

BRINCADEIRAS DE MENINAS E MENINOS: UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luísa Andries Nogueira de Freitas

luisa.andries@gmail.com

Professora EI CPII/ Professora Supervisora PIBID UNIRIO

Larissa Carvalho de Souza Lopes

lariissalopess@gmail.com

Licencianda Pedagogia UNIRIO/ Bolsista PIBID

Leticia Trindade

trindadecleticia@gmail.com

Licencianda Pedagogia UNIRIO/ Bolsista PIBID

Moysés Marllon do Nascimento de Oliveira Silva

moysesmarllon@gmail.com

Licenciando Pedagogia UNIRIO/ Bolsista PIBID

Raíssa Carvalho de Alcantara

ca.raissa@gmail.com

Licencianda Pedagogia UNIRIO/ Bolsista PIBID

Resumo

O presente artigo trata-se de um relato de experiência elaborado a partir das vivências e observações de quatro estudantes de Pedagogia e uma professora de Educação Infantil no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Neste trabalho, buscou-se investigar do que, como e com quem as crianças brincam, com foco nas relações e possíveis interferências dos padrões de gênero sobre esse brincar. Também foi abordado o papel da escola frente a essas questões. Foi observado que, apesar de algumas crianças buscarem as brincadeiras convencionalmente atribuídas ao seu gênero em específico, existem casos em que meninos e meninas transgridem os padrões a eles impostos. Observou-se também a importância do professor permitir, possibilitar e encorajar as crianças a explorarem as diferentes formas e possibilidades do brincar de maneira livre e sem preconceitos.

Palavras-chave: Brincadeiras; Educação Infantil; Gênero.

Introdução

Em agosto de 2018, quatro graduandos em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) se apresentaram ao Colégio Pedro II, mais especificamente ao Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR). Eram

bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – que visa, dentre outros objetivos, valorizar o magistério e promover o aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciatura, a partir da integração entre teoria e prática e entre Educação Superior e Educação Básica (BRASIL, 2010). Nesse contexto, o grupo de bolsistas, sob a supervisão de uma professora de Educação Infantil efetiva na instituição, acompanhou o cotidiano de uma turma de crianças de quatro a cinco anos durante seis meses e puderam observar, analisar, interagir e debater acerca de temas relacionados à prática docente.

Inicialmente, o grupo de universitários recebeu uma cópia do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, onde puderam ter contato com a proposta da instituição, compreendendo os objetivos para aquele segmento e as concepções de criança e educação que permeavam a prática docente. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), as práticas pedagógicas nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos devem seguir dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, em seu PPP, o CREIR aponta que:

O reconhecimento da brincadeira como expressão própria da infância (...) é o que mobiliza nossa proposta pedagógica não no sentido de garantir momentos e espaços destinados à brincadeira, mas de pensarmos uma escola cujo escopo de toda prática seja o brincar. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.27).

A Educação Infantil do Colégio Pedro II também se orienta pela perspectiva histórico cultural de Vygotsky (1998), que entende a criança como um sujeito histórico que se desenvolve na interação com outros sujeitos. Segundo este autor, a brincadeira tem importante papel no desenvolvimento infantil, tanto do ponto de vista psicológico, quanto cognitivo e sociocultural (VYGOTSKY, 1998). Dentro dessa concepção, o brincar é um espaço de aprendizagem, mas que também requer aprendizagens prévias. Segundo Borba (2007), “a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura” (2007, p.4).

Brougère (1998) também defende que a brincadeira é uma atividade dotada de significação social e que, portanto, é aprendida. Ele aponta a existência de uma cultura lúdica infantil, produzida pelas próprias crianças a partir de elementos da cultura, do meio ambiente, do contexto físico e do contexto simbólico, ou seja, pelos significados preexistentes e partilhados pelo grupo de crianças envolvidas. Dessa forma, a cultura lúdica pode variar de acordo com o meio social, com a idade e até com o sexo da criança.

Diante dessas concepções que denotam a importância do brincar como espaço de aprendizagem e como experiência de cultura, a vivência dos *pibidianos*¹ na escola se baseou, sobretudo, em uma observação cuidadosa sobre o brincar das crianças, percebendo como estas se organizam, quais temas perpassam as brincadeiras e que conhecimentos e regras internas e externas atravessam esse brincar.

A turma

O grupo de crianças tomado como nosso campo de observações e experiências foi uma turma do Grupamento IV, ou seja, crianças com idade entre quatro e cinco anos. Das doze crianças que haviam na turma, seis já estavam na instituição desde o ano anterior. A outra metade, havia iniciado no Colégio Pedro II em meados de março. Eram sete meninas, sendo quatro antigas na escola e três recém chegadas; e cinco meninos, sendo dois oriundos do Grupamento III e três novos na instituição.

Quando os *pibidianos* chegaram na escola, a turma estava no 2º trimestre do calendário escolar, logo, as crianças já haviam percorrido algumas aventuras juntas, estreitado os laços afetivos e compreendiam bem o funcionamento da escola, seus espaços, materiais, organização e princípios para uma boa convivência entre crianças e adultos. Também já se notava alguns agrupamentos recorrentes nos momentos não dirigidos, crianças que buscavam as mesmas companhias para brincar e que demonstravam preferência por determinadas parcerias.

Inicialmente, pensou-se em dividir os *pibidianos* em dias diferentes da semana, de maneira em que a turma não fosse subitamente surpreendida com a presença de mais quatro adultos de uma só vez e para que a supervisora pudesse de fato acompanhar, orientar e auxiliar os estudantes na articulação entre teoria e prática. Dessa maneira, dois dos estudantes de Pedagogia acompanharam a turma às terças-feiras, enquanto a outra dupla comparecia às quintas-feiras.

Na terça-feira, a turma estava toda a manhã sob o olhar das professoras regentes de turma. Era um dia onde se alternavam experiência com artes, literatura, jogos e brincadeiras em diferentes espaços e com variados materiais. Na quinta-feira, além das professoras de Educação Infantil, a turma era acompanhada durante noventa minutos pela equipe de

¹ No decorrer do estágio, crianças, professores e os próprios licenciandos passaram a utilizar o termo *pibidiano* ao se referirem aos bolsistas do PIBID.

Educação Física e, durante outros noventa minutos, atendiam à sala de Informática Educativa².

Nesse sentido, embora estivessem alocados na mesma turma de crianças, a vivência de cada dupla de *pibidianos* era distinta uma da outra. Às sextas-feiras, o quarteto se reunia na UNIRIO, onde debatiam, dentre outros temas, o que foi observado em suas vivências no CREIR. Dentre as observações compartilhadas, ambos os pares comentaram sobre a recorrente separação da turma entre meninos e meninas. Era uma característica que, na opinião dos estudantes, marcava a identidade da turma. Durante esses encontros, que eram mediados pela coordenadora do PIBID-UNIRIO, o quarteto relatava cenas e fatos que lhes havia chamado a atenção e, muitas das vezes, o tema da polarização entre meninos e meninas estava presente. Os *pibidianos* também levaram essa questão ao CREIR, relatando suas impressões à supervisora. Sendo assim, foi no contexto dessas inquietações que surgiu esse artigo, visando compreender como as crianças, desde a Educação Infantil, incorporam os papéis sociais e comportamentos tipicamente relacionados a homens e mulheres em suas brincadeiras.

Observações iniciais

A percepção da separação entre meninos e meninas teve grande expressão desde o primeiro dia dos *pibidianos* na escola. A turma estava envolvida em um projeto envolvendo brincadeiras tradicionais e as professoras regentes estavam mediando a pintura de uma amarelinha no chão do pátio. Os estudantes de Pedagogia foram convidados a se envolverem na atividade ao lado das crianças e puderam perceber que estas se dividiam espontaneamente por gênero para exercer uma atividade que era comum a todos.

Esse mesmo movimento foi observado em outros momentos, como nos cantos diversificados. Este se trata de uma prática da escola, que permite que as crianças – e adultos – se movimentem por diferentes atividades que ocorrem simultaneamente. Nessa estratégia de organização, são escolhidos alguns espaços, como mesas, cantos e até uma área externa, para acolherem as diversas propostas escolhidas pelo grupo, que se divide, espontaneamente, em duplas, trios etc.

² Em 2018, cada turma do CREIR era acompanhada por três professores de Educação Infantil, um professor de Artes Visuais, um professor de Informática Educativa, um professor de Educação Musical e, ao menos, dois professores de Educação Física. Embora os *pibidianos* fossem supervisionados por uma professora de Educação Infantil, eles também costumavam acompanhar a turma nas atividades propostas pelos docentes de outras áreas.

As atividades diversificadas ocorriam diariamente na turma e observou-se que os meninos, constantemente, se agrupavam para brincar de boneco, dinossauro ou algum jogo imaginário envolvendo super-heróis ou o personagem *Sonic*. Por outro lado, as meninas costumavam brincar mais próximas da área onde estava localizada a cozinha, as caminhas, bonecas e pelúcias. Também se reuniam em mesas para desenhar, fazer pulseiras, brincos e acessórios de papel ou então preparar cartas umas para as outras ou para as professoras e *pibidianas*. Nos momentos de refeição, mesmo com a turma reunida em uma única mesa, notava-se as meninas sentando-se umas próximas das outras e os meninos um ao lado do outro.

A princípio, como a divisão entre meninos e meninas partia das próprias crianças, espontaneamente, sem qualquer orientação dos adultos, poderíamos encarar a situação como algo “natural”. No entanto, como Louro (2003), algo nesse movimento “natural” nos trazia desconfianças.

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”. Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? (LOURO, 2003, p.63).

Tais discussões estão inseridas no debate sobre as questões de *gênero*. Segundo Finco (2005), os estudos sobre gênero tratam da “construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres” (FINCO, 2005, p.5). A partir dessa concepção, entende-se que a sociedade cria padrões do que é próprio para homens e do que é próprio para mulheres, moldando expectativas com relação a que papéis e comportamentos são esperados de cada sexo.

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina – existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade”. (FINCO, 2010, p.27).

Nesse mesmo sentido, Louro (2003) afirma que as concepções acerca do que é feminino e masculino foram e são aprendidas e interiorizadas através de muitas instituições e práticas, como, por exemplo, a escola. É também no espaço escolar que percebemos essa polaridade entre meninos e meninas, seja na escolha de brinquedos e brincadeiras, na maneira

como se organizam em grupos ou na maneira como se comportam e se deslocam no espaço. Sendo assim, foi com esse olhar que passamos a observar as situações com que nos deparávamos com a turma de crianças. Nossa preocupação foi, principalmente, a de detectar a presença dessa lógica binária na qual brinquedos e brincadeiras são associados a significados masculinos e femininos, limitando as experiências das crianças e, conseqüentemente, sua formação.

Organizando materiais e espaços

A recorrente separação entre o grupo de meninas e o grupo de meninos, além da frequente busca pelos mesmos brinquedos, levou as professoras a se questionarem de que maneira a organização da sala e dos materiais poderiam estar favorecendo esse movimento, mesmo que não intencionalmente. Como apontam Leda Marina e Célia Cláudia Wolf:

a escola não é um terreno neutro; a forma como as pessoas construíram o prédio revela o que pensam sobre a educação infantil. Além disso, tal espaço geralmente é organizado de acordo com as ideias que os educadores possuem sobre o desenvolvimento infantil. (...) os equipamentos e a disposição do mobiliário podem favorecer ou dificultar a autonomia das crianças, suas interações com objetos e com os amigos, entre outros aspectos (MARINA; WOLF, 2017, p.63).

No caso do CREIR, não nos deparamos com qualquer prática que, intencionalmente, incentivasse a discriminação das crianças ou o tratamento diferenciado de meninas e meninos. No entanto, considerando que a turma já trazia “espontaneamente” essa noção de quais brincadeiras eram adequadas para cada sexo, além de permitir que as crianças escolhessem seus brinquedos e pares, era importante que elas fossem encorajadas e estimuladas a interagir umas com as outras, independente do sexo, e a brincar com diferentes materiais, ampliando assim suas experiências.

Uma das estratégias utilizadas, foi a de receber a turma já com sugestões de brinquedos e brincadeiras nas mesas. Não era uma imposição, mas visava evitar que as crianças recorressem aos materiais de sua “zona de conforto”. Sendo assim, ao chegar na escola, a turma passou a se deparar com mesas com diversos brinquedos não estruturados – como quebra cabeças, blocos de montar e jogo da memória.

Segundo Finco, os brinquedos também sofrem diferenciação com base no gênero. Alguns brinquedos são considerados neutros, como os “compostos de materiais não-estruturados, como jogo de construção, mosaico, quebra-cabeça, jogos de encaixar,

instrumentos musicais” (2005, p13). Segundo a autora, quando se trata dos brinquedos compostos por elementos perfeitamente identificáveis e estruturados, a diferenciação entre brinquedos de meninas e de meninos torna-se bem clara.

De fato, mesmo sem nenhuma orientação das professoras, alguns brinquedos eram tidos como “próprios dos meninos”. Era o caso dos bonecos de super-heróis, dos *Pokémons* e dos personagens de jogos eletrônicos, como *Mario Bros*, dentre outros. Curiosamente, tais brinquedos, oriundos de doações realizadas por diferentes famílias, eram, em muitos casos, originários de brindes de marcas e lanchonetes que “presenteiam” as crianças com pequenos brinquedos na compra por seus produtos alimentícios. A oferta de brindes também segue uma lógica binária, onde a embalagem é azul ou rosa, de acordo com o que a empresa acredita que seja próprio para meninas ou meninos; em outros casos, há a oferta de dois conjuntos diferentes de brinquedos, super-heróis e princesas, robôs e bonecas etc.

Talvez por influência de marcas como essas e suas campanhas publicitárias, as crianças acabem por naturalizar essa diferenciação entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. Os kits de ferramentas, frequentemente, apresentam embalagens com ilustrações de meninos, enquanto as panelinhas, quase sempre na cor rosa, costumam vir em caixas com fotografias de meninas. Na turma observada, era frequente que as meninas fossem afastadas de brincadeiras envolvendo super-heróis e *pokémons* sob a argumentação de que aquela brincadeira era “só de menino”. Mesmo com as professoras intervindo e deslegitimando tal argumento, poucas meninas se sentiam confortáveis em seguir na brincadeira, frente aos olhares dos colegas.

Diante disso, acreditamos que a oferta dos brinquedos “neutros” logo na chegada das crianças na escola tenha obtido boa resposta em relação à questão detectada anteriormente, rompendo com a visão polarizada e limitadora do brincar, ampliando as possibilidades de brincadeiras da turma e encorajando a interação entre diferentes crianças. No entanto, por si só, a estratégia não era suficiente para interferir e alterar a divisão entre meninas e meninos tão enraizada no grupo. Em outros contextos, continuávamos a perceber tais comportamentos.

Jogos virtuais

As quintas-feiras eram dias muito aguardados pelas crianças, já que era nesse dia que visitávamos a sala de Informática Educativa. Nesse espaço, após a realização de uma

atividade mais dirigida e estruturada envolvendo ferramentas como computadores, tablets, projetores, softwares, internet, máquina fotográfica e gravadores, as crianças eram deixadas livres para explorar esses recursos. Nesse momento, era comum que as crianças recorressem a *sites* de jogos infantis, onde poderiam escolher um em meio a dezenas de opções apresentadas.

A escolha dos jogos pelas crianças da turma inquietou bastante professores e *pibidianos*. Os meninos costumavam brincar juntos em um mesmo jogo, enquanto as meninas se dividiam em diversos outros, mas principalmente aqueles relacionados à feminilidade. Enquanto um quarteto de meninos jogava juntos, trocando estratégias para avançar no jogo do *Minecraft*, do *Super Mario* ou do *Sonic*, de longe, já se via uma tela rosa *pink* nos computadores de todas as meninas da turma. Os jogos escolhidos consistiam em: escolher roupas para princesas ou modelos de passarela; alimentar, dar banho e trocar a fralda de um bebê; preparar um bolo; decorar uma casa; fazer as unhas de diversas personagens de desenhos animados e, até mesmo, cuidar do rosto, tirando espinhas, cravos e hidratando a pele de *Moana* – a mais nova princesa da *Disney*.

Desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou. Para os homens o público e a política, para as mulheres o privado e a casa. Dos meninos espera-se agressividade, capacidade de liderança, racionalidade. Das meninas espera-se delicadeza, sensibilidade e beleza (FINCO, 2005, p.1).

Nesse sentido, era evidente para nós como os jogos dos *sites* em questão ajudavam a reforçar a distinção entre atividades de meninas e meninos. Enquanto os personagens masculinos viviam aventuras, corriam, lutavam e enfrentavam os mais variados perigos; as personagens femininas ficavam em casa, cuidando do lar, das crianças e da própria aparência. Ao mesmo tempo em que nos deparávamos com essa inquietação, a escola também demonstrava preocupação com o acesso das crianças à internet no que tangia ao acesso a *sites* inapropriados. Por isso, a instituição realizou o bloqueio ao acesso a vários *sites* que pudessem oferecer riscos às crianças. Dentre eles, estava o tão adorado *site* de jogos infantis.

Quando nos deparamos com essa situação, logo percebemos a oportunidade que tínhamos de oferecer outras possibilidades de interação com as tecnologias, favorecendo jogos mais “neutros”, sem diferenciação entre gêneros e que convidassem todas as crianças a explorarem e desenvolverem suas diferentes potencialidades. O grupo recorreu então a jogos da memória – inclusive um feito especialmente para a turma, com fotos das crianças –, quebra

cabeças, jogos educativos, envolvendo letras e números, jogos de desenho e de pintura, dentre outros.

A professora de Informática Educativa também buscou novos programas para agregar aos computadores e o favorito das crianças foi o *Lego*. A famosa marca de blocos de montar passou a alegrar as quintas-feiras da turma com jogos digitais onde as crianças construía seus personagens, com seus respectivos carros de alta velocidade e, após tudo pronto, partiam para uma animada corrida com obstáculos. Como o programa só estava instalado em dois computadores, a professora orientou as crianças a alternarem as máquinas, de forma com que todas pudessem usar o jogo em algum momento. Diante disso, percebemos uma alteração na organização das crianças: enquanto uma ou duas crianças utilizavam o jogo, outros meninos e meninas se agrupavam ao redor da dupla para observá-los jogarem e dar sugestões.

A partir de mais essa situação, percebemos como a organização dos materiais, do espaço, a própria seleção de jogos e brincadeiras influenciavam na maneira das crianças se relacionarem umas com as outras, trocando saberes, ampliando suas vivências e aprendendo uns com os outros. Também percebemos que, mesmo com o universo adulto impondo padrões e expectativas sobre como uma menina ou um menino deve se comportar, as crianças desafiam tais imposições. Basta tirar as barreiras de gênero – mais ou menos evidentes – que as crianças nos demonstram que podem e querem brincar juntas.

O mundo da fantasia: *Sonic x Princesas*

Outro momento muito aguardado pelas crianças na escola era a ida ao pátio. Diariamente, a turma se dirigia à área externa para brincar livremente. As crianças costumavam vestir fantasias nesse momento e, frequentemente, pediam às professoras que fizessem pinturas em seus rostos com lápis aquarela, imitando máscaras, coroas, maquiagens, etc. Ao observarmos quais personagens meninas e meninos gostavam de encenar em suas brincadeiras nos deparávamos, muito frequentemente, com meninas imitando princesas e heroínas mulheres, enquanto os meninos imitavam figuras masculinas, como personagens de desenhos e jogos. O curioso é que, no mundo da fantasia, não há gênero. No faz de conta, uma criança pode ser um adulto, um animal, um astronauta. Da mesma forma, uma menina pode ser o *batman*, enquanto um menino pode cozinhar e preparar um bolo de chocolate para sua família. Segundo Finco (2003):

as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola” (FINCO, 2003, p.95).

Nesse sentido, percebíamos como as crianças se alternavam entre seguir sua própria intuição, desejos e curiosidade e entre se encaixar nos padrões de gênero de nossa sociedade. Ao brincar de pique-pega, escorrega ou areia, por exemplo, as crianças interagiam umas com as outras sem quaisquer distinções ou preconceitos. Em outros momentos, se dividiam entre meninos e meninas, como se ambos os grupos não pudessem compartilhar interesses e afinidades.

Um exemplo disso ocorreu em certa ocasião, durante uma atividade livre das crianças no pátio. O grupo havia se dispersado em seus respectivos grupos de afinidade que consistia, predominantemente, em um grupo de meninas e um grupo de meninos. Estando uma das *pibidianas* por perto – um adulto em quem confiam e por quem possuem afeto – as crianças a convidam a brincar. Nesse momento, começou um conflito entre o grupo que a convidara a brincar e o outro que, ao mesmo tempo, disputava por sua atenção. Na tentativa de resolver a situação, a estudante sugeriu a união dos dois grupos, brincando em um universo múltiplo com suas fantasias: as princesas que se aventuram junto aos *Sonics*. A ideia não foi muito bem recebida a princípio, recebendo protestos de uma ou duas crianças, mas acabou sendo acatada e tendo algum progresso.

Assim como na situação relatada acima, por outras vezes, presenciamos tentativas das crianças de buscar estratégias para vencerem as barreiras do gênero. Foi o caso das meninas que, ao descobrirem a existência de *Amy*, personagem feminina do desenho *Sonic*, encontraram uma maneira de interagirem com os meninos da turma, correndo com eles e enfrentando desafios. Ao estarmos atentos para essas questões, percebíamos que algumas crianças não apresentavam posturas sexistas, brincando com diversos materiais, fosse panelinha, bola de futebol, boneca ou lego. Em outras crianças, percebíamos uma preocupação maior em atender as expectativas do que seria o “normal”, mas – mesmo nesses casos – presenciávamos constantes subversões e tentativas de explorar para além das fronteiras de gênero.

Outro aspecto importante percebido foi a maneira como os personagens da grande mídia – presentes nos desenhos, nos filmes e nos jogos digitais – influenciavam no comportamento e as brincadeiras das crianças. O *Sonic* inspirava as crianças a serem velozes; o *batman*, a criar estratégias para combater os criminosos; e as princesas, a serem bonitas...

Era comum que uma menina, após se fantasiar e pintar o rosto, se olhasse no espelho e perguntasse ao adulto mais próximo se estava bonita. Enquanto isso, os meninos disputavam quem era o mais rápido ou o mais forte, pouco importando com o que as pessoas achavam de sua aparência ou caracterização.

Novamente, nos deparamos com os papéis e características esperados e estimulados em cada gênero: nos meninos, uma postura ativa, ligada à agressividade, à força, à agilidade; nas meninas, uma postura passiva e uma preocupação exagerada com a aparência e com um padrão de beleza. Talvez pelo avanço nas discussões acerca de gênero, nas últimas décadas, percebe-se o surgimento de personagens mais complexos, fora dos padrões estereotipados e polarizados do feminino e masculino. Temos mais desenhos sobre heroínas mulheres, temos detetives do sexo feminino e temos até princesas fortes, com super poderes e que não estão em busca de um casamento. Tais exemplos ainda são minoria e estão longe de serem suficientes para romper completamente com a visão binária que divide o mundo entre meninos e meninas, mas é importante destacar essas pequenas mudanças e ações e seu efeito positivo e libertador nas crianças.

Educação Física

Como foi pontuado anteriormente, além do tempo destinado a propostas sugeridas pelas crianças e pelas professoras de Educação Infantil, a turma ainda se engajava em atividades dirigidas por docentes de outros departamentos, como Artes Visuais, Informática Educativa, Educação Musical e Educação Física. Sobre este último, os pibidianos também tiveram a oportunidade de acompanhar a turma vivenciando atividades desse departamento, o que acarretou em novas reflexões sobre o tema das brincadeiras de meninos e meninas.

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem (...). Muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita (LOURO, 2003, p.72 e 73).

Na contramão dessa tendência, no CREIR, as atividades de Educação Física apresentavam ações bastante neutras, trabalhando, na maior parte do tempo, com toda a turma

de uma só vez ou, ao menos, envolvida na mesma atividade, mesmo que dividida em pequenos grupos. No terceiro trimestre do ano letivo, por exemplo, os professores trabalharam a Capoeira com as crianças, integrando não só as meninas e os meninos, mas também as diferentes turmas da escola.

As crianças da turma ficaram bastante envolvidas com o projeto e a questão de gênero, tão presente em outras brincadeiras, foi completamente invisibilizada. A proposta ultrapassou o tempo dedicado especificamente à Educação Física e as crianças passaram a executar estrelinhas e cambalhotas durante todo o dia. Diante disso, as professoras da turma também incentivaram e encorajaram tais explorações, além de ensinar novos movimentos, como bananeiras, corrida de carrinho de mão, ponte, dentre outros. Contrariando qualquer tentativa de classificar as mulheres como fracas, frágeis ou menos capazes, as meninas da turma esbanjavam equilíbrio, coordenação, força e agilidade.

Considerações finais

*A mulher tem duas pernas, dois braços, duas coxas,
um nariz e uma boca e tem muita inteligência.
O bicho homem também tem do mesmo jeito,
se for reparar direito, tem pouquinha diferença.*
Durval Vieira

A partir do relato e análise das experiências observadas, articuladas a estudos acerca da questão de gênero, percebemos que, mesmo no contexto de uma instituição que se propõe a oferecer as mesmas oportunidades, vivências e experiências a meninos e meninas, é possível nos depararmos com um grupo que precisa de incentivos pontuais para interagirem para além das barreiras de gêneros. Notamos que muitas atitudes tidas como naturais tem, em realidade, origem cultural e social; são concepções aprendidas e interiorizadas através de pequenos gestos, símbolos e palavras que incentivam a polarização entre meninos e meninas e a adoção de comportamentos socialmente estabelecidos.

A compreensão binária que opõe menino e menina, força e sensibilidade, razão e emoção, dentre outros dualismos, oferece prejuízos à formação das crianças, limitando suas experiências, suas iniciativas e suas aspirações. Meninas e meninos são, antes de tudo, seres humanos, com diversas dimensões a serem trabalhadas. Meninas precisam vivenciar experiências corporais, desenvolvendo sua coordenação, sua força e equilíbrio; assim como meninos também devem receber atenção ao desenvolvimento de sua sensibilidade, sendo convidados a expressarem com clareza e liberdade seus sentimentos.

Segundo a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Básica é responsável por exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação, promovendo o respeito ao outro, *sem preconceitos de qualquer natureza* (BRASIL, 2017). Logo, é nosso papel enquanto escola reforçar as semelhanças entre meninas e meninos a fim de que ambos compreendam que possuem as mesmas responsabilidades e potencialidades. Não se trata de imposição, “doutrinação” ou qualquer outro termo efêmero e obtuso, apenas de defender a liberdade das crianças para brincar da maneira que lhes prouver, seguindo suas preferências, afinidades e interesses.

Se a Educação Infantil é responsável por promover a ampliação das experiências das crianças (BRASIL, 2009) não podemos nos furtar dessa função. Diante de nossas observações, percebemos a necessidade de estarmos atentos à nossa prática, desconfiando de ações que possam incorrer em uma “natural” discriminação por gênero, mesmo sem uma orientação explícita. É necessário pensarmos se nosso espaço, materiais, assim como os livros e brinquedos ofertados não estão carregados de representações estereotipadas sobre o que é ser menina ou menino, limitando e desencorajando as crianças a desenvolverem diferentes habilidades enquanto exploram suas diversas dimensões humanas.

Em uma sociedade onde as mulheres são, frequentemente, representadas pela meiguice e obediência, enquanto os homens são associados à força e à agressividade; perde-se de vista a dimensão integral do ser humano, sua capacidade de ser racional e emotivo, forte e sensível, autônomo e companheiro, tudo em uma mesma pessoa. Nesse sentido, esse artigo é apenas uma contribuição bastante modesta de uma professora e quatro pedagogos em formação, que defendem a igualdade entre meninas e meninos, na busca por uma educação igualitária, que respeite as crianças enquanto seres sociais, de direitos e merecedores de cuidado, afeto e liberdade.

Referências bibliográficas:

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In.: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos** – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução nº2/2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.219**, de 24 de junho de 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm>
Acesso em: 22/04/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, resolução nº5/2009.

BROUGERE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007> Acesso em: 19/04/2019.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Centro de Referência em Educação Infantil, 2017.

FINCO, D. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. Pro-Posições, v.14n.3(42), set/dez.2003

_____. **Educação Infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. In: 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf>> Acesso em: 12/05/2019.

_____. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/publico/DANIELA_FINCO.pdf> Acesso em: 12/05/2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARINA, L.; WOLF, C. C. A criança como centro da ação gestora: desafios na Educação Infantil. In: OSTETTO, L.M. **Registros na Educação Infantil - Pesquisa e Prática Pedagógica**. Editora Papirus: São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.