apresentação.....	34

1 COMO CHEGUEI A ESTA ESCOLHA

O objeto de investigação deste trabalho de conclusão surgiu a partir de minha prática profissional, que se dá em um ambiente escolar de educação infantil. Depois de muitos anos de experiência, ao tomar conhecimento deste curso de especialização, ingressar nele e cursar algumas disciplinas, despertei para o fato de que gênero e sexualidade são assuntos pouco ou superficialmente discutidos e problematizados no âmbito da educação, em geral, e também na instituição em que trabalho. Resolvi, então, pesquisar como relações de gênero, culturalmente construídas, são (re)produzidas e modificadas nas brincadeiras infantis, nos momentos em que as crianças brincam livres no pátio da escola. Penso que, através da brincadeira, as crianças manifestam-se culturalmente, e esses momentos são privilegiados, pois ali se expressam aprendizagens realizadas no dia a dia, nos vários ambientes onde elas circulam.



Figura 1 – Brinquedo integrado do pátio grande da escola

Outro motivo que me fez querer saber mais sobre gênero foi o fato de minha formação acadêmica ter deixado a desejar nessa área, não tendo sido contemplada nos dois cursos de graduação que realizei: nem pelo currículo da Pedagogia – Educação

Infantil, concluída em 1989/1, nem pela Licenciatura em Educação Física, concluída em 2000/2.

Escolhi investigar esse momento da rotina escolar porque, quando pensamos em hora de brincar no pátio ou recreio, logo pensamos em dispersão, liberdade para fazer o que quiser, sem comando, momento prazeroso de diversão e distração; ao mesmo tempo, é um espaço de socialização dos sujeitos onde está presente a cultura. O recreio é uma palavra derivada do recrear, que vem do latim *recreare*, e significa prazer, alegria, diversão ou brincar. Podemos pensar nele como um espaço para uma pausa nas tarefas realizadas em sala de aula, ao qual podem ser atribuídos diferentes significados (Ileana WENETZ et al., 2005)¹.

Quero, aqui, trazer uma reflexão sobre a infância e o brincar. O brincar, em grande parte das sociedades contemporâneas, é uma marca da infância e faz parte de práticas culturais típicas. Através dele, a criança vivencia o lúdico, apreende a realidade e descobre-se a si mesma, desenvolvendo seu potencial criativo (Norma Lúcia N. de QUEIROZ et al., 2006).

Podemos considerar o brincar como um processo que produz subjetividade. Brincando, as crianças reinventam e criam coisas, com e a partir de seus conhecimentos sobre o mundo adulto, no qual estão sendo socializadas. Através do mundo do faz de conta, partem para uma aventura em que exploram seus limites e liberam seus sentimentos.

Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interações entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. A experiência nas brincadeiras permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos, transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e ao mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil. (Gisela WAJSKOP, 1995, p. 67-68).

A infância é vista como uma categoria social do tipo geracional e também como um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo, estabelecendo padrões culturais (Maria Carmem BARBOSA, 2007).

¹ Embora não esteja previsto nas normas da ABNT, sempre que apresentar pela primeira vez um/a autor/a redigirei o nome e o sobrenome, para dar visibilidade às mulheres e aos homens. Assim, vou ao encontro de um posicionamento teórico-político decorrente da aproximação com os estudos de gênero.

Segundo Jane Felipe e Bianca Guizzo (2003), o conceito de infância passou por um processo de construção e elaboração feito por diferentes campos do conhecimento a partir dos séculos XII e XIII, o que veio delineando várias compreensões. Hoje, esse conceito já não corresponde a uma categoria estável, 'natural' e hegemônica. Existem inúmeras infâncias em constante processo de ressignificação e transformação, dependendo da variação das características do contexto em que as crianças estão inseridas, como o tempo, a cultura, a classe social e o gênero.

No meu caso, durante o trabalho de campo realizado, tentei observar como as hierarquias de gênero são mantidas e contestadas pelas crianças enquanto brincam, sempre me perguntando: Será que nesse tempo livre elas reproduzem formas e comportamentos de como ser menino e como ser menina predeterminados pela cultura como 'natural'? Formulei, então, a seguinte questão de pesquisa: *Como o gênero atravessa e organiza as brincadeiras livres das crianças no pátio desta escola infantil?*

Para dar conta dessa questão, apoio-me no conceito de gênero na visão de alguns/algumas pesquisadores/as feministas e pós-estruturalistas. Para eles/as, o gênero é constituinte da identidade dos sujeitos, que acontece através da linguagem e das relações sociais. Quando falam sobre gênero, se referem aos comportamentos, às diferenças e às desigualdades entre homens e mulheres, e não simplesmente ao que é determinado pela biologia.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) considera gênero como um conceito central na teoria feminista contemporânea, o qual se refere – em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual – aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos.

Para Dagmar Meyer (2004), o conceito de gênero agrega todas as formas de construções sociais, culturais e linguísticas implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Na mesma perspectiva, Guacira Louro (2010a, p. 22) diz: “Gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.”.

Segundo Joan Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. A autora afirma que

[...] o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos [...] torna-se uma forma de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres [...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (ibidem, p. 75).

Jane Felipe e Bianca Salazar (2004, p. 33) acrescentam:

O conceito de gênero está relacionado 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 com sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião, também estão imbricadas na construção das relações de gênero.

Depois de ter buscado esses conceitos, parti para a coleta do material empírico. Meu primeiro passo para formalizar esta investigação foi encaminhar à direção da instituição um ofício de apresentação, no qual constavam meus dados, a intenção e o tema da pesquisa, explicitando o sigilo ético dos resultados e a garantia do anonimato das crianças. Outra ação realizada foi uma conversa com a coordenação pedagógica e com as professoras da turma escolhida, explicando o meu trabalho, para que tomassem ciência de minhas intenções ao fazer aquelas observações após a autorização.

Apoiando-me nos estudos culturais e de gênero, aliados à perspectiva pós-estruturalista, observei crianças na faixa etária de quatro a seis anos, nos momentos de brincadeiras livres de pátio, registrando num diário de campo tudo o que foi observado.

Nesse sentido, esta é uma pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica (observação participante), com a qual busco compreender e analisar ações que materializam determinadas relações de gênero, enquanto as crianças brincam.

Inspirei-me em Louro (2010a, p. 63), quando ela diz:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

Procurei reunir, através da pesquisa, alguns dados para poder observar e refletir sobre as lógicas presentes nas relações estabelecidas pelas crianças, e que, de algum modo, as constituem como sujeitos masculinos e femininos.

Diversas estudiosas feministas pós-estruturalistas, como Guacira Louro (2000) e Dagmar Meyer (2008), argumentam que o ambiente escolar é um lugar de construção do sujeito e de reafirmação da cultura. E a educação é um processo de transformação de indivíduos em sujeitos de uma cultura. Louro (2000, p. 60) considera:

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.



Figura 2 – Casinha do pátio grande da escola

O espaço da educação infantil – vivenciado em creches, pré-escolas e escolas infantis – também é um ambiente privilegiado de aprendizagens socioculturais, pois nele estão em contato diário crianças e adultos originários de diferentes ambientes familiares, classes sociais, grupos étnico-raciais e com valores e comportamentos

diversos. A vivência na educação infantil já é um lugar marcado pelos adultos, um lugar que educa e formata corpos, impondo à conduta de meninos e meninas regras e limites sociais da norma heterossexual, que é predominante em nossa cultura.

A partir de agora passo a descrever detalhes de como este trabalho foi construído ou encaminhado. Para isso, fiz uma divisão em três seções. Na primeira, chamada *Apresentando o espaço investigado*, faço a descrição da estrutura física do local escolhido como campo de pesquisa e trago dados de como a instituição se organiza e de qual proposta curricular assume. No segundo momento, nomeado *As observações realizadas e as análises que elas sugerem*, descrevo e faço uma análise do material empírico coletado, apoiada no referencial teórico de perspectiva pós-estruturalista. No terceiro e último capítulo, *Para finalizar*, faço uma reflexão para levantar aspectos que possam ajudar a despertar um olhar atento para essas questões em nossa prática profissional, na educação infantil.

2 APRESENTANDO O ESPAÇO INVESTIGADO

A instituição infantil na qual trabalho desde 1986 e que escolhi como campo de pesquisa é uma creche que existe há 39 anos. Ingressei nela como bolsista, cursando o segundo semestre do curso de Pedagogia, e no ano seguinte passei a fazer parte do quadro de funcionários/as, atuando em sala de aula como recreacionista. Depois de me formar em Educação Física, fui convidada a atuar nesta área junto às crianças, dentro de dois projetos lá desenvolvidos. Realizo este trabalho até hoje com as oito turmas da escola, nas faixas etárias de zero a seis anos. Meu contato com cada turma se dá num período de 40 a 45 minutos, três vezes por semana e num espaço específico que não é a sala de aula, mas a sala de multiatividades.



Figura 3 – Pneus fixos, escorregador e casinha aberta do pátio grande da escola

A escola tem dois pátios de tamanhos diferentes, porém com espaços razoáveis para serem desfrutados pelas crianças, junto de suas professoras, que as acompanham nos momentos em que brincam lá. Nesses locais se encontram brinquedos como balanços, gangorras, gira-gira, trepa-trepa, pneus fixos na areia e soltos para rolares, casinhas, caixas com objetos (baldes, pás, peneiras, potes plásticos e sucatas

utilizadas para brincarem na areia), bola, caminhões de areia. O pátio maior conta ainda com uma quadra de futebol demarcada com cano de PVC e duas minigoleiras.



Figura 4 – Quadra de futebol e trepa-trepa do pátio grande da escola

Trabalhar na instituição facilitou minha observação participante, pois faço parte do contexto da pesquisa e do dia a dia das crianças, sendo assim não entranharam minha presença no local. Pelo contrário, ao me verem no pátio, cujo espaço não costumo frequentar, convidavam-me espontaneamente para participar das brincadeiras, o que me ajudou a observar de perto o que estava sendo praticado e experimentado por elas. Por outro lado, isso dificultou, em alguns momentos, o exercício de estranhar o familiar e familiarizar-me com o estranho, que é indispensável para fazer pesquisa nessa abordagem teórica. Afinal, eu já estava acostumada àquele ambiente e à convivência com as crianças em momentos específicos (e bastante prazerosos para elas), fora da rotina de sala de aula, que é nossa aula de Educação Física.

O grupo que escolhi observar é uma turma de Jardim, composta por 20 crianças (11 meninas e nove meninos), sendo que a maioria delas convive naquele ambiente de

segunda a sexta-feira, em turno integral, desde seus primeiros meses de vida, com exceção de quatro que ingressaram no grupo nos últimos três anos.

A creche está localizada em um bairro de fácil acesso, bem centralizado na cidade de Porto Alegre, e recebe um público específico, que são filhos/as de servidores/as de uma instituição de ensino superior, atendendo uma média de 120 a 140 alunos por ano, nas faixas etárias de quatro meses a seis anos. Possui uma estrutura física adequada ao trabalho ao qual se propõe, pois foi projetada para ser uma creche, com oito salas de aula, uma sala de multiatividades, uma ludoteca com jogos, fantoches, DVDs e livros que podem ser retirados pelas crianças e levados para casa, duas cozinhas, uma lavanderia e as salas dos setores administrativos. Conta com equipe de profissionais qualificados, coordenação pedagógica, psicologia, nutrição, enfermagem, secretaria, direção, além das/os professoras/es com formação na área, bolsistas e estagiários/as, e todo o pessoal do apoio.

A turma observada ocupava o pátio como parte da sua rotina, geralmente por um período de 30 a 45 minutos em cada turno. No horário utilizado no turno da manhã, na maioria das vezes, as outras turmas já tinham entrado para o almoço.

Realizei observações em dias alternados nos meses de abril, maio e junho, deixando intervalos de tempo com o propósito de constatar se as brincadeiras se repetiam ao longo desse período.

Busquei respostas na proposta pedagógica da escola para melhor entender o processo de ensino-aprendizagem. Nela está escrito:

Entendemos a escola de educação infantil como um espaço onde a criança pode se desenvolver através de um processo rico em interações e construção de conhecimentos significativos, exercendo sua cidadania desde a infância. Isso significa considerar que as crianças têm direito à educação e aos conhecimentos que foram historicamente construídos pelos grupos sociais humanos e têm especificidades determinadas tanto pelo seu desenvolvimento quanto pelos contextos culturais heterogêneos em que estão inseridas. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO, 2011).

A proposta baseia-se no construtivismo como concepção pedagógica, ou seja, o currículo vai sendo construído no dia a dia, utilizando as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, que assumem uma visão interacionista de desenvolvimento, considerando a influência recíproca entre indivíduo e meio. Na prática cotidiana da sala de aula, a ação educativa desenvolve-se através de projetos, e espera-se que o processo de

aprendizagem ocorra a partir da resolução de problemas que tenham significado para aquele grupo de alunos, de acordo com a faixa etária. Os projetos são desencadeados a partir da observação e da leitura que professores/as fazem sobre o que está surgindo como interesse das crianças e ocorrem como parte de um processo contínuo, sem regras predeterminadas.

Dentro do currículo estão contemplados os seguintes conteúdos: comunicar-se, construir sua identidade, situar-se no tempo e no espaço, compreender os fenômenos da natureza e os fatos sociais. Como recursos práticos para a vivência e a aquisição desses conteúdos, utilizam-se passeios e visitas a museus, teatros, zoológico, fazendas escolas entre outros.

Para a turma observada, também estão incluídas no currículo aulas de Educação Física, Natação e Ginástica Artística. Estas são ministradas por profissionais especialistas na área, sendo que, para a prática da natação e da ginástica, as crianças saem da instituição, uma vez por semana para cada atividade, acompanhadas por suas professoras de sala, transportadas em veículo escolar.

Dentro do projeto pedagógico também está explicitada a preocupação com a organização do espaço físico e o planejamento das atividades diárias, as quais devem estar voltadas para atender as necessidades de segurança, aconchego, afeto, higiene, alimentação, repouso e privacidade das crianças. Busca-se a promoção de socialização, autonomia, movimento e jogo, expressão e descoberta, exploração e experimentação. O pressuposto teórico que orienta a organização do espaço e do currículo assume que a educação infantil deve proporcionar um ambiente que permita à criança a realização de atividades lúdicas, o exercício do jogo simbólico e da fantasia, as descobertas, podendo auxiliar na construção de conhecimentos individuais e coletivos.

Na abordagem pós-estruturalista, o currículo é entendido como uma prática cultural e de significação, que tem uma posição estratégica nas lutas em torno dos significados sobre o social e o político. É através dele que grupos sociais expressam sua visão de mundo e seus projetos políticos e sociais.

Conversando com as professoras da turma, procurei saber que projetos estavam sendo desenvolvidos em sala de aula, a fim de ter mais elementos para analisar as brincadeiras que apareciam no pátio.

Elas relataram que estavam estudando os dinossauros em um dos projetos, que se chamava 'Descobrimdo os dinos' e dentro deste surgiu um interesse de conhecer os répteis, os quais passaram a ser estudados na sequência. Outro projeto que estava sendo desenvolvido se chamava 'Brincando com as letras', no qual, de forma lúdica, estavam interagindo e descobrindo o alfabeto e a escrita. Um terceiro projeto em andamento nesse período, nomeado 'As culturas – Viajando pelas origens', propunha o estudo das culturas de alguns países, entre os quais foram escolhidos Japão e Portugal para aprofundamento. A partir desse projeto delineou-se um interesse pelos meios de transportes e os pintores do mundo. Outro projeto que acontecia paralelamente chamava-se 'As esculturas', em função do qual fizeram visitas aos museus de Porto Alegre, conhecendo diversas esculturas. A partir dessas visitas surgiu o interesse em trabalhar com as sombras, fazendo várias experiências com luz e sombras e uma exposição, nos espaços da escola, de desenhos feitos pelas crianças, de suas próprias sombras. Assim, como se pode ver, um projeto emerge no contexto de outro, articulando-se o currículo formal do semestre/ano.

A partir desses relatos, fica explicitada a preocupação curricular da instituição em utilizar um suporte material como ferramenta para facilitar o processo de aprendizagem e aproximar as crianças de uma vivência prática das culturas e de signos produzidos em diversos locais. Para Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 21), assim como a cultura, o currículo "é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais". O autor ainda aponta:

O currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos. Conceber o currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significante. (ibidem, p. 64).

Ao observar a organização dos espaços da sala de aula, vi que estavam distribuídos em 'cantinhos'. Tinha o canto da cozinha, equipada com miniaturas de

fogão, geladeira, máquina de lavar, armário, pia, mesa com cadeiras, louças e eletrodomésticos em plástico. No canto da sala de estar havia sofá e poltronas e uma estante com livros. No canto das sucatas havia uma caixa grande com diversas sucatas (caixinhas de papelão, potes e garrafas plásticas, frascos de *shampoo* e outros). O canto dos jogos, com quebra-cabeças, memória e trilhas, dentre outros. Para a rodinha, que compõe um momento específico da rotina, há um espaço organizado com tapete, almofadas, cartazes dos projetos em desenvolvimento, a chamada, a rotina e o calendário que também estavam fixados na parede. O canto das fantasias contém uma arara com as fantasias nos cabides e um espelho do tamanho das crianças. Na sala ainda há mesas para realização de trabalhos pedagógicos e um quadro com giz, além de um varal onde ficam pendurados os trabalhos realizados pelos alunos.

Michel Foucault, filósofo de referência nos estudos pós-estruturalistas, na obra 'História da Sexualidade 1' (2010, p. 34) diz:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortinas), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. [...] se poderia chamar de discurso interno da instituição [...].

Neste trecho destacado, é possível perceber que o autor já estava analisando o quanto, através de estratégias educativas – como a organização de sala de aula que relatei acima –, a instituição escolar vai moldando as identidades e apontando quais as formas de família, masculinidades e feminilidades, dadas como 'naturais' e aceitáveis pela sociedade, devem ser seguidas.

3 AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS E AS ANÁLISES QUE ELAS SUGEREM

Para dar conta do objeto de pesquisa, fui para o pátio escolhido naqueles dias. Num primeiro momento, realizei observações mais gerais, vendo as características do local e observando o movimento das crianças, sem me deter nos detalhes das brincadeiras. Tinha a intenção de ver como ocupavam os espaços, tentando entender de que modo a turminha se organizava para brincar.



Figura 5 – Casinhas do pátio grande da escola

O pátio nomeado pelas crianças como pequeno tem uma casinha, duas caixas de areia, um brinquedo de praça integrado com três balanços, um escorregador e uma gangorra, um gira-gira, dois pneus fixos com uma parte enterrada no chão, mais um escorregador que desemboca numa das caixas de areia e uma caixa com brinquedos de pátio (baldes, pás, caminhões e carrinhos plásticos e potes e garrafas de sucatas).

Já o pátio grande tem três casinhas no chão, sendo duas fechadas com portas e janelas e uma aberta, com piso e telhado. No lado de fora de cada uma das casinhas fechadas há uma mesa com bancos adequados à altura das crianças. Existe, ainda,

outra casinha, no alto de um brinquedo integrado, onde há dois balanços e dois escorregadores. O pátio grande conta também com duas gangorras, uma caixa de areia com escorregador, uma quadra de futebol de areia demarcada com canos de PVC e duas minigoleiras, duas gangorras, um trepa-trepa, outros três balanços, quatro pneus fixos enterrados no chão, um brinquedo integrado com escalada e trapézio para se pendurar, três bancos que os/as professores/as sentam. Em uma parede próxima à porta de acesso aos corredores internos ainda há uma pia grande de inox, embaixo da qual ficam as caixas com brinquedos de areia, sucatas e alguns pneus.



Figura 6 – Brinquedos do pátio pequeno da escola

Sentada em um banco, dois dias no pátio pequeno e um no pátio grande, o que pude ver nesses três primeiros dias de observações gerais foi que as crianças se divertiam ‘livres’, e as professoras, sentadas nos bancos, acompanhavam de longe seus movimentos, sem interferir no que faziam. Brincavam de correr ou de pega-pega, umas andavam de balanço, gira-gira, algumas circulavam e brincavam sozinhas pelo pátio, outras reuniam-se em duplas ou pequenos grupos, brincando de faz de conta, fazendo comidinhas, dançando como bailarinas, brincando de carrinho e caminhão na areia.

A primeira impressão que tive nessas observações é que as crianças estavam (re)produzindo comportamentos esperados para o masculino e o feminino, aqueles vistos como ‘naturais’. Ou seja, os meninos ocupavam os espaços mais amplamente, corriam pelo pátio, brincando de pega-pega e movimentavam-se o tempo todo, não

parando muito tempo em um só lugar, enquanto que as meninas ocupavam lugares específicos, como casinhas e balanços ou ficavam na areia brincando com potes de fazer comidinha. Segundo Daniela Finco (2010), os movimentos, os ritmos, as posturas e as linguagens corporais são frutos da nossa cultura. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados e ensinados de forma sutil, através de pequenos gestos e práticas do dia a dia, por adultos que educam essas crianças nas diversas instituições sociais, como família e escola, definindo em seus corpos os pertencimentos de gênero, dentre outros.

Algumas pesquisas sobre gênero comprovaram essas observações de que meninos ocupavam espaços mais amplos na escola do que meninas. Helena Altmann (1999) pesquisou a ocupação dos espaços físicos em uma escola municipal de Belo Horizonte e verificou essa ocupação diferenciada. A autora cita pesquisadores como Barrie Thorne (1993) que, ao estudar o recreio de escolas fundamentais norte-americanas, constatou que meninos ocupavam dez vezes mais espaço do que meninas. Thorne observou que eles controlavam espaços maiores e principalmente destinados a esportes coletivos, e elas permaneciam em espaços menores e mais próximos ao prédio. Além disso, os meninos invadiam e interrompiam os jogos femininos mais frequentemente do que as meninas.

Altmann (1999) também cita Elisabeth Grugeon (1995), a qual, em pesquisa realizada em escolas elementares inglesas, registrou o domínio dos meninos em relação ao espaço físico durante os recreios, e que isso acontecia principalmente através do futebol. Ao mesmo tempo, verificou que as meninas utilizavam jogos musicados como um meio pacífico de revanche à dominação masculina do espaço físico. Altmann (1999) também trouxe um exemplo brasileiro, na pesquisa de Tarcísio Vago (1993), que observou, em uma escola primária de Belo Horizonte, que a intensidade de movimentos dos meninos era consideravelmente maior do que a das meninas. Ele afirmou que as meninas restringiam suas ações ao pátio central, enquanto os meninos usufruíam de outros espaços, inclusive para a prática diária do futebol.

Quando passei a uma observação mais detalhada, nos dias seguintes, constatei que não era bem assim que ocorria. Resolvi, então, voltar um olhar mais atento para

algumas brincadeiras que se repetiam, quase que diariamente, para tentar entender como aconteciam.



Figura 7 – Pátio grande da escola

Com o passar dos dias, vi que duas dessas brincadeiras estavam relacionadas com ‘fazer comidinha’, mas apareciam em dois contextos diferentes: em um ambiente doméstico, quando brincavam de casinha, ou em um ambiente profissional, quando brincavam de restaurante ou escola de culinária. Pude ver que, na maioria das vezes, quando cozinhavam brincando de casinha eram as meninas que faziam comidinha, tanto dentro das casinhas como nas caixas de areia ou em algum canto do pátio, brincando de mamãe e filhinha/o.

Aqui podemos olhar essa brincadeira como um exemplo de que os indivíduos aprendem desde muito cedo, nas mais diferentes instâncias sociais, a reconhecer e a ocupar seus lugares na sociedade. Para mim, naqueles momentos, elas estavam (re)produzindo a tarefa de cuidadoras e a naturalização de cozinhar em casa como responsabilidade da mulher. Assumiram um comportamento que é esperado e ensinado, de forma sutil e naturalizada, e que é reforçado pela cultura do mundo adulto através de meios de comunicação, filmes, livros, revistas e também de brinquedos e brincadeiras vivenciadas no espaço escolar (MEYER, 2008). Isso também foi observado

no espaço da sala de aula; lá, essa brincadeira era igualmente incentivada, na organização do cantinho da casinha, com cozinha e sala montadas.

Nas vezes em 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. Isso ficava evidenciado nos diálogos que presenciei. Por exemplo, JP chegou na brincadeira das meninas e pediu para brincar junto. C disse: “Então tu vai ser meu filhinho”, e JP respondeu: “Eu sou o pai”². Em outra cena observada nesse dia C (mãe) disse: “Vou dar banho no filhinho”. E dirigindo-se a JP (pai), orientou: “Faz o mamá pra ele”. Depois, C disse que ia levar a filha na praça e pediu para o pai cuidar do filho que está dormindo.

A paternidade, assim como a maternidade, é uma construção social produzida na cultura. Em uma pesquisa sobre as transformações das posições masculinas de paternidade, na ‘Revista Pais e Filhos’, realizada por Maria Simone Vione Schwengber e Catharina da Cunha Silveira (2010), as autoras discutem duas representações contemporâneas de paternidade, ali veiculadas: a paternidade tradicional e a nova paternidade. O pai tradicional seria aquele que se põe na posição de provedor da família, e o novo pai seria aquele que se faz presente e participa das rotinas familiares, principalmente no que diz respeito aos cuidados com os/as filhos/as. Entretanto, apesar de visualizar essa mudança na postura dos homens, as autoras argumentam que estes ainda não são representados como decisivos na criação dos/as filhos/as; eles são colocados e/ou se colocam na posição de participantes e ajudantes, colaborando na realização das tarefas, cabendo à mulher a responsabilidade principal nos cuidados com os/as filhos/as.

Em minha pesquisa, ao mesmo tempo em que reproduziam esses comportamentos naturalizados, relatados anteriormente, quando brincavam de restaurante, as meninas apareciam cozinhando e servindo, e também eram as donas e as administradoras de um estabelecimento comercial, inclusive chefiando os meninos que trabalhavam para elas. Em outros momentos, os meninos também cozinhavam,

² Anotações no diário de campo, 29 abr. 2011.

limpavam, arrumavam, mas ali estavam assumindo posições de profissionais, e não trabalhando no âmbito doméstico.

No primeiro dia de observação detalhada, já apareceu a brincadeira do restaurante. Aproximei-me e constatei, após perguntar, que três meninas eram as donas, cozinheiras e garçonetes do lugar; os dois meninos sentados à mesa aguardavam o atendimento. Uma delas veio perguntar o que queriam comer, e cada um fez sua escolha. Também sentei, e ela veio igualmente me perguntar³. Nessa brincadeira, observada por vários dias, apareceram muitas aprendizagens do mundo social adulto: tinha tele-entrega, aceitavam pagamento com cartões de crédito, nomeavam suas posições como garçons, garçonetes, *motoboy*, caixa etc. Aqui, cabe uma reflexão sobre essas aprendizagens que as crianças fazem no seu cotidiano, vivenciadas e aprendidas fora da escola, em suas relações familiares e no convívio social.

Outra brincadeira que me chamou atenção era a que vou chamar de ‘expedição’; desta, tanto os meninos quanto as meninas participavam igualmente, explorando todos os cantos do pátio e assumindo posições de pesquisadores, realizando investigações. Usando uma lupa que traziam da sala de aula ou com os próprios objetos do pátio (peneiras, pás, baldes), deslocavam-se pelo pátio buscando “ossos de dinossauros”, procuravam “cobras”, anéis e feijões mágicos, lagartas que se transformariam em borboletas, observavam a vida das formigas no formigueiro. Depois de perguntar para as professoras sobre os projetos desenvolvidos em sala, pude ver que, quando brincavam de expedição, estavam criando sobre e reproduzindo as experiências vivenciadas ou apresentadas nos projetos.

Em tais momentos, pude visualizar alguns atravessamentos e algumas transgressões. Nessa brincadeira, ninguém tinha posições determinadas a cumprir; de certa forma, meninos e meninas transitavam nas fronteiras de gênero, pois ali estavam misturados, realizando igualmente qualquer tarefa, sem preocupar-se com o que era adequado para cada gênero. Escapavam da norma construída ao longo dos séculos e dos marcos históricos calcados na ‘essência’ ou na ‘natureza’ do feminino e do masculino, na qual estava posto para as meninas serem meigas, delicadas, comedidas

³ Anotações no diário de campo, 25 abr. 2011.

e recatadas, criadas para serem futuras mães e donas de casa, em cuja educação estavam pautados o servir, o agradar, a moral e a religião; enquanto que para os meninos se previa o preparo para o trabalho, a coragem física (força física), a virilidade, a ousadia e a energia (Jane FELIPE, 2000).

Para Daniela Finco (2010), os momentos livres e autônomos de brincadeiras, com menor controle dos adultos e vivenciados coletivamente nos espaços de educação infantil, permitem esses movimentos de transgressões e atravessamentos e a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas através da capacidade de imaginar e fantasiar que as crianças têm. Em sua pesquisa, realizada numa instituição de educação infantil, a autora constatou que, mesmo no interior de um sistema que procura enquadrar na norma as identidades de gênero das crianças, estas se mostram capazes de estabelecer relações sociais múltiplas e diversas no confronto e na construção de diferentes experiências de todos os atores sociais presentes no contexto educativo. Meninas e meninos mostram-nos brincando que seus desejos e suas vontades vão além do que os adultos esperam deles; que são capazes de criar e recriar, vivenciando situações inesperadas de formas inovadoras.

Também podemos pensar que, ao mesmo tempo em que escapavam da norma, essas meninas aparentemente já estavam experimentando um modelo novo de viver o feminino, que se tornou possível a partir dos estudos e das lutas travadas pelos movimentos feministas a partir do início do século XX, quando as posições instituídas para a mulher passaram a ser questionadas.

Um detalhe que achei interessante nas observações realizadas foi que as professoras da turma não brincavam junto, nem interferiam nas brincadeiras, apesar de estarem o tempo todo presentes. Apenas intervinham em alguma situação de conflito ou desentendimento, se as crianças pedissem ajuda para resolver a situação. Posicionavam-se sentadas em um canto do pátio, como se não estivessem ali, como se estivessem também em uma pausa da rotina, muitas vezes aproveitavam esse espaço de tempo para um cafezinho ou para resolver alguma questão pessoal, revezando-se, mas nunca deixando a turma sozinha. As crianças, que se movimentavam todo o tempo, envolvidas em suas brincadeiras, aparentemente demonstravam não se importar com a presença delas e agiam como se as ignorassem, dando atenção a elas

somente na hora que chamavam para entrar. O curioso era o que acontecia em relação a mim, que também sou professora delas, porém em um ambiente fora da sala de aula: sempre que me viam, chamavam-me para participar das brincadeiras.

Aqui fico pensando: será mesmo o recreio um momento de livre brincar, sem comando, fazer o que quiser? Será que a simples presença silenciosa das professoras não impõe um poder e uma autoridade para disciplinar aqueles corpos infantis? Não seria um mecanismo de controle que silenciosamente se coloca naquele espaço de brincadeira?

Existem exigências sociais de comportamentos que se colocam em todos os momentos de nossas rotinas ou no convívio social, indiscriminadamente, tanto doméstico quanto nas instituições, inclusive na hora do recreio nas escolas. Trazendo esses questionamentos, reporto-me a Guacira Louro (2010a), que diz que a escola estabelece o que cada um pode ou não fazer, utilizando símbolos e códigos para delimitar espaços, informando o 'lugar' dos pequenos e dos grandes. Ileana Wenez e outros (2005) levantam questionamentos semelhantes, dizendo que parece que o recreio possibilita assumir diferentes posições de sujeitos, dependendo de quem está olhando, se o/a observador/a ou o/a participante.

No comportamento daquelas crianças, já estava incorporado, a meu ver, um aprendizado no qual está subentendido que a presença daquelas professoras exige uma postura adequada para aquele convívio. Ao mesmo tempo, minha presença ali parecia conduzi-los a momentos de descontração e prazer, dando-lhes a liberdade de me convidar para brincar, o que está relacionado com o que fala Guacira Louro (2010a, p. 61):

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir.

Penso ser interessante, inclusive, fazer uma reflexão sobre as relações de poder exploradas por Foucault e trazidas por Louro (2010a). Segundo o autor, o gênero se produz nas e pelas relações de poder. Para ele, onde há poder, há resistência, e esta é

inerente ao exercício de poder. Em sua teorização, Foucault argumenta que o poder não é apenas coercitivo e negativo, mas também pode ser produtivo e positivo, produzindo sujeitos e induzindo comportamentos.

O poder não é somente produzido de cima para baixo; ele submete, disciplina e fabrica corpos 'dóceis', mas também oferece resistências, e isso se manifesta nas atitudes e nos comportamentos das crianças. Foucault desconstrói o conceito de poder relacionado a oprimido e opressor. Ele entende que o oprimido também exerce um poder, uma força que é negociada, aceita ou rejeitada pelo opressor (WENETZ, 2005).

Em vários momentos nos dias em que estive misturada às crianças, participando e observando, vi que aconteciam atravessamento. Os meninos e as meninas brincavam juntos indiscriminadamente, dividiam materiais. As meninas brincavam de mamãe e filhinha/o, de princesas, mas também eram super-heroínas, pilotavam aviões, correndo, se agitando e ocupando vários espaços no pátio. E os meninos brincavam de pega-pega, corriam pelo pátio, montavam robôs, mas também ocupavam os espaços das casinhas, interagindo com utensílios domésticos, eram pais que faziam mamadeira e cuidavam dos filhos, espontaneamente, revezando-se nas posições de sujeitos masculinos e femininos, sem desprezar o que está posto invisivelmente pela cultura.

4 PARA FINALIZAR

Em minha leitura das observações, percebi que meninos e meninas se revezam nas posições de sujeito, transitam e atravessam as fronteiras do gênero, experimentam diferentes formas de brincadeiras, são capazes de múltiplas relações, mas não ignoram ou desprezam os jeitos de ser masculino ou feminino preconizados na cultura como adequados e normais. Isso porque, ao mesmo tempo em que as meninas brincam de casinha e de mamãe e filhinha, elas exercem atividades de cuidadoras da família, dançam balé, são donas de restaurantes, de empresas, pilotam aviões, realizam expedições e fazem pesquisas, trabalham fora de casa e são super-heroínas. Da mesma forma, os meninos são super-heróis, são os papais e filhinhos nas brincadeiras nas casinhas, jogam futebol, brincam de carrinho, exploram o pátio mais amplamente do que as meninas, mas também são cozinheiros, cuidam dos filhos, limpam e organizam, participando dos afazeres domésticos que antigamente eram atribuições única e exclusivamente femininas. Precisamos reconhecer que as crianças burlam as estruturas propostas e criam – através de muitos mecanismos, como o faz de conta das brincadeiras, por exemplo – estratégias para alcançar seus objetivos e desejos.



Figura 8 – Casinhas do pátio grande da escola

Em minhas observações, ficou evidenciado que nos diferentes espaços educativos, como a escola, a família e outros ambientes de convívio social, os processos de construção do gênero e da constituição das identidades das crianças se mostram de formas sutis, com práticas sociais que levam à naturalização.

Como já constatado em pesquisas sobre gênero e educação, também pude aprender que a instituição escola, em sua prática diária com a organização dos espaços, sua proposta pedagógica e seu currículo, assim como outras instituições sociais, institui mecanismos sutis de formação para a constituição dos sujeitos como masculinos e femininos.

Concordando plenamente com Guacira Louro (2010a) – quando diz que precisamos o tempo todo questionar o que ensinamos, o modo como ensinamos, que sentido é dado ao aprendizado por parte de nossos/as alunos e alunas –, precisamos estar atentos/as também à linguagem que atravessa e constitui nossas práticas, para podermos perceber o que ela carrega e institui. Devemos, mais ainda, tentar realizar a difícil tarefa de fazer uma ampla problematização que dará conta das questões relacionadas às combinações de gênero, sexualidade, raça, etnia e classe social.

A partir deste estudo, pude dar-me conta de que a escola também pode ser um lugar onde se pense em resistências e se esteja em constantes vigilâncias, observando e construindo outros sentidos para nossa prática. Desse modo, torna-se necessário trazer para nosso ambiente de trabalho intervenções que questionem o que está posto e, fazendo sugestões, plantar uma possibilidade de mudança.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-174, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BRITZMAN, Débora P. O que é essa coisa chamada amor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.
- FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun. 2000.
- _____; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 3, set./dez. 2003.
- _____; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez. 2003.
- _____. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: GOELLNER, Silvana; LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO. [distribuída aos pais em jan. 2011]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/creche>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

QUEIROZ, Norma Lucia N. de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchoa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, maio/ago. 2006.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; SILVEIRA, Catharina C. O pai presente: um modelo masculino em crescente evidência na mídia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-13.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006.

SILVA, Fabiane Ferreira da et al. (org.). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

_____. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOSTISSO, Débora Francez. **Interfaces entre gênero, infância e escola: dialogando com crianças**. 2009. Monografia (Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. As relações de gênero no espaço cultural do recreio. **Efdeportes.com**, Buenos Aires, v. 10, n. 90, nov. 2005.

ANEXO A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Primeiro, realizar alguns dias de observação geral, mapeando o espaço físico e os brinquedos de pátio, as casinhas, os objetos etc.
- Observar por grupos ou por espaços.
- Observar como as crianças se organizam nas brincadeiras.
- Observar se brincam em grupos fixos ou variados.
- Observar quais espaços as crianças preferem.
- Observar como as brincadeiras acontecem nos espaços das casinhas, na quadra de futebol e nos demais espaços.
- Observar de que modo as crianças vivem o jeito de ser menino e menina nos momentos de brincadeiras livres e no faz de conta, nos momentos em que brincam no pátio.

ANEXO B – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO

À Direção

Ilma. Sra.

Eu, Érica Guedes dos Santos, aluna do curso de especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, venho através deste solicitar autorização para realizar uma pesquisa nesta instituição, com a finalidade de redigir meu trabalho de conclusão.

Esta pesquisa se dará da seguinte forma: pretendo realizar observações nos momentos de brincadeiras livres das crianças das turmas de JA e JB, no pátio da creche, para, a partir destas, redigir meu trabalho de conclusão que vai tratar do tema relações de gênero na Educação Infantil, sob orientação da Professora Doutora Dagmar E. E. Meyer.

As informações e os resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Desde já agradeço a atenção.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Aluna: Érica Guedes dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Dagmar E. E. Meyer