

ESCOLHENDO BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INDICATIVOS DE REPRODUÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DE SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO

Resumo

Neste trabalho apresentamos parte dos dados obtidos em uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como emergem e como se caracterizam as questões relacionadas a gênero produzidas pelas crianças, nas suas interações ocorridas em sala de aula. Apoiados na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, e nos estudos de Bakhtin e Voloshinov sobre a linguagem, concebemos que os significados construídos sobre gênero são internalizados e apropriados a partir das relações sociais mediadas por signos ideológicos. A pesquisa foi realizada em uma turma de Educação Infantil, da rede pública de Londrina/PR, tendo como participantes vinte crianças de quatro anos. A metodologia envolveu quatorze observações e filmagens no cotidiano escolar e um diário de campo feito pela pesquisadora. Foi selecionada para esse trabalho a análise da situação: “Bonecas e panelinhas, carrinhos e caminhões”. Dentre os resultados obtidos destacamos: as questões de gênero emergem na educação infantil, na relação entre as crianças mesmo sem um planejamento prévio; há indícios de reprodução e também de mudanças no modo como as crianças lidam com a “adequação” de certos brinquedos a determinado gênero em relação às gerações anteriores, sendo que estas estão enraizadas no contexto social em que a criança está inserida.

Palavras-chave: Educação Infantil; gênero; perspectiva histórico-cultural

Juliana Lopes Garcia
Prefeitura Municipal de Londrina
jusly_Lopes@Yahoo.Com.Br

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é um espaço em que as ações realizadas têm como objetivo propiciar o desenvolvimento da criança, tendo em vista as relações interpessoais e o acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural. Nesse contexto, o desenvolvimento infantil é promovido por meio das relações estabelecidas entre professor/ criança e criança/ criança, mediados pedagogicamente (BRASIL, 1998).

A instituição infantil, enquanto um espaço social aborda diversas questões que fazem parte das relações sociais, entre elas as relações de gênero. Desta forma, a intervenção do outro frente a essa questão acontece, mesmo que não o faça intencionalmente. Portanto, é necessário investigar e refletir sobre como as questões de gênero são tratadas na instituição infantil, na relação entre as crianças.

Na Educação Infantil, em diversos momentos, a discussão sobre gênero emerge, na maioria das vezes, sem a intenção prévia de um trabalho sobre essa temática, sendo ponderado, de acordo com as práticas culturais de um determinado grupo social, o que é para meninos, o que é para meninas, o que é ser menino ou menina.

Desse modo, as questões de gênero podem emergir nas diversas situações no contexto escolar, e as que emergem em um determinado contexto escolar são distintas de outro e, no mesmo contexto, gênero pode emergir de maneiras diferentes, pois as práticas culturais de um determinado grupo social, que permeiam as interações estabelecidas no espaço escolar, não estão prontas ou acabadas, mas estão em constante processo de ressignificação.

Nas relações que estabelece, a criança percebe que as diferenças entre meninos e meninas vão além da questão física e, em seu contexto social, vai aprendendo normas que regem os comportamentos sociais entre homens e mulheres.

Na escola, desde a Educação Infantil, por meio das relações sociais, as próprias crianças, entre si mostram constantemente significados do que é ser menina ou menino, do que é aceitável, ou não, muitas vezes reproduzindo padrões que sustentam desigualdades, estereótipos e preconceitos referentes a gênero.

Esses parâmetros, como todos os demais pertencentes a uma sociedade, são construídos socialmente ao longo da história e apresentados, inicialmente, pelos adultos a partir do momento em que a criança nasce, sendo posteriormente incorporados e postos em circulação pelas próprias crianças, nas suas interações, nos demais espaços sociais, incluída a escola.

A partir das relações que estabelece no espaço escolar, uma criança apresenta os significados de gênero que interiorizou em sua casa ou comunidade, do mesmo modo, nesse contexto, entra em contato com os significados apresentados pelas outras crianças. Assim, a criança pode observar que outras pessoas compartilham dos mesmos significados que ela ou não, e, nesse caso ampliando as possibilidades frente aos significados referentes à gênero.

GÊNERO E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

No processo educativo, nos diversos contextos sociais, inclusive na escola, gênero enquanto uma categoria de análise constitutiva do sujeito e, portanto, presente nas relações sociais, é reproduzido e transformado. Por meio da educação, em que o sujeito se apropria dos elementos culturais do grupo em que está inserido, ele internaliza também os significados em torno do masculino e do feminino.

No contexto escolar, no entanto, gênero não é um tema presente no currículo, tampouco é abordado de forma sistemática na formação docente. Desse modo, alunos e professores tratam gênero, no contexto escolar, a partir do que internalizaram sobre masculino e feminino, sem que este tema seja alvo de reflexões ancoradas em estudos sistematizados e debates aprofundados.

O modo como professores e alunos tratam gênero, segundo Felipe (2001), pode estar pautado na naturalização das diferenças entre masculino e feminino, isso porque os comportamentos de meninas e meninos são vistos como “naturais” ou como parte integrante de uma “essência” masculina ou feminina.

A naturalização das distinções de gênero ocorre, pois as diferenças referentes ao masculino e ao feminino se sustentaram por longa data, em um discurso que naturalizava

essas diferenças, postulando um padrão pré-social daquilo que era esperado da categoria ‘homem’ e da categoria ‘mulher’, como se todas as mulheres ou todos os homens tivessem seus papéis, funções, comportamentos, modo de sentir prescritos. Desse modo, as diferenciações entre homem e mulher pautavam-se na distinção física entre ambos, determinando biologicamente toda e qualquer diferença entre o masculino e feminino.

Atualmente ainda há resquícios desse ponto de vista nas diversas áreas. Sobre esse aspecto, Vianna (1997, p.122) observa que

Comumente, as diversidades entre homens e mulheres remetem à noção de sexo. Em nossa sociedade, encontramos, nas mais variadas áreas do conhecimento, explicações sobre diferenças entre homens e mulheres baseadas nas distinções de sexo, e fundamentadas, por sua vez, em características físicas e naturais.

Para superar o determinismo biológico que baseava as diferenças entre homem e mulher e que sustentava desigualdades, tabus e preconceitos, o discurso feminista focou o aspecto social da constituição humana. Foi nesse contexto que surgiu o termo gênero em contraposição a termos como sexo, referentes à distinção física entre homem e mulher.

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1990, p. 05).

Com o conceito de gênero, pretendia-se destacar que as diferenças entre homem e mulher são construídas socialmente, marcadas histórica e culturalmente, ou seja, “[...] as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico” (FELIPE, 2001, p. 65).

Compreender o gênero enquanto uma construção social, carregado de significados produzidos histórica e socialmente, permite-nos afirmar que, dentro dos contextos culturais, por meio das relações estabelecidas, os significados em torno do masculino e do feminino são reproduzidos e também transformados. Neste sentido,

Oliveira (2001) afirma: “como os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação” (p. 48).

Desde que nasce a criança entra em contato com os significados de masculino e de feminino, nesse sentido, podemos considerar, segundo Pino (1993), que a criança nasce num universo social-cultural, constituído de produções culturais e de seres humanos, ou seja, um universo significativo e, portanto, cognoscível e comunicável. “A descoberta e apropriação desse universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano da criança [...]” (op. cit. p. 17).

A apropriação desse universo sociocultural, não é direta, mas mediada, o que pressupõe a criação e utilização de signos, pois

O que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico, é a SIGNIFICAÇÃO, isto é, a criação e a utilização de signos, de sinais artificiais. Signo por excelência, a palavra, na sua especificidade, constitui a interface do social e do individual, do público e do privado, enquanto se configura como atividade (produto e produção) humana nos níveis intermental (comunicação, interação social) e intramental (representação, cognição) (SMOLKA, 1993, p. 8).

Os signos são compartilhados pelos membros do grupo cultural em que o indivíduo está inserido, adquirindo sentido dentro desse contexto, permitindo a interação social por meio da comunicação entre as pessoas. Desse modo, “realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 44).

Dessa forma, a significação emerge no processo de interação social. De acordo com Smolka (1993), Bakhtin privilegia “[...] teórica e metodologicamente, as relações dialógicas como lugar de análise e produção de significação” (Op. cit., p. 9). Ainda de acordo com a autora, ao conceber a linguagem como interação e como constitutiva da cognição e do conhecimento, ganha destaque a peculiaridade da palavra que reflete e refrata a realidade histórico-cultural:

Esse modo de conceber a linguagem possibilita circunscrever e articular aspectos diferenciados da dinâmica discursiva como objeto e lugar de investigação: a linguagem como prática social em funcionamento, a enunciação como produção histórica e acontecimento singular. (SMOLKA, 2000, p.58)

As trocas verbais, enquanto produção e utilização de signos, que se faz pela palavra, e que por sua vez, ganha vida no enunciado, estrutura-se a partir da situação social mais imediata, ou seja, o enunciado está diretamente vinculado à vida em si, e ao meio social mais amplo, que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002).

Fontana (2005, p. 25) afirma que “na dinâmica das trocas verbais, os interlocutores incorporam, articulam, contestam, recusam as vozes que compõem o contexto dos enunciados que produzem”.

Bakhtin (2002) destaca ainda que, na composição de todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a do outro, de modo que o discurso verbal está em contínua interação com os enunciados de outras pessoas. O autor define essa experiência como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro. Sendo assim, na fala viva do sujeito, encontram-se referências sobre aquilo que uma pessoa ou um grupo já disse, com diferentes graus de precisão e imparcialidade.

No entanto, o enunciado não é uma cópia precisa do discurso dos outros, pois “[...] por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado” (BAKHTIN, 2002, p. 141).

Assim, uma mesma palavra enunciada em contextos diferentes pode ter nuances ou mesmo significados distintos. Construído a partir das palavras do outro, o enunciado constitui-se diretamente vinculado a um contexto, pois a fala viva tem sentido dentro de um determinado contexto.

O enunciado pressupõe a interação com o outro, isto é, quando se fala, fala-se a alguém. Nesse sentido, o enunciado é produzido tendo em vista a interação entre indivíduos socialmente organizados, de modo que a palavra dirige-se a um interlocutor e

varia dependendo a quem ela é direcionada, por exemplo, se é a uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos. Além do falante e do interlocutor, o enunciado, ainda, pressupõe um terceiro participante o “herói”: o que ou o quem da fala.

O enunciado concreto sempre une os participantes da situação comum como coparticipantes os quais compartilham: o horizonte espacial, a unidade visível; o conhecimento e compreensão comum da situação; e a avaliação comum dessa situação.

A partir desses elementos, é possível compreender o presumido, de modo que o enunciado compreende a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida, sendo que apenas os pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado, e quanto mais amplo for o horizonte global e seu correspondente grupo social, mais constante se tornam os fatores presumidos.

Considerando que a linguagem oral, na maioria das vezes é dialógica, Vigotski (2001) destaca que o diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam a essência do assunto, permitindo as abreviações que geram em algumas circunstâncias, enunciados puramente predicativos.

O enunciado é fundamentalmente social e objetivo, sendo composto da unidade material, por exemplo, um local, ou objeto e da unidade das condições reais de vida, que geram uma comunidade de julgamentos de valor presumido, entendido como atos sociais regulares e essenciais – assim cada enunciado é um etimema social objetivo, como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social, uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados.

Segundo Bakhtin e Voloshinov (1976), sempre que um julgamento básico de valor é verbalizado e justificado, nós podemos estar certos de que ele já se tornou duvidoso, deixou de organizar a vida e perdeu conexão com as condições existenciais do grupo.

É o julgamento de valor que determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal, e é transmitido pela entonação, a comunhão de julgamentos básicos de valor presumidos constitui a tela sobre a qual a fala humana desenha os contornos da entonação.

Nesse sentido, a entonação expressiva transmite a apreciação social que serve para orientar a escolha e a distribuição dos elementos mais carregados de sentido da enunciação. Toda enunciação compreende uma orientação apreciativa, por isso, na enunciação, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação.

A entonação estabelece um elo forte entre o discurso verbal e contexto extraverbal e só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumido por um dado grupo social. Tanto quanto a entonação, o gesto, incluindo a mímica como gesticulação facial, se impregna de uma relação forte e viva com o mundo externo e com o meio social, transmitindo também o julgamento de valor.

Nesse sentido, além dos interlocutores conhecerem o assunto, deve-se levar em consideração que o diálogo pressupõe a percepção visual daquele que fala, sua mímica, seu gesto, além da percepção auditiva de sua entonação.

A PESQUISA

O contexto e a metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma turma de Educação Infantil 4, que atende crianças que completaram quatro anos durante o ano, em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no interior do estado do Paraná. Foram participantes da pesquisa vinte crianças.

A pesquisa de campo foi realizada em quatorze encontros entre os meses de setembro e dezembro de 2011. A cada dia foi observado o cotidiano da turma, sendo feito pela pesquisadora um diário de campo com breves anotações durante as observações, com a finalidade de, ao fim de cada dia, subsidiar a produção de uma descrição das situações ocorridas na sala de aula.

Além do diário de campo, foi feita a gravação dos acontecimentos em sala de aula ou no ambiente escolhido pela professora para a realização das atividades do dia, sendo

filmadas e registradas as atividades do referido dia, segundo o planejamento da professora.

Posteriormente, assistimos às filmagens com o intuito de produzir um texto que relatasse os acontecimentos do dia para posterior análise, focalizando as situações que envolvessem questões de gênero.

As situações foram descritas buscando relatar as falas das crianças, que foram transcritas, foram analisados também os gestos e as posturas, ou seja, toda a forma de expressão dos participantes envolvidos em sentido amplo.

No contexto em que as falas são analisadas, devemos considerar que os enunciados estão permeados por julgamentos de valor, gerados pela situação social imediata e transmitidos pela entonação. Nesse sentido, foi importante perceber a entonação, nos enunciados dos participantes da pesquisa, sendo isso possível somente pela inserção da pesquisadora nesse contexto. Além da entonação o gesto também transmite os julgamentos de valor, desse modo, outro aspecto relevante a ser considerado ao analisar o enunciado, foi o gesto.

Para esse artigo selecionamos o episódio “*Bonecas e panelinhas, carrinhos e caminhões*”, no qual observamos como as crianças em atividade não dirigida pela professora escolheram os diferentes objetos que lhe foram oferecidos no espaço da sala de aula e como significaram os diferentes brinquedos no contexto das brincadeiras que criaram ou participaram.

“Bonecas e panelinhas, carrinhos e caminhões”

Quando cheguei, as crianças estavam brincando com brinquedos do baú, que estava aberto em um canto da sala e com os brinquedos que elas trouxeram de casa.

Enquanto as crianças brincavam pela sala, a professora auxiliava algumas crianças a pentear os cabelos e a trocarem de roupa e de calçado. Pela sala, havia crianças sentadas no chão: Vinícius, Lucas, Gustavo e Caio, no meio da sala brincavam de carrinho; próximos à janela, estavam Cecília, Gabriel e Henrique, vendo o computador que

Henrique trouxe. Em pé, ao lado das mesas, que estavam encostadas no quadro-negro, brincavam Daniela e Mariana com bonecas e panelinhas.

Júlia parou na frente da pesquisadora e a chamou para mostrar o brinquedo que ela estava segurando, um cavalo com um laço cor-de-rosa na crina. Atrás de Júlia, Cecília passava empurrando um caminhão pela sala.

Gustavo mordeu o braço de Marcos em uma disputa por brinquedo, a professora interviu, pedindo a Gustavo para cuidar do amigo, fazendo carinho em seu braço e depois o colocou sentado, pois não iria mais brincar.

Sentado na frente da pesquisadora, Vinícius mostrou para ela a moto e o carro com os quais estava brincado, Lucas se aproximou pegou o carro de Vinícius e mostrou o motor do carro, levantando o capô.

Passando atrás de Lucas, Júlia empurrava pela sala um carro cor-de-rosa. Encostados em uma parede ao lado de um espelho, Mariana com um caminhão e Ricardo com uma Barbie brincavam sentados um de frente para o outro.

Ricardo levantou-se, veio ao encontro da pesquisadora e a chamou: “Tia, tia”, esticou o braço em sua direção, mostrando a Barbie que estava segurando. A pesquisadora perguntou do ele estava brincando e ele respondeu: “De carrinhos”. A pesquisadora reiterou: “De carrinhos”. Ele disse: “De boneca, também”.

Em seguida, ele sentou-se no chão novamente e brincou com a boneca, colocando-a em pé, movimentando-a como se ela estivesse andando. Mariana, ainda na sua frente, continuava brincando com o caminhão. Ricardo logo se levantou e, em pé no centro da sala, continuou brincando com a boneca. Júlia se aproximou de Mariana com o carro rosa, mas logo Mariana levantou-se e foi ao encontro de Ricardo.

Próximas ao baú de brinquedos estavam Lorena, Jéssica que pegou um urso de pelúcia e uma banheira cor-de-rosa e Bruna que escolheu um urso de pelúcia. Pela sala, Danilo, Caio, Vinícius e Lucas brincavam com carrinhos e Henrique com o computador que trouxe de casa.

Em pé em frente às mesas, Ricardo e Mariana brincavam com bonecas e panelinhas que estavam sobre a mesa. Mariana mexia com o fogãozinho e Ricardo segurava uma panelinha. Logo Ricardo deixou a panelinha e foi buscar o carro cor-de-rosa, empurrando-o pela sala; próxima a ele, estava Bruna, brincando com um caminhão, Caio aproximou-se dela e pegou o caminhão, Bruna, descontente, foi falar com a professora que estava resolvendo um conflito por brinquedo, pois Henrique não queria que Lorena tocasse em seu computador, por isso ele guardou o brinquedo.

Pela sala, Mariana caminhava segurando uma boneca e Júlia empurrava de um lado para outro um caminhão. Gustavo voltou a brincar e sentou-se próximo a Ricardo, Lucas e Caio e juntos brincaram com carrinhos. Pela sala, Vinícius, Danilo, Lourenço e Henrique brincavam com carrinhos também.

A professora entregou os lápis de cor da sala para a Eduarda apontá-los, colocou-os sobre as mesinhas que estavam encostadas no quadro negro e logo juntaram-se a ela Cecília, Júlia, Lorena e Bruna.

Análise

O episódio “Bonecas e panelinhas, carrinhos e caminhões” aconteceu em sala de aula, após o lanche quando as crianças começaram a brincar com os brinquedos da sala e com os que trouxeram de casa. A proposta era a de uma atividade livre e, assim, cada criança escolheu um brinquedo, algumas pegaram o que trouxeram de casa, outras pegaram o brinquedo de um colega emprestado, outras ainda escolheram brinquedos do baú da sala.

As escolhas dos brinquedos pelas crianças estão marcadas pelas vivências que elas têm fora do contexto escolar, por exemplo, em casa, se os pais oferecem alguns tipos de brinquedos e outros não, se a criança tem irmão do outro gênero e, portanto, tem acesso a determinados brinquedos que, se não fosse pelo irmão, não teria. Além das vivências, há também as referências que a mídia apresenta, ao fazer, por exemplo, a propaganda de um brinquedo na televisão, e aparecer somente meninos ou meninas na propaganda, ou a imagem de um ou de outro na própria embalagem do produto.

Bonamigo e Koller (1993) afirmam que, de um modo geral, os pais fornecem brinquedos estereotipados para seus filhos, para meninos, veículos, materiais de construção, bolas e armas; para as meninas, oferecem bonecas e materiais domésticos. As autoras ainda destacam

[...] que quando os adultos dizem que é a própria criança quem faz suas opções a respeito dos jogos e brinquedos, não refletem que para manifestar preferência por algum tipo específico de jogo ou brinquedo, elas devem ter aprendido isso de alguma forma (TV, por exemplo). E, assim, já foi feita uma opção no lugar da criança, dentro das possibilidades oferecidas. Assim, os jogos e brinquedos são fruto de uma cultura determinada, em cujo âmbito podem ser feitas escolhas aparentemente amplas, mas, na realidade, bastante limitadas (op. cit. p.23)

No episódio “Bonecas e panelinhas, carrinhos e caminhões” observamos, que a maioria das crianças escolheram brinquedos considerados adequados para seu gênero, reproduzindo assim padrões sociais estabelecidos para meninas e meninos. Assim, Vinícius, Lucas, Danilo, Gustavo e Caio brincaram de carrinho; já, Daniela e Mariana com bonecas e panelinhas e Lorena e Jéssica com um urso de pelúcia e uma banheira cor-de-rosa. Júlia brincou com um cavalo, o que por si só poderia ser considerado um brinquedo neutro, mas um laço cor-de-rosa na crina, indicava que era uma fêmea.

Mesmo a maioria das crianças reproduzindo padrões de gênero ao escolherem brinquedos, observamos que, Ricardo brincou com bonecas, junto com Mariana que estava com um caminhão e, em outro momento, os dois juntos brincaram com bonecas e panelinhas, Cecília e Bruna brincaram com caminhão e Júlia brincou com um carro. A distinção entre brinquedos para cada gênero, ainda está estabelecida em diferentes contextos, como por exemplo, em lojas de brinquedos em que há seção de brinquedos para meninos e outra para meninas, na qual a predominância da cor rosa.

No entanto, a escolha das crianças envolvidas indiciam mudanças na distinção de brinquedos para cada gênero. Ao escolherem brinquedos, que socialmente já foram considerados para o outro gênero, em gerações anteriores, e a turma não indicar essas escolhas como uma transgressão, as crianças indiciam que estão ocorrendo mudanças, não só no que diz respeito à classificação de brinquedos para menina ou para menino,

mas também no que tange às relações sociais que essas crianças estabelecem nos diversos contextos.

Ricardo, por exemplo, ao brincar com bonecas, como se estivesse cuidando de um bebê, pode ter observado o pai ou um tio cuidando de uma criança, ou ter presenciado essa situação em filmes, por exemplo. As meninas que brincaram com caminhão ou carro podem ter como referência mulheres que têm carros e dirigem, como por exemplo, a mãe, a tia, a vizinha, uma personagem da mídia.

Nesse sentido,

[...] as transformações sociais que vêm ocorrendo no espaço público e privado, sobretudo a partir da década de 1960, afetaram a forma de viver e de construir a identidade de gênero. No mundo do trabalho, as conquistas do movimento feminista são facilmente observáveis com a inserção das mulheres em atividades antes reconhecidas como exclusivamente masculinas, bem como no espaço privado em que homens compartilham com mulheres os cuidados com a casa e com os filhos (FREITAS et al, 2009, p. 86).

São essas transformações nas relações sociais mais amplas que refletem na brincadeira das crianças, inclusive na escolha de brinquedos e no modo de brincar, transformações que marcam mudanças no modo de brincar hoje em relação a outras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, realizada com uma turma de educação infantil, com vinte crianças de quatro anos, teve como objetivo investigar como emergem e como se caracterizam os enunciados produzidos pelas crianças, nas suas interações, ocorridas em sala de aula, mediadas pelas atividades propostas pela professora da turma relacionadas a gênero.

Os dados dessa pesquisa evidenciaram que as questões de gênero estão bastante presentes na educação infantil, primeira etapa da escolarização, portanto, ao contrário do que se poderia pensar, essa temática não está presente somente nas relações com

crianças maiores ou adolescentes, mas faz parte, também, das relações com os pequenos.

Durante a realização da pesquisa de campo, as questões de gênero emergiram em momentos de brincadeiras, atividade constante na educação infantil, que ocorreu em todos os dias, de modo que nenhuma delas aconteceu intencionalmente, ou seja, em um momento previsto, planejado com o intuito de trabalhar a temática gênero. Ao contrário, elas emergiram no desenvolvimento das atividades planejadas pela professora da turma e não tinham essa temática prevista.

Justamente, por emergirem em circunstâncias não previstas, a inserção da pesquisadora nesse contexto em vários dias, acompanhando momentos diversificados da turma foi fundamental, visto que a temática poderia emergir a qualquer momento. Os modos pelos quais as crianças expressaram as questões relativas a gênero foram diversificadas, envolvendo além da expressão verbal, gestos, posturas e atitudes que envolveram a escolha de objetos e assumir um determinado papel social na brincadeira.

No episódio “Bonecas e panelinhas, carrinhos e caminhões” algumas crianças não fizeram distinção de brinquedos segundo gênero, em relação a gerações anteriores em que se distinguia, por exemplo, carrinhos para meninos e bonecas para meninas.

A maioria das meninas brincou com bonecas ou panelinhas e a maioria dos meninos com carrinhos, revelando que ainda há a distinção de brinquedos segundo gênero, no entanto, a particularidade desse episódio foi um menino que brincava com bonecas e panelinhas e duas meninas que brincavam com carrinho e caminhão, essas crianças usaram brinquedos que já foram considerados exclusivamente de um gênero ou de outro, e as crianças da turma não indicaram, de forma alguma, que a escolha dessas crianças era inapropriada.

A análise do episódio mostra que há indícios de mudanças no modo como as crianças lidam com a adequação de certos brinquedos e seus atributos a determinado gênero em certas situações, sendo que essas mudanças estão enraizadas no contexto social em que a criança está inserida e ao contexto social mais amplo. Desse modo, percebe-se nas práticas sociais a apresentação de uma variação que rompe com as

homogeneidades naturalizadas que, pretensamente, constituem as subjetividades das crianças.

Esse acontecimento chama a nossa atenção para a dinâmica do processo constitutivo, sua complexidade e tensão entre as diversas forças sociais e ideológicas. Nesse sentido, tais situações podem se constituir em indícios da repercussão de um processo de transformação social mais amplo das relações sociais e dos modos de significação relativos a gênero em nossa sociedade.

Como profissional da educação infantil, esse resultado nos faz retomar a importância e o papel dos educadores dessa etapa da escolaridade, no sentido de contribuir para alimentar esse aspecto do processo que se apresentou na pesquisa. E, portanto, da necessidade de estudos que busquem aprofundar a sua compreensão, assim como a ampliação da discussão da temática gênero junto aos profissionais da educação escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Annablume, 2002.

_____; VOLOSHINOV. *Discurso na vida, discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. In: *Freudismo*. Trad. I. R. Tiotunik. New York: Academic Press, 1976.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Annablume, 2002.

BONAMIGO, Luciane de Rezende; KOLLER, Silvia Helena. Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. *Estudos de Psicologia* (PUCCAMP. Impresso), PUCCAMP, Campinas, SP, v. 10, n.2, p. 21-40, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FELIPE, Jane. *Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil*. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.) *Educação infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p.61-66.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Waglânia de Mendonça Faustino; SILVA, Ana Tereza Medeiros Cavalcanti da; COELHO, Edméia de Almeida Cardoso; GUEDES, Rebeca Nunes; LUCENA, Kerle Dayana Tavares de ; COSTA, Ana Paula Teixeira. Paternidade: responsabilidade social no papel de provedor. *Revista de Saúde Pública / Journal of Public Health*, v. 43, p. 85-90, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito *Temas em psicologia*.v.1, n.1, Ribeirão Preto, p. 17-24, abr. 1993.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. v. 15, 1990, p. 05-20

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos *Temas em psicologia*. v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. p. 07-15, 1993.

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino da qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4 ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 119-129.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.