

BRINQUEDO, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS EM SALAS DE AULA*TOYS, GENDER AND PRE-SCHOOL: AN ANALYSIS OF EXPERIENCES IN CLASSROOMS**Fernando Altair POCAHY¹**Daniel Vieira SILVA²**Juliana Kathlen da SILVA³*


RESUMO: Neste artigo analisaremos a relação entre crianças e brinquedos em salas de Educação Infantil. Através de interlocuções com professoras, buscamos compreender como estas entendem suas influências na disposição dos objetos e quais posturas são entendidas como adequadas. Utilizando estudos acerca da reprodução das relações de gênero nas brincadeiras e nos artefatos do brincar, associaremos a prática com as pesquisas da infância atuais. Seguimos uma pesquisa com o/a outro/a, percebendo que as produções são mais significativas quando ocorrem através das interlocuções e atravessamentos. Assim, os diálogos aqui descritos permitem que analisemos as relações das crianças com os objetos e como os padrões sociais se aplicam ou se desconstruem na e pela brincadeira, apontando que a escola é importante negociadora de vivências, ambiente que as crianças exercem sua cidadania, formam laços e experimentam a infância, podendo conhecer a diversidade, desconstruir estereótipos e experimentar fronteiras da norma.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Brinquedos.

¹ Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/ Faculdade de Educação/ Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino. Na mesma IES é docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS); coordena o GENI - Estudos de Gênero e Sexualidade. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2, Bolsista do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (2015-2018;2019-2021;2022-2025) e bolsista do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística - Prociência-UERJ(2015-2918; 2018-2021; 2021-2024). É Doutor em Educação e Mestre em Psicologia Social e Institucional, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador do geni - estudos de gênero e sexualidade (CNPq).

 <https://orcid.org/0000-0002-7884-4647>.

² Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação (PROPED/UERJ). Mestre em Cultura, Comunicação e Educação em Periferias Urbanas/UERJ (2017). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é professor do curso de Educação de Jovens e Adultos da ESPJV/FIOCRUZ e professor da Prefeitura da cidade de Duque de Caxias. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: diversidade, educação, sexualidade, gênero, currículo e políticas públicas e produção de subjetividades.

³ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como bolsista de Iniciação Científica (UERJ-2021) pelo projeto Gênero, sexualidade e envelhecimento: Problematisações interseccionais sobre a produção e o (auto)governo da diferença nas práticas da educação em saúde. Atualmente é professora do ensino fundamental da rede privada de ensino do Rio de Janeiro.  <https://orcid.org/0000-0002-1544-4451>

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p43>

INTRODUÇÃO

Questões de gênero cercam todos os âmbitos da sociedade. Não seria diferente encontrar suas perspectivas no cotidiano escolar e nos artefatos que o movimentam. As crianças reproduzem nossas falas e todos os papéis sociais através da brincadeira e dos usos com os brinquedos (ademais de alguns já evidenciarem marcas normativas). É na escola que elas têm espaço para ressignificar ou questionar (de certa maneira, e a sua maneira) os ideais regulatórios de gênero, sexualidade e étnico-raciais. A partir dessa atividade lúdica, (crianças interpeladas como) meninos e meninas criam, formulam, rompem (ou podem romper) as barreiras sociais e culturais estabelecidas no/com o gênero. Pode-se, também, fixar ainda mais modelos cisgêneros e patriarcais racializadores.

Desta forma, buscamos entender as relações na sala de aula de educação infantil com a análise de relatos de educadoras em atividade, que expõem suas experiências com as crianças e os brinquedos. Interessa-nos analisar o que essas professoras têm a relatar e o que as crianças, através das brincadeiras, têm a dizer e a manifestar sobre essas relações.

A pesquisa em tela (resultado de uma monografia de conclusão de curso em Pedagogia) buscou compreender como os brinquedos educativos utilizados na Educação Infantil podem abrir possibilidades de discussões acerca do tratamento das questões de gênero na atualidade. Para atingir esse objetivo analisamos os artefatos do brincar na prática, percebendo quais caminhos percorrem na formação das crianças pequenas, refletindo sobre as nuances levantadas por meninas/os durante a atividade lúdica com o brinquedo.

DES(A)FIANDO IDEAIS REGULATÓRIOS

Entender como as relações de gênero se articulam e são instituídas no âmbito da educação infantil nos ajuda a perceber como certas normas são afirmadas na sociedade e quais os efeitos e (dis)posições de sujeito passam a se constituir como da ordem do viável ou possível para que se alcance certa condição/status de humano (BUTLER, 2004).

Desconstruir preconceitos, barreiras e desigualdades também pode fazer parte da prática de educadores/as; há no trabalho docente a possibilidade de perceber a sutileza dos contextos nos quais essas limitações começam a aparecer na sala de aula, espaço-tempo esse que permite refletir, junto com as crianças e através dos cotidianos escolares, seus impactos.

Os preconceitos de gênero não devem ser abordados e combatidos apenas na escola. Eles refletem as vivências das crianças também fora desse âmbito. Contudo, segundo Scott, e acompanhamos isso em várias circunstâncias cotidianas, não é de interesse político que ocorra essa desconstrução.

Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; põem em questão ou alteram qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro. (SCOTT, 1995, p. 92)

Porém, através da quebra de regras (algumas delas perpetuadas por muitos/as professores/as); é possível criar espaços para meninos/as com atitudes que questionem as fronteiras sociais marcadas por estereótipos que desafiem certas (heterocis)normas e o racismo. Hábitos como filas, brincadeiras violentas e atividades realizadas por divisão de gênero persistem com o afastamento entre o mundo visto como masculino do visto como feminino. Kishimoto e Ono (2008, p. 213) defendem a investigação de “ambientes que favoreçam a cultura lúdica e que contribuam para a formação de identidades de gênero e de sexo, livres de regulação e de pressões sociais”. Formar uma sociedade mais justa, igualitária e menos preconceituosa começa nas nossas ações e reflexões diárias, nas nossas práxis como professoras/es e na nossa sensibilidade em perceber as nuances do que as crianças interpretam em suas brincadeiras.

Apesar dos estudos e discussões acerca da temática do gênero, na formação de professores/as, ainda pouco se debate com os/as futuros/as educadores/as sobre como as questões devem ser trabalhadas na prática. A onda conservadora que tenta dominar os debates políticos e morais, atualmente se vê em confronto com as políticas de diversidade, atacando as demandas sociais das minorias. Estas que, apesar de serem a maior parte da população, ainda se veem como o outro, fora do padrão de normalidade. Aqui podemos refletir sobre qual norma estamos falando, sobre que padrão é esse instaurado, como se deu na construção social e a partir de que olhar conceituamos o diferente. Conversando com educadoras, acompanhamos algumas dessas tensões de como (algumas) escolas têm lidado com essas relações com as crianças, suas relações entre pares distintos e uso dos brinquedos como ferramenta pedagógica.

COMPONDO PROBLEMATIZAÇÕES

INFÂNCIAS EM QUESTÃO

As concepções de infância vêm mudando ao longo da história, de acordo com as demandas das sociedades. Ariès (1981) atentou para uma criança diferente da que conhecemos hoje, esta que necessita de um porta-voz a todo tempo, de objetos específicos para seus cuidados e atenção assistida a todo instante. Ariès (ibidem) descreveu outra infância que, em séculos anteriores, não pertencia a lugares específicos no âmbito familiar como hoje: seus e suas representantes eram considerados/as adultos/as em miniatura, não sendo privados/as de presenciar sentenças de morte ou de funerais.

De acordo com Ariès (1981) o “descobrimento da infância” surge a partir do século XVIII legitimando o sentimento da infância e suas peculiaridades. Hoje, tratamos as crianças com os cuidados necessários para garantir sua segurança e bem-estar, tentando protegê-las da exploração, maus-tratos e trabalho escravo. Passamos a dar a devida importância a essas demandas com o surgimento das ciências particulares para a infância. Segundo Ariès (ibidem), a partir do século XIII, criou-se um olhar celestial ao infante, sendo retratado até mesmo nas figuras como seres aparentemente angelicais e ingênuos. Essa visão, ainda que menos atrelada à religião como na época, ainda perpetua ao imaginário social que busca de todas as maneiras controlar e preservá-las do mundo adulto, utilizando essa ideia de criança que necessita ser resguardada.

Nos dias atuais, trabalhamos com a concepção de criança cidadã, singular e detentora de direitos, garantida na Constituição Federal de 1988. Visando a educação das crianças para garantir que sejam participantes ativas das políticas públicas e que possam se desenvolver plenamente em todas as perspectivas das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009). Portanto, seu envolvimento no processo de aprendizagem (deveria ter a garantia de ser participativo e respeitoso da diversidade) é ativo, tendo seus questionamentos e curiosidades respeitados, e mais ainda, sua cultura, experiências vividas e saberes próprios de sua comunidade levados em consideração nos diálogos e planos pedagógicos. Em linhas gerais, esse foi o horizonte político-epistemológico que acompanhou boa parte dos posicionamentos sobre o lugar das crianças na sociedade brasileira. Após 2016, ano em que acompanhamos um estrondoso assalto à democracia através da destituição de uma presidente democraticamente eleita, vivemos os ecos do golpe que igualmente sequestra de direitos as crianças, colocando-as sob a tutela arbitrária da família. A criança é deslocada do lugar de cidadão para sujeito de uma família e seus códigos morais, o que expõe muitas a violações e restrições políticas-culturais e até mesmo cognitivas.

BRINQUEDO E CULTURA LÚDICA: ARTEFATOS CULTURAIS

Consideramos o brinquedo não apenas como objeto utilizado como suporte na brincadeira, mas artefato marcado por significados e produtor de sentidos. A criança pequena utiliza esse artefato para dar sentido ao momento de criação e imaginação. Para a brincadeira de contos de fadas, fantasias, cenários, panelinhas, e outros objetos auxiliam na projeção das ideias. Independente do objeto, o sentido dado a este e a brincadeira em si são os pontos fundamentais do momento lúdico e muitas vezes ultrapassam os seus usos prescritos, bem como são forjados novos modos de organização do jogo e dos modos de ocupar o espaço. Para Brougère (2010, p. 67), “nesse sentido tudo pode se tornar um brinquedo e o sentido do objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura”. A criança amplia as possibilidades do objeto através da invenção, transformando a boneca em “filha”,

a massinha de “comidinha”, e através disso utiliza o brinquedo como meio de uma atividade imaginativa.

Em diferentes infâncias temos possibilidades diversificadas deste uso. Crianças que não possuem acesso às mídias sociais e tecnologias de informação não poderiam dar os mesmos sentidos aos objetos que têm instruções pré-estabelecidas. Através das propagandas, temos acesso aos seus contextos. *Barbies*, bonecos de ação, bonecas que reproduzem ações humanas, são exemplos de brinquedos que, antes de chegarem às casas e escolas, já possuem atribuições específicas nas brincadeiras ou portam marcas que incidirão sobre os modos de vida ou os disputarão.

Meninos/as que vivem em zonas rurais, indígenas ou quilombolas não se relacionam com os brinquedos da mesma maneira que os/as que vivem nos grandes centros urbanos. Na vivência em comunidades rurais, a ludicidade é geralmente marcada pelas atividades ao ar livre, em contato com a descoberta da natureza e interações em grupos maiores.

Nesta análise, marcamos a diferenciação das vivências em determinadas culturas e formas de viver. Dependendo do contexto em que estão inseridas, as crianças possuem possibilidades diferenciadas, fazendo outros usos na criação da brincadeira e dos momentos recreativos.

Nessas dinâmicas, as crianças fazem uso da brincadeira de acordo com a história e marcas específicas de seus contextos sociais e geracionais, dando importância aos costumes próprios de suas culturas. Brougère defende que “a brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação.” (2010, p. 82).

A interação da criança com os brinquedos acontece ao longo de seu desenvolvimento social e cognitivo, visto que a partir da relação com o/a outro/a, sejam os pais, suas redes de parentesco ou cuidadores/as, ela inicia sua imersão na atividade lúdica. A pessoa adulta fornece os instrumentos essenciais para aprendizagem do que seria a brincadeira infantil. Muitas vezes, acredita-se pelo senso comum que a criança nasce sabendo brincar, sendo o ato característico da infância. Porém, segundo Brougère (2010, p. 104), “A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem.”

O brinquedo, então, funciona como um artefato (ferramenta) cultural. Retrata o funcionamento das organizações sociais, o sistema econômico, as relações familiares, as entidades religiosas e de ensino; reflete a moda vigente e dita novas tendências, como é o caso dos brinquedos baseados em personagens de filmes e novelas. De acordo com Caldas-Coulthard e Leevwen, “brinquedos, portanto, estão intimamente relacionados ao que está acontecendo na sociedade, suas ideologias e valores” (2004, p. 15). Com isso, é preciso entender que não são simples objetos sem valores de uso

ou objetivos, pois transmitem mensagens aos futuros consumidores, preparando-os/as desde pequenos/as à lógica do prazer advindo do comprar e consumir, além de reproduzir as construções, normas e valores históricos e sociais

PEDAGOGIAS CULTURAIS: MODOS DE CONDUZIR CONDUTAS DENTRO-FORA DA ESCOLA

Se por um lado, a escola pode (re)afirmar, incentivar preconceitos enraizados socialmente, ser espaço de experimentação democrática e modo de se posicionar perante as diferenças; por outro, as vivências e experiências advindas de diversos âmbitos sociais também surgem como plataformas de ensino às crianças pequenas. Andrade e Costa (2017) analisam estas interações, as chamadas pedagogias culturais. As autoras sinalizam o surgimento do tema e a importância de entendermos essas influências externas à escola.

O conceito das pedagogias culturais abre espaço para outra demanda educativa, expondo, mais uma vez, que a escola não seria a única instituição que forma os sujeitos através da aprendizagem. De acordo com essas pedagogias, as crianças aprendem nos espaços públicos, nos teatros, museus, parquinhos, programas de tv, filmes, personagens de desenhos animados, em qualquer outro âmbito estimulado pela cultura e pela socialização, e no que as autoras chamam de “artefatos midiáticos” (2017).

Através do que as autoras nomeiam de “pluralização das ações pedagógicas” (2017, p.8), desmistifica-se a ideia de que as crianças são estimuladas cognitivamente e ético-moralmente apenas na escola. Com a modernização das informações e o aumento do acesso às mídias digitais e dos meios de comunicação em massa, as crianças recebem informações e persuasões cada vez mais cedo; elas, no entanto, também procedem a usos particulares, nem sempre assumindo às coordenadas explícitas nessas pedagogias - elas engendram outros sentidos a determinados interpelações e representações a que estão expostas.

Xavier (2016) ao analisar os filmes de princesas e as concepções que essas personagens atravessam nas histórias infantis, concluiu que nos desenhos os meninos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campo Grande – MS retratavam as princesas de maneira mais diversificada fisicamente que as meninas. Para a autora, as meninas tinham a idealização de princesas associadas à ideia de mulher ideal socialmente construída e intensificada nesses roteiros dos contos de fadas, nos quais são retratadas como “dóceis, de longos cabelos loiros, magras e altas” (2016). Mulheres que transgridem essas características são vistas como exceção de uma possível norma, sofrendo, muitas vezes, com o preconceito e com a falta de representatividade nas mídias. A beleza é geralmente associada às normas estabelecidas, principalmente as disseminadas por esses veículos midiáticos, para o que seria o ideal de perfeição, negando esses ideais às mulheres que não se encaixam nesses moldes. Os padrões de beleza impostos às mulheres são produzidos a partir de noções de raça, classe,

lugar geográfico-político, peso corporal, capacidade, dentre outras. Em sua pesquisa, a autora sinalizou que características da branquitude e heteronormatividade eram predominantes nos discursos dos meninos e das meninas.

Percebemos, nesses textos, a marca da “branquidade” da princesa e do ideal do feminino. Duas das crianças descreveram a princesa protagonizada pela boneca Barbie. Isso se repetiu nas discussões coletivas com o grupo sobre as características físicas e comportamentais da princesa. (XAVIER, 2016, p. 30)

Pensando na lógica da formação das identidades das crianças através da mídia cinematográfica, entende-se que os estereótipos da feminilidade e da masculinidade pesam nos discursos, mas, segundo Xavier.

Não se trata de proibir a existência da boneca e de seus produtos, mas questionar sobre eles com as crianças. Essa seria uma importante função das escolas e dos centros de Educação Infantil: questionar; problematizar; pensar diferente; trazer outros filmes e artefatos culturais que promovam outras formas de ser mulher e ser homem, ser gente de múltiplas formas de ser, para além do binarismo homem/mulher. (XAVIER, 2016, p. 31)

O GÊNERO EM QUESTÃO

Scott (1995) percebe o gênero como uma série de comportamentos e regras da sociedade como um todo que levam à tona as temáticas de feminino/masculino, feminilidade e masculinidade. Entende-se que esses conceitos vão além da distribuição física dos corpos, mas também nas ideias, contextos e estruturas sociais em que os indivíduos estão inseridos. Nessa vertente, a palavra gênero se encaixa para demarcarmos os sujeitos nesses dois grupos de classificação.

Pessoas que ultrapassam as barreiras dessas classificações e não se reconhecem abraçados por essas condições limitadoras são marginalizadas, vistas como desviantes quando, na verdade, temos múltiplas características em nossa personalidade, sendo também mutável ao longo da trajetória de vida e desenvolvimento.

Louro (1998) fala no gênero que continuamente se constrói e se transforma, sujeito à alteração constante. Não podemos garantir que nossos comportamentos seguirão todas as normas guiadas pelos estereótipos do nosso sexo biológico, agindo de acordo com o que é previsto para homens e mulheres. Os desvios são inevitáveis, principalmente porque as características vistas como femininas ou masculinas não dão conta de envolver todas as possibilidades de ser, viver, estar em sociedade.

Cada dia mais é possível ver famílias cujas dinâmicas de cooperação têm homens dedicando-se aos afazeres da casa e dos cuidados com os/as filhos/as enquanto mulheres estudam e trabalham. Homens e mulheres que trocam os turnos nesses afazeres. Famílias com arranjos diferentes dos tratados como tradicionais homem/mulher, com mães ou pais solos, avós com a guarda legal dos/as netos/as, casais formados por duas mulheres cis, dois homens cis ou por pessoas trans e inúmeras

outras combinações que rompem com a família idealizada e com os papéis do binarismo de gênero.

A categorização gênero abre espaço para maiores discussões e análises que uma simples dicotomia não poderia abarcar. As transformações nas sociedades sejam temporais ou advindas de crises/conflitos e as diversidades culturais permitem novas colocações acerca da temática. De acordo com Vianna e Finco (2009), a construção da feminilidade e masculinidade se dá através das expectativas da nossa sociedade que nossa cultura carrega, na qual nossos pré-julgamentos já esperam determinados comportamentos no desenvolvimento das crianças que devem seguir este caminho já estabelecido e percebido pela sociedade como natural. “Meninas e meninos desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade,” (VIANNA e FINCO, 2009). Os termos “coisas de meninas e de meninos” dividem nossas crianças e formam cidadãos resistentes ao rompimento dessas percepções.

As características ditas como biológicas usadas como justificativas aos comportamentos de homens e mulheres são formadas nos indivíduos ao longo de sua constituição enquanto pessoa. Na escola, no âmbito familiar, nas relações com os/as outros/outras, nas organizações religiosas e em todos os espaços compartilhados, moldamos nossas personalidades, comportamentos, ideologias e aprendemos a ser/estar no mundo. Para Jane Felipe, “os comportamentos são construídos a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim efeitos de verdade que vão constituir os indivíduos” (FELIPE, S/D, p. 8). Os ideais de gênero que vemos na contemporaneidade foram construídos ao longo da história com a criação de parâmetros e normas que foram se constituindo e sendo aceitas socialmente (mas também recusados).

A cultura, as produções humanas, os contextos sociais e os artefatos culturais legitimaram o que vemos hoje como medidas para diferenciar e caracterizar a masculinidade e a feminilidade. Hoje, temos o costume de usar as cores para determinar o sexo/gênero das crianças antes mesmo do nascimento. É o caso dos chás revelação, de fralda, de bebê, entre outros. Para anunciar o sexo (que será desde sempre gênero nesta perspectiva) da criança, os pais estouram balões ou acendem fogos que revelam se nascerá menino ou menina, sinalizando através da cor azul, se for menino, e rosa, se for menina. Essas cores não foram sempre vistas como próprias para homens e mulheres, porém, ao longo dos séculos, criou-se o hábito de associarmos as cores ao gênero.

Deste modo, brinquedos, roupas e objetos infantis ganharam uma divisão de cores que deixa claro para qual público estão destinados em sua produção, estereotipando seus usos e possibilidades no contexto da infância. Se meninos querem ganhar cozinhas, casinhas ou panelinhas, dificilmente encontrarão em outro tom além do rosa, já que se acredita que brincadeiras com fins domésticos são destinadas

às meninas, que gostam ou usam apenas rosa. Se meninas querem bolas ou jogos de ação, encontrarão apenas na seção de brinquedos “de meninos” que, por sua vez, estará na parte azul das lojas.

Além da dicotomia das cores, associamos o padrão de feminilidade e masculinidade ao que aprendemos nas perspectivas sociais, seja nas mídias digitais, nas propagandas, nos produtos que consumimos, filmes, músicas, e até no próprio brinquedo. Somos inseridos/as num mundo que nos englobam em seus conteúdos e normas padronizadas, formando-nos em premissas que guiam nossas ideias ao longo do nosso crescimento e desenvolvimento da criticidade. As meninas ganham *Barbies* e panelinhas e os meninos ganham armas, carrinhos, skates e brinquedos de ação.

Crianças que transgridem essa lógica e vivenciam a experimentação da infância através de outras escolhas e referências são caracterizadas como problemáticas, entrando na necessidade de analisar e interferir nesse comportamento (dito) desviante seja com especialistas da saúde ou da pedagogia. É preciso entender quais caminhos levaram a considerar “desvio” as expressões da criança e quais riscos futuros na sua formação, trazendo a homossexualidade ou a transgeneridade para o centro da discussão.

(DES)FAZENDO GÊNERO NA ESCOLA

Aos educadores e educadoras caberia a possibilidade de desafiar suas potencialidades como profissionais, perceber que seus papéis não devem ser executados apenas como transmissores da mesma maneira que estes eram vistos na perspectiva da educação tradicional. Nesses moldes, as professoras e os professores eram as peças centrais do desenvolvimento pedagógico, anulando as vivências e falas individuais que os/as estudantes traziam para a escola e que enriqueceriam os processos das aprendizagens. É preciso entender que os/as estudantes são sujeitos ativos no processo de aprendizagem, criando, a partir dessa perspectiva, currículos que respeitem seus interesses e singularidades.

Para a temática do gênero na Educação Infantil, a escola tradicional educaria para a reafirmação do que é visto como “padrão” e “adequado” socialmente, transformando-se em reprodutora de preconceitos e ideias que não se aplicam mais ao respeito e direitos do/a outro/a. Nessas instituições, as discussões acerca das diferenças são anuladas ou aplicadas nas propostas pedagógicas de maneira censurada. A questão do gênero é tratada na visão heteronormativa, excluindo os/as estudantes que não se encaixam nesses padrões:

No espaço da escola, muito é ensinado aos/as jovens sobre as relações, os comportamentos e as diferenças entre homens e mulheres. Esses ensinamentos se configuram como discursos preocupados principalmente com o controle, a vigilância e o governo dos sujeitos e de seus corpos, investindo de modo mais intenso naqueles corpos que buscam escapar, que fazem resistência ao controle disciplinar. (ANDRADE, 2018, p. 48)

Uma educação que engloba em suas práticas os marcadores da diferença deveria ser e ter seu corpo docente aberto às mudanças curriculares e nos planejamentos das atividades e aulas. Dessa forma, toda a dinâmica educacional respeitaria os conteúdos de um currículo transformador e inclusivo, tendo o compromisso de educar desde a Educação Infantil nas premissas da interação com o outro, na liberdade de se expressar e sentir, além de valorizar as singularidades através do respeito e empatia. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica têm como princípios políticos pensando na Educação Infantil:

Dos direitos da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. A educação Infantil deve trilhar o caminho do educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (DCNEB, 2010, p. 87)

Desse modo, podemos encarar a figura da/o educador/a, e o espaço da escola, como modos e possibilidades estratégicos na construção de uma sociedade outra, que possa desfazer os mecanismos de desigualdade e exclusão. Além disso, concordamos com outras/os autoras/es quando provocam que o conceito de gênero apresenta uma potencialidade fundamental para se analisar as relações vigentes, sendo ferramenta fundamental de qualquer práxis pedagógica.

OS CAMINHOS DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS ÉTICO-TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O trabalho apoia-se na análise de relatos de profissionais, suas experiências e trocas com as crianças em salas de aula. As discussões foram realizadas através de chamadas de vídeo gravadas na plataforma digital Zoom em meio à pandemia mundial da Covid-19. Com isso, a interação pelas mídias sociais foi fundamental na pesquisa. Conversamos com três educadoras das redes privada e pública de ensino. Suas trajetórias na docência deram a partida na pesquisa, em seguida iniciamos uma rodada de perguntas direcionadas ao entendimento dos termos em questão, e para os relatos de suas perspectivas dentro da prática educacional. Os nomes das interlocutoras foram modificados a fim de preservar as identidades, mas as trajetórias e dados são verídicos na prática educativa de escolas de Educação Infantil do Rio de Janeiro, ao longo do ano letivo de 2021.

Na conversa com essas professoras, demos ênfase num diálogo que traria à discussão quais teorizações e ideias são produzidas, levando educadores/as à reflexão e desenvolvimento de hipóteses na perspectiva do ensino de crianças pequenas na educação infantil.

Os pressupostos éticos-epistemológicos e metodológicos deste estudo acompanham apostas Foucaultianas sobre discurso. Uma dessas é encontrada em Rosa Fischer, onde explicita como os conceitos Foucaultianos se aplicam nas análises. Segundo a autora,

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas - práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um 'discurso'. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (FISCHER, 2001, p. 198)

Para iniciar nossas percepções acerca dos diálogos dessa pesquisa, damos ênfase a uma análise não como estudo minucioso dos relatos dos cotidianos das participantes em questão, mas sim uma análise que entenda os discursos como relações entre as vivências relatadas e os arranjos sociais trazidos que refletem o nosso tempo e os espaços-tempos nas quais elas, especificamente ou singularmente, se movem.

EM DIÁLOGO COM AS EDUCADORAS

MARCADORES RACIAIS E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

O marcador racial na formação docente foi tópico em comum levantado pelas educadoras que atentaram para o déficit de suas formações em torno dos estudos de raça. Segundo Julieta⁴, aspectos sobre diversidade “*Foram abordados apenas em algumas aulas da UERJ (referindo-se à universidade onde cursa Pedagogia). No curso Normal não se falava muito, era festa junina que falava da cultura.*”

Sobre a experiência em sala com as crianças, Sueli⁵, a segunda professora a participar do diálogo, narra seu olhar pela desconstrução de preconceitos e afirma que “*Os adultos têm que entender que as crianças não nascem preconceituosas, inclusive de gênero, de cor. Até essa coisa do lápis cor de pele que eles pegavam o rosa e eu falo pra eles que não tem lápis cor de pele, nós temos diversas cores, então cada um pegue a cor que é da sua pele e nós pintaremos. Eu mando eles irem pra o espelho, se olharem, se identificarem e a partir dali pegarem o lápis que for igual ao tom de pele deles.*”

Na formação da terceira educadora, a quem chamaremos aqui de Andréia⁶, não foram abordados aspectos sobre diversidade e diferença, ressaltando que acredita

⁴ 23 anos, professora pelo ensino Normal no Colégio Estadual Carmela Dutra e estudante de pedagogia UERJ, educadora da rede privada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

⁵ 30 anos, professora pelo Ensino Normal no Colégio Estadual Carmela Dutra e estudante de pedagogia, educadora da rede pública na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro há 9 anos.

⁶ 41 anos, educadora da rede pública no município de Duque de Caxias, atuando há 20 anos no magistério.

que essas discussões são fundamentais na formação inicial, continuada e na prática docente. O que acredita que já está muito discutido, no caso das relações étnico-raciais. Em seu cotidiano não vê a temática sendo trabalhada na escola, a não ser em momentos festivos. Gênero e sexualidade raramente são pauta de diálogo em reuniões pedagógicas ou formações internas ou externas.

A escassez da temática nos currículos da formação docente reflete o quanto os debates acerca das relações étnico-raciais são necessários no espaço acadêmico. De acordo com Theodoro (2008), a consolidação do debate da desigualdade racial deveria ser amparada por mais políticas do Estado, porém essas se fazem ausentes

Essa ausência não se deve apenas à falta de percepção da importância da temática ou inexistência de sensibilidade para a questão. Ao contrário, ela parece se dever exatamente à sua grandiosidade e centralidade. A paralisia do Estado é similar à da sociedade, onde largos setores ainda resistem a enfrentar o problema. (THEODORO, 2008 p. 167)

CORPOS ENGENDRADOS

O enfrentamento ao preconceito de gênero em sala de aula com crianças pequenas encaminhou a pesquisa como ferramenta fundamental. Indicamos essa questão na continuidade dos diálogos com as docentes. Sobre o papel dos educadores e educadoras quanto à desconstrução dos estereótipos, Andréia acredita que “*a diversidade precisa fazer parte da sala de aula e ser discutida com as crianças de forma responsável, pesquisada para não gerar mais equívocos e reforçar preconceitos*”.

Julietta apresenta outro cenário da dinâmica escolar, narrando sobre quais falas são comuns entre os/as professores/as nas reuniões docentes. Segundo ela, dizem que menino é mais agitado que menina e que até existe essa discussão nos encontros entre professores/as, “*Caramba, estou com uma turma cheia de menino*”, como reclamação.

Sueli descreveu um cenário parecido, trazendo uma opinião recheada de significados baseados em gênero sobre o desempenho de meninos e meninas nas atividades pedagógicas, acreditando que a maioria das meninas têm uma concentração maior. “*Por serem mais calmas, mais tranquilas, se concentram melhor, então acaba que o desempenho delas é melhor*”. Como estratégia procura juntar um menino que considera ter mais dificuldade de concentração com uma menina que é mais “quietinha”. “*Se eu colocar crianças que sei que não vão se concentrar, que vão fazer bagunça e que vão ficar falando o tempo inteiro, não vai dar certo. Eu procuro colocar crianças que vão ajudar às outras.*”

A escolha de brinquedos e a relação das crianças com os objetos demonstra outra perspectiva de criação por meninos e meninas no momento lúdico. Julieta explica que não há preferências, justificando que eles são muito pequenos e querem explorar tudo. Narra um episódio no qual uma menina pede para “virar sereia”, “*então eu fiz uma saia com os tecidos que tinha na sala e falei ‘nossa, que bacana, você virou*

uma sereia'. Então o menino veio gritando que também queria virar uma sereia. Então eu concordei, e falei 'então tá, vou pegar um tecido e amarrar em você pra você virar uma sereia'. Depois ele saiu correndo pra brincar de sereia também".

Apesar de narrarem episódios de comportamentos que desviam da norma socialmente construída, as educadoras também relatam reproduções na atividade lúdica. Sueli sinaliza que “coisas de menino e coisas de menina” são recorrentes entre as crianças, falas como “brincar de boneca e assistir vídeos da *Barbie* são coisas de menininha” aparecem em momentos mais livres como a hora de assistir vídeos e brincadeiras, pois os meninos costumam pedir pelo desenho *Ben10*.

Sueli acrescenta pontos em comum para meninos e meninas: a escolha dos brinquedos, sendo que os meninos sempre procuram levar bonecos de super-heróis, no dia permitido para levar “novidade” e mostrar na rodinha. E as meninas levam as bonecas, *My little pony*, *Polly*. São as preferências deles/as. Nos brinquedos da escola, eles/as gostam muito de brincar na cozinha, de brincar de comidinha, fato observado pela professora. *“Acho que é porque a criança imita muito o que ela vivencia em casa, então eles gostam muito de brincar de família ‘eu vou ser o pai ou eu vou ser a mãe’, e aí eles têm aqueles brinquedos que vai ser ‘o filho’. Eles pegam as panelinhas e colocam até pecinhas dentro e brincam de comidinha, de dar comida para os filhos. Fora o parquinho que é preferência nacional, lá eles gostam de tudo, do balanço, escorrega”.*

O brinquedo como ferramenta na atividade do faz de conta abre possibilidades na interpretação e estranhamento dos papéis. Esses elementos ganham força no brincar de casinha, cujo cuidado com a casa, alimentação e rotina dos filhos apresentam destaque no discurso infantil. Porém, apesar desse brincar de casinha ter sua importância defendida pela Educação Infantil que afirma seus benefícios ao desenvolvimento pedagógico das crianças pequenas sem mencionar nenhuma distinção entre meninos e meninas neste aspecto, vemos constantemente a brincadeira em questão sendo ligada apenas às meninas.

Finalizando o diálogo sobre as questões de gênero no espaço escolar, Sueli traz um experiência com a quebra de estereótipos com uma criança de 5 anos quando um menino burla as fronteiras sociais do gênero, querendo estar no meio das meninas durante as atividades escolares, brincar com os brinquedos vistos como tipicamente “de menina”, além de usar os pronomes no feminino. A professora relata que a família “reprimia e impedia” essa experimentação dos papéis sociais pela criança. Sueli acredita que, em seu papel docente, não deve ser de repressão, e sim oportunizar a brincadeira, afirmando: *“o espaço da escola é realmente pra criança poder se mostrar, pra criança poder vivenciar, não quer dizer que ele vai ter a sexualidade x ou y. Eu não obrigo ninguém a nada disso, ‘porque você é menino, você tem que sentar lá com os meninos e brincar de carrinho’, eu acho que isso é um castigo, eu não gostaria que fizessem comigo, eu acho que isso gera trauma”.*

A preocupação em garantir uma educação mais igualitária e que rompa com os estereótipos e preconceitos de gênero na escola é uma das demandas de estudiosos/as e pesquisadoras/es. Os relatos colaboram com essa percepção, as crianças reproduzem, produzem e reconstróem os papéis nas interações, afirmando a necessidade da socialização entre os pares. Ressaltamos que essa reprodução também é percebida nas representações de educadores/as como exemplificado nos relatos que refletem as percepções de gênero.

BRINQUEDO COMO ARTEFATO PEDAGÓGICO E CULTURAL

Enquanto a temática da diversidade parece precisar de mais desdobramentos, as discussões na formação de educadores e educadoras acerca da importância do brincar e do brinquedo mostraram-se ricas nos diálogos com as professoras. Julieta narra que em sua formação, o brincar e o brinquedo na Pedagogia foi mais intenso do que na formação de professores. No curso Normal não se falava muito sobre essas ferramentas, mas sim sobre “trabalhinhos”. Na formação da Pedagogia olhou-se mais para o brinquedo e o brincar livre que, como estagiária na escola que hoje atua, isso foi mais falado. *“Eu comeci a ver tudo que aprendi na pedagogia na prática, como acontece esse brincar e brinquedo, ao ar livre principalmente, que hoje está sendo muito discutido, e também o brinquedo e o brincar com materiais não estruturados.”*

Sueli, em oposição à Julieta, relata que a temática foi mais debatida na formação de professores, quando a brincadeira com intencionalidade pedagógica era sempre debatida, capacitando também para a elaboração de planejamentos que envolvessem o brincar como ferramenta do currículo.

Como ponto necessário à pesquisa, perguntamos quais as possibilidades do uso dos brinquedos na proposta de cada educadora. Segundo Sueli, eles têm os momentos de brincadeiras livres nas quais usam a casinha e o parquinho; há os jogos, peças de encaixe e o dia que oportuniza para eles levarem brinquedos de casa. Há também as brincadeiras intencionais com os brinquedos pedagógicos que usa para ensinar, brinquedos com o alfabeto e números. Há os brinquedos de doações que chegam, alguns que a direção consegue comprar com a verba, peças de encaixe, massinha. A professora acredita que é no brincar que a criança aprende, usando ainda da observação desses momentos para avaliar e entender as interações.

Para Julieta, na educação infantil, tudo é pedagógico, não só o brinquedo. *“Se a criança está brincando na construção, eu estou sabendo que ela está fazendo conexões e esquemas mentais e que ela está construindo, alinhando”.*

Sobre a escolha dos brinquedos, Andréia diz que em sua sala parte dos brinquedos foi herdada da professora anterior que ocupava a sala, outra parte são trazidos de seu filho, doações e alguns comprados por ela. Para Sueli e sua vivência, não tem limite de brinquedo, todos podem ser usados livremente. Proibidos pela

educadora são os brinquedos que oferecem riscos à saúde das crianças e alguns que “incitam violência”, como espadas, por exemplo.

Julietta descreve outro cenário: “*toda sala tem um cantinho da cozinha que é importante e um cantinho de jogos, cantinho da leitura e carrinhos. Mas quem me dá o feedback desses materiais são as próprias crianças, não adianta a gente colocar outros brinquedos e eles não ficam interessados*”. Ocorria a circulação dos brinquedos pelas salas, mas, por conta da pandemia, isso não ocorre mais e são constantemente higienizados devido ao vírus COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PISTAS SOBRE O BRINCAR NA/COM A DIFERENÇA

Os processos que formam o pensamento e os valores das crianças são múltiplos, não sendo exclusivamente na escola ou apenas no espaço familiar que se produz o imaginário do que é ser homem ou ser mulher nessa fase da vida. As pedagogias culturais e outros âmbitos sociais tentam regular as imagens e a percepção das crianças. As formas de leitura que elas fazem desses estímulos irão determinar se os valores hegemônicos serão aceitos ou se haverá a formação de um pensamento crítico que se atente à escuta, à empatia e ao respeito às nossas vontades de ser/estar no mundo, havendo resistência às imposições.

Os relatos e interlocuções que trouxemos a este trabalho nos levam a ponderar que, apesar da importância do brincar e do brinquedo serem pauta na formação e nas práticas docentes, a diversidade ainda é tópico visto como problemático nas discussões. Com isso, a desconstrução de estereótipos de gênero em salas de aula depende da pesquisa pessoal de cada educadora e educador que se atentam ao currículo que respeite os direitos das crianças.

Nas estruturas educacionais da atualidade ainda vemos que meninas são estigmatizadas e com potencialidades diminuídas por uma educação ainda machista e marcada por ideias patriarcais, não tendo como base a reflexão acerca das problematizações e da análise sensível para ouvir e perceber o machismo enraizado tanto na sociedade quanto na escola. Especialistas da educação ainda usam da perspectiva de uma escola conteudista, que prepara para os concursos e para o mercado de trabalho, mas que não forma para a desconstrução de estigmas, de ideais conservadores que silenciam mulheres e que continua perpetuando normas opressivas.

Apostamos, em diálogo com as interlocutoras desta pesquisa, as professoras, mas também estudosas e pesquisadoras, que a educação, pode ser um espaço-tempo de experimentação, reinvenção, vestir os papéis democráticos, testar possibilidades, com as quais as crianças possam ainda provar da liberdade de ser/sentir, “propiciando conhecer e aprender sobre o mundo que a abraça com afeto, prazer e/ou desprazer [...] possibilitando seu desenvolvimento e crescimento” (BRASIL, 2013, p. 11). Já

o artefato do brincar em sala de aula, discutido aqui, permite que os/as pequenos/as explorem a vida social, investiguem o mundo, fantasiem, manipulem os objetos, experimentem, na medida em que também aprendem/ensinam.

Tentamos aqui defender a educação crítica e reflexiva, rompendo com a ideia de que ensino de qualidade é aquele no qual vemos apenas determinadas perspectivas nos livros didáticos. Acreditamos que uma educação real amplia suas fontes de aprendizagem e de informações, refletindo sobre as diferentes perspectivas e análises, formando pessoas para um mundo mais flexível, para a empatia e para o cuidado e respeito com o outro, mais ainda para a liberdade de viver sem o peso do apagamento.

POCAHY, F. A.; SILVA, D. V.; SILVA, J. K. Toys, gender and pre-school: an analysis of experiences in classrooms. *Marília*, v. 23, n. 01, p. 43-60, 2022.

ABSTRACT: In this article we will analyze the relationship between children and toys in Kindergarten classrooms. Through dialogues with teachers, we tried to understand how they understand their influence on the disposition of objects and which postures are understood as appropriate. Using studies on the reproduction of gender relations in play and play artifacts, we will associate the practice with current childhood research. We follow a research with the other person, realizing that productions are more significant when they occur through dialogues and crossings. That way, the dialogues described here allow us to analyze the relationships of children with objects and how social standards apply or deconstruct in and through play, pointing out that the school is an important negotiator of experiences, an environment in which children exercise their citizenship, form bonds and experience childhood, being able to know diversity, deconstruct stereotypes and experience the boundaries of the norm.

Keywords: pre-school. gender. toys.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Professor/a pesquisador/a: Problematizando gênero e sexualidade na escola*. Educação em gênero e diversidade. Coordenado pela SEAD/UFRGS. – 2. ed. – Dados Eletrônicos – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB no 4/2010.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção Questões da Nossa Época. v. 20.

CALDAS-COULTHARD, Carmem Rosa; LEEVWEN, Theo Van. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: Brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, número especial, p. 11-33, 2004.

FELIPE, Jane. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais*: implicações para a Educação infantil. Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf

FILHA, Constantina Xavier. Gênero e resistências em filmes de animação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v., n. 114, p. 197 – 223, nov./2001.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições* [online], Campinas, vol.19, n.3, 2008, pp.209-223.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, pp.71-99.

THEODORO, Mário. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição / Mário Theodoro; Luciana Jaccoud; Rafael Osório; Sergei Soares (orgs.). *O difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e a discriminação racial no Brasil*. Brasília : Ipea, 2008.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*. Campinas, s./v., n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

Data de submissão: 11-12-2022

Data de aceite: 14-02-2022

