

UFRRJ

**PPGEduCIMAT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

DISSERTAÇÃO

**A BRINCADEIRA É DE QUEM QUISE:
REFLETINDO SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA**

Rebeka Helena Oliveira

Seropédica, RJ
Abril de 2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PPGEduCIMAT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**A BRINCADEIRA É DE QUEM QUISE:
REFLETINDO SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

REBEKA HELENA OLIVEIRA

Sob a Orientação da Professora

Luiza Alves de Oliveira

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau
de **Mestre em Educação em Ciências e Matemática**, no
Programa de Pós- Graduação em Ciências e Matemática

Seropédica, RJ
Abril de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48b OLIVEIRA, REBEKA HELENA COSTA DA SILVA , 1993-
A BRINCADEIRA É DE QUEM QUIZER: REFLETINDO SOBRE A
QUESTÃO DE GÊNERO NA PRIMEIRA INFÂNCIA / REBEKA
HELENA COSTA DA SILVA OLIVEIRA. - RIO DE JANEIRO,
2024.
79 f.: il.

Orientadora: LUIZA ALVES DE OLIVEIRA.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PPGEduCIMAT, 2024.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL. 2. GÊNERO. 3. CIÊNCIA. 4.
BRINCADEIRAS. I. OLIVEIRA, LUIZA ALVES DE , 1973-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PPGEduCIMAT III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA

TERMO Nº 388/2024 - PPGEDUCIMAT (12.28.01.00.00.00.18)

Nº do Protocolo: 23083.025888/2024-00

Seropédica-RJ, 01 de junho de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

REBEKA HELENA COSTA DA SILVA OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação em Ciências e Matemática**, no Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, área de Concentração em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 05 / 04 / 2024.

Luiza Alves de Oliveira Dr.a UFRRJ
(Orientador)

Adriana Alves Fernandes Costa Dr.a. – UFRRJ

Juaciara Barrozo Gomes Dr.a. – UFRRJ

Zilene Moreira Pereira Dr.a. – UFRRJ

Leticia Santos Cruz Dr.a. – SME-RJ

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 03/06/2024 18:26)

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)

Matricula: ###060#7

(Assinado digitalmente em 04/06/2024 08:31)

JUACIARA BARROZO GOMES

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

CoordCGPed (12.28.01.00.00.00.00.67)

Matricula: ###480#2

(Assinado digitalmente em 02/06/2024 09:14)

LUIZA ALVES DE OLIVEIRA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)

Matricula: ###279#4

(Assinado digitalmente em 03/06/2024 14:39)

ZILENE MOREIRA PEREIRA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)

Matricula: ###143#7

(Assinado digitalmente em 01/06/2024 20:37)

LETÍCIA SANTOS DA CRUZ

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ### ### 307-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 388, ano: 2024, tipo: TERMO, data de emissão: 01/06/2024 e o código de verificação: b506f29d22

*Dedico este trabalho a todas as mulheres que um dia
foram vítimas de violência de gênero, que lutam para ocuparem
espaços, antes negados a elas, e a todas as crianças,
que através do brincar, colaboram para a transformação de nossa sociedade.*

Infâncias

*Como é belo ver
A forma que ressignifica o mundo,
Muitas dessas coisas
Deveriam ser aprendidas pelos adultos*

*Um sonho:
Que as infâncias sejam
Altamente respeitadas
Suas necessidades, prioridades,
Opiniões e visões, por todos, valorizadas*

*Que todas as infâncias encontrem
Uma Educação plural, acessível e igualitária
Que as oportunidades alcancem a todos
De forma prioritária*

*Criança, que teu brincar
Seja altamente respeitado
E combata o preconceituoso, machismo, racismo
E toda exclusão que nesse mundo segue sendo velado*

*Permita o teu ser florescer
E brinque, até depois que crescer.
(Rebeka Helena Oliveira.)*

AGRADECIMENTOS

A trajetória desta pesquisa não poderia ser realizada se eu estivesse sozinha e não contasse com uma rede de apoio que, de alguma forma, colaborou para que esta dissertação de desenvolvesse. Venho aqui expressar meus mais sinceros agradecimentos a essa rede.

Início agradecendo a Deus, por quem manifesto minha fé, e oportunizou que meus caminhos me levassem até o programa de mestrado, dando-me saúde para cursá-lo.

Agradeço à minha família, que me deu base e estrutura para que chegasse até aqui. Minha avó, Jacilena Maria, que sempre apoiou qualquer decisão e sonho que eu tivesse, sempre me motivando a buscar os estudos. À minha mãe Elaine, que me criou para a independência, à minha tia Magda Helena, que vibrou comigo cada passo deste mestrado, desde a minha aprovação. Às minhas primas, Lahra Helena e Lys, que sempre me motivaram a persistir, e à minha irmã Luíza e à minha sobrinha Laura, que foram o estímulo para que eu prosseguisse nessa pesquisa a fim de colaborar para uma sociedade mais justa para que possam viver. Ao meu padraсто Cláudio, que vibra e se emociona comigo por cada conquista, e ao meu tio Dejacir, que sempre me motivou a batalhar pelo que eu almejava.

Agradeço aos meus amigos que compreenderam minhas ausências em alguns momentos e acompanharam o caminho dessa pesquisa. Começo aqui agradecendo minha amiga LÍlian, que se faz minha irmã, torcendo por mim desde o dia em que me inscrevi para a seleção do programa, apostando em mim, quando nem eu apostava. Agradeço ao meu amigo Samuel Vitor, que além das contribuições em nossas conversas sobre a pesquisa, compartilhou comigo momentos de diversão e alegria, trazendo leveza ao dia a dia e tranquilidade e reflexão em momentos de ansiedade. Ao meu amigo Diogo Bonfim, por sua alegria em minha vida, por me abraçar como sua irmã e me dar apoio. Ao meu amigo Guilherme Lacerda por se fazer presente em todos os momentos, de tristeza, alegria e ansiedade, sendo também um irmão. Amigos e família, para mim são abrigo.

Agradeço aos meus colegas do CIEP Professora Célia Martins Menna Barreto, em especial minhas, parceiras da Educação Infantil, Eduarda Cristina, que com sua serenidade e tranquilidade, por muitas vezes, trouxe calma em momentos de angústia no dia a dia escolar; Vanessa Araújo, pelas trocas e parceria, tanto pedagógicas quanto desabafos das tensões cotidianas. Agradeço também ao meu amigo e parceiro de trabalho Lucas Lucena, por seu apoio e motivação à esta pesquisa e por tornar os dias mais leves com seu jeito tranquilo. Ao companheiro das trincheiras educacionais, Vagner Melo, pela troca cotidiana sobre nossos

trabalhos que sempre me agregou, pela parceria no fazer pedagógico, e pelos momentos de desabafo e orientações nos instantes ansiosos. À minha amiga da vida e de trabalho, Isabela Santos, pelo acolhimento quando o cansaço e desânimo me visitavam em meio ao percurso desta pesquisa, e pelos momentos alegres e de conversas que foram fortificantes para prosseguir neste caminho. Em especial, agradeço ao meu amigo Nielsen Oliveira, que aceitou colaborar diretamente com a criação de uma das propostas desta pesquisa, além dos momentos de troca, conversas e divertimento que tornaram os dias mais leves e pela parceria no trabalho do dia a dia na escola.

Agradeço às crianças, pois sem elas não existiria esta pesquisa; e aos responsáveis deste grupo, que sempre apoiaram o trabalho fortalecendo a parceria família e escola.

Agradeço ao PPGEduCiMat, por todo aprendizado até aqui e por proporcionar a oportunidade do desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço à minha orientadora Luiza Oliveira, primeiro por ter acreditado no projeto dessa pesquisa, por acreditar em minha capacidade de realizá-la, pela parceria, apoio e todo o aprendizado proporcionado, meu muito obrigada.

Agradeço aos meus colegas de turma, em especial à Nayara Martins, e aproveito para dedicar esta dissertação a ela também. Iniciamos esta jornada juntas e compartilhamos momentos de aprendizado e trocas, mas também desabafos, choros e sorrisos, tornando-se parceria para além do programa; e ao José Ricardo, que somou conosco, com o qual formamos um trio de troca mútua de apoio, conforto, diálogos e inspiração, o que fortaleceu o caminho até aqui. A vocês, expresso meus sinceros agradecimentos. Agradeço também aos colegas Fábio, Kylderi e Lorryne, pelo espaço de desabafos e fortalecimento que construímos e pela parceria estabelecida para além do Programa.

Agradeço à minha trajetória que me trouxe até aqui, colaborando com reflexões que construíram questionamentos para que esta pesquisa fosse pensada, por não ter aceitado os padrões que queriam que eu me encaixasse, o que me trouxe para os caminhos acadêmicos.

A todas estas pessoas e fatores da minha história de vida, deixo aqui os meus agradecimentos, pois fizeram toda a diferença no percurso deste trabalho.

RESUMO

OLIVEIRA, Rebeka Helena Costa da Silva. **A brincadeira é de quem quiser: Refletindo sobre narrativa de gêneros na primeira infância.** 158 p. Dissertação Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

A escola é um espaço de ensino-aprendizagem coletivo, mas é principalmente um lugar de gente que se encontra, que aprende a (con)viver e ver o mundo a partir desses encontros. Ao longo dos anos, ela também vem servindo à manutenção de um modelo de sociedade e de comportamentos exemplares de ser e estar em sociedade. Compreendemos que a escola também é espaço-tempo para pensar a construção de relações não sexistas diante das demandas crescentes e emergenciais para constituição de um mundo mais igualitário entre os gêneros da espécie humana. Este estudo se pauta na premissa de que, desde a entrada da criança na Educação Infantil, podemos promover, de forma autônoma e consciente, a reflexão sobre os papéis determinados pelo gênero, a partir de vivências no brincar, de maneira a colaborar para a desconstrução de estereótipos definidos por uma sociedade patriarcal. O trabalho tem como objetivo principal investigar a (re)produção dos papéis de gêneros na Educação Infantil, através de brincadeiras e dos pressupostos de Alfabetização Científica (CHASSOT, 2018), em uma turma de Educação Infantil, de uma escola localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro-RJ. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e que se apoia na metodologia da pesquisa narrativa. Como produto educacional, foi elaborado um acervo de brincadeiras não sexistas a fim de possibilitar a reflexão sobre os papéis de gêneros impostos na sociedade. As brincadeiras foram vivenciadas pelas crianças que narraram sobre a experiência do brincar. As falas/narrativas infantis foram audiogravadas e posteriormente analisadas com base no paradigma indiciário de Ginzburg (2010), a fim de compreender indícios do lugar da mulher na sociedade e na ciência. Os resultados apontam que os estudos e práticas, desenvolvidos durante a pesquisa, reverberaram para além do espaço da sala de aula e se constituiu como ferramenta de transformação de práticas docentes de outros colegas professores. Para as crianças, mostrou-se experiência educativa potencialmente transformadora, capaz de colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária por meio de diálogos que reconheçam a diversidade como constituinte do humano e neutralizando qualquer tipo de exclusão ou violência de gênero.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Ciência. Brincadeiras.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Rebeka Helena Costa da Silva. **The game is for anyone who wants it: Reflecting on gender in early childhood.** 158 p. Dissertação Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

School is a space for collective teaching-learning, but it is mainly a place for people who meet, who learn to (co)live and see the world through these encounters. Over the years, it has also served to maintain a model of society and exemplary behaviors of being in society. We understand that school is also a space-time to think about the construction of non-sexist relationships in the face of growing and emergency demands for the creation of a more egalitarian world between the genders of the human species. This study is based on the premise that, from the child's entry into Early Childhood Education, we can promote, autonomously and consciously, reflection on roles determined by gender, from play experiences, in order to contribute to the deconstruction of stereotypes defined by a patriarchal society. The main objective of the work is to investigate the (re)production of gender roles in Early Childhood Education, through games and the assumptions of Scientific Literacy (CHASSOT, 2018), in an Early Childhood Education class, at a school located in the West Zone of city of Rio de Janeiro-RJ. This is qualitative research based on narrative research methodology. As an educational product, a collection of non-sexist games was created to enable reflection on the gender roles imposed in society. The games were experienced by the children who narrated about the playing experience. The children's speeches/narratives were audiorecorded and later analyzed based on Ginzburg's evidential paradigm (2010), in order to understand evidence of women's place in society and science. The results indicate that the studies and practices, developed during the research, reverberated beyond the classroom space and became a tool for transforming the teaching practices of other fellow teachers. For the children, it proved to be a potentially transformative educational experience, capable of contributing to a more just and egalitarian society through dialogues that recognize diversity as a constituent of the human being and neutralize any type of exclusion or gender-based violence.

Keywords: Preschool Education. Gender. Science. Games.

LISTA DE FIGURAS

Figura (ou foto)	Pág.
Figura 1: Colocando a criança (boneco).	36
Figura 2: Brincadeira de casinha para dormir.	36
Figura 3: Brincadeira de cuidar da “filha” com a capa de super-herói.	36
Figura 4: Reprodução de obra de Ivan Cruz.	64
Figura 5: Reprodução de obra de Ivan Cruz.	64
Figura 6: Reprodução de obra de Ivan Cruz.	64
Figura 7: Reprodução de obra de Ivan Cruz.	64
Figura 8: Reprodução de obra de Ivan Cruz.	65
Figura 9: Reprodução de obra de Ivan Cruz.	65
Figura 10: Lista de brincadeiras.	66
Figura 11: Lista de brincadeiras.	66
Figura 12: Letra A – Angela Davis.	68
Figura 13: Letra S – Sônia Guimarães.	68
Figura 14: Letra M – Mae Jemison.	68
Figura 15: Desenho da aluna M.	70
Figura 16: Chamadinha.	71
Figura 17: Fila de alunos.	71
Figura 18: Foto de Mae Jemison.	72
Figura 19: Crianças brincando de ‘gatinho’ no trânsito pelo espaço educacional.	82
Figura 20: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “ <i>Médica, menina, preta e com cabelo indígena com cocar.</i> ”	83
Figura 21: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “ <i>Homem preto, alto e astronauta</i> ”	84
Figura 22: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “ <i>Astronauta com o cabelo cacheado, colorido, menina, preta, negra.</i> ”	84
Figura 23: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “ <i>Doutora branca, com cabelo loira, menina</i> ”.	85

Figura 24: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “ <i>Menina, loira</i> ”.	85
Figura 25: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “ <i>Astronauta, menina com cabelo colorido e preta</i> ”.	86
Figura 26: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “ <i>Doutora branca, com cabelo loira, menina</i> ”.	86
Figura 27: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “ <i>Cabelo liso, astronauta e, menina</i> ”.	87
Figura 28: Amarelinha do gênero.	91
Figura 29: Jogo da Memória Mulheres Cientistas.	92
Figura 30: Jogo da Memória Mulheres Cientistas.	92
Figura 31: Jogo da Memória Mulheres Cientistas	93
Figura 32: Mímica das ocupações – “ <i>Pai cuidando do bebê</i> ”	94
Figura 33: Mímica das ocupações – “ <i>Médica ou cientista</i> ”	95
Figura 34: Mímica das ocupações - “ <i>Astronauta</i> ”	95
Figura 35: Mímica das ocupações – “ <i>Varrer</i> ”	96
Figura 36: Jogo das emoções	97
Figura 37: Jogo das emoções	98
Figura 38: Atividade – ‘ <i>Missão Inventores</i> ’	99
Figura 39: Atividade – ‘ <i>Missão Inventores</i> ’	100
Figura 40: Atividade – ‘ <i>Missão Inventores</i> ’	100
Figura 41: Atividade – ‘ <i>Missão Inventores</i> ’	101
Figura 42: Atividade – ‘ <i>Missão Inventores</i> ’	101
Figura 43: Atividade – ‘ <i>Missão Inventores</i> ’	102
Figura 44: Atividade – ‘ <i>Missão Inventores</i> ’	102
Figura 45: Atividade – ‘ <i>Missão Inventores</i> ’	103
Figura 46: Atividade – ‘ <i>Missão Inventores</i> ’	104
Figura 47: Atividade – “ <i>Balões mágicos</i> ”	107
Figura 48: Atividade – “ <i>Balões mágicos</i> ”	107

Figura 49: Atividade – “ <i>Balões mágicos</i> ”	108
Figura 50: Atividade – “ <i>Quem pode ser o quê?</i> ”	110
Figura 51: Atividade – “ <i>Quem pode ser o quê?</i> ”	111
Figura 52: Atividade – “ <i>Quem pode ser o quê?</i> ”	111
Figura 53: Atividade – “ <i>Seja o que você quiser</i> ”	114
Figura 54: Atividade – “ <i>Seja o que você quiser</i> ”	115

LISTA DE TABELAS

Tabelas	Pág.
Tabela 1: Quantitativo de teses e dissertações com a temática abordada neste estudo.	20
Tabela 2: Análise compreensiva-interpretativa.	115

SUMÁRIO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Erro! Indicador não definido.
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico	3
INTRODUÇÃO	16
1. Quem inventou a infância?	24
1.1. Compreendendo a ideia de infância	24
1.2. Diversas expressões no brincar	31
1.3. Representação dos papéis de gêneros por meio do brincar	32
1.4. Infância pós período pandêmico.....	37
2. A LIBERDADE DO BRINCAR.....	40
2.1. A cultura do brinquedo.....	40
2.2. A relação entre brinquedo e gênero.....	44
3. PAPEIS DE GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
3.1. O que é gênero? E a criança pensa sobre as questões de gênero?.....	46
3.2. As relações de gênero na Educação Infantil.....	50
3.3. Alfabetização Científica e Educação Infantil.....	53
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	58
5. ACERVO DE PROPOSTAS IGUALITÁRIAS.....	62
6. VIVENCIANDO, ANALISANDO E APRENDENDO (COM) O ACERVO DE PROPOSTAS IGUALITÁRIAS.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE.....	126
ANEXO	156

INTRODUÇÃO

É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade.
(Nise da Silveira)

Em minha experiência de vida e docência, questionar a realidade a qual somos apresentadas se faz presente em vários momentos vivenciados. Enquanto professora de crianças pequenas, o exercício de percebê-las como seres inteiros e completos é um elemento norteador em minha prática. Creio que compreender que as crianças já leem o mundo antes mesmo de chegarem à escola é primordial para pensar este espaço como um local que irá oferecer outras experiências através do brincar. É a partir dessa premissa que penso¹ a criança como um sujeito que tem história, reflexões e questionamentos e isso nos permite compreender que a leitura de mundo existe antes da codificação e decodificação de códigos escritos, estando o ato de pensar e questionar constantemente presente na vida. As crianças interpretam os significados dos atos atribuindo sentido às ações e me situo como uma professora que busca dar sentido a tudo que faz em sala de aula.

É a partir dessa compreensão de criança, que resgato no início deste estudo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010, p. 25-26), pois este documento determina que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que incentivem a exploração, a indagação e o questionamento. Portanto, no esforço de escrever essa dissertação², apresento e discuto práticas pedagógicas que valorizem o sujeito autônomo que as crianças já são, contribuindo para uma sociedade não sexista. Para tanto, invisto nas brincadeiras como ferramenta para promoção da Alfabetização Científica (CHASSOT, 2018) de forma que a sala de aula se constitua como espaço de formação de cidadãos críticos às demandas sociais e ambientais, contribuindo para que cada vez mais meninas se sintam motivadas a ocupar lugar na ciência, desde a infância, através das experiências vivenciadas e estimuladas na escola.

¹ Neste texto, opto por utilizar a primeira pessoa ora no singular, ora no plural, pois compreendo que este estudo se fez através das muitas vozes, a minha e as dos outros (orientadora, teóricos, pares, crianças). Assim, a primeira pessoa do singular recebe destaque, principalmente, nas narrações de minhas experiências de vida e na profissão.

² A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética da Universidade Nova Iguaçu – UNIG no dia 18 de Abril de 2023. Número do Parecer: 6.008.814.

Legalmente, a criança é reconhecida como um ser completo, que deve ter suas falas, questionamentos e reflexões respeitados e valorizados. Sendo seres inteiros, podemos afirmar que desde pequenos elaboram pensamentos e ideias e, por isso mesmo, cabe à escola incentivar as reflexões das crianças a partir da interpretação do mundo que as cerca. Nesse sentido, aposto na ideia de que a educação crítica, reflexiva e questionadora se constitui como fundamento para alcançar as transformações necessárias à sociedade.

Olhar para a sala de aula desde a Educação Infantil (EI), permite-nos perceber, em meio brincadeiras vivenciadas pelas crianças, simulações de seu cotidiano e que frequentemente reproduzem comportamentos e falas sexistas, reflexo da sociedade patriarcal em que vivemos. Logo, a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, é espaço-tempo de se pensar com as crianças as falas e comportamentos sexistas por elas reproduzidos. Observando esses momentos, pensamos na importância de reconstruir uma sociedade mais justa e igualitária entre os sujeitos, seja de qual gênero for.

Enquanto mulher, já fui vítima da violência de gênero reproduzida anos após anos por nossa sociedade. Essa experiência que vivi, dentro de um relacionamento abusivo e violento, fez-me perceber que, entre os muitos motivos que nos levaram a essa situação, foi que o agressor aprendeu a se relacionar com o gênero feminino desta forma desde a sua infância. Ao olhar para as crianças da minha sala de aula e ficar mais atenta aos comportamentos e falas que reproduzem, compreendi a responsabilidade da escola em promover uma educação não-sexista a partir das leituras de mundo em relação às demandas da sociedade. Nessa busca por compreender não só minha trajetória de vida pessoal, mas as vivências desagradáveis diante de uma sociedade machista e que desvaloriza a mulher como sujeito de voz e ação, sinto-me então impelida a compreender e buscar outras formas de educar nossas crianças e junto minha voz à de Freire (1996, p. 26) que afirma: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Nesse contexto, essa pesquisa vislumbra, por meio de ações que valorizem o brincar como forma de produção de cultura, conhecer, discutir e subverter práticas pedagógicas tradicionais e não-críticas na comunidade escolar, contribuindo para a formação de seres questionadores e reflexivos a partir de uma educação não-sexista, motivando meninas a ocuparem diferentes lugares na sociedade, inclusive na Ciência.

Assim, posiciono-me em acordo com a importância de colaborar para a formação de uma sociedade que preza pela equidade de gênero, a partir da primeira etapa da educação básica, já que nessa etapa de escolarização já se pode realizar desconstruções necessárias para a superação da realidade tradicional e reacionária que se coloca a todos nós. Para fomentar esta pesquisa, são trazidos aparatos legais que reconhecem a importância de construir um espaço educativo que favoreça a valorização da criança autônoma, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

Busco ainda estabelecer um diálogo com Ostrower (2001, p.5), quando diz que “...a criatividade é um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”, permitindo compreender a importância dos espaços de processo de criação para construção de reflexões. Tais processos de criação são vivenciados por meio do brincar que possibilita desconstruir os estereótipos de gêneros já incutidos em nossa sociedade, como observa Chimmanda (2017, p.28) quando nos diz que “os estereótipos de gênero são tão profundamente incutidos em nós que é comum os seguirmos mesmo quando vão contra nossos verdadeiros desejos, nossas necessidades, nossa felicidade.”.

Tais estereótipos de gêneros são incutidos na sociedade por conta dos processos históricos. Sobre esse aspecto, Beauvoir (2009, p.12) afirma:

[...] há tantos homens quantas mulheres na Terra. Não raro, também, os dois grupos em presença foram inicialmente independentes; ignoravam-se antes ou admitiam cada qual a autonomia do outro; e foi um acontecimento histórico que subordinou o mais fraco ao mais forte: a diáspora judaica, a introdução da escravidão na América, as conquistas coloniais são fatos históricos.

Se os fatos históricos nos conduziram a tamanha desigualdade entre homens e mulheres, a educação se constitui como um caminho para mudar o curso dessa história. Portanto, no cotidiano escolar, aposto na ideia de que, por meio do diálogo e da reflexão, é possível desconstruir tais estereótipos construídos historicamente em nossa sociedade.

Ao resgatar minhas memórias infantis, minhas experiências em situações vividas simplesmente por minha condição de gênero e ao olhar para minha vivência docente com as crianças, percebo o quão urgente se faz desconstruir tais estereótipos em nossa sociedade a partir de práticas de Alfabetização Científica em consonância com as reflexões acerca das questões de gênero. Esclareço, inicialmente, que o conceito de Alfabetização Científica será trabalhado de forma mais cuidadosa neste estudo, mas gostaria de já delimitar aqui como Chassot (2018) a define para não perder o fio das ideias apresentadas neste texto

introdutório. Para o autor, Alfabetização Científica pode ser compreendida como a ferramenta que vai para além dos conhecimentos científicos por si só, mas que alcança a sociedade para as ações utilitárias do dia a dia. É ler e interpretar a linguagem construída por homens e mulheres para explicar o nosso mundo. É a apropriação dos conhecimentos científicos existentes e disseminados pela sociedade em prol da formação de um pensamento crítico para a utilização da Ciência com um cunho social. Vai para além do saber científico conteudista, é a ciência com função real na sociedade. Ou seja, pode-se dizer que, para Chassot, de nada vale o conhecimento científico se ele não tiver função para a coletividade, impulsionando o povo a pensar criticamente. Assim como para Freire (1996, p.26) “[...] ensinar não é somente transmitir os conteúdos, mas deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” Diante disso, optamos pela utilização do termo “alfabetização científica” em lugar de “letramento científico”, pois escolhemos conceber a alfabetização freirianamente, ou seja, para além da aprendizagem de códigos e sistemas linguísticos, localizando a construção dos conhecimentos em práticas sociais situadas.

Ademais, posicionamo-nos a favor da importância de colaborar para a formação de uma sociedade que preza pela igualdade de gênero a partir da primeira etapa da educação básica, por meio de desconstruções e reflexões sobre os diferentes contextos nos quais nos encontramos. Assim, podemos incentivar crianças a ocuparem diferentes papéis, independente do gênero, através do brincar com ciências. Diante de tantas inquietações, uma questão de estudo se fez presente: Como promover um espaço não sexista na Educação Infantil capaz de promover a reflexão autônoma e consciente, a partir de vivências no brincar com a ciência e de maneira a colaborar para a desconstrução de estereótipos a partir do gênero?

Para buscar respostas para minha questão de estudos, delineei como objetivo geral: Investigar a (re)produção dos papéis de gêneros na Educação Infantil através de brincadeiras e de práticas de Alfabetização Científica. Já os objetivos específicos se apresentam como: Oportunizar que as crianças da EI vivenciem diferentes experiências através dos jogos e brincadeiras a fim de trazer a reflexão e elaboração de questionamentos para uma formação não sexista desde a primeira etapa da educação básica; Relacionar práticas de Alfabetização Científica ao desenvolvimento de comportamentos críticos e implicados com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; Elaborar e descrever brincadeiras e jogos, para a Educação Infantil, em que a igualdade entre os gêneros seja preservada como experiência para a vida; Despertar reflexões sobre ações sexistas dentro e fora da escola.

Como parte integrante deste estudo, um produto educacional foi elaborado: um acervo de brincadeiras que oportunizam a meninos e meninas vivenciarem a alfabetização Científica, a fim de serem estimulados de forma igual a ocuparem espaços na Ciência, independente do gênero. Destaco aqui que esta pesquisa apoiou-se no conceito de Alfabetização Científica a fim de se apropriar de mulheres que são referências no campo da Ciência e trabalhar, no dia a dia a sala de aula, de forma a ampliar o vocabulário das crianças. Foram propostos também jogos de cooperação que permitem reflexões sobre atitudes sexistas reproduzidas pelas crianças a partir do que vivem em sua realidade.

Considerando a relevância das pesquisas que abordam as questões de gênero e Alfabetização Científica na Educação Infantil, foi realizada uma breve busca, no dia 03 de setembro de 2022, no site Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando as palavras ‘Educação Infantil’, ‘gênero’, ‘brincadeira’ e ‘Alfabetização Científica’, refinando entre 2020 e 2021, nas áreas do Ensino em Ciências e Matemática, Ciências Humanas e Educação. Os seguintes dados foram encontrados, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1: Quantitativo de teses e dissertações com a temática abordada neste estudo

Teses	1.401
Dissertações	2.474
Total	3.878

Fonte: Elaboração da autora

Ao observar indicadores da revisão de literatura, tem-se a perspectiva da relevância do tema que tem sido avaliado e discutido nas pesquisas mais recentes em nosso país, com mais de 1.500 publicações anuais. Nesse sentido, podemos considerar que esta pesquisa acrescentará com reflexões pertinentes aos trabalhos já existentes e aos que estão nascendo sobre esta temática.

Considerando os aspectos observados até aqui sobre a relevância dos estudos neste tema, como os números observados de pesquisas já realizadas e autores que nos convidam a pensar sobre tais assuntos, apresento agora a minha bagagem histórica de vida, o que até o dado momento contribuiu para que eu percebesse, a partir da minha vivência, a necessidade de refletir com as crianças sobre as questões de gênero tendo a Alfabetização Científica como ferramenta. Convido-lhes a me conhecer como pesquisadora narrativa que vive e que sente, em concordância com Clandinin (2015, p.77) quando diz que “[...] na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como corporificação de histórias vividas.”.

Nessa pesquisa, me reconheço como pessoa, alguém que escreve, que tem suas inquietações resultantes de histórias vividas e que me motivam a investigar, reconhecendo

tensões nas fronteiras de pesquisa e “[...] reconstruindo sua própria narrativa de histórias de pesquisa.”, como bem nos diz Clandinin (2015, p. 80).

Antes de retomar a minha experiência com a violência de gênero, já citada por mim neste texto introdutório, eu não poderia, em uma pesquisa que falo sobre infância, deixar de resgatar as minhas memórias de criança, onde já vivenciava a influência da sociedade por nascer biologicamente menina. Nora (1993, p.9), considera que a memória é um “[...] elo vivido no eterno presente [...]”, logo, resgatar as memórias possibilita questionar, pensar e colaborar para a formação da identidade docente no presente.

Nasci em uma família de mulheres, fui criada por minha mãe e por minha avó, que era professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e apesar de meu contato com a sala de aula ser desde os 4 anos, foi através de minha avó que comecei a ter proximidade com o papel docente. A figura masculina foi ausente em minha criação, o que me permitiu perceber, em minha família de mulheres, maior expectativa para que eu alcançasse os objetivos de “sucesso” padronizados pela sociedade.

Lembro, em minha infância, que reproduzíamos relações competitivas entre as meninas, como por exemplo: ser a menina mais arrumada, educada ou inteligente da escola. As brincadeiras eram também separadas pelos grupos dos gêneros. Meninas e meninos não brincavam entre si. Assim como lembro também que, por diversas vezes, as meninas, por serem ‘*mais educadas, silenciosas e quietinhas*’, eram premiadas para brincarem livres no pátio e os meninos, que eram ‘*mais agitados, barulhentos e brigavam muito*’, ficavam na sala de aula esperando as meninas retornarem do tempo de brincadeira livre.

Ao chegar à adolescência, opto pelo Curso de Formação de Professores, a Escola Normal. Aos 17 anos, inicio a docência com uma turma de Educação Infantil e a graduação em Pedagogia. Passados 12 anos, desde a primeira vez que entrei em uma sala de aula como professora, observo quantas ressignificações fiz na busca por me encontrar como docente.

Enquanto graduanda, participei do Projeto Rondon, representando o curso de Pedagogia da minha faculdade, no município de Capitão Poço, no Estado de Belém do Pará, desenvolvendo ações que colaborassem para a formação de outros profissionais e a propagação da cidadania. Experiência muito significativa para a minha formação pessoal e profissional.

Dos meus 18 aos 21 anos, lecionei para turmas do Ensino Fundamental em escolas particulares. Até que, em 2016, aos 22 anos, iniciei minha jornada como professora no município de Seropédica e retornei para a Educação Infantil, um novo momento de

aprendizado. Quero ressaltar que, neste mesmo ano, vivenciei uma experiência na vida pessoal, que colaborou para a visão que tenho hoje como professora de crianças pequenas que tem como objetivo colaborar para a formação crítica, pensante e ativa desses sujeitos. Nesse período, vivi uma relação afetiva violenta e abusiva determinada por minha condição de gênero. Em um dos momentos de conversa com a família da pessoa responsável pelos abusos, compreendi que ele presenciava esse tipo de relação desde a sua infância, que essa foi a forma que aprendeu a se relacionar com as mulheres, e que ainda não havia ressignificado tais ensinamentos, reproduzindo atitudes machistas. Fortalecida e apoiada por minha família formada por mulheres, consegui sair desse relacionamento.

Em 2017, iniciei no Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II. Ali, eu pude me encontrar como professora de crianças pequenas. As experiências, vividas no programa e levadas para a escola em que eu lecionava em Seropédica, fizeram-me perceber que apesar dos desafios, uma escola pública de qualidade, é possível. Era uma escola pequena, e que carecia de espaço adequado para as crianças, não tínhamos biblioteca, por exemplo. Como resultado do projeto realizado no PRD, produzimos com as crianças uma Biblioteca Móvel para a escola, em formato de mala, e dali desenvolvemos projetos que resultaram em um livro construído pelos pequenos. Aqui, nesse período, já dialogava com as crianças sobre os rótulos impostos nas brincadeiras a partir dos gêneros.

Em 2018, nossa escola foi transferida de prédio por questões políticas e passou a ser lotada em um mesmo local onde funciona uma escola de Ensino Fundamental e EJA. Logo, era um ambiente que carecia de espaços para crianças pequenas e resalto que foi tudo muito desafiador. Em 2019, ainda nessa mesma escola e trabalhando com Educação Infantil, onde as crianças precisavam se adaptar ao espaço, ingressei no Programa de Residência Pedagógica (PRP) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Considero importante expressar aqui que foi um momento de muita alegria e renovação na minha carreira docente. Eu, que antes havia sido residente, agora estava como preceptora, trocando, aprendendo e dialogando com estudantes de licenciatura em Pedagogia. Os residentes compartilhavam comigo os desafios de uma turma de Educação Infantil em uma escola pública, que estava lotada em um espaço inadequado para crianças pequenas, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Quanto aprendizado desenvolvemos ali e, para mim, como eu dizia para eles, “*foi uma injeção de ânimo*” em minha carreira.

Em agosto de 2020, no período de pandemia, me despedi de Seropédica e tomei posse na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, onde atuo nos dias de hoje. Ao decidir ingressar

no mestrado, pensei em minha história de vida pessoal e profissional, onde surgiram questionamentos que me fizeram aspirar por esse projeto de pesquisa. A vivência em um relacionamento que tive e minha experiência no dia a dia com as crianças fazem com que eu reflita sobre o papel da escola. Penso que se a pessoa, que reproduziu atitudes violentas e machistas comigo, tivesse em sua infância acesso a uma escola não sexista e que refletisse sobre a equidade de gênero, teria a oportunidade de reelaborar as vivências de violência de gênero, que presenciou quando criança, contra sua mãe.

Hoje, ao olhar para minha sala de aula, percebo crianças que reproduzem atitudes de nossa sociedade patriarcal, que vão desde falas objetificadas sobre o corpo das mulheres e atitudes agressivas, até aos lugares em que as pessoas podem ou não ocupar por conta do gênero. Busco exercer o papel de uma educadora não sexista que convida as crianças para a reflexão através de diálogos e brincadeiras.

Portanto, para o desenvolvimento deste estudo o texto ficou assim estruturado: no capítulo 1, abordamos as concepções de infância, construídas historicamente, para que possamos compreender a criança que temos nos dias de hoje; no capítulo 2, exploramos a construção histórica dos brinquedos e brincadeiras e as influências sofridas pelas questões de gênero; no capítulo 3, dissertamos sobre como se deu a construção de gênero em nossa sociedade e quais seus impactos na educação, com destaque para a necessidade de que mais mulheres ocupem espaço na Ciência e como a Alfabetização Científica pode ser uma ferramenta importante nesse processo; no capítulo 4, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; no 5, descrevemos o produto educacional construído; no capítulo 6, são apresentadas as análises das narrativas das crianças a partir das vivências com as brincadeiras não sexistas do produto educacional; e, por fim, são apresentadas as considerações finais desta dissertação.

1. QUEM INVENTOU A INFÂNCIA?

*“Nada na vida deve ser temido, é apenas para ser entendido.
Agora é a hora de entender mais, para que possamos ter menos medo.
Marie Curie*

1.1 Compreendendo a ideia de infância

Início este capítulo fazendo um convite para uma viagem histórica sobre a concepção de infância pois, ao buscar abordar questões importantes a serem exploradas com a criança, se faz necessário compreender historicamente as contribuições para a formação da infância no modelo que compreendemos hoje em nossa sociedade, como foi construída a visão em torno da criança, quem é e como, ao longo dos tempos, ela foi compreendida.

Sobre a forma como conhecemos infância, Ariès (1981, p. 26) afirma que:

[...] é sempre, quer ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início.

Assim, a partir do presente, iniciamos uma visita ao processo histórico de construção da infância. Vale ressaltar que nossa história é constituída pelos diferentes tipos de vivência da infância em diversos períodos: temos crianças nativas, escravizadas, livres, escolarizadas. Dessa forma, a infância foi se formando em diferentes contextos, sendo suas experiências determinadas pelo gênero, cor e classe social. A infância acontece de formas diversas para as crianças, são histórias diferenciadas em cada experiência, são infâncias no plural.

Sabemos que o estudo sistemático sobre a infância, no interior das Ciências Sociais, é ainda recente em pesquisas que se voltam para a compreensão da relação infância e cultura. Assim, ela é analisada de acordo com uma perspectiva sincrônica, ao se comparar a inserção da criança em diferentes contextos culturais, mas também numa perspectiva diacrônica, historicizando o percurso da construção da noção de infância no Brasil (GOUVÊA, 2008, p. 194, *apud* SARAT, 2015, p.20).

No período colonizador do Brasil, podemos observar, como estratégia dos jesuítas, que a educação para as crianças era alvo do processo civilizador. Os pequenos eram submetidos a um forte disciplinamento dos modos e costumes através de ensinamentos rígidos e castigos físicos. A criança era vista como um “... papel branco, a cera virgem, em

que tanto desejava escrever, e inscrever-se”, afirma Priore (1996, p.12 *apud* SARAT, 2015, p.22).

Ainda na educação jesuítica, observa-se que existiram grupos de crianças e mulheres que não receberam de forma imediata o acesso à escola. “A educação das meninas e mulheres acontecia de forma diferente dos meninos e dos homens e variavam conforme as condições étnico-sociais de cada grupo” (PRIORE, 2013 *apud* SARAT, 2015, p. 23).

Em seus estudos, Veiga (2007a) apresenta que, no período colonial do Brasil, as meninas nativas eram iniciadas aos costumes cristãos, que aconteciam no interior dos aldeamentos, cantando as orações e catecismos impostos pelo colonizador. A educação para as mulheres (as que tinham acesso) acontecia de forma religiosa. Eram enviadas para o convento (até contra a vontade), que funcionava como espaço de correção de práticas “desviantes” e instrumento de controle da população feminina, por razões sociais, econômicas e morais (NUNES, 1997 *apud* SARAT, 2015, p.24).

Louro (2014, p.66), por sua vez, afirma que “as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura”. Neste breve cenário da história da infância, é possível perceber que o acesso da criança à educação era determinado pelo seu gênero, etnia ou classe social, e que tinha objetivo civilizatório, colonizador e doutrinador.

Por muito tempo, nessa linha histórica, a criança foi vista como um adulto em miniatura, substituível e de caráter utilitário, pois aos sete anos era inserida na economia familiar realizando tarefas, reproduzindo os papéis de seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios, colaborando dessa forma para a produção e a coletividade. Antes disso, a criança era vista como um indivíduo que não tinha função ou utilidade e assim era silenciada, posto que era considerada como um miniadulto, não possuía “serventia” para atividades realizadas por adultos e, dessa forma, era vista “sem utilidade”:

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...]. (ARIÈS, 1981, p. 36).

Ainda trazendo Ariès (1981), a fim de contribuir com a discussão sobre a visão histórica de ser criança, percebe-se que o autor apresenta que a visão que se tinha era de ‘adulto em miniatura’, como citado anteriormente:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otônica do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. (ARIÈS, 1981, p.41)

Durante as leituras sobre o processo histórico da construção de concepção de criança, nota-se um apagamento das infâncias, a começar pelos corpos, que eram reproduzidos nas pinturas com traços de pessoas adultas, porém, em miniaturas. Tal fato permite-nos inferir que sempre houve uma tentativa de domínio sobre os corpos infantis, determinando e condicionando como eles serão, onde poderão ocupar espaços ou como deverão se comportar. Assim, a infância vai sendo apagada através de vivências e imposições culturais adultas.

Remetendo aos dias atuais, as infâncias ainda se submetem às imposições adultas quando inseridas em ambientes em que o ‘ser criança’ não é garantido, seja por situações precárias, ou até por normas de comportamentos impostos pelo gênero. Por exemplo, é comum ouvirmos frases como ‘*se sente direito, você é uma mocinha*’ ou ‘pare de chorar, menino não chora’. Assim, identificamos o “[...] silenciamento da infância e das crianças, focalizadas como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos.” (JAMES; PROUT, 1990; QVORTRUP, 1994 *apud* BORBA, 2007, p. 36). Ressalto esse pensamento para destacar como passado e atualidade conversam entre si, colaborando para a concepção de infância que temos.

Ariès (1981) mostra que resgatamos as colaborações históricas e “[...] partimos de um mundo de representações onde a infância é desconhecida.” (p.43). Até a arte se recusa a aceitar a ‘morfologia infantil’. O autor relata que, conforme as crianças maiores passam a serem educadas para ajudar na missa, a infância começa a ser retratada na aparência de um rapaz muito jovem. A outra retratação de infância começa a surgir na representação do menino Jesus, que inicialmente era um “[...] ‘pequeno Deus-padre-majestoso’, evoluindo para uma representação mais sentimental de criança.” (p. 45).

Ariès (1981) ainda sinaliza que essa evolução na visão da infância poderia ser notada também nas roupas, quando os meninos vestiam-se como meninas (roupas das mulheres

mais curtas) e as meninas se vestiam como mulheres adultas em miniatura, pois essa diferenciação de criança chegou mais tarde para o sexo feminino. Ele nos diz que esses acontecimentos marcados pelas roupas mostram que “[...] a infância separasse menos as meninas dos adultos do que os meninos” (ARIÉS, 1981, p. 60). Tal fato me faz refletir que ainda é possível notar uma certa cobrança de comportamentos mais adultos/maduros em meninas, desde a infância, sendo atribuídas a elas algumas responsabilidades, reflexo desse processo histórico onde a separação entre a infância chega mais tarde para as mulheres.

O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina. (ARIÉS, 1981, p.70)

O fato de as meninas serem percebidas como adultas se reflete em todo processo histórico das mulheres, o que nos leva a identificar que tal diferenciação pautada no gênero sempre existiu e existe até hoje em nossa sociedade. Tais reflexões possibilitam compreender que sempre teve criança, mas nem sempre existiu infância, sendo este conceito algo recente.

Compreendendo a colaboração histórica em nossa sociedade para a construção do conceito de infância, chegamos aos dias de hoje e nos apoiamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nesse documento, as crianças recebem um olhar específico e são percebidas como sujeitos de direitos e desejos, transformadoras do mundo a sua volta, produtoras de cultura, pensantes e ativas na sociedade, tendo a garantia desse olhar registrado em aparatos legais (BRASIL, 2010, p. 12):

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

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil (2018, p.38), em consonância com as DCNEI, traz a “[...] concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social”. Portanto, a criança é reconhecida legalmente como sujeito produtor de cultura e conhecimentos a partir das interações com o mundo que a cerca. São práticas e saberes que podem ser percebidos no brincar, momento em que reproduz o

que foi observado, no meio e à sua volta, para depois pensar questionar e ressignificar o vivido.

Destacamos, ainda, Sarmiento (2004) que considera a criança como um “[...] ator social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (p.2). Ou seja, a criança como sujeito ativo e participativo da sociedade, colaborando para as construções e desconstruções de parâmetros sociais e contribuindo para a constante transformação de mundo. Assim, ela dá continuidade a padrões, assim como também questiona, reflete e refaz conceitos, apropriados por ela, a partir do meio que a cerca.

Ao ser construído esse espaço e olhar voltados para a criança, dá-se a ela a condição de sujeito capaz de ler e interpretar o mundo a sua volta através das falas, narrativas, brincadeiras e jogos simbólicos. Portanto, se faz necessário dialogar e refletir sobre o mundo que nos cerca, sendo os papéis de gêneros desenvolvidos em nossa sociedade uma das questões importantes a pensar com nossas crianças, desconstruindo as marcas históricas que perpetuam por nossa sociedade até os dias de hoje, afinal desconstruir também é construir.

A fim de fomentar a discussão em pauta neste capítulo, busco Larrosa (2004) que nos apresenta a infância com uma presença enigmática, onde muito se sabe por haver muitos estudos e pesquisas sobre o assunto, mas também pouco se sabe e por isso deve-se abrir um lugar para recebê-la e nos colocar à disposição de escutar a infância, sem deixar que nosso “poder” abarque, submeta ou cale o outro. Larrosa (2004, p. 188) nos aponta ainda que não se trata de ver a infância “como aquilo que temos de integrar no nosso mundo”, como se fossemos capazes de prever a conversão das crianças em pessoas como nós mesmos, como resultado do processo de individualização e socialização.

A partir da visão apresentada por Larrosa (2004), se entende que dialogar com nossas crianças possibilita questionamentos sobre os padrões impostos pelo processo de socialização. Se as compreendemos como seres produtores de culturas e conhecimentos, capazes de observar e questionar, cabe a nós, educadores, desenvolvermos uma escuta ativa, abrindo espaços de fala para ouvirmos o que elas têm a dizer. Essa postura permite-nos refletir sobre os rótulos apresentados pela sociedade e enxergar essas crianças como sujeitos que vão para além das caixas sociais. Ademais, podemos pensar as questões de gênero através do brincar em meios sociais, refletindo sobre os padrões apreendidos, de forma que, ao darmos visibilidade aos questionamentos das crianças, abrimos espaço para novas formas de pensar.

Complementando os apontamentos de Larrosa (2004) sobre as expectativas sociais aos resultados dos processos de socialização submetidos às crianças, Corsino (2008, p.19) diz que “[...] ao mesmo tempo em que esperam das crianças comportamentos ‘infantis’, os adultos cobram delas responsabilidades e posturas, se assustando quando se comportam como adultos”. Ou seja, apesar dos estudos e aparatos legais, que reconhecem a infância de forma ampla para as crianças, os adultos ainda têm posturas de cobranças, como se elas fossem miniadultos, ao mesmo tempo em que posturas adultas em crianças assustam. Porém, essas “cobranças” fazem parte do processo de socialização reproduzido dia a dia.

Corsino (2008, p.20) apresenta a infância de hoje repleta de paradoxos, diz que se defende a autonomia das crianças, que são reconhecidas como seres inteiros e de desejos, que seus direitos são sempre discutidos, porém não se criam condições para suas garantias. O que autora quer nos dizer é que hoje, no Brasil, temos infâncias diversas e seu conceito muda de acordo com a realidade em cada núcleo social. O trabalho e a prostituição infantil, por exemplo, são descriminalizados, mas quais políticas públicas são efetivas para que as crianças sejam tiradas da pobreza? A partir dos estudos, sabe-se que o brincar e a ludicidade fazem parte da infância, porém sabemos que a violência bate à porta de nossas crianças do Rio de Janeiro todos os dias, não só às portas, mas como em grande maioria, dentro de suas próprias casas. Então penso, se no brincar reproduzem o meio em que estão inseridas, como serão tais brincadeiras? Esses momentos devem ser enriquecidos com questionamentos e reflexões sobre novos paradigmas.

Tendo ciência de que há várias e incontáveis infâncias e brincadeiras, Sarmiento (2004 p.6) em concordância com Corsino, afirma que

[...] se tem efetivas consequências na criação de uma infância global (Sarmiento 2001b), não anula – antes potencia desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. Aliás, esta radicalização da modernidade – esta 2ª modernidade (U.Beck,1999) – acentua essas desigualdades [...].

Podemos assim compreender que gênero, etnia e condição social são fatores determinantes para o tipo de infância que a criança terá, o que colabora para infâncias desiguais. Dentro desses parâmetros, crianças vivenciam, produzem e reproduzem questões sociais, como as condições de gênero, tendo oportunidade de, no brincar (dentro das

condições que vivenciam esse brincar) e retomando aqui Sarmiento (2004), “fazer renascer o mundo”, o seu mundo, o do outro e o mundo que a cercar.

Quando brinca, a criança reflete para/sobre si, questiona, compartilha e (re)produz, em outros momentos e com seus pares, ideias e concepções. Nesse movimento, a criança, constitui-se identitariamente, estabelece, reforça, transforma visões de mundo em meio à diversidades e complexidades. Podemos dizer, com Sarmiento (2004), que “[...] há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade.” (p. 11).

Ao escrever esta dissertação e mergulhar em meus estudos, me percebo como uma pesquisadora narrativa que, para além de defender a importância da discussão de gênero na Educação Infantil apoiada na Alfabetização Científica, venho defender a infância. Infância essa que recebo em minha sala de aula todos os dias e percebo resistindo contra o sucateamento social em que estão inseridas, sendo a escola o lugar responsável por apresentar outros pontos de vista, pois “[...] a escola está associada à construção social da infância.” (Sarmiento 2004, p.3), resgatando a infância que ainda existe e persiste. Corsino (2008, p.22) deixa para nós que

[...] a infância necessária para todos é a que tenha, além de casa, comida, carinho, saúde e educação, um tempo e um espaço de brincar garantidos. E cabe a cada um de nós, especialmente quando lidamos diariamente com as crianças, tentar romper com alguns paradoxos da infância, permitindo e favorecendo o brincar.

Apesar da realidade diária em que nossas crianças estão expostas, concordo com Krammer (2014, p.35 e 36) quando diz que

[...] a infância, portanto, pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de desencantar (ou reencantar) o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear do século das luzes. Porém, mais do que tudo isso, a criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele já não consegue ouvir ou enxergar.

Este apontamento nos traz a criança como vem sendo discutida em toda essa pesquisa, como ser capaz de se resignificar a partir das reflexões desenvolvidas em suas brincadeiras. Na realidade em que está inserida, por mais que rótulos, estereótipos, preconceitos, machismo ou violência sejam apresentados, por meio do brincar, assim como a criança reproduz, ela também desencanta e reencanta tais formas de ser e conviver em sociedade, repensando, questionando, criticando e reformulando.

Para Krammer (2014, p. 36), as relações da criança com o outro é um mundo onde a verdade não é dada por acabada e absoluta. A verdade se faz constantemente pelas relações sociais e, para a criança, segundo a autora, a verdade estabelecida em suas relações não é imutável, portanto, é questionável. Aqui, destaco os padrões sociais determinados a partir do gênero estabelecido biologicamente, que são apresentados para as crianças desde recém-nascidas. Já, em suas relações e brincadeiras, podem não ser dados como verdades absolutas, mas como possíveis questionamentos a partir das reflexões desenvolvidas.

Dialogando com a visão de apresentada acima, Sarmiento (2007, p. 36) nos mostra a infância como uma “[...] categoria social de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais”. O autor continua, nos dizendo que as culturas infantis questionam as visões de mundo dos adultos, reafirmando o que tem sido abordado nesta pesquisa: as crianças, como produtoras de culturas e conhecimentos, questionam e ressignificam os padrões estabelecidos pela nossa sociedade (adultos), quebrando paradigmas e rótulos. Nesse sentido, “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não são redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (SARMENTO, 2004, p.11). As crianças, portanto, ressignificam as culturas dos adultos produzindo novas culturas, mas não podemos esquecer que, mesmo distinta das culturas do mundo adulto, são culturas que se complementam. Inseridos em sociedades, os pequenos veiculam formas próprias de se relacionarem e “[...] atualizam de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra” (SARMENTO, 2004, p.12).

1.2 – Diversas expressões no brincar

Após um apanhado histórico até os dias atuais, compreendemos que a criança hoje, completamente imersa na cultura, expressa-se de diversas formas: no brincar, com as falas e narrativas e explorando sua criatividade. Porém, para que ocorram expressões, buscas, questionamentos e reflexões, os espaços-tempos de ser criança precisam ser garantidos e respeitados, uma vez que o brincar se constitui como forma de transformação do mundo e de desenvolvimento infantil.

Através do brincar e dos jogos simbólicos, a criança vivencia as experiências mais extremas da construção imaginária de contextos de vida. É brincando que se constrói a visão de mundo, posto que as crianças têm a capacidade de construir de forma sistematizada modos

de significação do mundo que as cerca, produzindo dessa forma novos questionamentos e formas de pensar em relação ao que existe a sua volta (SARMENTO, 2003).

Na brincadeira, a criança produz cultura e se relaciona com o meio no qual está inserida, levando em consideração gênero, classe social e relações etnicorraciais. Daí que “[...] as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas em uma relação de interdependência com culturas societais atravessadas por relações de classe, gênero e de proveniência étnica [...]” (SARMENTO, 2003, p.4).

Não se pode negar que o contexto no qual a criança está inserida influencia nas diversas formas do brincar, pois é o momento em que ela explora seu imaginário infantil, vivencia observações que têm a partir de sua realidade. Portanto, as formas de comportamento e relações de seu mundo são refletidas nas brincadeiras, sendo considerado o meio social a que pertence, o gênero, a classe social e as relações etnicorraciais. No momento de brincar, também podem ocorrer reflexões e oportunidades de ressignificar o que as crianças observam, aprendem e compreendem de sua realidade.

Vygotsky (1991), citado por Corsino (2008, p.21),

[...] considera a brincadeira uma grande fonte de desenvolvimento que, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada. Para o autor, a brincadeira fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Dessa forma, compreendo que estamos em constante processo de mudança e transformação da sociedade, nossas crianças vivenciam essas mudanças na forma de pensar e expressam em suas brincadeiras, falas e narrativas, ressignificando suas vivências e ideias. No brincar, elas experienciam diversos papéis, inclusive reproduzem e constroem outros sentidos e comportamentos definidos pelos gêneros. Ao brincar de casinha, por exemplo, as funções de cada uma são definidas pelos seus gêneros, podendo variar de acordo com a realidade de cada criança.

Portanto, concordamos que o brincar, os jogos simbólicos e o faz-de-conta são onde a criança cria formas para explorar, descobrir, questionar, investigar, refletir, desconstruir e construir ideias que perpetuam em nossa sociedade, tendo grandes influências no processo histórico no qual estamos constantemente inseridos.

1.3 Representação dos papéis de gêneros por meio do brincar

Observando o cotidiano escolar, é possível notar as reflexões que as crianças fazem, em torno dos rótulos criados pela sociedade para as brincadeiras, a partir dos gêneros definidos pela condição biológica, como as brincadeiras de meninas e de meninos. Durante algumas dessas discussões em minha sala de aula, uma determinada aluna chegou à conclusão de que “a brincadeira é de quem quiser”. A afirmação dela, com apenas cinco anos de idade indica que o diálogo crítico e respeitoso sobre as formas de brincar na infância, é um caminho potente para (re)construirmos formas de ser homem, mulher, ou seja lá que gênero for, em nossa sociedade. Dessa forma, fica clara, na prática, a capacidade das crianças em ressignificar conceitos, rótulos impostos pelo sistema cultural, desconstruindo e construindo novas ideias.

Sayão (2002) *apud* Feijó, Leite e Chilés (2016, p.212), destaca que

[...] a maioria das vezes, as meninas agrupam-se entre si e escolhem brincadeiras relacionadas ao que denominamos tradicionalmente universo feminino: brincam de bonecas, de casinha, de cabeleireiro. Enquanto isso, os meninos fazem uso de jogos como memória, “lego” ou de construção e similares. Em alguns casos, meninos e meninas interagem, porém, na maioria das vezes, fazem opções por atividades com crianças do mesmo sexo.

Em virtude da contribuição histórica, cultural e social, na aquisição dos papéis masculinos e femininos, é possível perceber hábitos corporais dos gêneros nas brincadeiras. Enquanto meninas são motivadas a brincadeiras mais passivas, meninos vivenciam oportunidades de brincar que desenvolvam mais habilidades motoras, ou jogos que fazem com que um gênero tenha mais habilidades para uma área que o outro (MELLO, 2001 *apud* FEIJÓ, LEITE e CHILÉS, 2016).

Portanto, a escola precisa ser o lugar que possibilita questionar e refletir sobre os rótulos já estabelecidos pela sociedade, desde os primeiros anos da criança, no ambiente escolar, isto é, desde a Educação Infantil, posto que, como já afirmamos neste texto, em acordo com Sarmiento (2004), a escola encontra-se associada às formas de construir a infância na sociedade.

Louro (2014, p.62), por sua vez,

[...] observa a escola como um ambiente que delimita espaços a partir dos símbolos e códigos, que diz onde pequenos ou grandes, meninos e meninas devem ficar ou o que devem realizar, apontando os que deverão servir como modelos, de forma que outros sujeitos se reconheçam ou não em tais modelos. Percebe-se a escola dessa forma ao longo da história, vivenciando ainda hoje resquícios do processo histórico.

É possível perceber as representações de papéis de gêneros e suas relações desde o brincar. Logo, Louro (2014, p.64) registra

[...] a tendência dos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras” e desde pequenos agimos como se fosse “normal”, sendo percebido nesse exemplo de brincadeira as diferenças de posturas entre gêneros, quando um se coloca sobre o outro, sendo algo naturalizado em nossa sociedade, enquanto em relações adultas mulheres fazem um esforço para manter sua fala e voz em reuniões.

Identificamos, a partir disso, a sobreposição naturalizada do poder de um gênero em relação ao outro desde a infância. Cabe à escola trazer a reflexão sobre o exercício desses papéis, pois “[...] os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar.” (LOURO 2014, p.63).

Precisamos estar envolvidos no brincar e nas reflexões que esse brincar, com as crianças, trazem para que possamos questionar, refletir e desconstruir ideias juntos a partir das falas e narrativas dos pequenos. Para isso, se faz necessário uma percepção sensível e uma escuta ativa.

O brincar é, para além da reprodução da realidade, também a materialização das ideias e pensamentos da criança sobre o mundo que a cerca, abrindo portas do imaginário infantil, oportunizando momentos de questionar ideias pré-existentes. Por conseguinte, o brincar potencializa a autonomia e “[...] a noção de autonomia das culturas infantis, postulando que as crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo (BORBA, 2007, p. 37). Quando uma menina brinca de casinha, por exemplo, além de reproduzir os papéis que têm como referência em casa, troca diálogos e reflexões entre seus pares e se permite ressignificar tal papel.

Concordando com Louro (2014, p.64), que diz que “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos”, entendo que o brincar na escola é construir história, experiências transformadoras que devem ser vivenciadas por meninos e meninas.

Ao observar a fala de uma criança de 5 anos, que diz que “a brincadeira é de quem quiser”, pode-se perceber que, em sua leitura de mundo, ela já começa a compreender que as atividades a serem realizadas na vida vão para além de serem determinadas pela sua

condição de gênero, permitindo-se pensar através de outros olhares e não somente pelo que é determinado pela sociedade.

Para melhor ilustrar o que defendo aqui, faço mais um relato de minha sala de aula. No dia 8 de março de 2022, houve uma discussão entre as crianças sobre o Dia internacional da mulher. Em uma roda de conversa, começamos a discutir sobre o papel da mulher e registrei algumas dessas falas, nas quais pude perceber a construção de visão de mundo dessas crianças. Durante a conversa com a turma, outra criança, também com 5 anos, diz: *“Ela pode ser vendedora, professora, ter filho, ficar em casa trabalhando com os filhos e pode fazer o que ela quiser, colocar vestido calça, beber cerveja”*. Relembrar essas palavras me faz pensar como as narrativas (re)produzidas em suas brincadeiras, pelas crianças, trazem o que faz parte de sua realidade. Em resposta, uma outra criança diz *“As mulheres têm que trabalhar para ganhar o próprio dinheiro delas para ela fazer tudo o que ela quiser”*. Seguindo a conversa, uma outra fala, de outra criança, na mesma faixa etária, chama a atenção: *“Se um homem machucar uma mulher, outro homem pode cuidar. E não pode ficar perto do homem que bate”*. Esses discursos infantis chamam minha atenção de maneira ímpar, pois reunindo-os consigo identificar que, quando são disponibilizados na escola espaços de fala, escuta, troca, diálogo, brincadeira, exploração do pensamento, linguagem, as crianças produzem cultura, constroem histórias, questionam e reformulam formas de pensar e agir no mundo.

Além das conversas em sala de aula, quando olho para os papéis dos gêneros representados nas brincadeiras, percebo a oportunidade de se questionar o porquê de as crianças exercerem tais papéis. Se a menina, que brinca de casinha, não pode também se interessar por jogos científicos, matemáticos, de encaixe ou de raciocínio lógico. Também o menino, ao ocupar o papel de pai na brincadeira de casinha, em vez de ser o que sai para trabalhar enquanto a “mãe” de faz de conta cuida sozinha da “criança”, não pode ser o pai que também exerce a função de cuidador e brinca junto com a mãe e a filha. Dessa forma, o brincar possibilita que as crianças reflitam sobre os papéis que já existem em nossa sociedade.

Figura 1: Colocando a criança (boneco) para dormir.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Registro em 4 de março de 2022.

Figura 2: Brincadeira de casinha



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Registro em 4 de março de 2022.

Figura 3: Brincadeira de cuidar da “filha” com a capa de super-herói.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Registro em 14 de março de 2022.

Nas imagens acima, registradas no cotidiano escolar, é possível perceber as reflexões sendo elaboradas pelas crianças através do brincar. Nas figuras 1 e 2, as duas crianças estavam brincando juntas de casinha. Naquele momento, me atentei para o detalhe da cena, que estava ali organizada, e perguntei o que estava acontecendo na brincadeira. O menino (5 anos), me explicou que ele estava colocando o “filho” para dormir, representado por um boneco vestido de herói, que socialmente é rotulado como um brinquedo voltado para o

público infantil masculino. Fica evidente nessa cena a capacidade da criança de ressignificar as ações através do faz de conta, um boneco de herói, que pelos padrões impostos representa força, se transforma em ‘um filho recebendo o carinho de um pai’ através dos olhos de uma criança.

Sarmiento (2003) considera que, através do brincar e jogos simbólicos, as crianças criam um ‘mundo outro’, e que independente das diferentes condições sociais, é vivenciando “a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida” (SARMENTO, 2003, p. 2) que elas dão sentido à vida.

Na figura 2, a menina (5 anos) brinca de ‘passar roupa’ ao mesmo tempo em que o ‘pai’ coloca o ‘filho’ para dormir. Quanto significado essas crianças reproduziram nesse faz de conta. Observamos quebra de padrões, uma resposta ao patriarcado em forma de brincadeira. De forma natural e através de jogos simbólicos, elas estabeleceram a parceria para as tarefas domésticas, independente do gênero, sendo os espaços de atitudes de cuidado ocupados pelas duas crianças, menino e menina.

Louro (2014, p.65) afirma que “gestos, movimentos, sentidos, são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos”. O brincar e as experiências vivenciadas nesses jogos simbólicos são as histórias das crianças internalizadas nelas, fazendo parte de seus corpos e de quem são.

A cena da figura 3 dialoga com a da figura 1, pois novamente o estereótipo de herói é reinventado. Aqui, os heróis demonstram sua força cuidando da ‘filha’, função essa que, socialmente e ao longo da história, foi estabelecida à mulher. Essa imagem apresenta uma nova forma de vivenciar os papéis que culturalmente foram determinados a partir dos gêneros.

1.4 Infância pós período pandêmico

Abordando a construção do conceito de infância até os dias atuais, como os processos históricos colaboraram para a formação de tal conceito e a forma como as crianças se expressam no mundo através do brincar, não poderíamos passar por esses tópicos sem falar sobre a infância que temos hoje, resultado de uma pandemia de Corona Vírus Disease 2019 (Covid-19³). Vale ressaltar que esse período foi vivenciado de formas diferentes por cada

3 Segundo informações retiradas do site da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, foi dado um alerta sobre casos de pneumonia em Wuhan, na República Popular da China. Em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de coronavírus. O primeiro caso

criança, de acordo com sua classe social, gênero e cor, fatores sempre importantes que determinam as vivências de cada sujeito nos processos históricos.

A pandemia ampliou as lentes das profundas desigualdades em nosso país, que embora tão evidentes, o reconhecimento social dessa conjuntura desigual não parece tão óbvio para uma parte significativa da sociedade, e isso teve uma implicação importante para a infância. (FIUZA; KLANOVICZ, 2021, p.6)

A pandemia ressaltou as desigualdades existentes na sociedade, logo, as infâncias plurais também se destacaram, tendo cada infância um tipo de atravessamento e vivência diferente do período pandêmico.

Nas escolas públicas do Rio de Janeiro, a partir do Decreto da Prefeitura de n.º 47247, ficaram determinadas as medidas de prevenção à contaminação da Covid-19 a partir do isolamento social, suspendendo as funções presenciais das instituições, incluindo as escolas. Dessa forma, professores colocaram à disposição seus aparelhos celulares, *Internet*, computadores e redes sociais para que pudessem continuar atendendo seus alunos, para assim terem acesso à educação formal de alguma maneira. Na Educação Infantil, várias formas foram pensadas para que essas crianças mantivessem o vínculo com a escola. Porém, como já citado, cada criança viveu esse período de forma diferente, então, nem todos tiveram cem por cento de acesso garantido.

Nesse contexto, cada infância foi sendo construída em suas casas, com as contribuições históricas e culturais particulares e resultantes de uma sociedade patriarcal.

O confinamento decorrente da pandemia impôs uma nova rotina às famílias, o que também potencializou o estresse, considerando outros agravantes como o desemprego, as dificuldades de acesso aos direitos básicos, incertezas e insegurança diante da doença, medo de adoecer, bem como a falta de mobilidade emocional para gerenciar sentimentos agudos de desespero. (FIUZA; KLANOVICZ, 2021, p.7)

As infâncias foram sendo construídas em conjunto com os desafios que cada família enfrentava, influenciadas, ainda, pela forma de como cada família se posiciona no mundo. Assim, além das situações, já presentes nas famílias, ficarem evidenciadas e potencializadas, novas questões surgiam com as angústias vivenciadas pelos atravessamentos que a pandemia trouxe com ela para cada núcleo familiar e social.

no Brasil foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Fonte: Organização Mundial de Saúde. 2020. Disponível em www.who.int/pt. Acesso em 20 dez. 2022.

Com a retomada das aulas presenciais, principalmente após os avanços das vacinações contra a Covid-19, determinação da portaria nº 01/2021, de 22 de abril de 2021, as escolas passaram a receber um novo modelo de infância.

Professores e crianças estão diferentes. Professores sobrecarregados e crianças com novas vivências de infância. Pelos corredores escolares e nas trocas de diálogos entre as redes de professores da educação básica, encontramos discursos bem similares. Ouvimos falas como “Parece que essas crianças passaram muito tempo sem rotina em casa e agora não estão sabendo lidar com a rotina escolar” ou “Eles estão muito agressivos, não têm respeito entre si, quem dirá conosco”. Fato é que temos uma infância modificada mais uma vez, resultante do período de isolamento, onde cada um conviveu com suas realidades. O que quero dizer é que tiveram mais contatos com a forma com que seus núcleos se relacionam, com falas e comportamentos determinados pelas pré-configurações de gênero, classe social, raça. Tudo isso volta pra escola e aparece na forma de as crianças se relacionarem entre seus pares. A escola é hoje um ambiente onde se pode observar, estudar, problematizar sobre tais comportamentos e formas de relacionamento após um longo período de isolamento social e ausência da convivência escolar na vida das crianças.

Consideramos relevante apresentar esse novo contexto de infância e os questionamentos que trazem, pois é com esse grupo que esta pesquisa pretende trabalhar. As formas como as famílias se relacionam ficaram mais evidentes quando a escola retornou ao presencial, assim como a condição de gênero que determina tais comportamentos nas famílias, como no exemplo da “filha que cuida do irmão, enquanto a mãe trabalha” ou o do “pai que bebe e fica nervoso com a mãe e com ciúmes”. São todas situações que influenciam a forma como nossas crianças desenvolvem sua visão de mundo.

Portanto, pensamos o quanto é importante considerar as experiências de vida das crianças nesse período de isolamento, na compreensão da infância pós pandemia, através das brincadeiras e jogos simbólicos que refletem suas vivências particulares. Sarmiento (2003, p. 14) afirma que “[...] as crianças desenvolvem sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital.” Ou seja, as experiências das crianças colaboram para o desenvolvimento da imaginação delas, refletem no dia a dia, produzem sentidos, constroem formas de dizer e de agir. O mesmo autor continua dizendo que assim como o que as crianças imaginam lhes permitem compreender o que observam, imaginando também interpretam novas experiências e situações, até as incorporarem como experiência vivida (SARMENTO, p.14, 2003). Dessa forma, acredito

que, através do lúdico e do brincar é possível ressignificar experiências. “É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida, em condições aceitáveis para a criança.” (SARMENTO, p. 14, 2003).

Kishmoto (2017), ao falar de ludicidade, pontua como o conceito de jogo pode alterar dependendo do significado atribuído. Uma mesma conduta pode ser uma forma de brincar com os jogos ou não, em diferentes culturas. Huizinga (2007) nos diz que o jogo ultrapassa a esfera da vida humana. Para esse autor, o jogo está inserido de forma natural e desde sempre na vida do homem, já que jogar é um ato de liberdade. Ademais, “Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativa [...], sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2004, p. 15).

O brincar, os jogos lúdicos e a ludicidade, vistos como liberdade, possibilitam compreender como seus sentidos podem ser alterados, dependendo da cultura onde estão inseridos. Logo, não há fermenta melhor para construir aprendizados, questionamentos, reflexões e mudanças, que a liberdade. É exatamente sobre a liberdade do brincar que discorreremos no próximo capítulo.

2. A LIBERDADE DO BRINCAR

Compreender as coisas que nos rodeiam é a melhor preparação para compreender o que há mais além.

(Hipátia)

Neste capítulo, abordamos o brincar livre, com jogos e brinquedos, a fim de compreender a importância de se terem garantidos espaços de liberdade e ludicidade na infância a fim de garantir o desenvolvimento de reflexões, aprendizados, produção de cultura e ressignificação das experiências de vida.

2.1 A cultura do brinquedo

Compreendendo o ato de brincar inerente ao ser humano, entende-se que onde se têm pessoas construindo história, encontra-se também a brincadeira. O brinquedo pode ser percebido como resultado de um processo de construção social e cultural, que sofreu influência dos acontecimentos históricos até chegar aos brinquedos dos dias de hoje.

A fim de colaborar com a discussão proposta neste estudo, resgato as contribuições de Walter Benjamin (2002). O autor registra, em seus ensaios, que durante o século XVIII

não havia fabricantes específicos de brinquedos, cada comerciante produzia tais artefatos de acordo com seu ramo. Sendo assim, um marceneiro criava bonecos de madeira, por exemplo.

Por conseguinte, entende-se por si só que a venda ou, pelo menos, a distribuição de brinquedos não era, no início, função de comerciantes específicos. Assim como se podiam encontrar animais talhados em madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas. (Benjamin, 2002, p.90)

Benjamin (2002) ainda relata que os comerciantes exportadores, que eram responsáveis de negociar mercadorias para fora o país, se apropriaram dos brinquedos das indústrias domésticas e os distribuíram pelos pequenos comércios. Ainda nesse mesmo período, os artistas da época se perceberam obrigados a “[...] reorientarem a sua produção pela demanda de objetos artesanais” (BENJAMIN, 2002, p.91) pela fabricação de “[...] objetos de artes menores para decoração doméstica” (Idem, p. 91). Essas obras minúsculas e decorativas das estantes passam a fazer a alegria das crianças quando transformadas em brinquedos pelas próprias.

Os relatos de Walter Benjamin me fazem pensar que os brinquedos sempre estiveram ali e a infância foi-se apropriando deles a partir do imaginário, trazendo significado ao objeto. Dessa forma, tais reflexões me possibilitam compreender que a infância é quem cria o brinquedo. Tal leitura, fez-me recordar de minha infância, quando eu e minhas primas brincávamos com objetos decorativos em miniatura da sala de nossa avó. Assim, anos depois do processo histórico relatado por Benjamin e mesmo com muito mais opções de brinquedos, as miniaturas decorativas domésticas ainda chamam a atenção dos pequenos, o que nos leva a considerar a infância atemporal.

A partir da segunda metade do século XIX, Benjamin (2002) relata, em seus escritos, que os brinquedos se tornam maiores e “[...] vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, sonhador.” (BENJAMIN, 2002, p.91). Portanto:

Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só as crianças, mas também aos pais.” (BENJAMIN, 2002, p. 91-92)

Os brinquedos já não necessitam da supervisão de um adulto por terem ficado maiores. Dessa forma, é possível observar, através das mudanças que alcançam os objetos, como a relação social entre adultos e crianças passa a ser estabelecida e se transforma através dos processos históricos. Percebemos também que, com os avanços das indústrias, o

brinquedo ganha especificidades relacionadas ao público infantil, porém vale ressaltar e repetir que quem inventou o brinquedo foi a infância.

De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos - pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. (BENJAMIN, 2002, p.92)

Nas palavras do autor, podemos compreender que os brinquedos artesanais permearam por um tempo a nossa sociedade até dar espaço para os avanços industriais. Assim, a indústria tenta apropriar-se do universo infantil, porém visando unicamente ao lucro.

Benjamin (2002, p. 96) também desperta nossa atenção para os sentidos atribuídos a estes brinquedos, posto que

[...] assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos.

Observamos que o autor destaca que, apesar dos significados que os adultos dão aos objetos, eles se tornam brinquedos por conta da criatividade infantil. Logo, brincar é liberdade, pois a brincadeira não é definida pelo conteúdo imaginário do brinquedo.

Ariès (1981), contribui de forma significativa para a compreensão da história do brinquedo e um dado interessante que registra é que as bonecas não eram produzidas diretamente para as crianças, mas eram ‘estátuas’ que eram utilizadas nos túmulos e pelos bruxos da Idade Média, e complementa ainda:

[...] O presente se destinava à mãe, mas em nome da criança! A maioria das bonecas de coleções não são brinquedos de crianças ...a boneca não se destinava apenas as meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido. (ARIÈS, 1981, p. 80)

Nota-se que as bonecas eram presentes importantes a serem oferecidos, porém destinado aos adultos. Além disso, não era muito clara a divisão dos tipos de brinquedos entre os gêneros.

Ainda no que se refere aos brinquedos, quando traçamos um paralelo com os dias de hoje, identificamos que a criança, ao nascer, já é recebida no mundo com uma cultura pré-estabelecida pelos adultos. Os presentes enviados aos recém-nascidos, por exemplo, têm cores e formatos escolhidos pelos adultos, pelos pais, porém em nome das crianças.

Outra observação sobre a contribuição de Ariès (1981) é que os brinquedos não eram separados por gêneros até uma certa idade da infância. Porém, é possível compreender tal fato quando nos remetemos à história da infância, pois percebemos que a criança era considerada como uma ‘cera virgem’; logo, sem gênero, gostos, preferências e autonomia.

Ariès (1981, p.80) ainda nos apresenta que:

A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos. Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos.

O mesmo autor ainda afirma que, ao passar dos quatro anos de idade, as crianças eram vistas como miniadultos, vivenciando a imposição da cultura adulta até naquilo que é inerente aos seres humanos, porém vivenciado de formas diferentes, em cada fase, o brincar (ARIÉS, 1981).

Nos dias de hoje, as crianças, vistas como seres inteiros, compartilham a cultura infantil com a cultura adulta, ainda que haja uma certa imposição dos adultos em relação às determinações sobre tipos de presentes, pois se veem “[...] as culturas da infância como sendo constituídas a partir da inter-relação entre as produções culturais dos adultos para as criança e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas relações entre pares.” (BORBA, 2007, p.41).

Com o avanço industrial, esse brincar se transforma e sofre influência também da classe econômica em que a criança está inserida e que determina a quais brinquedos ela terá acesso. Outro efeito dos avanços industriais nos brinquedos foi a padronização, porém o brincar não é igual para todas as crianças. Cada uma produz cultura a partir de sua realidade, classe econômica, gênero e raça. Assim sendo, há “[...] a reinterpretação ativa pelas crianças desses produtos culturais e o fato dessas reinterpretações se fixarem numa base local,

cruzando culturas sociais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares” (Sarmiento 2004, p. 9). Tal avanço promove também o aumento do consumismo desde a infância.

Nos dias de hoje, nossa sociedade contempla diversas infâncias, as que têm acesso a inúmeros brinquedos, conhecem marcas de indústrias infantis. Já outras, continuam impedidas de acessar o mundo dos brinquedos comercializado pelo capitalismo desenfreado e multiplicado pelas novas tecnologias. Porém essas, que não têm acesso a tantos brinquedos assim, e aquelas providas do que existe de mais valioso na indústria do brincar, seguem ressignificando a vida através de jogos simbólicos. Logo, “o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.” (SARMENTO, 2004, p.16).

2.2 A relação entre brinquedo e gênero

Acompanhando o avanço industrial, era inevitável que surgissem as diferenças dos brinquedos pelo gênero, a começar pelas cores. Brinquedos de meninas são determinadas pela cor rosa e dos meninos pela cor azul. A discriminação de gênero também acontece, segundo uma pesquisa realizada pela Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (RUEDIGER, 2020) na existência da Taxa Rosa (ou *pink tax*) que corresponde ao fenômeno em que produtos e serviços destinados ao público feminino custam mais caros que aos produtos rotulados para homens. Ou seja, alguns brinquedos destinados às meninas têm valor maior que os destinados aos meninos. Isso nos mostra que, conforme as crianças vão ganhando espaço, vez e voz na sociedade, a industrialização do brincar como mercadoria, fortalecida pela descriminalização do gênero, também tenta se apropriar das culturas infantis, mas atravessada pelas culturas adultas. Sarmiento (2004, p.7) colabora com essa questão quando diz que

[...] a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança. As crianças ‘contam’ na economia e esse é um lado paradoxal do processo de reinstitucionalização, dado que, como vimos, a modernidade caracterizou-se progressivamente pela exclusão das crianças do espaço estrutural da produção.

Em forma de contradição, as crianças são “vistas” pelo comércio, porém vivenciando imposição da cultura adulta e estímulo ao consumismo. Nessa mesma sociedade que tanto fala sobre a garantia da autonomia infantil, a escola se faz, mais uma vez, como espaço para

reforço e/ou desconstrução de culturas impostas, lugar de vivência de culturas produzidas e construídas.

Para Brougère (2004 *apud* ONO e KISHIMOTO, 2008, p. 210),

[...] os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas.

Daí, surgem as “brincadeiras de meninos e as de meninas”, sendo determinado pelo gênero qual papel irá exercer na sociedade. Lembrando que, se o brincar é liberdade, ele deve ser usado como estímulo de forma igual a fim de despertar os interesses e curiosidades nas crianças, independente do gênero, podendo refletir nas futuras ocupações que esses pequenos escolherão buscar no curso de suas vidas.

Para Brougère (1995 *apud* ONO e KISHIMOTO, 2008, p. 210), os estereótipos de gênero nos brinquedos relacionam-se ao fato de o universo feminino restringir-se, em grande parte, à casa, à família; o masculino, aos “carrinhos”, à “lulinha” (*rough-and-tumble*: mistura de tumulto e briga), ao mundo externo e do trabalho.

Maccoby (1988 *apud* ONO e KISHIMOTO, 2008, p. 210) “[...] afirma que não há evidência quanto às diferenças de gênero até os 4 anos de idade. A partir daí, os meninos tendem a evitar as “atividades de meninas” e são mais sujeitos à pressão social, a uma tipificação sexual inadequada.” Ou seja, os estímulos sociais sobre como se relacionar com o brincar, definido a partir do gênero, influencia o cotidiano de nossas crianças. Se, através do brincar e dos brinquedos, elas vivenciam tal pressão social acerca dos papéis de gênero, será também através do brincar que deve surgir o convite para a reflexão sobre tais papéis exercidos na sociedade, sendo os espaços educacionais responsáveis por promover esses questionamentos e reflexões.

Argumentamos, até o momento, sobre o brincar para simbolizar. As crianças simbolizam o que vivenciam, as culturas impostas e as culturas produzidas a partir dos questionamentos sobre o mundo que as cerca e dos encontros com diferentes culturas que são acessadas a partir das trocas entre seus pares e a motivação da descoberta pelo novo. Assim, “A cultura de pares permite às crianças apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que as rodeia” (SARMENTO, 2004, p.14). Trocar entre seus pares possibilita que as crianças construam significados e sentidos para o universo que simbolizam no brincar,

produzindo assim culturas infantis que atravessam, entrelaçam, questionam e reconstróem culturas adultas, desenvolvendo vivências e memórias, para além do que podem vir a ser, mas para o que já são, transformando o hoje, que será refletido no amanhã.

3. PAPEIS DE GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Recusar à mulher igualdade de direitos em virtude do sexo é negar justiça à metade da população.

Bertha Lutz

Neste capítulo, iniciamos uma abordagem sobre o feminismo e caminhamos apoiadas na Alfabetização Científica desde a infância. Assim sendo, brincadeiras, jogos, faz-de-conta podem abrir possibilidades de conhecimentos para nossas crianças, motivando-as, através da ludicidade, a romperem barreiras de estereótipos criados a partir das condições de gênero.

Ressaltamos, ainda, que o debate sobre a equidade de gênero nos espaços escolares se faz garantido pela Lei Maria da Penha, lei de proteção à mulher, que diz, em seu Art.8º, no inciso IX, sobre a necessidade de haver especial destaque “[...] nos currículos escolares de **todos os níveis de ensino**, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher”, tornando necessário que as questões de gênero permeiem os debates escolares a fim da promoção de uma sociedade mais igualitária.

3.1 O que é gênero? E criança pensa sobre as questões de gênero?

Antes de ser professora de Educação Infantil e ter a relação com crianças fazendo parte da minha rotina, sou mulher. Tomo aqui as palavras de Simone de Beauvoir, em sua obra *O segundo sexo*, citada por Santos (2010, p.109), “*Não se nasce mulher, torna-se mulher*”. Sou mulher porque tenho me tornado assim a partir das minhas experiências. A forma com que me reconheço e me identifico me tornam mulher, portanto, as minhas vivências enquanto mulher na nossa sociedade, muitas determinadas por minha condição de gênero, me possibilitaram reconhecer a importância do feminismo.

Ser mulher e professora, permite-me observar e analisar o desenvolvimento social das crianças recebidas nas escolas, assim como me faz pensar em como se torna importante

refletir com nossas crianças as construções e desconstruções sociais a partir do gênero. No entanto, faz-se importante, neste estudo, refletir sobre a concepção de gênero. Louro (2014, p. 26) nos diz que “[...] o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.”.

Portanto, compreendemos que os papéis de gêneros foram construídos socialmente, porém determinados pela condição biológica. A forma como homens e mulheres devem se comportar, qual profissão seguir, ou qual papel exercer na sociedade, foi uma construção histórica, porém determina pelo sexo.

Auad e Ramos (2021) contribuem ainda para as discussões sobre a concepção de gênero, afirmando que este “[...] é conceito há muito colocado pelas feministas, que revelam que os modos aparentemente inofensivos da divisão sexual das relações sociais atuam para além da esfera doméstica, em imperativos distintivos de estima social e também possibilidades de carreira profissional” (p.396). Assim, explicam é que homens e mulheres realmente são diferentes, porém valorizar socialmente traços, adjetivos, e acrescentaríamos até capacidades, qualificando-os como sendo exclusivos de um sexo ou de outro, é o que caracteriza gênero. Ou seja, gênero é a imposição de características sob os corpos biológicos, a fim de determinar poderes um sobre o outro, “[...] gênero é uma fonte primária de dar significado às relações de poder” (AUAD; RAMOS, 2018, p.82).

Em relação aos papéis dos gêneros, Louro (2014, p. 28) afirma que

Papeis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias, que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar. [...] através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

Porém, em busca pelo processo de desconstrução da sociedade patriarcal, a forma como se deve agir, ou ser tratada ou tratado, não deveria ser determinada pelo sexo com que se nasce ou a condição de gênero em que se encontra. “A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, [...] algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o.” (LOURO, 2014, p.28-29).

Joan Scott (*apud* LOURO, 2014, p.35) observa que “[...] usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de

dominação-submissão”. Ainda, sobre a oposição observada nas relações, desde a infância, através das brincadeiras e relações entre as crianças, Louro (2014, p. 35-37) complementa: “Ou seja, determinar os papéis de gêneros masculino-feminino, dentro dessa lógica, significa constituir a oposição entre um polo dominante e outro dominado, desconstruir tais parâmetros colabora para problematizar a oposição entre eles.”

No patriarcado, guiado pelo machismo, observamos a dominação e subordinação definida pelo gênero, nesse caso, o gênero determinado pelo fator biológico. Por outro lado, o feminismo apresenta a equidade e igualdade para os papéis de gênero. Ou seja, para o machismo, o exercício de poder e os privilégios sociais são concebidos aos homens (especificamente brancos e héteros), já o feminismo levanta a questão de todos terem acessos às mesmas condições sociais, e não que um gênero se sobrepõe sobre o outro, mas que haja espaços de dignidade e respeito para todos e todas em nossa sociedade.

Em uma sociedade patriarcal e machista, o lugar que um indivíduo deve ocupar, a forma de agir, ser ou fazer, como se vestir, quais brincadeiras experimentar, as emoções que pode sentir e expressar, ou a profissão que deve exercer, são determinados pela condição de gênero, raça e classe social. Logo, refletir sobre o feminismo nos possibilita pensar que homens e mulheres são apenas seres humanos que choram, sorriem, sentem raiva e que os papéis que devem exercer ou ocupar vão além de seu gênero ou forma como se identificam. O feminismo traz a possibilidade de igualdade entre os gêneros, logo, “Feminismo não é um livro de regras, mas uma discussão, uma conversa, um processo.” (TAVI GEVISON, 2017 *apud* D’ÁVILA, 2019, p. 17).

Nas salas de aula de Educação Infantil, as crianças reproduzem o que apreendem da sociedade, é comum que naturalmente se agrupem pelos gêneros. Meninos procuram meninos para as trocas, meninas procuram meninas em suas brincadeiras também. Por isso, torna-se fundamental perceber que

[...] o gênero se faz presente nas práticas e nas políticas de Educação Infantil, uma vez que a escola e a Educação são searas responsáveis por veicular referências sociais, políticas e intelectuais, que podem atuar tanto reforçando quanto transformando as relações sociais, desde a infância” (AUAD, 2003 *apud* AUAD; RAMOS 2021, p. 396)

Os espaços educacionais infantis, como espaço-tempo de reflexões, construções e desconstruções, tem a abordagem de gênero atravessada em sua prática, já que é uma temática presente e viva nas construções sociais. Nesse sentido, a Educação Infantil é

momento de pensar sobre tais relações estabelecidas. Não abordar tal temática com as crianças pode ser considerado até cruel, pois me aproprio de Auad e Ramos (2018, p.91-92) quando dizem que

[...] a interdição do debate sobre gênero no campo da Educação significa um retrocesso nacional nos direitos das crianças como cidadãs brasileiras. Estas têm seus direitos desrespeitados quando se retira da Educação todo e qualquer debate que amplie suas vivências para além do universo que coloca como centro o homem, branco, heterossexual, cristão, apegado a valores das classes que se desejam dominantes e que estão situadas em grandes centros urbanos... a interdição em torno do debate de gênero vai muito além da desconsideração das crianças enquanto cidadãs, o que já seria ruim o suficiente, mas se refere a uma perversa maneira de atentar contra o Estado Democrático de Direito, o que não podemos em tempo algum permitir.

Tal contribuição me faz pensar, estando no papel de educadora, sobre a forma como é possível credibilizar ou desacreditizar a criança enquanto ser político e atuante na sociedade. Não tem validade o discurso da criança assumindo a centralidade quando ela é privada de debates pertencentes ao cotidiano social, impossibilitando que reconheça sua própria identidade. Enxergar e compartilhar os espaços e tempos com a criança como ser político “[...] faz das crianças potenciais protagonistas de ações potenciadoras da democratização.” (SARMENTO, 2004, p.19).

Trazer para o debate que o papel da pessoa educadora tanto pode potencializar quanto silenciar o ser crítico e político nas crianças, leva-nos a pensar o quão urgente se faz inserir reflexões sobre as questões de gênero também nas formações de professoras e professores das infâncias, uma vez que

[...] uma formação profissional deficitária pode ser um dos fatores de obscurecimento sobre o fenômeno da violência de gênero que ocorre na escola e nos demais espaços sociais, o que pode afetar a formação da criança cidadã se a discussão sobre as desigualdades sociais não for contemplada de maneira focalizada. (AUAD; RAMOS, 2021, p. 395)

Não se pode pensar crianças críticas e políticas quando não se preocupa com que educadores tenham provocadas, em suas formações, inquietações sobre as desigualdades existentes, para que assim também provoquem questionamentos nas crianças com quem se relacionarem nos ambientes infantis. Portanto, “Uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 1996, p.32). Essa prática, apontada por Freire, precisa ser garantida nas reflexões durante as formações dos professores das infâncias.

Sabendo-se que “[...] o brincar se alinha com significados simbólicos ligados a modelos de feminilidade e masculinidade” (AUAD; RAMOS; 2018, p.85), faz-se importante provocar, nas crianças, pensar sobre a possibilidade de experimentar jogos e brincadeiras, promover atividades de cooperação e em grupos para que possam se olhar como iguais, ter momentos também em que as emoções possam ser exploradas, pois o machismo, inculcado em nossa sociedade patriarcal, prega que meninos não choram e meninas são dóceis e não sentem raiva. Porém, são sentimentos totalmente naturais ao ser humano e que, ao serem reprimidos desde a infância, refletem na constituição de adultos que não sabem lidar com as emoções, não conseguem se colocar no lugar do outro, possibilitando o desenvolvimento de transtornos emocionais.

Nesse sentido, defendemos aqui que jogos e brincadeiras são oportunidades excelentes para as crianças vivenciarem diferentes papéis, produzirem reflexões e questionamentos e descobrirem novos conhecimentos pelos quais podem ter interesse, independentemente de sua identificação de gênero. “É urgente que continuemos a lutar para que se superem as desigualdades do feminino e do masculino, para que todas as crianças acessem seus direitos de serem educadas de modo mais justo e afetivo.” (AUAD; RAMOS 2021, p.403).

3.2 As relações de gêneros na Educação Infantil

Observando os processos históricos da infância, verificamos na escola seus reflexos, principalmente no que se refere aos fatores educativos e socioculturais oferecidos às meninas e que afetam suas escolhas no futuro. Logo, notamos, no cotidiano escolar sexista, que os estímulos para meninos e meninas são diferentes. Enquanto os meninos desenvolvem habilidades mais racionais, ligadas aos jogos lógicos, experimentação, além da força e movimento, habilidades necessárias a quem quer se dedicar à Ciência (SILVA, 2000), as meninas experimentam habilidades mais voltadas à sensibilidade, relações pessoais ou propostas que fortalecem o estereótipo do cuidado.

Kishimoto (2002 apud AUAD; RAMOS, 2021, p.396) “[...] realizou pesquisas que atestam que as meninas são estimuladas desde a infância a brincar com brinquedos que remetem ao trato da casa e dos bebês, de maneira diferenciada aos estímulos direcionados aos meninos”. Assim sendo, a mulher relacionada às funções de cuidado é algo frequente na história. Daniela Auad (2021, p.396) nomeia essa relação mulher/cuidado com a tríade ‘mãe-mulher-professora’, o que nos permite compreender que a maioria das funções relacionadas

a cuidado são ocupadas, em sua generalidade, por mulheres, como professoras, como se naturalmente o sexo feminino fosse dotado com as capacidades para o cuidado e educação com as crianças, diminuindo as representações femininas em outros espaços, que remetem à posição de poder, como a Ciência, política, entre outros. Nesse sentido, “[...] a experiência docente, assim como qualquer profissão ligada aos cuidados [...] são admitidas como profissões femininas.” (THURLER *apud* AUAD e RAMOS, 2018, p.81).

Reflexo dos estímulos desde a infância pelas brincadeiras propostas, resultado também de um processo histórico, “A formação das crianças vira questão política, colocando a mulher como responsável direta tanto no meio familiar quanto no escolar, já que os homens foram sendo absorvidos por cargos de Estado, leia-se, de maior peso e prestígio profissional.” (CHAMON *apud* AUAD e RAMOS, 2018, p.81).

Isto posto, percebemos que a sociedade sexista também não deixa escapar os rótulos impostos às masculinidades, pois os meninos tã nascem com parâmetros comportamentais atribuídos, socialmente, pelo seu sexo biológico. Assim, “[...] os meninos, e também os homens, são ensinados desde muito cedo a se portarem de acordo com a norma” (BELLO; FELIPE, 2010, p.178). Tais determinações abrangem até mesmo as emoções que podem ou não sentir e expressar,

[...] a agressividade, por exemplo, costuma ser atribuída naturalmente ao homem, como se houvesse uma essência da qual fosse impossível escapar. No entanto, se prestarmos mais atenção, veremos que existem várias masculinidades que buscam um lugar de hegemonia. Talvez existam tantas outras masculinidades que entendem esse lugar como não sendo seu. (BELLO; FELIPE, 2010, p.176).

O sexismo restringe a existência de masculinidades, não podendo fugir o padrão, pois tudo que envolva algum tipo de sensibilidade é remetido ao comportamento feminino, sendo assim uma postura diminuída. Dessa maneira, “[...] a masculinidade vai se delineando a partir dos discursos que vão sendo produzidos e legitimados pelos sujeitos masculinos (BELLO; FELIPE, 2010, p.177), discursos de reforço ao estereótipo do que é ser homem, uma vez que

[...] as pessoas estão de tal forma absorvidas por essa maneira naturalizada de pensar o mundo, a partir do trinômio gênero- -sexo-sexualidade, que buscam de forma muito intensa garantir a heterossexualidade desde a infância. Ou seja, parece que, desde muito cedo, especialmente os meninos precisam vincular sua masculinidade com a heterossexualidade, dando demonstrações claras dessa vinculação. Não é à toa que os pais perguntam a seus filhos quantas namoradinhas eles têm, estimulando-os de forma

insistente a apreciarem os corpos femininos (muitos pais mostram revistas de mulheres nuas para seus meninos, por exemplo). Também é possível notar o quanto as famílias e também os/as professores/as costumam pontuar para os meninos os comportamentos que normalmente, na nossa cultura, são atribuídos às meninas e mulheres. Desta forma, a masculinidade é construída a partir da misoginia, ou seja, do desprezo por tudo aquilo que possa ser considerado tipicamente feminino.” (BELLO; FELIPE, 2010, p.179)

O machismo imposto pela sociedade patriarcal também aprisiona as masculinidades desde a infância, impedindo os meninos de explorarem suas emoções e sendo condicionados a sempre se preocuparem a demonstrarem o quão masculinos são, de acordo com os estímulos adultos. Assim, eles são inseridos, muitas vezes precocemente, à sexualização e vão sendo ensinados a objetificarem os corpos femininos desde muito cedo.

Fazem gestos, mantêm posturas corporais, empostam a voz de forma diferenciada, utilizam vocábulos inusitados para se expressarem de forma tão teatral que parecem estar tentando nos mostrar que possuem um saber sobre o que é ser homem ou ser mulher. (BELLO; FELIPE, 2010, p.176).

Para os que trabalham com infâncias, é possível presenciar reprodução de narrativas adultas nas crianças. Contudo, acreditamos que é importante oportunizar momentos para se pensar tais falas e gestos ouvidos, apropriados e reproduzidos pelos pequenos.

Dessa forma, a representação do que é ser ‘homem ou mulher’ é reforçada e imposta pelas culturas adultas quando reproduzem esses estereótipos, por isso, é comum perceber meninos brincando de ‘lutinha’ ou de forma agressiva, pois algum adulto próximo potencializa tal comportamento de ‘homem, agressivo’ porque isso representa força, e logo, poder. “Os meninos têm seus movimentos escrutinados o tempo todo pelos adultos e isso lhes dá pistas de como agradá-los, não sendo essas indicações algo que eles entendam como uma ordem a ser seguida” (BELLO; FELIPE, 2010, p.178). Percebemos, aqui, o que já foi relatado nessa pesquisa, como apontamento de Sarmiento (2004) sobre as imposições das culturas adultas às culturas infantis.

Infelizmente, o sistema de ensino brasileiro ainda cultua – mesmo que de forma inconsciente – toda uma carga de discriminação histórica que existe na sociedade contra as mulheres e – desta forma – o preconceito, desigualdade e machismo são reproduzidos (BIANCHINI *apud* AUAD; RAMOS, 2018, p. 83).

A escola, assim, visa estabelecer a área de atuação de cada gênero, reproduzindo atividades e atitudes sexistas em seu espaço. Louro (2014, p.62) afirma que “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não

pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.”.

3.3 Alfabetização Científica e Educação Infantil

Propomo-nos a pensar formas de proporcionar na escola atividades que estimulem meninos e meninas, independente do gênero, a fim de vivenciarem estímulos que possam despertar o interesse pelas Ciências. Temos aparatos legais, que hoje são também documentos de pesquisa, que garantem a vivência com o ensino de Ciências desde a Educação Infantil, como já nos diziam as DCNEI, que hoje em dia utilizamos a fim de consultas documentais para fomento de pesquisa:

O currículo de Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.18).

A BNCC da Educação Infantil também garante a escola como espaço de promoção de oportunidades de questionamento e investigação, vivências e construção de conhecimentos a partir do cotidiano de cada criança:

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018, p.43)

Lima e Loureiro (2013, p.15), descrevem que:

As crianças desde o início de seu processo de escolarização apresentam grande interesse pelos fenômenos naturais e pela busca de explicações dos como e porquês as coisas são como são. As aulas de ciências, em geral, são as mais concorridas no sentido da movimentação das crianças com o aprendizado, principalmente se elas são colocadas diante de situações desafiadoras, contextualizadas e abertas de modo a permitir a busca de respostas para satisfazer suas curiosidades.

Uma vez que a criança é questionadora e exploradora, as experiências científicas promovem nelas ainda mais senso de investigação, possibilitando reflexões sobre a nossa sociedade. Para além de estímulos através das brincadeiras, com o objetivo de suas ocupações futuras, independente do gênero, Lima e Loureiro (2013, p.15) nos afirmam que

“[...] as ciências estão presentes na vida das pessoas em diferentes contextos, o que significa que ter acesso a ela é, muitas vezes, uma questão de sobrevivência”.

Ou seja, nosso gênero é muito pouco para determinar o nosso acesso aos conhecimentos científicos. A escola, hoje, se torna o lugar que possibilita que, através dos jogos e brincadeiras, as crianças experienciem diferentes papéis e produzam conhecimentos. Elas podem ter diferentes habilidades estimuladas através dos jogos e brincadeiras, repensando seus papéis na sociedade, independentemente de sua condição de gênero.

Como já citamos nessa pesquisa, as crianças já leem o mundo antes mesmo das leituras em livros. A partir dessa afirmação, trazemos o conceito de Alfabetização Científica na Educação Infantil. De acordo com Chassot (2003, p.38), “[...] a alfabetização científica é entendida como um conjunto de conhecimentos que facilitam aos homens fazerem uma leitura do mundo em que vivem, tornando-se críticos e politizados capazes de se transformar e transformar o mundo”. O mesmo autor considera ainda que “[...] o domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos são necessários para o cidadão desenvolver-se na vida diária.” (CHASSOT *apud* SANTOS, 2007, p. 474). Nesse sentido, busco apoio na Alfabetização Científica pela vertente freiriana, a fim de que essas crianças fortaleçam sua identidade político-crítica frente a atitudes sexistas e se apropriando de referências femininas no campo das Ciências.

O conceito que Chassot (2003) dá à Alfabetização Científica, nesta pesquisa, é compreendido na perspectiva de Freire (2011, p. 35) quando este apresenta “[...] a alfabetização como parte de um projeto político e de uma prática pedagógica que ofereça uma linguagem de esperança e de transformação dos que lutam no presente para um futuro melhor”. Percebemos aqui a apresentação dos conceitos com a mesma finalidade: a transformação do mundo.

No presente escrito, não há a apropriação do termo alfabetização como o ato de codificar e decodificar letras, mas sim como aprendizagem para a leitura de mundo e para a transformação social. Daí, optamos por não trazer a concepção de letramento, uma vez que isso demandaria outras discussões e embasamentos teóricos. Assim, para cumprirmos com os objetivos traçados, optamos por utilizar a expressão alfabetização científica em uma perspectiva freiriana.

De modo específico, nesta pesquisa, situamos a alfabetização científica como conhecimentos científicos dialogados pelas crianças no espaço-tempo da Educação Infantil. Embasamo-nos em Freire (2011, p.8) quando afirma que a “[...] alfabetização é o conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora”. Logo, falamos aqui dos conhecimentos científicos construídos e promovidos de forma política, a fim de abranger as demandas das desigualdades sociais, com uma visão da “alfabetização impregnada de uma noção de equidade” (Freire, 2011, p.34). Portanto, consideramos que não há sentido se apropriar de debates científicos se não houver objetivo de transformação social e de melhoria na vida planetária.

Nesse sentido, Santos (2007, p.481) traz a “[...] cultura científica, não apenas no sentido da vulgarização de seu conhecimento, mas também do exercício crítico de seu modo de pensar”. Novamente, percebe-se aqui o saber científico atrelado ao fazer político e ao exercício de cidadania, pois o pensar, refletir, questionar, produzir cultura e saber científico, se faz na vida, bem antes de descortinar os códigos da escrita. Freire (2011) ainda ressalta que se deve ser elevada a alfabetização política e cultural a mais elevada das prioridades.

Entendemos que alfabetização política e cultural se dá pela apropriação dos saberes como cidadão, questionando o que vem sendo imposto e reproduzido pela sociedade. No que se refere a essa pesquisa, alfabetizar política e culturalmente é oportunizar que as crianças questionem as imposições sexistas da sociedade patriarcal que determina quais corpos podem ocupar os espaços, inclusive, espaços científicos.

Complementamos esse pensar com Santos (2007, p. 487) quando afirma que “[...] tornar a educação científica uma cultura científica é desenvolver valores estéticos e de sensibilidade, popularizando o conhecimento científico pelo seu uso social como modos elaborados de resolver problemas humanos.”. É promover a Alfabetização Científica, a fim de traçar caminhos para os problemas humanos, como a desigualdade.

Freire (2011, p. 36) traz a alfabetização ainda como

[...] um veículo para estudar de que modo definições culturais de gênero, raça, classe e subjetividade se constituem como construtos tanto históricos quanto sociais. Além disso, a alfabetização, neste caso, torna-se o mecanismo pedagógico e político fundamental mediante o qual instaurar as condições ideológicas e as práticas sociais necessárias para o desenvolvimento de movimentos sociais que reconheçam os imperativos de uma democracia radical e lutem por eles.

Propiciar às crianças uma Alfabetização Científica, neste sentido, é reconhecê-las como seres políticos e ativos na sociedade, a fim de transformá-la a partir dos questionamentos que fazem com base em suas vivências e experiências observadas.

Nessa perspectiva, a Alfabetização Científica pode ser associada ao que afirma Santos (2007, p. 488): “[...] mais importante do que a discussão terminológica entre alfabetização e letramento está a construção de uma visão de ensino de ciências associada à formação científico-cultural dos alunos, à formação humana centrada na discussão de valores.”

Cardoso (2022, p. 43) contribui para esse debate afirmando que “alfabetizar cientificamente uma criança é permitir que ela saia desse campo imaginativo e amplie sua visão de mundo com práticas pedagógicas instigadoras”. Logo, a Alfabetização Científica propicia às crianças ampliar o conhecimento e visão de mundo que possuem.

No dia a dia das crianças, o desenvolvimento e as aprendizagens científicas baseiam-se na integração dos processos estratégicos de ‘observar, classificar, comunicar, tomar medidas, fazer estimativas, prever’ e nos processos estratégicos integrados de investigar, identificar, controlar, operacionalizar, formular hipóteses, experimentar, compilar, representar, projetar, argumentar e concluir” (CARDOSO, 2022, p. 41).

A partir do exposto, podemos compreender que a Alfabetização Científica proporciona vivências que são garantidas na BNCC da Educação Infantil, tais como “[...] fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2018, p. 43).

Após a relação entre essas fundamentações teóricas, pretendemos deixar claro que a Alfabetização Científica complementa o cotidiano infantil, já que as crianças possuem consigo a curiosidade e a capacidade de formular questões que possibilitam a transformação do mundo a sua volta.

Portanto, compreender que as crianças são seres inteiros e que leem o mundo antes dos códigos da escrita facilita perceber que Alfabetização Científica dialoga com a forma como compreendemos a infância hoje, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, pensantes, questionadores e capazes de transformar a realidade a sua volta, pois

[...] assim como uma pessoa precisa aprender uma linguagem materna para comunicar-se é necessário conhecer a ciência e seus conceitos científicos facilitando a leitura do mundo em que vivem e tornando-se sujeitos ativos

na sociedade, uma vez que esses conhecimentos adquiridos através da ciência estão ligados diretamente ao senso comum, em que vivenciamos situações triviais de nosso cotidiano. (CHASSOT, 2006, p.38).

Compreendemos assim que o contato com a Ciência faz parte do dia a dia, como em um chá para ajudar com a insônia ou alguma dor, ou em alguma receita caseira medicinal. Dessa forma, nossas crianças chegam às salas de aulas com essas informações em suas bagagens e cabe à escola promover espaços para a construção desses conhecimentos desde a infância a fim de colaborar para a transformação da realidade e para a formação de sujeitos que consigam perceber os ambientes a sua volta, pois “[...] ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza.” (CHASSOT, 2003, p.91).

Pensando em Alfabetização Científica, consideramos importante compartilhar uma experiência, vivenciada pela pesquisadora, com a turma EI-52, no ano de 2022, como professora regente, em um CIEP localizado no bairro de Bangu.

Iniciei a leitura do livro “*Maria Preta*”, do autor Otávio Júnior, que conta sobre uma árvore que observava a vida e as histórias do topo do morro. A partir dessa leitura, surgiram algumas discussões e então a turma criou a “*Maria Bangu*”, que seria a árvore que iria observar o bairro Bangu. Ao pontuar o que seria observado pela “*Maria Bangu*”, as crianças relataram sobre o lixo que jogavam no rio que há ao lado da escola, observaram um problema ambiental, social e político no bairro onde estavam. Começamos a pensar no que poderia ser feito com esse problema e então as crianças produziram cartazes de conscientização com desenhos e visitaram as outras turmas (da Educação Infantil até ao Ensino Fundamental), pedindo que as outras crianças conversassem com suas famílias e colegas que precisavam cuidar do bairro, limpar e não jogar lixo no rio, explicando os males que poderiam causar a todos. Passado algum tempo, um dos responsáveis da escola chamou uma equipe de reportagem para denunciar a sujeira do rio e pouco tempo depois o rio foi limpo e decorado com reciclagem para evitar que jogassem mais lixo nele. Esse exemplo possibilita perceber que a Alfabetização Científica na Educação Infantil, além de estimular o caminho de contato com as Ciências, que se faz presente na vida e no cotidiano, contribui para a formação de sujeitos pensantes e ativos na sociedade, capazes de transformar o seu entorno. A leitura dessa história, atrelada ao espaço de fala e criação oferecido as crianças, permitiu que elas percebessem um problema ambiental, político e social que cercava a escola e ainda encontrar caminhos para solucioná-lo e ainda conscientizar toda comunidade escolar. Uma outra questão observada nessa experiência foi que perceberam que cuidar é um dever todos,

independente do gênero, idade ou cor. O que me faz retornar à reflexão sobre a sociedade relacionar o papel do cuidado à mulher e o quanto uma atividade simples como essa pode ressignificar estereótipos de gênero há muito arraigados entre nós. Essa vivência me faz ecoar com CHASSOT (2006, p. 38), quando diz que

[...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo – e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. Tenho sido recorrente na defesa da exigência de que com a ciência melhorarmos a vida no planeta, e não a tornar mais perigosa, como ocorre, às vezes, com maus usos de algumas tecnologias.

Portanto, reiteramos aqui que a "[...] alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida." (CHASSOT, 2003, p. 91). Isto é, defendemos compreender a Ciência e a Educação com função social e política, sendo as desigualdades de gêneros questões importantes e indispensáveis em nossa sociedade. Daí, ser urgente reconhecer nossas crianças como seres inteiros, pensantes e ativos, que não podem ficar à parte desses debates, e a escola como tempo-espço responsável em promover tais reflexões e questionamentos desde a mais tenra idade.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nossas mentes estreitas sequer são capazes de compreender tudo o que poderíamos ganhar se as mulheres fossem livres para se desenvolver sem medo.
(Sohaila Abdulali)

Definir os percursos metodológicos de uma pesquisa nem sempre se constitui caminho fácil e claro. Sabia o que queria pesquisar, tracei objetivos, apoiei-me em teorias, mas qual caminho se adequaria ao tamanho da complexidade que se mostrava a minha frente? Foi então que o encontro com a pesquisa narrativa se mostrou sentido e trajetória para compreender as experiências vividas e narradas pela professora-pesquisadora e suas crianças.

A escolha metodológica se fez quando li Clandinin e Connelly (2015, p. 48) ao afirmarem que “[...] para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades [...]”. Pois, enquanto pesquisadora, construo histórias que se relacionam com outras histórias encontradas no trajeto de elaboração desta dissertação. Aqui, eu conto as narrativas que constituem as

infâncias construídas historicamente, vou ao encontro das histórias vividas e narradas pelas crianças que hoje colaboram para a formação de nossa sociedade. São histórias que perpassam pelos estereótipos de gênero, construídos socialmente e que podem ser identificados nas narrativas dos sujeitos que hoje formam a sociedade, inclusive entre as crianças. Coloco-me em uma condição de “[...] aprender com as crianças, pesquisando com elas, tornando-as como informantes privilegiadas para aquilo que eu buscava.” (BORBA, 2014, p.44), reconhecendo-as como ocupantes da centralidade desta pesquisa.

Christensen (2002), citado por Angela Borba (2014, p.43) esclarece que “[...] os estudos no campo da sociologia da infância apontam para a importância de que as crianças sejam sujeitos participantes da pesquisa e não simplesmente objetos que passivamente se sujeitam aos experimentos, procedimentos e técnicas de investigação”. É neste sentido que esta pesquisa se apropria das narrativas infantis para seu desenvolvimento, trata-se de “[...] recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos [...]” (POIRIER *apud* BORBA, 2014, p.45).

Ainda trazendo as narrativas infantis para a centralidade desta pesquisa, fomento este discurso baseada em Elizeu de Souza (2014, p.40) que diz que “garantir o respeito às narrativas [...] são férteis para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida”. Em sua afirmação, o autor nos possibilita pensar sobre a importância de garantir o respeito às narrativas e trazê-las para a centralidade da pesquisa como objetos ricos de estudos, que elucidam contextos, organizações sociais e formas de pensar desses sujeitos. Este foi o caminho escolhido no desenvolvimento desta dissertação. Ao priorizarmos as narrativas infantis, pudemos observar os estereótipos sociais que reproduzem e os caminhos que percorrem para desconstruí-los.

A criança, sendo considerada durante todo o desenvolvimento da pesquisa, como um sujeito produtor de cultura e questionamentos, faz com que as narrativas infantis centralizem os estudos desenvolvidos nesta dissertação, pois as narrativas orais ou escritas, permitem construções de identidades pessoais e coletivas (BORBA, 2014).

Clandinin e Connelly (2015, p. 51) conceituam:

[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no decorrer e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar do reviver e

recontar as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social.

A pesquisa narrativa, logo, percebe o pesquisador como um sujeito, um ser que se relaciona, troca e dialoga com sua pesquisa, construindo, observando e absorvendo histórias vividas que são narradas, um ator que “[...] parte da experiência de si e questiona o sentido das suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais” (SOUZA, 2011, p. 217). O pesquisador narrativo parte de suas vivências e os questionamentos que estas o despertaram, relacionando-as com outras narrativas para a construção da pesquisa científica.

Logo, a partir das leituras, entende-se que a pesquisa narrativa é uma abordagem qualitativa que se concentra na coleta e análise de histórias (auto)biográficas para compreender experiências, identidades, relações sociais e significados culturais. As vivências são consideradas como fontes ricas de dados, permitindo explorar as complexidades das experiências humanas e das interações sociais. A voz do participante é valorizada e busca capturar a perspectiva por meio de relatos pessoais, memórias, metáforas e símbolos. Essa abordagem reconhece a importância das particularidades na construção da coletividade e na transmissão de conhecimento cultural e social.

Como pesquisa narrativa, esta dissertação é também pesquisa qualitativa que possui “[...] particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida [...]” (Flick, 2009, p.20). Portanto, os dados recolhidos para esta pesquisa foram as vivências narradas pelas crianças, nas quais expressaram sua forma de ser e ver o mundo que as cerca.

As narrativas são, portanto, “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir.” (POIRIER *apud* SOUZA, 2014, p.42).

A escolha pela pesquisa narrativa mostrou-se, então, o trajeto a ser seguido não só porque as narrativas das crianças comporiam o *corpus* a ser analisado, mas principalmente porque as histórias vividas, através de brincadeiras não sexistas, seriam narradas nas palavras de quem viveu a experiência do questionamento aos padrões de gênero impostos em nossa sociedade.

A pesquisa narrativa, por sua vez, também permite que a pesquisadora se situe no decorrer da pesquisa. Como pesquisadora narrativa, posso refletir sobre as experiências que vivi, questionar, rever e ressignificar, junto às crianças, saberes construídos e desconstruídos.

Portanto, esta dissertação compõe-se metodologicamente como uma pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, e que se apropria dos procedimentos de narrar o vivido para a coleta do corpus.

Os procedimentos para a coleta das narrativas das crianças seguiram um mesmo percurso: primeiro, a professora convidava e motivava as crianças a vivenciarem as brincadeiras; depois, à medida em que os pequenos experienciavam o brincar/as atividades propostas, algumas perguntas (relacionadas ao vivido) eram feitas pela professora de modo a incentivar as crianças a falarem sobre o que vivenciavam naquele momento; por fim, eram realizados registros escritos verbalmente pela professora e através de desenhos pelas crianças. Mais à frente, esses procedimentos serão mais bem explicitados e analisados.

Reiteramos que esta é uma pesquisa qualitativa, ancorada na abordagem da pesquisa narrativa. Para análise das narrativas, apoiamo-nos em Elizeu Clementino de Souza (2014), e seguimos os procedimentos de análise compreensiva-interpretativa, que busca compreender e interpretar as experiências narradas a fim de alcançar as percepções do indivíduo sobre tal vivência. Nesse tipo de pesquisa, o foco está na compreensão profunda das experiências, valores e significados atribuídos pelo indivíduo. A análise compreensiva-interpretativa envolve a imersão no relato autobiográfico, a identificação de padrões, a busca por significados subjacentes e a interpretação das experiências à luz do contexto social, cultural. Elizeu de Souza (2014, p.41) ainda nos diz que “[...] a pesquisa (auto)biográfica nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular.” Nesta pesquisa, a partir da minha inserção social e vivências, surgem questionamentos, que ao olhar para a prática docente, encontra-se com as construções sociais das crianças, que, com base nas experiências, narram suas formas de ver o mundo.

Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.” (Souza, 2014, p.43).

Sendo as narrativas instrumentos centrais desta pesquisa, faz-se necessária a busca por uma metodologia que possibilite a compreensão do narrado de forma contextualizada e rigorosa. Diante disso, compreendemos que

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva

colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.” (Souza, 2014, p.43).

Logo, a análise compreensiva-interpretativa procura estabelecer a relação entre os sujeitos, as questões que surgem e são abordadas nas narrativas e as questões centrais da pesquisa, a partir das experiências vivenciadas que reverberaram em questionamentos e reflexões. Neste sentido, são identificadas unidades temáticas surgidas nas narrativas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

As análises das unidades temáticas

[...] têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas” (Souza, 2014, p.44)

Durante as análises das narrativas, que surgem ao longo das propostas vivenciadas, é possível identificar unidades temáticas. Essas referem-se aos temas ou tópicos significativos que emergem a partir das narrativas dos sujeitos e que são melhor desenvolvidas no capítulo 6.

Cumprе ressaltar, ainda, que as experiências vividas pelas crianças e pela professora pesquisadora foram provocadas por um conjunto de brincadeiras e práticas. Todo esse material passou a compor um acervo que será descrito/narrado no capítulo seguinte.

5. ACERVO DE PROPOSTAS IGUALITÁRIAS

*“Você se sairá melhor se fizer com que outras pessoas queiram aprender.”
Katherine Johnson*

A partir das escritas dos capítulos anteriores, onde abordamos sobre a construção histórica de infância até os dias de hoje, quando as crianças são percebidas como seres inteiros participantes e ativos, sendo necessário que suas reflexões e debates sobre as demandas sociais sejam levadas em consideração a fim de colaborar para a formação de uma sociedade mais igualitária, passo a pensar caminhos e estratégias que promovam tais diálogos na Educação Infantil.

Foi possível observar, durante toda a escrita desta dissertação, que as questões de gênero estão presentes desde os primeiros dias de vida do ser humano, na verdade, até antes. Ainda, durante a realização da revisão de literatura nesta pesquisa, compreendemos que a infância recebe muitos estímulos em detrimento do papel social que deve ocupar de forma a assegurar que formas e comportamentos dos gêneros sejam utilizados como padrão de ser e estar no mundo. Defendemos aqui que todos, independente do gênero, devam experimentar vivências a partir de seus interesses, sendo a Ciência um caminho acessível a todas e todos, de forma concomitante à Educação, como ferramentas possíveis para a equidade. Afirmamos também que os estímulos, através das brincadeiras, não sejam rotulados pelo gênero, mas por compreender que a Ciência é lugar de meninas e meninos.

Baseada nessas reflexões, penso como estratégia facilitadora para tal debate, um acervo de brincadeiras igualitárias, onde são encontradas sugestões de propostas que promovam espaço para tal diálogo através do brincar no cotidiano escolar. Lembrando que o centro dessa pesquisa são as crianças, eu não poderia ter outro ponto de partida para dar início à construção desse produto, não fosse a narrativa dos pequenos. Peço licença para Parafrasear Gonzaguinha (1982) quando diz: “eu fico com a pureza da resposta das crianças”. Logo, não poderia pensar em um produto para as crianças se não fosse a partir de suas falas, respostas e diálogos. Por isso que, ao se pensar em um guia de brincadeiras que possibilitasse as reflexões sobre as questões de gênero, levei o tema para a roda de conversa com os pequenos. Porém, sabendo que educação política e crítica se faz em coletivo, para a construção das ideias deste acervo, pude contar também com conversas entre pares, colegas professores, que colaboraram na construção destas propostas. Sinalizo aqui a importância de troca, diálogo e formação entre pares. A partir desse ponto, retomo a primeira pessoa do singular para narrar a experiência dessa construção.

O momento mais esperado da rotina no ambiente educativo infantil, para as crianças da turma EI-42, que é a turma na qual sou a professora das infâncias, no ano de 2023, em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente em Bangu, é a hora da roda de conversa, onde nos sentamos em círculo no chão e compartilhamos experiências, falamos do dia e pensamos em nosso planejamento. Aproveitei esse momento, que é satisfatório para o grupo, e dei início à conversa sobre as brincadeiras, apresentando algumas obras do artista Ivan Cruz, que retratam brincadeiras infantis.

Figura 4: Reprodução de obra de Ivan Cruz



Fonte: www.culturagenial.com

Figura 5: Reprodução de obra de Ivan Cruz



Fonte: www.culturagenial.com

Figura 6: Reprodução de obra de Ivan Cruz



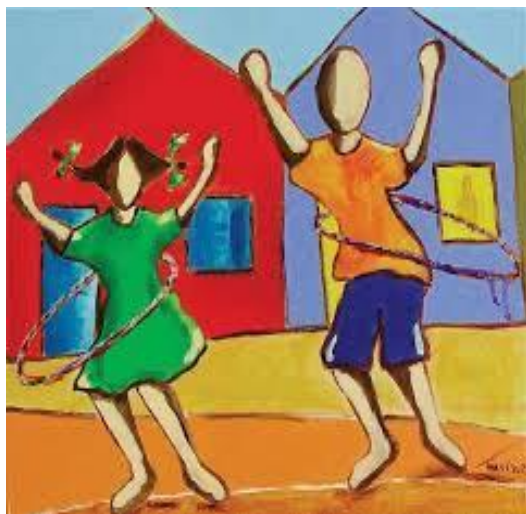
Fonte: www.culturagenial.com

Figura 7: Reprodução de obra de Ivan Cruz



Fonte: www.culturagenial.com

Figura 8: Reprodução de obra de Ivan Cruz



Fonte: www.culturagenial.com

Figura 9: Reprodução de obra de Ivan Cruz

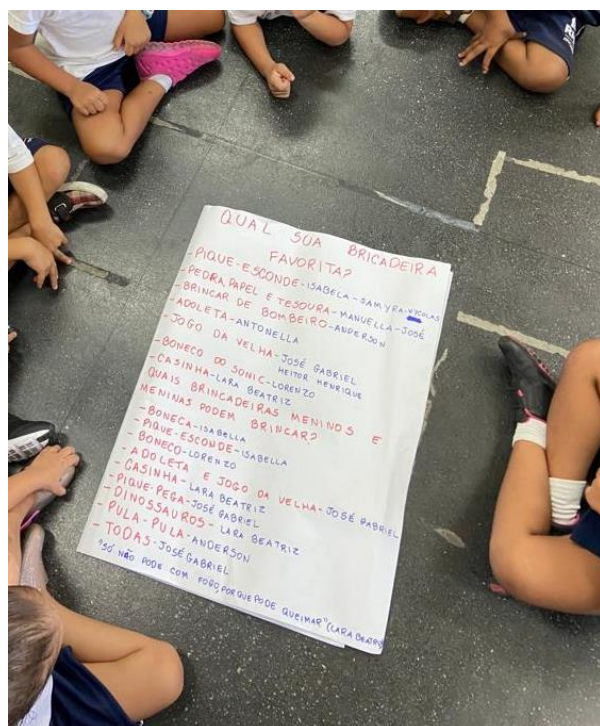


Fonte: www.culturagenial.com

Expliquei para as crianças quem era o artista brasileiro, convidei-as a analisarem as obras e pedi que me relatassem o que viam. Elas responderam com as brincadeiras que identificaram nas obras: “*bolinha de sabão, bambolê, aviãozinho, barquinho, roda...*”. Perguntei quem eles viam brincando nas cenas e eles responderam “*um menino e uma menina... e juntos*”. Propus então que refletissem se havia ali alguma brincadeira que o menino e a menina não poderiam brincar, ao que elas prontamente disseram que eles podiam brincar todas elas. Nesse momento, a criança X, um menino, disse que só não brincava de boneca. Perguntei o porquê e sua colega Y, interrompeu dizendo que poderia brincar sim. Depois, continuamos a conversa e o grupo chegou à conclusão de que na brincadeira de casinha “*o ‘pai’ precisa cuidar do ‘bebê’ pra ‘mãe’ sair com as amigas*”.

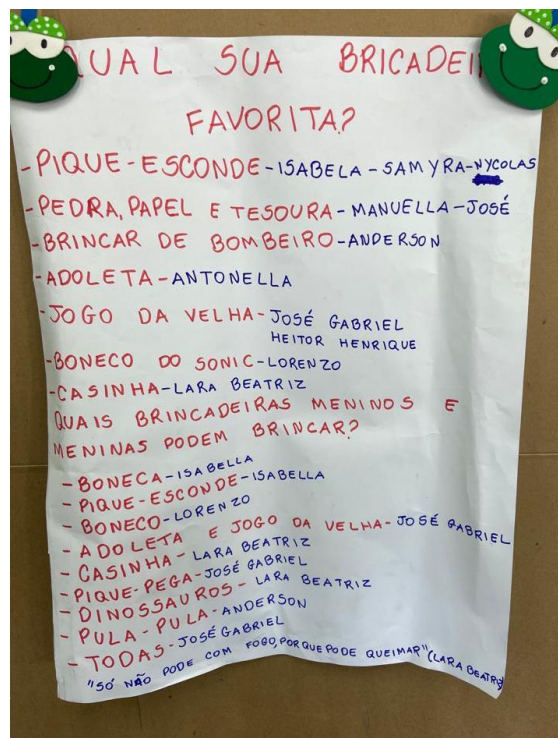
Seguindo esse momento de troca, decidimos listar as brincadeiras favoritas de cada uma das crianças. A lista ficou da seguinte forma: *pique-esconde; pedra, papel e tesoura; brincar de bombeiro; adoleta; jogo da velha; boneco do Sonic e casinha*. Continuamos a lista, escrevendo quais brincadeiras meninos e meninas poderiam brincar e eles citaram: *Boneca; pique-esconde; boneco; adoleta; casinha; pique-pegas; dinossauros; pula-pula; todas*. Até que um dos alunos chega à conclusão de que meninos e meninas “*só não podem com fogo, porque pode queimar.*”

Figura 10: Lista de brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal da autora
Data: 27/02/2023

Figura 11: Lista de brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal da autora
Data: 27/02/2023

Esse diálogo com as crianças possibilitou perceber suas observações com o brincar e permitiu repensar tais vivências através da perspectiva de gênero. Quero ressaltar uma das falas *"só não pode com fogo, porque pode queimar"*. Essa frase, citada por uma criança, confirma as contribuições de Chassot (2006) sobre Alfabetização Científica. Considero importante destacar essa observação para que não se perca no decorrer da escrita, já que é possível perceber o conhecimento científico que essa criança possui, adquirido pelo convívio social. Tal conhecimento, sendo utilizado em sociedade e partilhado com seus colegas, permitiu atestar que a Ciência de fato está na vida e no dia a dia de todos nós. Daí, inferirmos que essa criança está alfabetizada cientificamente, quando se apropria de tal conhecimento sobre o fogo e compartilha com os colegas utilizando esse conteúdo de forma social.

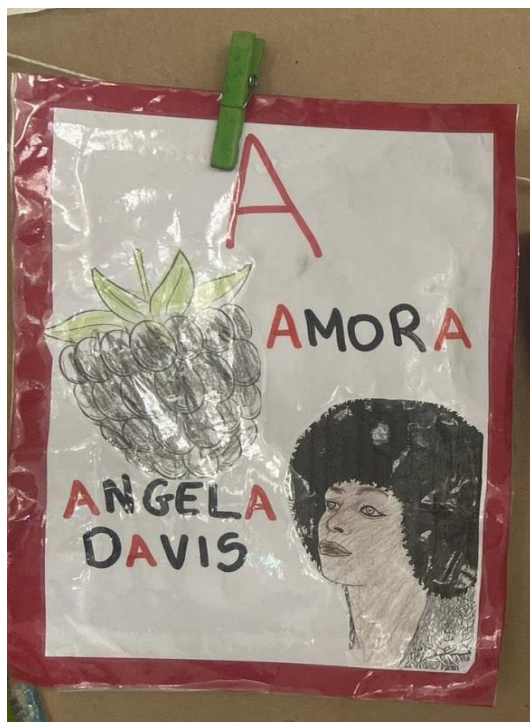
Na semana seguinte, novamente no momento de roda de conversa que faz parte da rotina do grupo, resgatei a lista realizada por eles e o tema brincadeiras. Propus que refletissem sobre os brinquedos de que gostam e foi evidente a preferência das meninas por bonecas e dos meninos por carrinhos. Porém o Lego, jogo de encaixe onde as crianças criam combinações/construções, foi um dos preferidos tanto por meninos quanto por meninas. O

referido brinquedo estimula a criatividade e concentração nas crianças, que são elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem das Ciências.

A pesquisa aconteceu paralela aos acontecimentos e temáticas que surgem na escola. E a fim de que tivessem pessoas como referências para compreender que podemos ocupar os espaços e funções sociais, independente do gênero, ao longo do primeiro semestre, fui apresentando algumas mulheres que ocupam espaços nas Ciências, a fim de complementar um alfabetário e com o intuito exclusivamente para que as crianças visualizassem o material e o explorassem conforme suas curiosidades. Funcionou da seguinte forma, a cada história que fosse contada, e tivesse também a oportunidade de apresentar alguma letra, apresentava alguma mulher da Ciência que tinha o nome iniciando com a mesma letra. Por exemplo, contei a história Amoras do autor Emicida, aproveitei para falar sobre a letra A e apresentar a Angela Davis (Professora e filósofa socialista). Passado a algum tempo, resgatei o que havia falado sobre a Angela Davis e apresentei também a Alice Ball (química que desenvolveu o método mais eficiente para o tratamento da lepra nos anos 40). Em outro momento, ao longo do semestre, utilizei também a história “E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas” também do autor Emicida, e apresentei a palavra medo, aproveitei e contei sobre Mae Jemison (médica e a primeira astronauta negra), cujo nome também se iniciava com a letra da palavra medo. Como já tinha utilizado dois livros do mesmo autor, o Emicida, conversei com as crianças sobre ele e apresentei a letra E, onde aproveitei também a oportunidade e falei de mais uma mulher da Ciência: a Evelyn Boyd (segunda mulher negra a receber o doutorado em Matemática nos Estados Unidos). Em uma outra proposta, onde conhecemos o livro “Da minha janela”, do autor Otávio Junior, ao propor vivências com a palavra “janela”, também pude apresentar Jaqueline Goes de Jesus (biomédica que coordenou a equipe responsável pelo sequenciamento do genoma do Coronavírus, apenas 48h depois do primeiro caso no Brasil), que também tinha o nome com a inicial J. Inspirados ainda, nesse livro infantil, que fala dos sons ouvidos da janela que deixam o personagem triste, listamos sons que despertavam a emoção da felicidade. Conversamos sobre a palavra “som” também e foi apresentada Sonia Guimarães (primeira mulher negra brasileira doutora em física). A cada letra apresentada, através da visualização em uma folha com a letra impressa, essas mulheres eram conhecidas pelas crianças através de imagens. Mostrava a foto delas para os pequenos, contava a eles a história da pessoa e mantinha a fotografia com a letra apresentada exposta em nosso espaço ao longo dos dias. O objetivo era que as crianças

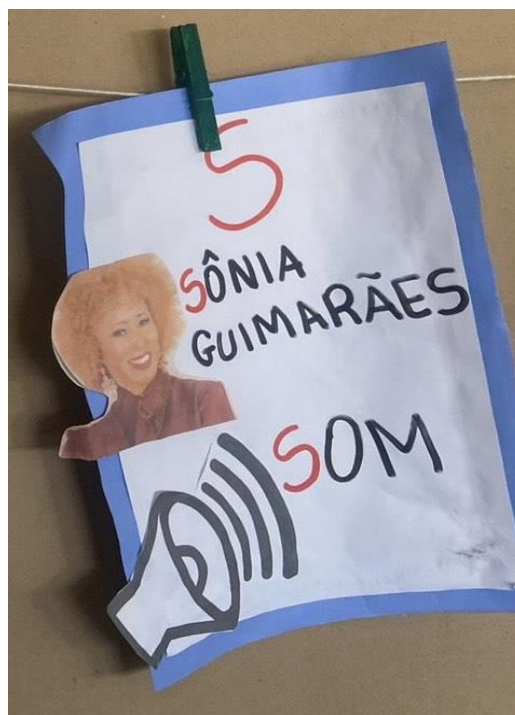
tivessem outras referências para além dos estereótipos, construindo a ideia de que podem ocupar os espaços independente do gênero, cor ou classe social.

Figura 12: Letra A – Angela Davis



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 16/06/2023

Figura 13: Letra S – Sônia Guimarães



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 16/06/2023

Figura 14: Letra M – Mae Jemison



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 16/06/2023

Percebi que apresentar essas pessoas como referências deve fazer parte de todo o processo educacional e cabe ao professor buscar conhecimento e ter referências também para estar atento as oportunidades para apresentá-las. O acesso a esses conhecimentos deve fazer parte do cotidiano. Afirmando isso por observar que, depois que essas pessoas eram apresentadas, as crianças retomavam o assunto, apontavam as fotos que ficavam expostas e falavam sobre elas de forma espontânea. Essas mulheres passaram a fazer parte da narrativa dessas crianças ampliando os seus repertórios, porém isso ocorre ao longo do processo, no cotidiano, concomitantemente às demais temáticas da escola.

Levar em consideração apresentar referências para as crianças a fim de desconstruir o estereótipo, é uma postura que precisa estar internalizada no trabalho docente. O movimento de apresentar essas seis mulheres das Ciências aconteceu ao longo de todo o primeiro semestre, fazendo parte do cotidiano e das outras temáticas. A partir do repertório dessas crianças ampliado e elas tendo acesso às informações sobre essas mulheres, considerei importante que essas referências fizessem parte das propostas do guia de brincadeiras.

Assim, pensando no acervo de brincadeiras igualitárias que foi construído, em uma determinada roda de conversa que fazia parte do dia a dia do grupo, contei a eles que iríamos criar brincadeiras e retomei a conversa que tivemos no início desse processo a partir das obras do Ivan Cruz. Durante essa conversa com a turma, solicitei que desenhassem meninos e meninas brincando, considerei interessante confeccionar a capa do acervo, que terá como título “*A brincadeira é de quem quiser: Acervo de propostas não-sexistas para a primeira infância*”, com os desenhos das crianças, pois além da fala, o desenho também é uma forma de propiciar diferentes possibilidades de expressão (CORSINO, p.23, 2006). Ao observar esses desenhos, o da menina M chamou minha atenção pela forma como desenhou os corpos de seus personagens. Tanto meninos, como meninas, têm os seios desenhados da mesma forma, o que me permitiu perceber que para a criança são somente corpos e que a sexualização e a construção do estereótipo desses corpos, a determinação dos espaços que podem ocupar a partir do gênero, se dão pela formação em nossa sociedade patriarcal, e que vamos nos apropriando disso ao longo do nosso crescimento.

Figura 15: Desenho da aluna M



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: Abril de 2023.

Nesse desenho acima, além de ser possível notar a percepção da criança sobre os corpos, ao perguntar para M, ela relata que a brincadeira do desenho é o lego, o brinquedo que citei anteriormente como um dos preferidos do grupo tanto para meninos e meninas. No desenho, é possível perceber os dois gêneros compartilhando o momento com a mesma brincadeira. Para essa criança, todos podem ocupar os mesmos espaços independente do rótulo social. Acredito que essas observações externadas no desenho são reflexos dos questionamentos gerados cotidianamente nas vivências do espaço educacional entre seus pares.

Como citei anteriormente, essas reflexões devem fazer parte do dia a dia dentro e fora da escola. Dessa forma, penso, como a primeira proposta do acervo, repensar sobre práticas do cotidiano, como a “chamadinha” e a fila para trânsito no ambiente educacional. É comum, por exemplo, professores organizarem filas para o trânsito na instituição escolar, e essas filas serem definidas pelo gênero a fim de manter a organização. Porém, essa é uma forma de reprodução social. Além das filas serem uma forma de robotização dos alunos, quando são organizadas pelo gênero, reproduzem o que vivemos em nossa sociedade, onde o Estado determina o lugar que cada sujeito irá ocupar a partir de sua condição de gênero.

Outra prática que convido aqui para repensar é a tradicional "Chamadinha", que é comum nos espaços de Educação Infantil, utilizada como estratégia para a visualização do nome. Porém, em sua maioria é aplicada da seguinte forma, o professor apresenta o nome da criança em uma ficha que, ao ser reconhecido, é colocado em um mural, que normalmente

está dividido em duas colunas: uma para os meninos e outra para as meninas. Ao final, conta-se para ver se há mais meninos ou meninas e se constata o total de crianças presentes. Mas é comum o gênero, em maior quantidade, comemorar uma certa vitória. Dessa maneira, se fortalece a competição entre os gêneros, ratificando o papel da escola na determinação do lugar que cada um deve ocupar a partir de sua condição de gênero. Fica aqui a sugestão de não ter lado determinado na chamadinha e que a criança fique livre para colocar o seu nome onde quiser no painel. Dessa forma, fortalecemos a ideia de que podemos ocupar todos os espaços na sociedade, independente de nossa condição de gênero, raça, cor ou classe social.

Figura 16: Chamadinha



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 02/06/2023

Figura 17: Fila de alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 02/06/2023

Para a segunda proposta do acervo, pensei em algo que convidasse as crianças para a reflexão, provocando a desconstrução de estereótipos. A partir da contação de uma história, sem revelar características da personagem, como gênero, cor, cabelos etc., somente sua profissão ou o que fazia, as crianças seriam convidadas a desenharem como imaginam tal personagem. Após apresentarem seus desenhos e descreverem como imaginaram, seria revelada a imagem real da pessoa apresentada na história. A partir de tal proposta, é possível refletir sobre os estereótipos construídos sobre as profissões e que envolvem as questões de gênero ou cor.

Esta seria a história apresentada: *"A pessoa da nossa história de hoje seguiu a carreira da medicina e engenharia. Também foi astronauta e foi especialista em uma missão*

a bordo de uma missão espacial. Depois de um tempo, também se uniu ao grupo de astronautas da NASA. Como imaginam a pessoa dessa história?"

As crianças teriam tempo para realizar o desenho de como imaginam a pessoa da história e depois descreveriam, através da oralidade, o que imaginaram e desenharam. Depois, seria apresentada a imagem da pessoa da história e todos iriam compará-la com os desenhos que realizaram, se ficou parecido ou não. Seria importante que todos estivessem atentos às características básicas, como gênero ou cor, refletindo sobre essas questões. Segue abaixo a imagem (Figura 17) da pessoa da história relatada:

Figura 18: Foto de Mae Jemison



Fonte: <https://heasarc.gsfc.nasa.gov/nasap>. Acessado em 13/maio/2023.

Ao pensar na terceira proposta para o acervo, busquei inspiração na tradicional brincadeira *Amarelinha* e a repensei de forma diferente. Assim, sabendo que as mulheres como referência nas Ciências fazem parte do repertório das crianças da turma EI-42, por terem essa temática participante no cotidiano, essa *Amarelinha* tem como temática as cientistas que as crianças já conhecem e também reflexões a respeito dos papéis de gêneros.

São confeccionados cinco caminhos, com cinco casas, com os numerais de 1 a 5. Esse caminho pode ser produzido com o material TNT ou EVA, ou até mesmo riscado no chão com giz de quadro ou fita crepe. Há também a necessidade de um dado. A proposta da realização da brincadeira é a seguinte: as crianças podem ser divididas em cinco fileiras, em frente a cada caminho traçado, e onde uma criança brinca por vez; a primeira joga o dado, que pode cair com algum numeral posicionado para cima; para andar as casas correspondentes ao numeral indicado pelo dado, a criança deve responder a alguma pergunta relacionada a questões de gênero, a criança avança se os demais colegas concordarem com

a afirmação feita pela criança que está jogando no momento. Ganha a fileira que se esvaziar primeiro.

Proponho algumas perguntas a serem feitas: *A cor rosa pertence somente às meninas? Quem é responsável pelos afazeres domésticos? Fale o nome de uma cientista que conhece. Fale uma tarefa que pode ser realizada por homens e mulheres. A cor azul pertence somente aos meninos? Somente meninos podem brincar de carrinho? Meninos e meninas podem brincar de casinha? Diga uma profissão que as mulheres e homens podem exercer. As mulheres podem escolher com o quê trabalhar? As mulheres podem ser cientistas?* A proposta é que essas temáticas fiquem cada vez mais próximas das narrativas infantis, fazendo parte de seu dia a dia em forma de brincadeiras, para que as crianças se apropriem de forma natural desses discursos para colaborar com a construção de uma sociedade mais igualitária, tendo outras referências e espaços na sociedade para ocuparem.

Caminhando na construção do acervo, resgato uma outra brincadeira tradicional para repensá-la de outra forma, o jogo da memória, porém buscando apoio também no repertório já ampliado das crianças. Sabendo que eles já têm acesso às informações sobre as mulheres, que ocupam espaço na Ciência e que foram apresentadas ao longo do primeiro semestre, é proposto um jogo da memória onde os pares são formados pela foto da cientista, a fim que visualizem essas mulheres.

Ainda me baseando em brincadeiras, que já fazem parte a cultura popular, para a quinta proposta, resgato o jogo de mímica, porém com a temática sobre os papéis de gênero. As crianças são divididas em dois grupos e a cada rodada uma criança realiza a imitação para o seu próprio grupo descobrir. Essa imitação pode ser composta de caracterizações com os elementos disponíveis para a criança usar, como jaleco, óculos, entre outros. As imitações são determinadas pelas cartas com imagens, que as crianças sortearão.

Para pensar a sexta proposta, resgatei uma das rodas de conversa da turma, onde lemos a história “*A menina furacão e o menino esponja*” de Ilan Brenman. A partir dessa leitura, conversamos sobre as emoções de meninos e meninas. Em nossa sociedade patriarcal, é ensinado aos meninos a conterem suas emoções de tristeza no dia a dia. É comum ouvir a frase “menino não chora”, enquanto são estimulados à agressividade, sendo explorado o sentimento de raiva. Por outro lado, as meninas são ensinadas a conterem os sentimentos de raiva, caracterizando-as como calmas, delicadas e que podem chorar. A partir dessa reflexão e da troca com a turma através da história contada, pensei sobre o jogo das emoções. Entendo que se faz necessário discutir tais questões para que consigam perceber,

compreender e se apropriarem dos sentimentos, sabendo que é algo natural do ser humano, embora cada um tenha sua personalidade, seja calma ou agitada, independente do gênero. A proposta do jogo parte da confecção de uma roleta, com divisões, que terá a representação de desenhos relacionados a emoções e sentimentos em cada uma de suas partes. Uma a uma, as crianças giram a roleta e dizem o que faz elas sentirem aquela emoção que foi sorteada, devendo demonstrar, com gestos ou expressões, como é aquela emoção.

A sétima proposta visa a estimular a imaginação das crianças. Para tanto, elas recebem uma missão para serem inventores e, através dessa brincadeira, conhecem mais uma mulher que é referência para a humanidade. A brincadeira se inicia a partir da leitura de uma carta fictícia e supostamente enviada do passado pela inventora Florence Parpart (inventora da geladeira elétrica moderna). Nela, Florence propõe que as crianças pensem em algo para inventar de modo que possam melhorar o mundo. Meninos e meninas são ouvidos e têm as ideias de suas invenções registradas e expostas em local visível da sala de aula. A professora pode, então, dialogar com a turma, levando os alunos a refletirem que todos podem ter ideias inovadoras e fazer do mundo um local melhor.

A oitava proposta de vivência tem como objetivo propor um espaço de reflexão sobre a cooperação entre os gêneros. As crianças são divididas em grupos de quatro ou cinco integrantes. Cada grupo recebe um balão, mas eles não podem deixar o balão cair no chão e, para isso não acontecer, precisam ajudar-se mutuamente. A brincadeira segue e os grupos vão sendo convidados a se sentarem em roda à medida que deixam o balão cair no chão. A professora, então, recolhe os balões que caíram para depois, com todos já sentados, convidar as crianças para escolherem e estourarem os balões coletados. Dentro deles, são encontradas imagens de atividades cotidianas, tais como varrer casa, recolher o lixo, cuidar de um bebê, dirigir carro, jogar futebol, entre outras. A partir daí, a docente questiona as crianças sobre quem pode praticar as atividades, indicadas nas figuras e encontradas dentro dos balões, e inicia um debate sobre os papéis que homens e mulheres exercem em nossa sociedade.

Ao viver as experiências do brincar com as crianças, resgato minhas memórias infantis, lembro-me com afeto de uma brincadeira popular entre as crianças da minha geração e percebo que é comum e importante que eu, como professora de crianças pequenas, reflita sobre o diálogo entre infâncias: a que vivenciei e a que presencio as crianças viverem, pois esse exercício colabora para a constituição do docente de crianças pequenas. É nesse sentido, que surge a próxima proposta. Brincávamos de construir bonecas de papel e vesti-las com adereços também confeccionados com papelaria. Daí veio a ideia de adaptar essa

brincadeira, para o acervo de práticas não-sexistas, a partir da proposta “*Quem pode ser o quê?*” Essa brincadeira consiste em disponibilizar para as crianças dois bonecos de papel, representando os gêneros (homem e mulher), que devem ser recortados, assim como acessórios e roupas. As crianças, então, podem vestir esses bonecos, usando acessórios que representam diferentes tipos de afazeres, construindo narrativas e refletindo sobre o porquê escolheram tal afazer para determinado gênero.

Na décima e última proposta, reúno as narrativas, discussões, reflexões e leituras desta pesquisa que reverberaram em mim as questões de gênero para as crianças, e penso, como estratégia para esse diálogo, em adentrar nos espaços infantis através de uma música e fazê-la ferramenta para reflexão no cotidiano. Escrevi a letra, baseada nos diálogos desenvolvidos com a turma, e pude contar com o apoio de um colega, Nielsen Oliveira, também professor e regente da turma EI-42, no âmbito da Educação Física. Foi ele que compôs a melodia e ressaltou aqui a importância da troca entre os pares docentes de forma a agregar experiências vividas com as crianças.

Nesta última proposição, as crianças ouvem e cantam a música como motivação para que elas reflitam sobre as questões de gênero e construam (outras) narrativas. Segue abaixo a letra da música composta de forma autoral:

Seja o que você quiser

Da cabeça à ponta do pé

Seja o que você quiser

Cientista, médica ou médico

Ou jogar bola como o Pelé

Mostramos nossa emoção

E o que guardamos em nosso coração

Se somos meninos ou meninas

Isso não tem problema não

Meninas também são heroínas

Corajosas e com muita valentia

Meninos também são carinhosos

Com coração nobre e muito corajosos.

Compositores: *Rebeka Helena Oliveira e Nielsen Oliveira*

Link: <https://drive.google.com/file/d/1gHle8srq7NnqzjQhHsb1rCkdbCzDJvTd/view>



O acervo de brincadeiras está disponível no Apêndice A deste estudo. Contudo, destacamos que o trabalho não se encerra aqui. As brincadeiras foram vivenciadas pelas crianças e suas produções (falas e desenhos) foram analisadas e interpretadas para melhor compreender os caminhos do brincar, do gênero e do lugar da mulher na Ciência, desde a entrada na Educação Infantil. Tais desdobramentos compõem a continuidade do próximo capítulo desta dissertação.

6. VIVENCIANDO, ANALISANDO E APRENDENDO COM O ACERVO DE PROPOSTAS IGUALITÁRIAS

*“As garotas nunca deveriam ter medo de ser inteligentes.”
(Emma Watson)*

Enquanto pesquisadora narrativa, tal como que me apresento em todo o percurso desta pesquisa, posiciono-me no lugar de ‘fazer com’ ao possibilitar vivências de propostas não-sexistas na Educação Infantil. Em outras palavras, destaco que, nesta dissertação, eu e as crianças ocupamos espaços participativos e ativos durante as vivências do acervo de propostas igualitárias. Foram muitas as experiências vividas e narradas, “narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, [...] [centradas] nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos [...]” (SOUZA, 2014, p. 43). Portanto, nesta pesquisa, as narrativas foram compreendidas e interpretadas a partir das vivências nas propostas não-sexistas e, neste capítulo, volto meu olhar para essas narrativas a fim de analisar e melhor compreender como as crianças de uma turma de Educação Infantil (re)produzem os papéis de gêneros através do brincar.

Início, então, trazendo as reflexões das crianças sobre a primeira proposta do acervo que se refere ao momento da ‘chamadinha’ e à fila para o trânsito no espaço educacional.

Contudo, interrompo esta narrativa de pesquisa para descrever quem são essas crianças. Elas têm idade de quatro anos e estão matriculadas no CIEP – *lôcus* da pesquisa – localizado no bairro de Bangu, zona oeste e subúrbio da cidade Rio de Janeiro. Logo, são também moradoras desta localidade, pertencentes às classes sociais D e E. Em sua maioria, são crianças pretas. Após trazer quem são essas crianças nesta pesquisa, prossigo com as reflexões propostas para este capítulo.

Em roda de conversa, pedi às crianças que expusessem suas opiniões, as falas foram audiogravadas e posteriormente registradas por escrito. Eu mesma fui escriba do que era narrado pelas crianças. Ressalto ainda que, para preservar o anonimato das crianças participantes deste estudo, optei por identificá-las com a letra inicial de seus primeiros nomes.

Em relação aos procedimentos de análise, por se tratar de uma pesquisa narrativa, esta dissertação perseguiu a metodologia compreensiva-interpretativa a fim de abordar e compreender como os papéis sociais de gênero são (re)produzidos no espaço escolar por crianças de uma turma da Educação Infantil. Logo, as narrativas das crianças, registradas pela professora, foram lidas/pré-analisadas, com identificação e descrição de unidades temáticas, interpretadas e compreendidas (SOUZA, 2006). Tais procedimentos pareceram estar mais adequados a esta proposta de estudo.

Em princípio, fiz a proposição de mudança na realização da ‘chamadinha’, que antes era separada pelo gênero. Propus à turma que, a partir daquele momento, não houvesse mais essa delimitação, ao que as crianças aceitaram e, tempos depois, perguntei sobre suas percepções depois da mudança proposta. De imediato, a aluna “A” respondeu que *“Os meninos reclamavam do time deles e as meninas reclamavam do time delas. Aí, a gente colocou um coração pra ser do mesmo time. Os meninos botam lá e as meninas botam lá. Agora, acabou a briga e todo mundo é um time”*. Ao ouvir a fala da colega, “J” complementa que *“Um lado tinha menos, aí, as meninas falavam pra colocar mais nomes e agora a gente tem coração e coloca onde quiser, e existe um lado só.”* Em seguida, “A” volta a falar *“Agora, não é mais triste porque não fica briga e é legal ter um lado só.”* Em seguida, “M.A.” fomenta o debate dizendo que *“Menino não pode brigar com menina para não bater e ele (apontando para um colega) brigava comigo e agora a gente é amigo”* e complementa: *“Na chamadinha, a gente põe os nomes, a gente é amigável. A nossa chamadinha tem um lado só e é legal ter um lado só porque não tem briga”*.

Para esclarecer, o coração, citado pelas crianças, foi um elemento solicitado pelos pequenos para ocupar o lugar onde antes havia os desenhos representando menino e menina. Esses, ao serem retirados, deixaram um espaço vago e as crianças então pediram para colocar um coração no lugar.

Retomando as narrativas das crianças, pude perceber que a competição entre gênero é percebida e reproduzida por eles na sala de aula e, dependendo da postura do(a) professor(a), pode ser fortalecida e reverberar nas crianças ao longo da vida. Em um primeiro momento, as crianças estabelecem e repetem a divisão que antes existia e isso pode ser compreendido em função dos conhecimentos a serem construídos nesta etapa e que são motivados por práticas pedagógicas que têm como potencializar o reconhecimento do nome. Porém, quando não se tem um olhar atento para tal fato, pode-se estimular a competição entre gêneros, haja vista a divisão nomeada pelas crianças como “*time de meninos e time de meninas*” e que, segundo eles, gerava briga porque cada grupo de gênero reclamava do seu time, porque um lado tinha menos ou mais nomes. Ainda de acordo com as crianças, essa briga se encerra por serem, a partir de então, um só time. Outro ponto que chama a atenção nas narrativas, é o sentimento de tristeza ao falarem que brigavam, ou seja, uma das crianças expõe o incômodo gerado de certa forma por essa competição. Outra compreensão se relaciona à preocupação de uma das meninas com a violência de gênero gerada por conta da competição entre os gêneros. Ao verbalizar isso, ela demonstra que já internalizou que, em uma briga com alguém do sexo oposto, corre-se o risco de agressão e que essa violência não pode ocorrer, pois estando todos ‘*no mesmo time*’ esses problemas podem ser evitados.

Nesse sentido, oportunizar espaço para as crianças falarem permitiu perceber os atravessamentos que uma prática pedagógica produz, para além do reconhecimento de nomes. Quando os pequenos olham para o grupo e percebem que ‘*agora são um time só*’ e que não precisam competir entre si por conta do gênero, sabendo que há espaços diversos para ocuparem, iniciam pequenos passos em busca da igualdade.

Destaco ainda que, no esforço para analisar e compreender as narrativas das crianças, questionei-me sobre como nossas práticas realmente podem potencializar as competições, fortalecendo até a violência de gênero nas mínimas e sutis práticas do dia a dia. Reformular a chamadinha trouxe para mim inquietações, ressignificando meu olhar para estar mais atenta ao meu fazer docente em busca por uma sociedade igualitária. Logo, sobre essa nova proposta, identifico como unidade temática, nas falas das crianças, a horizontalização das relações de gêneros, trazendo para o debate uma relação de equidade, onde não há mais uma

‘vitória’ de um grupo sobre o outro, dada a condição de gênero. Ouso afirmar que um subtema surge, nesta unidade, trazido pelas crianças, que é a violência de gênero como resultante desta competição.

Diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOPES, 2014, p.61)

A partir desta análise de Guacira (2014), podemos pensar que nós, enquanto produtos dessa escola que segrega, ao nos tornarmos docentes e retornarmos para ocupar espaços nessa escola, estamos propensos a reproduzir este legado da sociedade ocidental. Trouxe a colaboração dessa autora, porque dialoga com as narrativas das crianças que expressam muito bem essa divisão ao falarem sobre a existência de *‘dois times’* que competiam e, com a mudança da prática, passam a enxergar que *‘são um time só’*. Percebo esta pesquisa, então, como um convite a repensar esta escola construída para dividir.

Algo que considero ressaltar aqui é o quanto se faz necessário refletir sobre a prática. Freire (1996, p.39) nos deixa que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O que quero expressar aqui é que antes reproduzia em minha prática algo rotineiro na Educação Infantil. Quando me questiono o que aquela proposta pode reverberar nas crianças para além de nomes, reformulo a forma de executá-la e reflito junto às crianças os impactos que aquela prática causava e o que resultou a mudança na forma de realizá-la. Um educador, que se propõe educar para autonomia, colaborando para a extinção das desigualdades, precisa refletir sobre a prática a fim de melhorá-la. Pois “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para a nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 2014, p.68).

Já em relação à nova estruturação do trânsito escolar, identifiquei falas como da criança ‘A’: *“Eu gosto que a gente pode andar com os amigos, imitando gatinho. Só não pode correr pra não cair”*. Diante desse relato, entendo que possibilitar o caminhar livre pelos corredores da escola permite que as crianças se apropriem do espaço que é delas,

ressignificando essa prática através do brincar. Essa reformulação do trânsito escolar também possibilita que as crianças vivam a sua autonomia. Como relatado pela criança A, ela sabe que se correrem todos, juntos, podem cair e a insegurança muitas vezes está no professor. Caminhar, sem a reprodução de filas, que podem robotizar comportamentos, é a possibilidade da expressão da autonomia.

Esse grupo de crianças, por exemplo, gosta de brincar que estão indo para os espaços imitando animais (Figura 19), ou que estão caminhando por uma ponte que está sobre um rio, em que de um lado tem jacaré e do outro, tubarão. Outras vezes, só caminham de mãos dadas, abraçados ou livres. É a imaginação sendo desenvolvida constantemente e o brincar livre sendo permitido em todos os espaços. Nesse momento, não há gênero, tamanho, que determine os espaços que possam ocupar, somente o ato de transitar envolto por uma brincadeira produzida pelas crianças, repleta de ludicidade. Esse momento, estimula pensar, refletir e questionar os lugares sociais.

Figura 19: Crianças brincando de ‘gatinho’ no trânsito pelo espaço educacional



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Data: 11/10/2023.

Sobre a reestruturação do modelo no trânsito escolar, observo que as falas das crianças trazem a unidade temática da autonomia na ocupação de espaços. Como já citado nesta pesquisa em capítulos anteriores, Guacira (2014) diz que a escola, durante boa parte do tempo, delimita os espaços que devem ser ocupados por quem. Apropria-se de formas, códigos, filas, a fim de informar o ‘lugar’ dos grandes e pequenos, meninos e meninas. Ampliando para um cenário social, desde pequenos, os espaços são delimitados, sendo a escola um dos principais reprodutores dessas ideologias.

Em diálogo com Guacira (2014), que apresenta a escola como reprodutora dessas ações sexistas, privando as crianças de diálogos/espços que fortaleçam sua autonomia Auad e Ramos (2017, p.9) nos convidam à reflexão, dizendo que as crianças

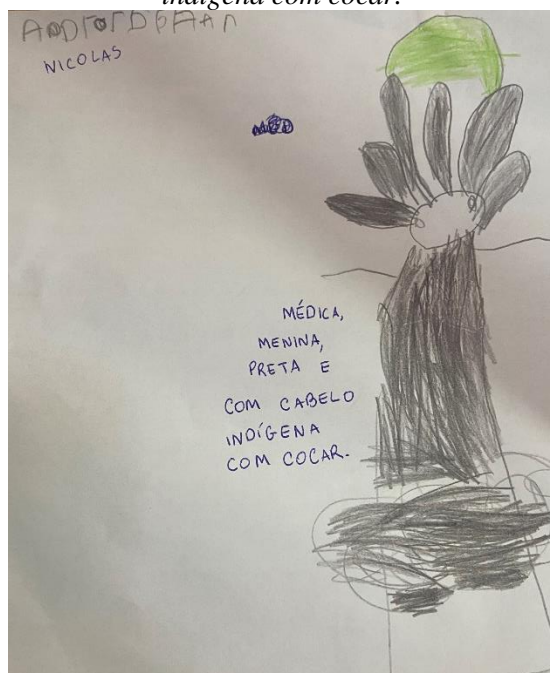
[...] têm seus direitos desrespeitados quando se retira da Educação todo e qualquer debate que amplie suas vivências para além do universo branco, heterossexista, apegado a valores de classe média ou alta e situado em grandes centros urbanos. Ao limitar a construção de repertório na infância e ao limitar os debates na escola, deparamos com flagrantes tentativas recuperar perspectivas irreais e incapacitantes sobre crianças, nas quais as infâncias são lócus de sujeitos incapazes. Vale notar que diferente dessa mentalidade, as crianças são cidadãos ativas e de direitos.

Fidelizar a reprodução desses rótulos significa privar as crianças do direito à educação plena. Propostas rotineiras, e que às vezes aparentam significância pequena, são fatores determinantes para a reprodução de um papel delimitador de espaços a partir dos estereótipos, ou também podem ser o espaço de ressignificação e valorização da autonomia.

Seguindo para análise das vivências durante a segunda proposta, o jogo “*De quem estou falando?*”, percebi que os pequenos se envolveram e se concentraram bastante durante toda a atividade. Assim que distribuí as folhas, ficaram concentrados na história que eu contava e, conforme iam finalizando os desenhos, eu pedia para descreverem a pessoa que tinham desenhado. Gravei as falas com as descrições dos desenhos e as registrei como escriba da turma. Cumpre ressaltar que, ao longo do ano, foram apresentadas diferentes referências para essas crianças e essas passaram a fazer parte de suas narrativas cotidianas. Por isso, eu as utilizei no jogo.

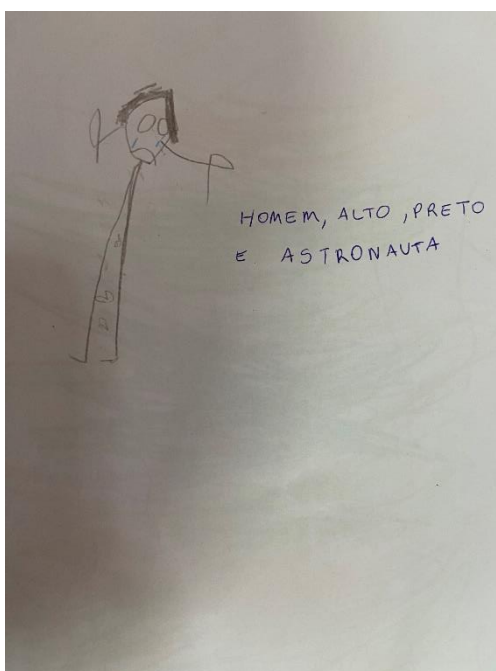
Para melhor descrever essa segunda atividade, apresento a seguir as figuras 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27.

Figura 20: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “Médica, menina, preta e com cabelo indígena com cocar.”



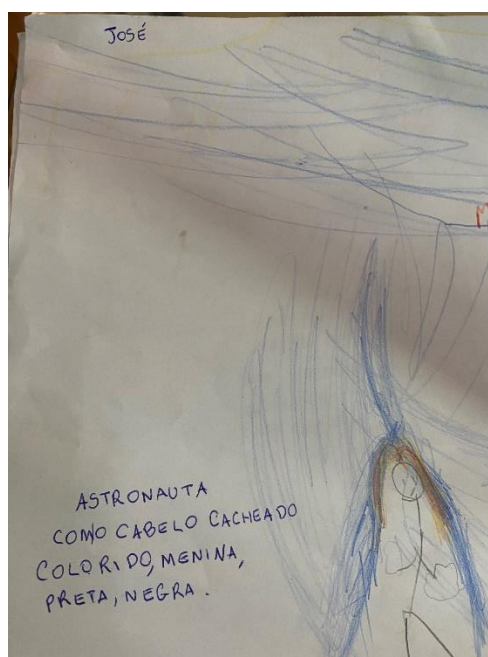
Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 18/10/2023

Figura 21: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “Homem preto, alto e astronauta”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 18/10/2023

Figura 22: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “Astronauta com o cabelo cacheado, colorido, menina, preta, negra.”



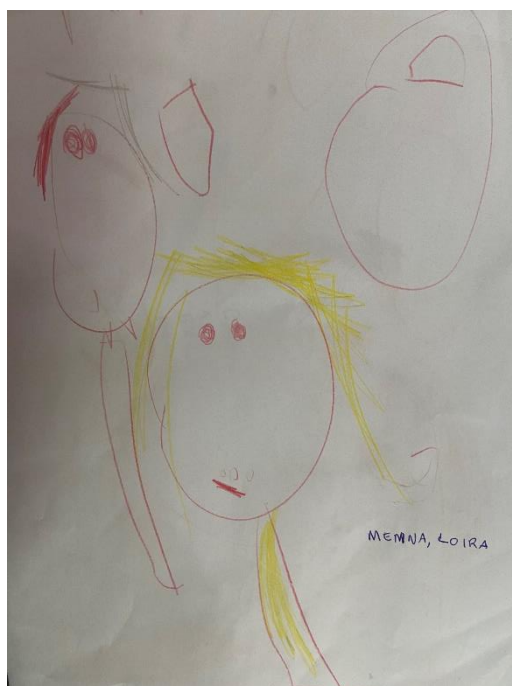
Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 18/10/2023.

Figura 23: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “Doutora branca, com cabelo loiro, menina”.



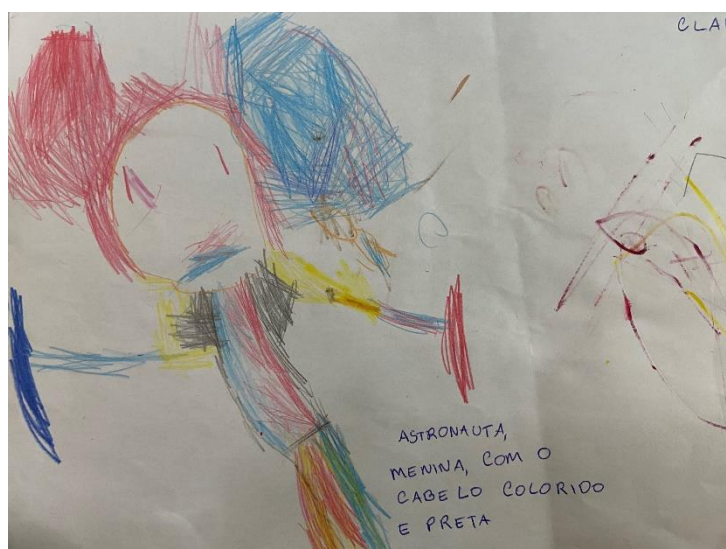
Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 18/10/2023

Figura 24: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “Menina, loira”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 18/10/2023

Figura 25: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “Astronauta, menina com cabelo colorido e preta”.



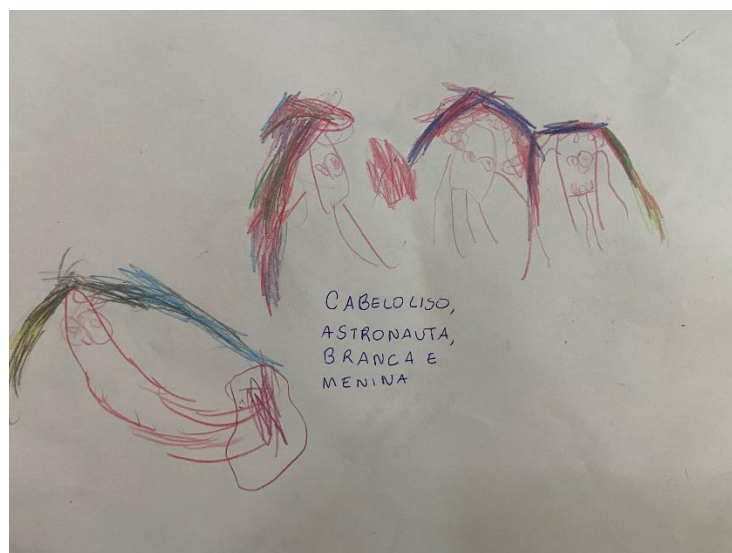
Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 18/10/2023

Figura 26: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “*Doutora branca, com cabelo loiro, menina*”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 18/10/2023

Figura 27: Desenho sobre a segunda proposta do acervo. “*Cabelo liso, astronauta e, menina*”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 18/10/2023

Como se pode perceber, os desenhos das figuras acima narram histórias e sentidos do brincar e experienciar infantil por meio propostas planejadas para discutir as relações de

gênero. Muito embora este trabalho não objetive investigar e teorizar sobre o desenho infantil, aqui, concebemo-lo como narrativa em linguagem não-verbal.

Sobre esse aspecto, apoio-me em Grubits (2003, p.98) que afirma que

O desenho conta também, a quem pode entender, o que nós somos no momento presente, integrando o passado e nossa história pessoal. O desenho conta sobre o objeto; ele é a imagem do objeto e se inscreve entre numerosas modalidades da função semiótica: ilustrar, desenhar, fazer o sentido com os traços, quer dizer com outros sinais ou com as imagens de tais objetos, que são muitas vezes difíceis de dizer ou descrever com as palavras.

A partir dessa afirmativa, podemos compreender que assim como as narrativas, os desenhos também são carregados de histórias que compõem quem é o sujeito que desenha. Ou seja, a criança ao desenhar expressa, assim como na narrativa, sua forma de ver o mundo a sua volta e suas construções realizadas a partir das vivências. O desenho “[...] é a concretização de um diálogo inconsciente, buscando conciliar as exigências do sujeito e aquelas do objeto, um diálogo que organiza o conhecimento e permite reduzir a distância entre o eu e o não-eu” (GRUBITS, 2003, p. 98). Assim, compreendemos que desenho também é diálogo narrado.

Ao observar os desenhos entregues pelas crianças, reflexões e sentimentos me atravessaram. A criança que fez o desenho da figura 20, foi o primeiro a descrever o que imaginou: *“médica, o cabelo dela é com cocar. Eu fiz o cabelo dela de indígena, preta e é menina”*. Abro esse espaço para uma breve narrativa, enquanto educadora que acredita na diversidade que deve ser apresentada às crianças como referência, a fim de fortalecer suas identidades. Quando ouvi a narrativa dessa criança, me emocionei e me transbordei pelo sentimento de estar sentindo e vivendo a educação viva e significativa na qual acredito. Perceber que essas crianças compreendem que os espaços podem ser ocupados por corpos diversos, em meio a uma sociedade que dita um padrão normativo, me possibilitou perceber que incluir, no cotidiano do trabalho com crianças, referências diversas, amplia seus olhares para uma sociedade mais plural, desconstruindo, assim, as desigualdades existentes.

Identificamos, ainda, que os desenhos retratam pessoas de diversas formas, etnias, características: loira, branca, negra etc. As crianças imaginaram perfis diferentes, porém a maioria definiu seres humanos do gênero feminino. Em todo o grupo, somente uma criança desenhou uma pessoa que ocupava função na Ciência com o gênero masculino e preto, mas isso também foge ao padrão estipulado pela sociedade patriarcal. Ou seja, para essas crianças, o espaço científico é acessível às mulheres e a pessoas pretas.

Destaco que, ao mostrar para a turma a imagem da real pessoa da história, ouvi ‘M.A’: “*Estou chocada! Era ela? Ela, a gente já conhecia, como não pensei*”. A surpresa se deu por ser alguém de referência que faz parte do seu cotidiano e não pelo estereótipo da pessoa. Logo, inserir no dia a dia dos pequenos, referências de diversidades, colabora diretamente para a desconstrução de estereótipos pré-estabelecidos.

Ainda dialogando sobre a proposta, as crianças expressaram e chegaram à conclusão de que

“*A pessoa pode ser qualquer coisa que ela quiser, porque a vida é dela. Ela é negra, e é o que quiser*”. Identifico, nessa fala, além da questão de gênero, uma referência à cor da pele, ambos fatores que as crianças não consideram determinantes para definir o que o sujeito será na vida. Para o desenvolvimento desta proposta, que gerou tais percepções, aproprio-me da Pedagogia Decolonial que

[...] se traduz em pedagogia da diversidade a fim de incentivar a troca de saberes, conhecimentos e práticas distintas culturalmente para o desenvolvimento de um espaço de solidariedade e do respeito às diferenças. E, assim, promover o debate acerca das desigualdades sociais, políticas e econômicas por meio do reconhecimento e enfrentamento das relações e conflitos de poder presentes na sociedade ao invés de omiti-las.” (COSTA; GOULART; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2019, p. 349)

Em contramão à colonialidade, uma Educação Decolonial se faz necessária para, a partir da promoção de debates sobre as desigualdades, cada vez mais se crie a conscientização de que há espaços para diferentes corpos, inclusive nas Ciências. Costa, Goulart, Nascimento, Almeida (2019, p. 349) apontam “[...] o papel da Ciência como ferramenta na manutenção de uma hierarquização racial a qual a figura do homem branco ocupa um espaço dotado de superioridade”. Desta forma, observamos que esta proposta e as vivências inseridas no cotidiano, como conhecer diferentes referências, colaborou no caminhar contrário da propagação desta Ciência elitizada e padronizada, tendo em vista os resultados das narrativas infantis através dos desenhos ao retratarem pessoas diversas.

Sobre a segunda proposta, compreendo que as análises das falas e desenhos das crianças permitem inferir, como unidade temática, a questão da cor da pele e do gênero como não determinantes do futuro das pessoas.

Seguindo para a próxima possibilidade de diálogo do acervo, que se baseia no conhecido Jogo de Amarelinha, destaco que, para melhor compreensão das falas das crianças, toda a brincadeira foi audiogravada. Outro dado relevante é que esta proposta, nas minhas observações, foi a que mais possibilitou discussões, pois, a cada resposta de uma

criança, as demais debatiam sobre isso, dizendo se concordavam ou não com a fala do colega, já que a concordância era condição para avançar no jogo. Enquanto brincavam, os pequenos se posicionavam uns diante dos outros, expondo seus argumentos.

Ressalto que, no dia que antecedeu à brincadeira, pude escutar um debate entre as crianças por conta de uma colega ter levantado a seguinte questão: “*Só os meninos conseguem pular corda, por serem fortes*”. Algumas delas discordaram dessa fala e resolvi então levá-los ao pátio para pularem corda e averiguarem se somente os meninos conseguiam pular corda. Em meio a brincadeira, foi possível compreender que pular corda necessita de outras habilidades além da força e que essa não é uma habilidade desenvolvida somente por meninos. Por conta desse ocorrido, no momento da vivência da Amarelinha sobre gênero, adaptei a proposta e acrescentei a pergunta “Somente os meninos podem pular corda?”, ao que as crianças, de forma unânime, responderam que não. Compreendi que esse fato se deu por terem constatado na prática essa indagação.

Ainda sobre o jogo da Amarelinha, percebi que as perguntas, que pediam para citar alguma cientista, eram prontamente respondidas pela turma e que essas referências já estavam internalizadas por elas.

Nas perguntas sobre os afazeres domésticos, chegaram à conclusão que “*Os pais e os irmãos devem cuidar da casa*”, ou seja, suas falas expressam que compreendem que essa tarefa cabe às pessoas que são moradoras das residências, descentralizando a mulher desse papel.

No que se refere às brincadeiras, pude identificar falas como “*As meninas também podem brincar de carrinho e os meninos também podem brincar de Barbie, porque todo mundo pode brincar com o que quiser*”, o que foi dito em concordância com os demais colegas. Aqui, percebemos que eles rompem com o estereótipo construído acerca dos brinquedos, por conta de suas reflexões e questionamentos.

O debate ficou mais intenso quando um colega respondeu que a cor azul é somente dos meninos. Ao ouvirem isso, os demais assumiram uma postura de indignação e iniciaram uma discussão para convencê-lo de que “*A cor azul é de quem quiser*”. Para tal, algumas meninas usaram argumentos como “*Eu gosto de azul e sou menina*”. Ao final, a criança cedeu aos argumentos dos colegas e concordou com as ponderações. Percebo aqui que, quando o espaço de autonomia das infâncias é respeitado, as crianças se formam entre si, questionam, criam hipóteses e constataam a partir de suas próprias vivências. Bom mesmo foi que a brincadeira terminou com todos como ganhadores. Isso aconteceu porque eles

decidiram que, conforme terminassem a Amarelinha, esperariam os outros colegas e, dessa forma, todos terminaram e venceram. Percebo, portanto, que essa postura das crianças dialoga com as questões que abordaram com a atividade da chamadinha já que *“não há um time, somos um time só”*. Esse comportamento esvazia o estímulo à competição de gênero e os pequenos ainda complementaram suas reflexões afirmando que *“Todo mundo tem que ganhar, menino e menina têm que ganhar, porque a gente é do mesmo time, a gente pode ganhar e usar o rosa, azul e o que quiser no nosso time”*.

Figura 28: Amarelinha do gênero



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Data: 20/10/2023

O jogo da Amarelinha permitiu-me inferir a desconstrução dos estereótipos de gênero e enfraquecimento da competição entre os gêneros como unidades temáticas.

A rivalidade entre o gênero masculino e feminino é uma construção social reproduzida como uma simples existência natural, até porque a demonstração espontânea de competição e cooperação entre meninos e meninas é distinta, tanto nas fases de aprendizagem quanto na suposta naturalização da superioridade do gênero masculino em detrimento ao feminino (influência da cultura). (SILVA, 2019, p. 1113)

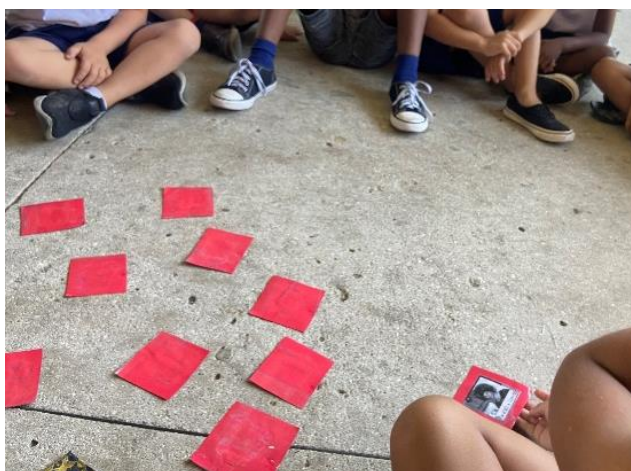
A colaboração teórica de Silva fortalece o que viemos estudando durante esta pesquisa, que as competições entre gêneros e a subalternização de um grupo ao outro, em detrimento do gênero, é algo construído socialmente e historicamente, sendo a escola o caminho para essa desconstrução através das reflexões por meio de propostas. Louro (2014, p.35-36) ainda diz que “[...] desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um”. Nessa

vivência analisada, observamos que foi este o caminho percorrido. Através da brincadeira, as crianças refletiram e solucionaram a relação competitiva entre os gêneros, dando a vez de vitória para todos, sendo também o espaço/tempo de formação mútua.

A terceira brincadeira do acervo analisada foi *O jogo da memória das mulheres cientistas*. Segundo as crianças, essa foi uma das brincadeiras de que mais gostaram e atualmente faz parte das brincadeiras diárias do grupo.

Em momentos de brincadeiras livres, constantemente um grupo de crianças se reúne, buscam o Jogo da memória das mulheres cientistas, sentam-se e o jogam. Acredito que isso acontece porque, como já foi citado neste estudo, a visualização das mulheres cientistas faz parte do cotidiano da turma. Ainda de acordo com a turma, as mulheres cientistas de que mais gostam são Angela Davis, Jaqueline Goes e Mae Jemison. Reflito e penso que essas mulheres se destacam para os pequenos por identificação, pois o grupo é composto por crianças, majoritariamente negras e uma das crianças chega ao ponto de afirmar: “*A Angela, parece com a minha mãe*”. Logo, entendo que, por se identificarem com a imagem dessas referências femininas, as crianças as tornaram como suas preferidas, o que me leva a inferir que trazer a diversidade para a sala de aula permite a desconstrução de estereótipos, diversidade esta já presente. Precisamos, apenas, corrigir o nosso olhar.

Figura 29: Jogo da Memória Mulheres Cientistas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 20/10/2023

Figura 30: Jogo da Memória Mulheres Cientistas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 23/10/2023

Figura 31: Jogo da Memória Mulheres Cientistas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 23/10/2023

Ressalto que as narrativas das crianças, sobre a vivência com o *Jogo da memória das mulheres cientistas*, permitiram reconhecer as unidades temáticas da identificação e da desconstrução de estereótipos.

Sabendo que historicamente houve um apagamento das mulheres (e mulheres pretas), principalmente no campo das Ciências, neste movimento de apresentação de referências para a desconstrução de estereótipos e fortalecimento das identidades, me apoio novamente na Pedagogia Decolonial, que considera “[...] justo, portanto, que as narrativas femininas estejam no centro de uma educação que se deseja decolonial, superando ausências históricas [...]” (COSTA; GOULART; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2019, p. 353). Apresentar essas

mulheres faz com elas ocupem lugar de centralidade nas narrativas cotidianas das vivências na escola, mesmo que elas tenham sido silenciadas ao longo da história.

A próxima proposta analisada foi a *‘Mímica das ocupações’*. Ressalto que o planejamento inicial previa que a turma fosse dividida em dois grupos e, em cada um, uma das crianças faria imitações para seu grupo adivinhar. Assim que apresentei as orientações da brincadeira, as crianças se posicionaram e decidiram que fariam um grupo só, com uma delas fazendo imitações para todos adivinharem juntos, afinal, eles eram *“um time só”*. Fato é que eu, envolvida em minha “adultice” internalizada, vivendo cotidianamente em uma sociedade capitalista e altamente competitiva, estranhei e me questionei em meus pensamentos: *“Não é que estão com a razão? Se falamos de igualdade, por que iremos competir? É mais divertido quando todos ganham”*. Achei a sugestão das crianças bem mais interessante e inseri a proposta delas e modifiquei as orientações do jogo no acervo. A brincadeira ocorreu da melhor forma possível, pois disponibilizei jaleco, fantasias, óculos, elementos domésticos de brinquedo, carrinhos e bonecas para que realizassem a imitação.

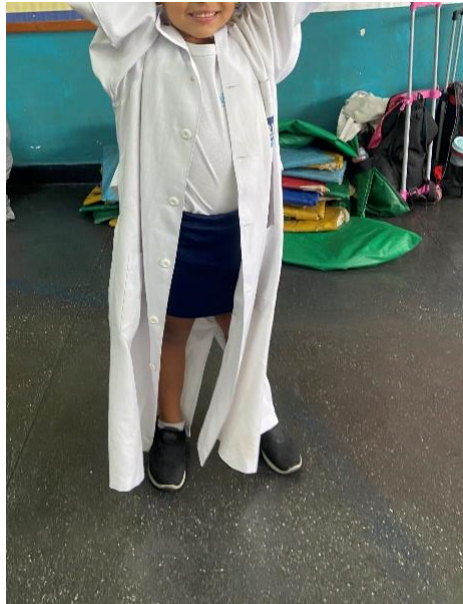
A cada reprodução, as crianças refletiam se aquela atividade performada cabia a todos os gêneros. Por exemplo, diante da figuração do perfil *“médica, cientista”*, eu perguntei quem podia realizar aquela função, ao que responderam: *‘Todo mundo, menino, menina...’*. Também levantei questões como: *“Um menino pode dar comida para um bebê?”* e recebi, em coro, a resposta *“Pode!”*, ao que a criança *‘N’* completou: *“A mãe também pode”*. Penso que, de forma lúdica e através da dramatização, os papéis de gêneros, estipulados socialmente, foram questionados e desconstruídos pelas crianças de forma potente.

Figura 32: Mímica das ocupações – *“Pai cuidando do bebê”*



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 10/10/2023

Figura 33: Mímica das ocupações – “*Médica ou cientista*”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 10/10/20

Figura 34: Mímica das ocupações - “*Astronauta*”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 10/10/2023

Figura 35: Mímica das ocupações – “Varrer”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Data: 10/10/2023

A brincadeira da *Mímica das ocupações* provocou narrativas em que as crianças reforçaram, assim como nas demais atividades, a unidade temática da desconstrução dos estereótipos.

“Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança” (LOURO, 2014, p.39). Ou seja, as representações dos papéis de gêneros estão em constantes mudanças, pois através da história ela se instituiu e é fazendo história diariamente, que desconstruímos estereótipos impostos. Neste acervo a história tem sido feita através da brincadeira e ludicidade, onde as crianças refletem constantemente sobre essas representações.

Em continuação ao fio de análises aqui apresentadas, partimos para as narrativas produzidas durante a experiência com o *Jogo das emoções*. Durante esta atividade, assim com outras, as falas dos pequenos foram audiogravadas para que nada se perdesse sobre os sentidos e significados do brincar com a proposta.

No decorrer da brincadeira, as crianças puderam conversar sobre as emoções que sentiam e o que/quem fazia com que sentissem essas emoções. Reproduziram os sentimentos e falaram sobre raiva, medo, coragem, alegria e tantos mais. Em determinado momento, provoqueei o grupo questionando-os se meninos e meninas podiam chorar, ter raiva ou ficar tristes. Foram inúmeras as respostas e aqui destaco, por exemplo, que “*Meninos e meninas sentem raiva e ficam tristes*”. Contudo, a criança ‘E’ afirmou que “*não pode chorar, porque*

a mãe briga, e menina é mocinha e menino é rapazinho”. Com essas falas, podemos inferir que frequentemente as culturas adultas são impostas às culturas das crianças, principalmente fazendo referência aos rótulos de “mocinha” ou “rapaz” e desconsiderando que chorar é algo inerente ao ser humano. Assim, verificamos que as crianças já reproduzem falas que fortalecem a contenção das emoções. Diante disso, questionei os miúdos sobre o que se faz se vier a vontade de chorar, já que não pode. Depois de um curto período de silêncio pensativo, a criança ‘A’ disse “*Chora, porque não dá pra segurar*”. Aproveitei-me seguida, para conversar com a turma que podemos sentir as emoções sem culpa, pois chorar e sorrir faz parte do que sentimos.

Figura 36: Jogo das emoções



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 25/10/2023

Figura 37: Jogo das emoções



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Data: 25/10/2023

Com o *Jogo das emoções*, as crianças contaram de seus sentimentos, frequentemente reproduzidos pela cultura adulta, o que permitiu identificar a unidade temática da desconstrução de estereótipos de gênero e padrões de comportamentos.

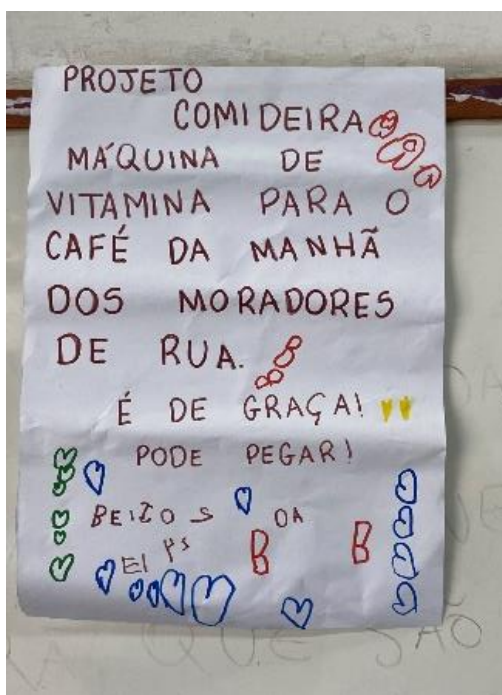
“As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível [...]” (SARMENTO, 2004, p.2). Logo, as crianças são, a todo momento, submetidas às culturas adultas (estereótipos pré-determinados), porém, através do brincar, ludicidade e jogos simbólicos, reconstroem uma nova forma de ver e compreender suas experiências. Assim, por sua vez, os espaços educacionais formais se fazem urgentes como espaços/tempos para a possibilidade de construção de novas culturas através do brincar.

Na sequência, voltamos nosso olhar e reflexão para a vivência com a proposta ‘*Missão inventores*’ do acervo. Esta experiência foi surpreendente para as crianças e para mim. Primeiro, porque elas ficaram alvoroçadas ao receberem a carta de uma inventora e conhecerem a sua história. Depois, para mim, porque as respostas e falas das crianças realmente foram inesperadas. Elas realmente fizeram o exercício de pensar sobre algum problema existente no mundo e o que poderiam criar para resolvê-lo. Daí surgiu uma questão a partir da criança ‘A’: “*Vamos fazer uma comida. Eu vi um filme e uma pessoa não tinha nada pra comer*”, ao que sua colega ‘M’ complementou “*Tem mendigo, pobre, que mora na rua e não tem dinheiro pra comer*”. Isso fez com que a turma começasse a discutir sobre

as pessoas que não têm moradia, reflexo da desigualdade social existente em nossa sociedade. Desenvolvendo essas discussões, elas pensaram em criar uma máquina que oferecesse comida e a 'M.A.' avisou logo: “Mas escreve que é de graça e pode pegar, porque as pessoas não têm dinheiro”. Após o debate caloroso, eles decidiram que iriam distribuir frutas e foram evoluindo o pensar até que decidiram criar uma “Máquina de vitamina” para as pessoas tomarem café de manhã.

Como escreva das ideias das crianças, registrei tudo e começamos a preparar a tal “máquina”. Então, ‘A’ sugeriu que o nome da máquina fosse “Comideira”, com que os demais concordaram. Preparamos a mesa onde ficaria a vitamina, que seria feita previamente por nós, eu e as crianças, e que seria colocada no portão para distribuição. Decidi conversar com os responsáveis e pedi que apoiassem a proposta colaborando com a produção do “Projeto Comideira” e assim agendamos sua realização para a semana seguinte.

Figura 38: Atividade – ‘Missão Inventores’



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 27/10/2023

Figura 39: Atividade – ‘Missão Inventores’

Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 27/10/2023.

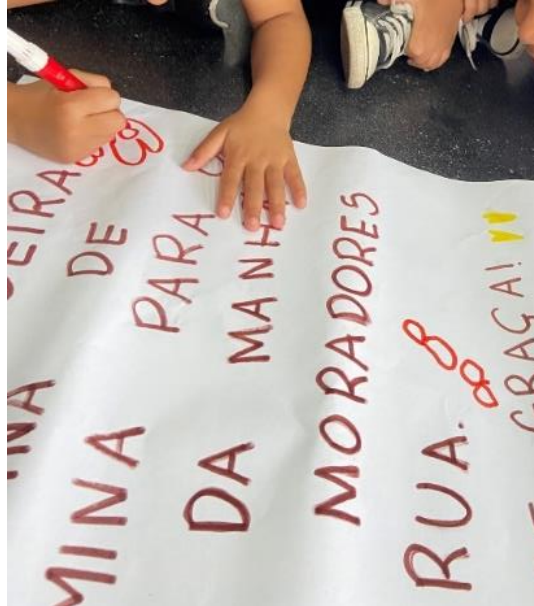


Figura 40: Atividade – ‘Missão Inventores’



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 27/10/2023

Na semana seguinte, como o combinado, reunimo-nos, eu, as crianças e os responsáveis, para a realização do projeto. As crianças assumiram os papéis centrais na idealização, elaboração e execução da proposta. Trataram, em seus discursos, de problemas reais, como a desigualdade social, e buscaram alguma forma de solucioná-la, ou então amenizá-la. Prepararam a vitamina, montaram a bancada e a distribuíram para as pessoas que passavam na rua da escola. Infelizmente, não passou nenhuma pessoa em situação de rua, como planejaram, mas ofereceram a vitamina com o café para as pessoas que passaram pela redondeza da escola. Com essa proposta, os pais também se envolveram e mostraram-se cidadãos ativos em prol do bem comum de nossa sociedade.

Figura 41: Atividade – ‘Missão Inventores’



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 30/10/2023

Figura 42: Atividade – ‘Missão Inventores’



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 30/10/2023

Figura 43: Atividade – ‘Missão Inventores’



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 30/10/2023

Figura 44: Atividade – ‘Missão Inventores’



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 30/10/2023

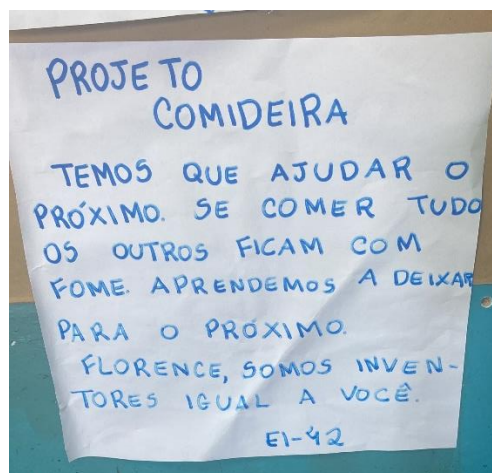
Figura 45: Atividade – ‘Missão Inventores’



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 30/10/2023

Retornarmos para a escola, conversamos sobre o que tinham acabado de realizar e a criança ‘A’, demonstrou uma certa insatisfação ao dizer: “*Eu queria ter dado para os pobres*”. Percebo que aqui ela quis dizer pessoa em situação de vulnerabilidade alimentar. Aproveitei para questioná-los sobre o que acharam do que tinham realizado e registrei algumas de suas falas. Com isso, alguns quiseram deixar um recado para a inventora que “*havia enviado a carta*” do tal jogo e assim expressaram sua experiência com a seguinte mensagem: “*Temos que ajudar o próximo. Se comer tudo, os outros ficam com fome. Aprendemos a deixar para o próximo. Florence, somos inventores igual a você*”. Compreendo que, com essas palavras, as crianças expressaram sentidos e questionamentos sobre as desigualdades sociais que existem e, através dessa proposta, foram chamados a participar de forma autônoma e a buscarem soluções para problemas da sociedade

Figura 46: Atividade – ‘Missão Inventores’



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 30/10/2023

Não muito diferente das demais atividades do acervo, a ‘Missão inventores’ envolveu as crianças em uma experiência que visava à autonomia do pensar e do agir em coletividade, com uma postura empática em relação aos problemas sociais. As unidades temáticas que sobressaem nas narrativas referem-se à formação da autonomia e a busca por solução de problemas do e no coletivo.

Refletindo *a priori* sobre a autonomia, uno-me a Freire (1996, p.59) quando afirma que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Nota-se que, para o autor, autonomia e dignidade caminham juntos, como se completassem mutualmente. Durante esta pesquisa, o respeito à autonomia das crianças foi sendo valorizado, possibilitando a criação de projetos humanitários, como este que criaram. Na atividade proposta, puderam utilizar sua autonomia para pensar em soluções de problemas reais da sociedade, como o combate à fome. O que me faz retornar a algo, já citado ao longo desta pesquisa e deixado por Freire (2011), que é o conhecimento como função social. Aqui, percebemos que as crianças identificam um problema social e buscam solução a partir de um conhecimento científico, que é a diversidade em ingerir frutas, com a possibilidade de ser transformada em vitamina. A proposição elaborada pelos pequenos leva-nos a retornar a Santos (2007) quando o autor aborda a necessária postura política e crítica em relação aos problemas cotidianos por meio da Alfabetização Científica.

Prosseguindo com as análises sobre as práticas das propostas do acervo, falo agora sobre a vivência que se denomina “*Balões mágicos*”. Durante o desenvolvimento dessa

atividade, a turma foi dividida em grupos e as crianças, que estavam com os balões, misturaram-se entre si, enquanto as demais ajudavam a manter os balões no alto, independente do grupo a que pertenciam, gênero, tamanho ou cor. Simplesmente, em um ímpeto voluntário, elas se embaralharam com o objetivo de manterem os balões no alto. Novamente, esvaziaram os discursos competitivos, pois ao se misturarem, não houve grupo vitorioso, já que eram todos “*do mesmo time*”.

Após esse momento, convidei-os para sentarem-se no chão e ali começamos a escolher quais balões seriam estourados por eles. Surpresos, descobriram que havia imagens dentro dos balões e, a partir daí, começaram nossos diálogos. A primeira figura que apareceu no jogo foi a de um homem varrendo e a criança ‘N’ disse: “*Hum, não é boa*”. Os demais alunos, de imediato e em coro, falaram: “*É boa sim!*” e complementaram dizendo que “*menino e menina podem varrer; o irmão, o pai, a mãe*”. A imagem, que surgiu em seguida, foi a de uma jogadora de futebol. Então, ‘L’ disse: “*É uma menina! Na Copa, a menina pode jogar bola e em vários países ela pode jogar. Na copa, ela joga, que eu já vi*”. O colega ‘A’ complementou depois: “*Eu também já vi*”. A aluno ‘A’ entrou na conversa e compartilhou dizendo que “*Uma vez, minha prima jogou bola e o meu irmão falou assim ‘não, menina não pode jogar bola’. Eu falei assim ‘todo mundo pode jogar bola’*”. No meio desse diálogo, o ‘A’ surgiu com outra questão ao dizer: “*Minha avó falou que menino não brinca de boneca*”, mas sua colega ‘L’ argumentou dizendo que “*Brinca sim! Ele tem que se ‘forçar’ pra ser um pai*”.

Diante dessas narrativas, identifico como é importante que as crianças vivam a experiência de conhecer referências de mulheres ocupando diferentes espaços em nossa sociedade. Tanto é que, ao visualizarem a jogadora de futebol, automaticamente, os pequenos remeteram à Copa Feminina de Futebol, que ocorrera no ano corrente. Ou seja, as mídias influenciam na construção de padrões sociais, que podem ser discutidos na escola. Por isso, faz-se necessário, cada vez mais, evidenciar a presença de mulheres em diversos e variados espaços, seja no esporte, na política ou na Ciência.

Ao continuarmos a brincadeira, foi sorteada a imagem de uma mulher dirigindo. Assim que viu a figura, a aluna ‘A’ disse: “*Menino dirige e a menina dirige. Por que o menino pode dirigir e a menina não pode dirigir? Qual o problema?*”. Nesse momento, a turma ainda não havia sido perguntada se mulheres podiam ou não dirigir, mas a aluna em questão relacionou o fato ao que vínhamos discutindo em nossas conversas e prosseguiu expressando-se: “*Sabe por quê? Porque, ó, minha tia, ela dirige, que ela me busca na*

escola. *Meu pai dirige, minha 'madasta' dirige, minha mãe e meu tio 'dirige' e todo mundo pode dirigir. Não achei isso certo de menina não poder dirigir*". Foi então que 'N' fez a observação de que "*Menina pequenininha não pode*" e 'A' retrucou: "*Mas eu falei de menina adulta*". Nessas falas, fica evidenciado, mais uma vez, o quão é importante que as crianças se cerquem de referências, a fim de construir sua identidade e romper com desigualdades.

Na análise da outra imagem, que apareceu na brincadeira, com o estouro de um dos balões, as crianças se depararam com um homem colocando um bebê para dormir. Naquele momento, a criança 'A.C.' disse: "*Homem não pode cuidar de bebê, porque é desastrado*". Contudo, sua colega 'L' argumentou: "*Meu pai cuidava de mim quando eu era pequena*". Diante desse diálogo, resolvi perguntar: "*E se a menina for desastrada também?*". Em resposta 'A.C.' disse que "*não pode, porque ela é mãe*". 'A' então replicou: "*Não é desastrado não. Eu já vi o meu papai cuidando de uma bebezinha, que era eu pequena, e ele nem era desastrado, ele cuidava de mim, não deixava 'eu' cair do colo e me cuidava bem. Nem menino e nem menina é desastrado, 'é' inteligente*".

As experiências narradas pelos pequenos permitem que se identifiquem diferentes infâncias se encontrando, questionando-se e se formando novamente. Fica evidente a forma como a criança resgata suas vivências para construir seus argumentos, fortalecendo sua identidade. Além de ser notório, na fala de uma das crianças, o fortalecimento do estereótipo do homem infantilizado e dependente, o que sobrecarrega a mulher, já que esta não pode ser 'desastrada' ou errar, pois ela precisa cuidar e dar conta das demandas consideradas inerentes ao sexo feminino. Tal reflexão permite afirmar que o encontro com diferentes infâncias, em espaços de diálogo e respeito, possibilita a desconstrução da imagem de 'homem-menino' e 'mulher-perfeita'.

A atividade "Balões mágicos" materializou narrativas em que as crianças fizeram referência a unidade temática de desconstrução de estereótipos de gênero e padrões de comportamento.

Louro (2014, p.52) traz o debate sobre as políticas das masculinidades, que se diz sobre o que é "*ser homem*". Ela afirma que "[...] essa narrativa convencional vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira". O patriarcado molda os indivíduos a partir dos gêneros, determinando suas funções e capacidades, quando uma criança menina aprende desde pequena, em falas cotidianas, que "*meninos são desastrados e não têm capacidade para cuidar de um bebê*". Logo, internaliza

a dupla jornada e cobrança de funções por ser mulher, dando continuidade a esse ciclo, se não houver momento para questionamentos, reflexões e encontro com outras realidades, a fim de desconstruir tais ideias.

Figura 47: Atividade – “*Balões mágicos*”



Fonte: Arquivo pessoal da autora. **Data:** 25/10/2023

Figura 48: Atividade – “*Balões mágicos*”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 25/10/2023

Figura 49: Atividade – “Balões mágicos”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Data: 25/10/2023

A penúltima atividade do acervo, vivenciada pela turma, também rendeu diálogos interessantes. Quando as crianças viram os bonequinhos, roupas e adereços de papel da ‘Brincadeira de vestir’, ficaram bastante empolgadas. No primeiro momento, ofereci a brincadeira e deixei que eles se organizassem livremente para brincar. Percebi que, de forma, quase que automática, ao completarem os bonecos, as crianças desenvolviam narrativas, criando histórias e cenários para os personagens. Nesse ínterim, decidi então coletar as narrativas que criavam. Notei que os meninos escolhiam a figura do gênero masculino e as meninas escolhiam as figuras do gênero feminino. Nenhuma das crianças, que participou da proposta, escolheu o gênero oposto e acredito que isso se deu por identificação. A seguir, apresento algumas dessas narrativas e reflexões tecidas nas leituras e releituras que fiz.

A primeira história foi contada pela criança ‘A’, uma menina, que “vestiu” a bonequinha de papel com adereços domésticos: “*A casa dela ‘tava’ cheia de coisa no chão e ela teve que limpar e passar o rodo*”. O aluno ‘E’ escolheu o menino de papel e o caracterizou de astronauta, dizendo: “*Eu gosto de astronauta*”. A pequena ‘L’ colocou a sua personagem com um carro e uma vassoura, dizendo: “*Ela vai varrer e depois dirigir para o trabalho dela, que é cuidar de ‘pet’*”. A ‘A.C’, ao brincar com a sua boneca, relatou: “*Ela vai lavar o quintal*” e resolvi perguntar se a mulher, caracterizada por ela, trabalhava, ao que

a menina respondeu: *‘Ela é cozinheira e uma assistente pra lavar’*. Por sua vez, a aluna ‘H’ contou que sua boneca era *“Médica e que chegou do trabalho dela e foi varrer a casa”*. Ao ouvir ‘H’, decidi perguntá-la sobre a possibilidade de a boneca caracterizada não querer varrer a casa e se haveria outra pessoa para fazer isso. ‘H’ me respondeu: *“Então, vou escolher os dois e esse marido dela vai varrer pra ela. E ela tirou a roupa, descansou e depois o marido dela tomou banho e foi dormir com ela e ele trabalha no posto de carro”*.

As narrativas das crianças, durante a brincadeira de vestir bonecos de papel – denominada *“Quem pode ser o quê?”* –, possibilitaram perceber que, quando meninos e meninas brincam livremente, evidenciam estereótipos de gêneros construídos socialmente. Nenhum dos meninos atrelou aos seus bonecos a função de cuidado e todos escolheram a caracterização de astronauta. Quando nos voltamos para as narrativas das meninas, elas associam as mulheres de imediato às funções domésticas e quando as colocam com alguma profissão, essas são associadas ao cuidado, como cuidar de *pet*, cozinheira e lavadeira. Mesmo a menina, que escolhe a profissão de médica para boneca, conjuga a função profissional à de cuidar da casa. Daí, é possível identificar referência à dupla jornada da mulher, pois mesmo que ela se profissionalize, a responsabilidade doméstica continua sendo dela. Ainda sobre o relato da referida aluna, quando perguntada sobre a possibilidade de haver um comportamento diferente da mulher, a menina cria um novo rumo para sua história, o que me leva a identificar que o questionamento possibilita recriar caminhos e formular hipóteses para resolver problemas que fujam aos padrões pré-estabelecidos. Essa experiência fez-me refletir que, mesmo em processo de desconstrução de estereótipos, com crianças que têm voz ativa, constroem suas narrativas, conhecem diferentes referências, a reprodução dos papéis de gênero, determinados pela sociedade patriarcal, ainda se faz presente, mesmo que implicitamente, e eu diria até silenciosamente, nas narrativas. Silenciosa, por ser tão naturalizada a ponto de, se não houver uma pausa para questionamentos, segue sendo reproduzida. De modo especial, nesta atividade, reconheço a unidade temática da reprodução de estereótipos de gênero e padrões de comportamento.

Neste momento, retomo o que já foi citado nesta dissertação no capítulo que debate sobre as relações de gênero na Educação Infantil. Como já observado, Daniela Auad (2021, p.396) aponta a relação da mulher com as atividades de cuidado, podendo ser observado este discurso reproduzido no brincar das meninas com as figuras. Ainda, fortaleço esse debate com Louro (2014, p.26) ao dizer que “[...] a construção social e histórica é produzida sobre as características biológicas”. Foi notório como, automaticamente, as meninas estabeleceram

as funções determinadas e impostas socialmente ao gênero feminino. Ressalto um apontamento importante da criança A.C. (negra) que, em sua brincadeira, diz que a boneca (representada com o tom de pele negro) iria ‘*lavar o quintal*’ e que era ‘*cozinheira e assistente para lavar*’. A menina imediatamente associou as funções e empregos que remetessem aos cuidados domésticos à boneca de pele preta. Questionei-me durante esta análise se novamente há aqui um estereótipo fortalecido, o que novamente me remete à urgência da prática de uma Pedagogia Decolonial em nossas escolas, que é “[...] aquela em que o patriarcado deve ser colocado em questão por reforçar a submissão colonizadora via percursos epistemológicos e por impedir narrativas outras em uma sociedade que, por muitos séculos, omitiu as veredas femininas na construção histórica” (COSTA; GOULART; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2019, p. 352).

Figura 50: Atividade – “*Quem pode ser o quê?*”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 26/10/2023

Figura 51: Atividade – “*Quem pode ser o quê?*”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 26/10/2023

Figura 52: Atividade – “*Quem pode ser o quê?*”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.
Data: 26/10/2023

A última proposta vivenciada pela turma foi a música “*Seja o que você quiser*”. Em um momento de roda de conversa, apresentei a música às crianças, escrevi a letra em uma

cartolina e a deixei exposta na sala. Depois, coloquei a música para tocar, eles a ouviram atentamente e de forma bem rápida já estavam cantando algumas partes.

Após a interação com a música, perguntei o que tinham achado dela e o que tinham entendido do que tinham escutado. Os pequenos responderam que gostaram muito, que a música era legal, porém falas interessantes foram desenvolvidas neste diálogo. Insisti com algumas questões e perguntei: *“Mas o que vocês entenderam enquanto ouviam?”*. Então, a criança ‘L’ respondeu que *“Fala que pode ser o que quiser, da cabeça até o pé, pode ser cientista, o Pelé ... ‘da cabeça à ponta do pé, seja o que quiser [cantando no ritmo]”*. Eu os provoquei um pouco mais: *“Mas quem pode ser o que quiser?”*, ao que ‘L’ respondeu *“A gente! Tipo, eu querer ser uma astronauta, eu posso, porque eu que estou querendo”*. A aluna ‘A’ complementou então: *“Se eu quiser ser astronauta, posso ser, igual a ‘L’, posso ser também”*. Em seguida, ‘E’ argumentou: *“Pois é, eu já vi uma menina jogando bola e um menino”*. Naquele momento, tive uma surpresa quando a criança ‘A’ se levantou da roda e foi até aos cartazes que ficam expostos na sala com as imagens das pessoas/referências, apresentadas no dia a dia e que estão relacionadas com as letras do alfabeto. A menina pegou um deles e falou: *“Se eu quiser ser a Angela, eu posso ser”*. Em seguida, os demais alunos se levantaram também, pegaram os demais cartazes e começaram a falar juntos, ao mesmo tempo: *“Eu posso ser a Mae Jemison”, “Eu posso ser a Angela Davis”, “Eu posso ser a Sônia Guimarães”, “Eu posso ser a Conceição também”, “E posso ser ela”* e assim por diante. Passada a euforia, eu os chamei para a roda novamente, eles trouxeram os cartazes para manusearem e eu os questionei falando: *“Mas se alguém falar ‘você não pode ser astronauta ou cientista porque você é menina’?”*. ‘L’ me respondeu: *“Vou falar que a Mae Jemison também é e eu também posso ser, porque ela também é menina. Por que uma menina é e a outra não pode ser?”*. Continuei com outras questões: *“E se alguém falar ‘menino não chora’, você não pode chorar?”*. Em resposta, a criança ‘N’ disse: *“Todo mundo chora. Posso ficar triste, a gente chora na hora que quiser”*. Sua colega ‘L’ o interrompeu naquele momento e, retornando ao assunto da Mae Jemison, indagou: *“Qual o problema ‘da’ Mae Jemison ter o cabelo cortado? Menina pode ter o cabelo cortado e rir disso é maldade. Ela pode ter o cabelo cortado e ser astronauta”*. Considerei este um dos momentos mais emocionantes que já tive durante minha carreira de professora de crianças pequenas. As crianças deram repostas para além do que se era esperado. Perceber que, ao serem questionadas sobre a mensagem que a música passava, eles, de forma espontânea, logo fizeram relação com as pessoas/referências que foram apresentadas durante o

desdobramento dessa pesquisa, mostrou que os pequenos realmente se apropriaram de padrões que não são comumente aceitos e mantidos em sociedade.

Destaco que fiquei bastante emocionada ao presenciar as crianças verbalizando que podiam ser como aquelas pessoas representadas e conhecidas por eles em seu dia a dia, independentemente se são meninos ou meninas, e que suas emoções também não têm relação com seu gênero. Esse movimento deles me permitiu inferir que compreenderam muito mais, tal como sintetizado em minha fala para eles: *“Olha, se eles conseguiram, eu também posso, podemos ocupar espaços que antes diziam não ser para nós [...], podemos nos permitir sentir nossas emoções”*. Isso revela que é possível a desconstrução de estereótipos, impostos socialmente, através do conhecimento e interação com outras referências e padrões.

Sublinho ainda que, durante nossa conversa, uma criança levantou um ponto que ainda não havia sido observado. Na foto de Mae Jamison, exposta na sala, ela está com o cabelo curto e essa criança, durante a sua narrativa, expõe que chegou à conclusão de que também não se pode determinar o tipo de cabelo de uma pessoa por conta do seu gênero ou condição social. A forma como se usa o próprio cabelo e a função social que se quer ocupar não invalidam o sujeito que a pessoa é, nem seu gênero. Essa criança sabe que os cabelos também são julgados em nossa sociedade patriarcal e, ao mesmo tempo, elabora um discurso de rejeição a este tipo de julgamento.

Confesso que, naquele momento, a pesquisadora abriu espaço para a emoção. Aliás, acredito que sentir faz parte do percurso de pesquisadora narrativa que se propõe a *‘viver com’* durante o percurso da pesquisa. Foi emocionante presenciar na prática o que vem sendo defendido até aqui, que com espaço para diálogos, reflexões e questionamentos, a partir de referências de identificação sendo apresentadas, é possível caminhar para uma sociedade mais igualitária. Penso que convidar as crianças para a reflexão sobre a música apresentada, não intervir retomando as cientistas que haviam sido apresentadas anteriormente, pois essa relação partiu deles, pude verificar o quão importante é que conheçam pessoas para se inspirarem e se constituírem enquanto sujeitos e cidadãos com direitos.

Portanto, identifico nesta última proposta, uma síntese das unidades temáticas já identificadas nas narrativas das crianças sobre as experiências com as demais atividades do acervo de brincadeiras não sexistas. É como se a música provocasse nos pequenos uma reflexão sobre os saberes construídos até então. Eles nos contam de horizontalização das relações de gêneros, autonomia no agir e na ocupação dos espaços sociais, cor da pele e

gênero como não determinantes do futuro das pessoas, desconstrução dos estereótipos de gênero e de padrões de comportamento.

Dados os espaços para essas reflexões, caminho ao encontro da desconstrução das desigualdades e me apoio em Louro (2014, p. 125) ao afirmar que

[...] este ‘afinamento’ da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para as suas formas de produção e reprodução.

Posso afirmar que esta foi a vitória desta pesquisa: percorrer, seguindo a sensibilidade do caminho de observar, questionar e pensar em práticas que possibilitassem a reflexão e desestabilizassem tais desigualdades que em nossa sociedade seguem sendo reproduzidas. Com as crianças, novas culturas foram produzidas acerca dos significados internalizados, (re) elaborando uma nova forma de pensar.

Figura 53: Atividade – “*Seja o que você quiser*”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Data: 07/11/2023

Figura 54: Atividade – “Seja o que você quiser”



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Data: 07/11/2023

A cada reflexão, foi possível identificar unidades temáticas, perseguindo as etapas da análise compreensiva-interpretativa de Elizeu Clementino de Souza (2014), que foram apresentadas e descritas em cada uma das propostas. Contudo, a fim de melhor sistematizar e organizar o esforço de compreensão, foi organizada a Tabela 2 para melhor síntese e visualização dos achados da pesquisa.

Tabela 2: Análise Compreensiva-interpretativa

Proposta não-sexista	Unidade temática
Repensando práticas cotidianas: Chamadinha e trânsito escolar.	A horizontalização das relações de gêneros; violência de gênero; autonomia na ocupação de espaços.
De quem estou falando?	Cor da pele e gênero.
Amarelinha diferente	Desconstrução dos estereótipos de gênero; Enfraquecimento da competição entre os gêneros.
O jogo da memória das mulheres cientistas	Identificação e desconstrução de estereótipos.
Mímica das ocupações	Desconstrução dos estereótipos de papéis de gêneros.

Jogo das emoções	Desconstrução de estereótipos de gênero e padrões de comportamentos.
Missão Inventores	Autonomia; busca por solução de problemas sociais do e no coletivo.
Balões mágicos	Desconstrução de estereótipos de gênero e padrões de comportamento.
Quem pode ser o quê?	Reprodução de estereótipos de gênero e padrões de comportamento.
Seja o que você quiser	Horizontalização das relações de gêneros; autonomia no agir e na ocupação dos espaços sociais; cor da pele e gênero como não determinantes do futuro das pessoas; desconstrução dos estereótipos de gênero e de padrões de comportamento.

Fonte: Elaboração da autora

A organização da tabela possibilitou visualizar os temas que se entrelaçaram nas atividades a partir das narrativas das crianças. Essas unidades temáticas foram apontadas pelas próprias crianças quando desenvolviam seus questionamentos acerca das propostas vivenciadas. Ressaltamos ainda que essas unidades temáticas se encontraram em diversos momentos durante os discursos dos pequenos, possibilitando a desconstrução de formas desiguais de enxergar o mundo para a construção de uma ideia de ocupação dos espaços de forma igualitária.

Olhar a tabela também permite-nos inferir que as propostas do acervo, criadas para promover debates sobre os estereótipos pré-determinados, competição entre os gêneros e identificação de referências, ultrapassaram as expectativas iniciais e foram além do que foi proposto, permitindo, por exemplo, que surgissem assuntos e soluções de problemas sociais de forma coletiva, como também questionamentos sobre estereótipos pela cor da pele e desenvolvimento de uma postura autônoma para a ocupação de diferentes espaços.

Para finalizar estas análises feitas até aqui, desejo que “[...] comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens e mulheres felizes, mais autênticos consigo mesmos” (ADICHIE, 2015, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tematizou e discutiu sobre a questão de gênero, desenvolveu-se empiricamente com as crianças e elas, a todo momento, foram colocadas na centralidade das atividades desenvolvidas. O estudo se desenvolveu ainda com a idealização de um acervo com atividades, brincadeiras e jogos não sexistas para crianças. As narrativas infantis foram altamente valorizadas e respeitadas como parte fundamental para que esta dissertação se desenvolvesse. Logo, o estudo buscou aparatos históricos, teóricos e documentais, estabelecendo relação com a prática em prol da busca dos objetivos estabelecidos no que se refere à problematização e/ou reprodução dos papéis de gênero por meio de brincadeiras em uma turma de Educação Infantil.

No desenvolvimento desta pesquisa, considero importante ressaltar seu surgimento a partir da íntima relação entre teoria e prática, seguindo Freire (1996, p. 22) quando afirma que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. Tal referência nos permite antever que os debates discutidos até aqui não se encontram distantes da realidade.

É possível perceber que os objetivos traçados foram alcançados ao voltarmos nosso olhar para o brincar das crianças, investigando e procurando compreender como elas reproduzem os estereótipos de papéis de gênero. Também, quando as propostas do acervo de atividades e brincadeiras não sexistas foram oferecidas, momentos de reflexão e questionamentos sobre esses papéis foram relacionados às práticas de Alfabetização Científica, principalmente quando as crianças puderam questionar conhecimentos e padrões adquiridos e impostos socialmente.

O acervo foi pensado e construído não somente como um produto educacional de estudos de mestrado, mas porque pode se constituir como experiência transformadora de modos de ser e estar no mundo com crianças pequenas. O questionamento de ações sexistas, que acontecem dentro e fora da escola, como por exemplo a mudança na rotina da chamadinha, pode se constituir como uma prática que indaga modelos e padronizações impostos aos gêneros. Também os jogos e brincadeiras, como a “*Amarelinha diferente*” e o

“*Quem pode ser o quê?*”, permitiram que os pequenos refletissem sobre os papéis de gênero no dia a dia da sociedade.

Durante o percurso da pesquisa, pensou-se em elaborar textos coletivos com as falas das crianças, o que não foi possível, mas tal fato não impediu a análise de suas falas, quando expressaram sentidos, emoções, reflexões e (re)elaborações extremamente importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

As análises das falas e narrativas das crianças permitiram a identificação de unidades temáticas, como: horizontalização das relações de gêneros, autonomia na ocupação dos espaços, cor da pele e gênero como não determinantes do futuro das pessoas, desconstrução dos estereótipos e enfraquecimento da competição entre os gêneros, desconstrução de estereótipos de gênero e padrões de comportamento, formação da autonomia e a busca por solução de problemas do e no coletivo, reprodução de estereótipos de gênero e padrões de comportamento. Todas elas foram fundamentais para a compreensão de que discutir, questionar e (re)elaborar padrões e comportamentos sexistas são práticas indispensáveis para transformar formas de ser e estar no mundo.

Cumprе ressaltar, contudo, que este trabalho não se encerra aqui, ele não se esgota nele mesmo. Além de colaborar com futuras pesquisas e reflexões que abordem a mesma temática, para a pesquisadora, de modo especial, constitui-se como motivação para continuar a desenvolvê-la, quiçá, em um futuro doutoramento.

De modo especial, esta investigação também reverbera em outras professoras e espaços de experiências infantis que compartilham do mesmo sentimento de ter a educação como ferramenta de transformação social. Como exemplo, destaca-se o movimento provocado por esta pesquisa no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), espaço onde foi desenvolvida. Observaram-se mudanças de práticas pedagógicas até mesmo em colegas professores que se viram motivados a repensarem a rotina da chamadinha e do trânsito na escola. Para além disso, momentos de trocas e conversas, na sala dos professores, refeitório e demais espaços da escola, não escaparam à oportunidade de questionamentos e diálogos sobre o fazer em sala de aula de crianças pequenas.

Ao iniciar o ano letivo de 2024, foi sugerido pela equipe de docentes da Educação Infantil do CIEP, onde a pesquisa aconteceu, que fossem inseridas atividades do Acervo de Práticas Não-sexistas para a Primeira Infância no planejamento anual da escola, que na Rede Municipal, recebe o nome de Plano de Dimensões. Para além das crianças, foi proposto que a ‘*Amarelinha diferente*’, por exemplo, fosse vivenciada pelos responsáveis para que

também tivessem este momento de debate. Tal proposta partiu de professoras que compõem a equipe e eu, como professora-pesquisadora, apenas observei e, como docente do CIEP, concordei com as colegas.

Outra situação que considero importante citar é que, no início do ano letivo de 2024, pude perceber que o Jogo da Memória de Mulheres das Ciências foi aderido pela colega que recebeu a turma que vivenciou as propostas desta pesquisa no ano de 2023. Ela conta que deixa o jogo disponível em sua sala e as crianças o utilizam em seus momentos de brincadeiras. A mesma professora ainda me relata que pretende dar sequência a esse trabalho utilizando essas cientistas como referências, assim como as propostas do guia em seu dia a dia. Percebi o quanto essa pesquisa ainda pode reverberar na sociedade, impactando inicialmente a escola de origem, recebendo outras formas de vivenciá-la, ampliando as possibilidades de debates acerca das questões de gênero.

Vale ressaltar que, no decorrer da pesquisa, me atentei que o termo guia poderia ser substituído por acervo, pois não se trata de um passo a passo, mas de um conjunto de propostas que convidam à reflexão sobre atitudes não-sexistas.

De modo especial, o acervo de atividades e brincadeiras não-sexistas se apresenta como um material pedagógico que pode ser utilizado por outros professores das infâncias. Ele pode ser incorporado ao dia a dia quando se pensa em práticas não sexistas e ainda provocar reflexões e diálogos com as crianças sobre essas questões.

O presente estudo, para as crianças, possibilitou: acesso a referências diversas dos padrões opressores de nossa sociedade machista, reflexões que colaboram para a equidade da sociedade. Já para a pesquisadora e professora Rebeka, que atua com crianças pequenas e pesquisa infâncias, ficou a possibilidade mais palpável de ser possível uma educação que realmente viabilize a transformação, colaborando, de alguma forma, para uma sociedade mais justa.

As falas e narrativas infantis demonstram que acreditar na educação como caminho para a melhoria da vida de todos e de cada um não é utopia, que a partir de práticas conscientes e igualitárias, novos sentidos e significados para viver com podem surgir.

Agora, para Rebeka, enquanto mulher que vive nessa sociedade, ainda patriarcal, o vislumbre de que as meninas de hoje e mulheres de amanhã possam ter acesso a espaços e tempos que há anos foram negados ao gênero feminino, sem dúvida, é esperança de que tudo valeu à pena. É certeza de que elas poderão ocupar não só espaços científicos, mas o que considerarem ideal seguir para si, por escolha e não por imposição. Que, enfim, discursos,

diálogos e práticas igualitários se naturalizem e se sobreponham a qualquer tipo de exclusão ou violência de gênero.

Observar, em meninas e meninos, o encantamento e admiração por essas mulheres que se fizeram referências no campo das Ciências, me faz acreditar que sim, através de diálogos é possível transformar, acredito eu que não só as crianças, mas também as famílias a que pertencem ao reverberarem os debates que eram realizados na escola. Acredito que, para as crianças, fica também uma nova perspectiva de mundo, lugares que talvez não pensaram um dia em ocupar, passam a ter opções, possibilidades que se abrem por se empoderarem enquanto sujeitos que são. Finalizo essa escrita, deixando meu desejo para essas crianças, parafraseando Adichie (2017, p.78), para que elas “[...] sejam cheias de opiniões, e que suas opiniões provenham de uma base bem-informada, humana e de uma mente aberta. Que elas tenham saúde e felicidade. Que tenham a vida que quiserem ter”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Para educar crianças feministas: Um manifesto – Nova York, Alfred A. Knopf, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Sejam todos feministas. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Editora Guanabara, 2ª Ed. Rio de Janeiro, 1981.

AUAD, Daniela. RAMOS, Maria Rita Neves. Educação Infantil E Gênero: Uma Relação Multifacetada E Uma Política Não Consolidada. Seminário Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, 2017, p. 1 – 11.

AUAD, Daniela. RAMOS, Maria Rita Neves. Gênero na Educação Infantil: (Des)caminhos de uma política pública não consolidada. Revista Ciências Humanas. Frederico Westphalen, RS. V.19, n. 1, p. 77-94, 2018.

AUAD, Daniela. RAMOS, Maria Rita Neves. Por uma leitura feminista da Educação Infantil com vistas à democracia. Cadernos de gênero e tecnologia. Curitiba. V.14, n.43, p.294 – 407, 2021.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 2ª edição.

BELLO, Alexandre Toado. FELIPE, Jane. Delineando masculinidades desde a infância. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora. V. 12, n.2, p. 175 – 182, 2010.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo:

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: Estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. Momento – Diálogos em Educação. Rio Grande, v. 18, n.1, p. 35-50. 2007.

BRASIL. Lei Maria da Penha (2006) – Lei Maria da Penha e Legislação Correlata – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CARDOSO, Maria Aparecida Guimarães. Alfabetização Científica na Educação Infantil. São Paulo, Editora Dialética, 2022.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica : questões e desafios para a educação / Attico Chassot - 8. ed. - Ijuí: Ed. Unijui, 2018.

CLANDININ, D. Jean. Pesquisa narrativa : experiências e história na pesquisa qualitativa - 2 edição rev. - Uberlândia : EDUFU, 2015.

CORSINO, Patrícia. Pensando a Infância e o direito de Brincar. Salto para o futuro. Brasil, ano 18, boletim 07, p. 12 - 24, maio/ 2008.

COSTA, Fernanda Antunes Gomes da; GOULART, Ana Luiza B.; NASCIMENTO, Brenda Iolanda S. Do; ALMEIDA, Stella. Narrativas femininas para uma educação decolonial. *In*: MONTEIRO, Bruno A. P. Decolonialidades na Educação em Ciência. São Paulo : Editora Livraria da Física, 2019. P. 348 – 357.

D'Ávila, Manuela. Porque lutamos?: Um livro sobre amor e liberdade. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

FIUZA, Debora Rickli. KLANOVICZ, Luciana. Infância e violência em tempos de pandemia covid-19. IV Seminário Internacional História do Tempo Presente 2021. Florianópolis, p.1-10, 2021.

FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRUBITS, Sonia. A Casa: Cultura E Sociedade Na Expressão Do Desenho Infantil. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, p. 97-105, 2003.

HUIZINGA, Johan. Homo Lucena: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida e ONO, Andéia Tiemi. Brinquedo, Gênero e Educação na brinquedoteca. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

KRAMMER, Sônia. FERRAZ, Maria Isabel. Infância e produção cultural. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1998.

LARROSSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas - 4 ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2004.

LEITE, Liana Gois. FEIJÓ, Jane Patrícia. CHIÉS, Paula Viviane. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser menino... Aprendendo a ser menina. Motrivivência, v.28, n. 47, p. 210 – 225, maio – 2016.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; LOUREIRO, Mairy Barbosa. Trilhas para ensinar ciências para crianças. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

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

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Proj. História, São Paulo, n. 10, p. 7- 28, dezembro/1993.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil:** Instituições, funções e propostas. O cotidiano na Educação Infantil. Rio de Janeiro, novembro/2006. P.1 – 78.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de criação – Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 15ª edição.

PORTO, Cristina; Corsino, Patrícia; VASCONCELLOS, Tânia; ANDRADE, Cyrce. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas, Ed. 2. Salto para o futuro, TV Escola. N. 7, Maio, 2009.

Rio de Janeiro, Decreto Rio n 47247, 13 de março de 2020.

Rio de Janeiro, Portaria Conjunta E_SUBE- E_ SUBAIR - E_CTIL n 01_2021 de 22 de abril de 2021.

RUEDIGER, Marco Aurélio. Existe Taxa Rosa no Brasil? Rio de Janeiro : FGV DAPP, 2020.

SANTOS, Magda Guadalupe dos. Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Sapere Aude, v.1, n.2, p. 108 – 122, 2º sem, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, Brasília. V.12, n.36, p.474 – 550, 2007.

SARAT, Magda. AZEVEDO, Gislaine. História da infância no Brasil: Contribuições do processo civilizador. Educação e Fronteiras on-line, Dourado/MS, v.5, n.13 p. 19-33, jan/abr. 2015.

SARMENTO, J. M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. J. Sarmento & A. B. Cerisara. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp 9-34). Porto: ASA.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da Infância. Cadernos de Educação. Pelotas, p. 1-18, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância (in)visível. Junqueira&marin editores, 2007.

Sem autor. Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 21 de agosto de 2022.

SILVA, Danúbia Ângela; CAMPOS, Rafaella Cristina; SILVA, Leandro Veloso; SILVA, Giuliano Roberto da. É Só Brincadeira De Criança? Discussões Sobre Cooperação E Competição Na Construção Das Relações De Gênero De Escolares. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 14, núm. 3, 2019, Julho-Setembro, pp. 1111-1123.

SILVA, E. A Rodrigues da. (In)visibilidade das mulheres no campo científico. Travessias, Cascavel, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3026>. Acesso em: 24 maio. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação, Santa Maria. V. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. Educação, Porto Alegre. V. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

APÊNDICE A

Acervo de atividades e brincadeiras igualitárias

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rebeka Helena Oliveira
Orientadora Luiza Alves de Oliveira



A BRINCADEIRA É DE QUEM QUISER:

Acervo de propostas não-sexistas para a primeira infância



Infância

*Como é belo ver
A forma que ressignifica o mundo,
Muitas dessas coisas
Deveriam ser aprendidas pelos adultos*

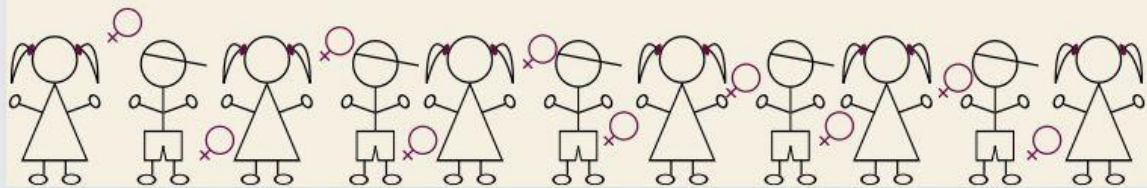
*Um sonho:
Que as infâncias sejam
Altamente respeitadas
Suas necessidades, prioridades,
Opiniões e visões, por todos, valorizadas*

*Que todas as infâncias encontrem
Uma Educação plural, acessível e igualitária
Que as oportunidades alcancem a todos
De forma prioritária*

*Criança, que teu brincar
Seja respeitado
e combata o preconceito, o machismo, o racismo
E toda exclusão que nesse mundo segue sendo velada*

*Permita o teu ser florescer
E brinque, até depois que crescer.*

Rebeka Helena Oliveira



SUMÁRIO

Autoria.....	4
Introdução	5
Repensando práticas cotidianas	6
Narrativas infantis 1.....	7
Jogo “De quem estou falando?”	8
Narrativas infantis 2.....	9
Amarelinha diferente.....	10
Narrativas infantis 3.....	11
Jogo da Memória Mulheres Cientistas.....	12
Narrativas infantis 4.....	14
Mímica das ocupações.....	15
Narrativas infantis 5.....	16
Jogo das emoções.....	17
Narrativas infantis 6.....	18
Missão inventores.....	19
Narrativas infantis 7.....	21
Balões Mágicos.....	22
Narrativas infantis 8.....	23
Quem pode ser o quê?.....	24
Narrativas infantis 9.....	26
Seja o que você quiser.....	27
Narrativas infantis 10.....	28



AUTORIA

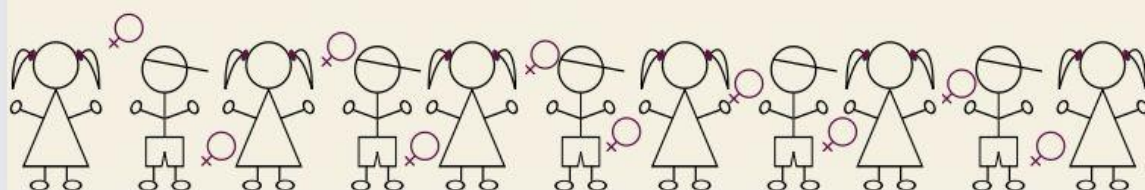


A Brincadeira é de quem quiser: Acervo de propostas não-sexistas para a primeira infância foi idealizado por Rebeka Helena Oliveira, professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação de Luiza Alves de Oliveira, Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós-doutorado pela Universidade de Évora - Portugal e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) na UFRRJ.

O presente acervo se deu como resultado de uma dissertação, defendida no PPGEduCIMAT, na qual foram analisadas narrativas de crianças de uma turma de Educação Infantil, acerca de questões de gênero a partir das propostas ofertadas e que culminaram neste trabalho. A pesquisa foi desenvolvida com um olhar atento e sensível às infâncias e também a partir de uma escuta ativa aos diálogos desenvolvidos em sala de aula..

“O que é um adulto? Uma criança de idade.”

(Simone de Beauvoir)



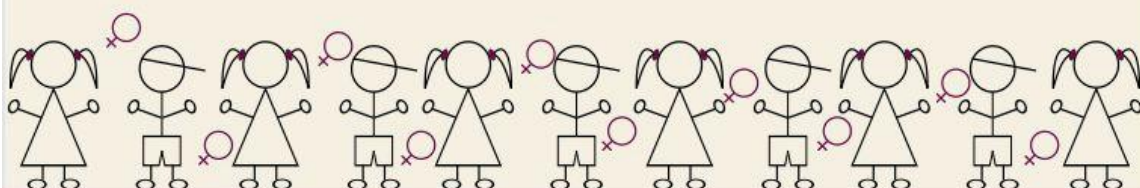
INTRODUÇÃO

A criança, hodiernamente, é reconhecida como sujeito de desejos, um ser inteiro, pensante, crítico, reflexivo, político e ativo na sociedade. Porém, nem sempre ela foi concebida dessa forma e, por algum tempo, foi considerada um adulto em miniatura. Logo, para compreender o estatuto da infância, é preciso considerar os diferentes tipos de vivência de ser criança nos mais variados contextos sociais, políticos e econômicos. Fato é que a infância acontece de formas diversas para as crianças, são histórias diferenciadas em cada experiência, são infâncias no plural.

Falar em infância, por sua vez, remete-nos ao brincar que, em diferentes tempos e culturas, é inerente ao ser humano. Para as crianças, a brincadeira se constitui ferramenta de produção de cultura, representação simbólica, interação, elaboração de questionamentos. Pensando nisso, este material traz o brincar como possibilidade de diálogo entre as crianças sobre os estereótipos de gêneros impostos por nossa sociedade patriarcal a fim de promover reflexão e questionamentos em prol da promoção de uma sociedade mais igualitária.

Este acervo convida à reflexão sobre práticas pedagógicas que reforçam o sexismo nos espaços educacionais infantis, de modo que estas possam ser ressignificadas e transmutadas em práticas que desconstruam os estereótipos já existentes, permitindo a compreensão das crianças de que é possível ocuparem os diversos espaços, inclusive nas Ciências, independente de gênero, cor, etnia ou classe social.

Este material se faz com o objetivo de ser uma ferramenta política de transformação da sociedade, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, reforçando a importância da sensibilidade e desenvolvimento à escuta ativa das narrativas infantis, posto que brincar e narrar o vivido pode se constituir como caminho para a promoção de equidade social.



1.Repensando práticas cotidianas

A escola, como lugar de vivências em sociedade, também é responsável pela propagação da reprodução de padrões de gêneros, condutas e comportamentos sociais, transmitindo, frequentemente, ideologias da classe dominante. Dessa forma, frequentemente, nela se encontram enraizadas práticas sexistas que são reproduzidas, por vezes inconscientemente, por educadores e demais sujeitos que integram a comunidade escolar.

É comum, por exemplo, professores organizarem filas, para o trânsito na instituição escolar, e essas serem definidas pelo gênero a fim de manter certa organização. Porém, essa é uma forma de reprodução social, pois além de ser uma maneira de controlar os corpos, quando organizadas pelo gênero, reproduzem o que vivemos em nossa sociedade, onde o Estado determina o lugar que cada sujeito deve ocupar a partir de sua condição de gênero.

Outra prática, que convido à reflexão neste material, é a tradicional "*Chamadinha*", estratégia utilizada para visualização dos nomes nas salas de aulas de Educação Infantil. Frequentemente, ela é aplicada da seguinte forma: o professor apresenta o nome da criança que, ao reconhecê-lo, coloca-o em um mural, que normalmente está dividido entre meninos e meninas. Após a colocação de todos os nomes, contam-se os presentes e se verifica se há mais meninos ou meninas. É comum, por exemplo, o gênero que estiver em maior quantidade comemorar uma certa vitória. Dessa maneira, se fortalece a competição entre meninos e meninas e também, mais uma vez, a escola determina o lugar que cada um deve ocupar a partir de sua condição de gênero.

Fica aqui a sugestão de não haver lado determinado para gênero na chamadinha e que a criança fique livre para colocar o seu nome onde quiser. Dessa forma, fortalecemos a ideia de que podemos ocupar todos os espaços na sociedade, independente de nossa condição de gênero, raça, cor ou classe social.

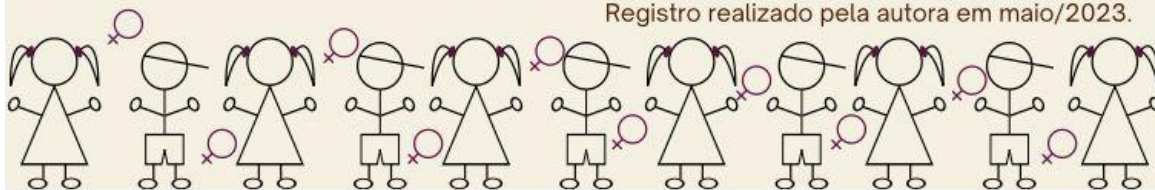


Sugestão de chamadinha.

Registro realizado pela autora em maio/2023.



Crianças transitando pelos corredores sem ser em fila, nem separadas por gêneros. Registro realizado pela autora em maio/2023.

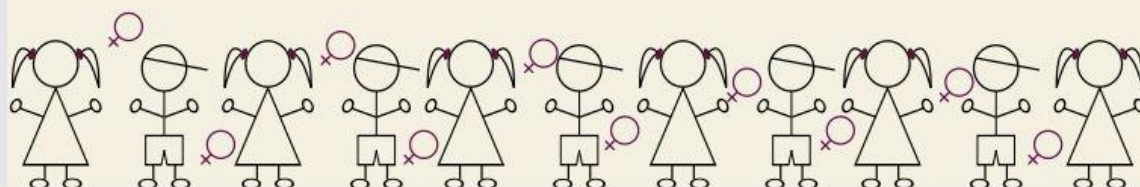


Narrativas infantis 1

*Na chamadinha a gente põe
os nomes, a gente é
amigável,
a nossa chamadinha tem
um lado só e é legal
ter um lado só porque
não tem briga.*



Crianças transitando pelos corredores
da escola e imitando animais.
Registro realizado pela autora.



2. Jogo "De quem estou falando?"

A professora lê ou conta uma história sobre um determinado personagem, sem revelar características que permitam identificar o gênero dele. Aos alunos, anuncia-se apenas a profissão ou o que ele/ela fez(ia). Após a história, as crianças são convidadas a desenharem como imaginam o personagem. Em seguida, durante a apresentação e descrição dos desenhos pelas crianças, exibe-se a imagem real do personagem relatado na história. A partir de tal proposta, é possível refletir sobre os estereótipos construídos sobre as profissões e as questões de gênero ou cor a elas relacionados.

Exemplo de história a ser apresentada:

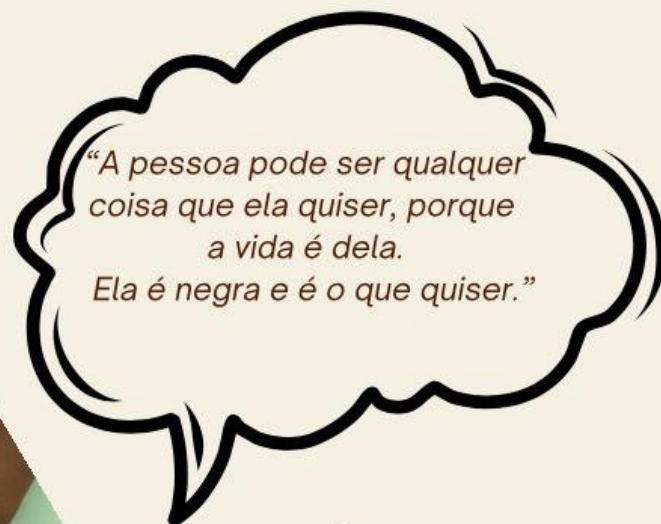
"A pessoa da nossa história de hoje sempre gostou muito de estudar, seguiu a carreira de medicina e engenharia, participou de muitos trabalhos na área da saúde, mas acabou tornando-se astronauta. Foi ao espaço a bordo de um ônibus espacial e viu nosso planeta lá de cima. Depois de um tempo, essa pessoa também passou a fazer parte do grupo de astronautas da NASA, que é um órgão muito importante em missões espaciais. Como vocês imaginam a pessoa dessa história?"

Importante que as crianças tenham tempo para realizar o desenho de como imaginam a pessoa da história para, em seguida, descreverem oralmente o que imaginaram e desenharam.

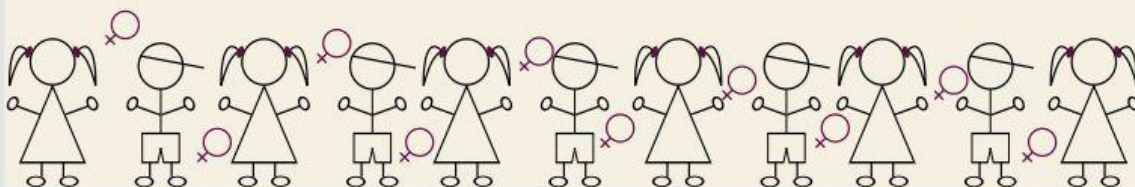
Abaixo, a imagem da pessoa relatada na história acima: Mae Jemison, primeira mulher negra a ir ao espaço.



Narrativas infantis 2



Crianças vivenciando o jogo "De quem estou falando?"
Registros realizados pela autora.



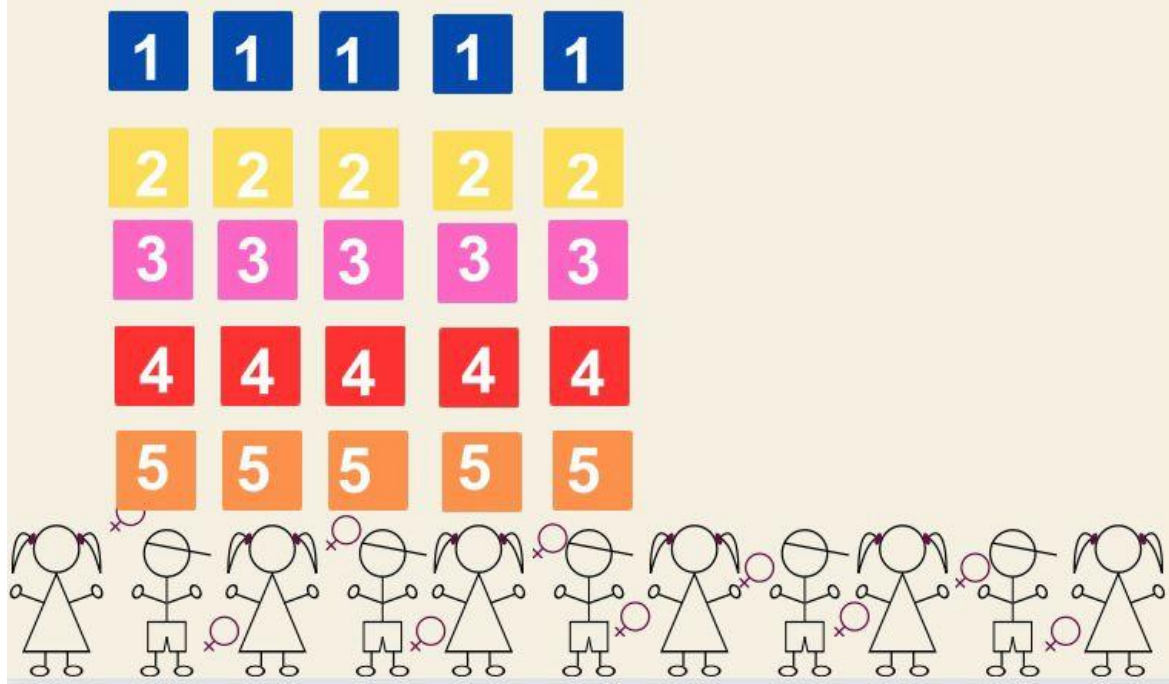
3. Amarelinha diferente

São confeccionados, pela professora da turma, cinco caminhos com cinco casas e nelas os numerais de 1 ao 5. Para isso, pode ser utilizado material TNT ou EVA, ou até mesmo giz ou fita crepe para desenhar os caminhos no chão. Faz-se necessário ainda um dado simples com os numerais de 1 a 6. A proposta da realização da brincadeira é a seguinte: as crianças são divididas em cinco fileiras em frente a cada caminho traçado. Cada criança joga o dado uma vez e ela pode andar as casas de acordo com o numeral sorteado, mas para isso deve responder uma pergunta relacionada a questões de gênero. A resposta é avaliada pelos colegas da turma e, caso haja concordância com o que foi respondido, ela avança as casas correspondentes ao numeral sorteado. Ganha a fileira em que todas as crianças avancem as casas em primeiro lugar.

PERGUNTAS

1. A cor rosa pertence somente as meninas?
2. Quem é responsável pelos afazeres domésticos?
3. Fale o nome de uma cientista que você conhece.
4. Fale uma tarefa que pode ser realizada por homens e mulheres.
5. A cor azul pertence somente aos meninos?
6. Somente meninos podem brincar de carrinho?
7. Meninos e meninas podem brincar de casinha?
8. Diga uma profissão que mulheres e homens podem exercer.
9. As mulheres podem escolher com o que trabalhar?
10. As mulheres podem ser cientistas?

Abaixo, modelo de ilustração de como podem ser confeccionados os caminhos com numerais:

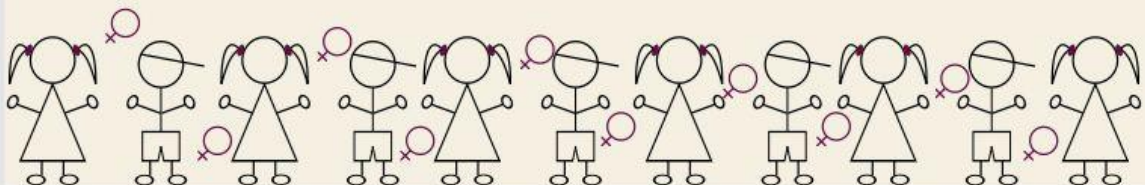


Narrativas infantis 3

“Todo mundo tem que ganhar. Menino e menina têm que ganhar, porque a gente é do mesmo time. A gente pode ganhar e usar o rosa, o azul e o que quiser no nosso time.”



Crianças vivenciando a “Amarelinha diferente”.
Registro realizado pela autora.

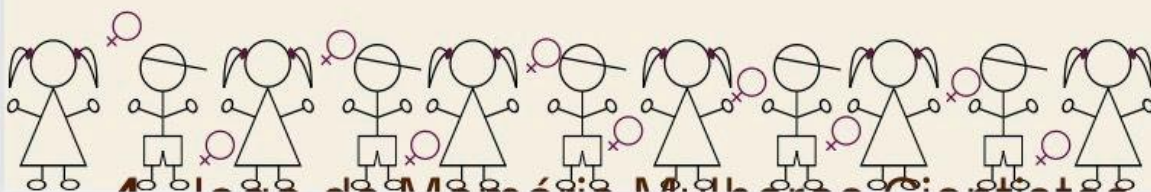


4. Jogo da Memória das Mulheres Cientistas

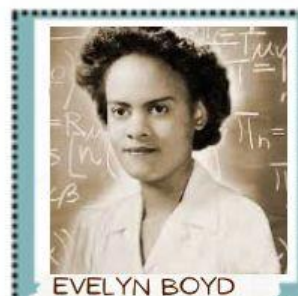
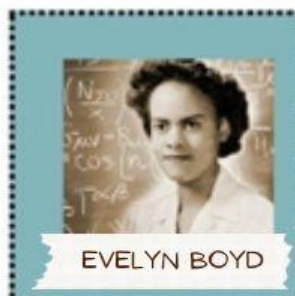
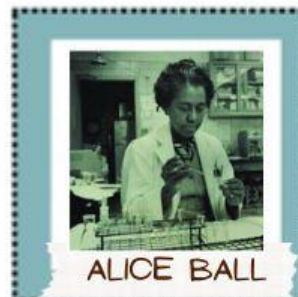
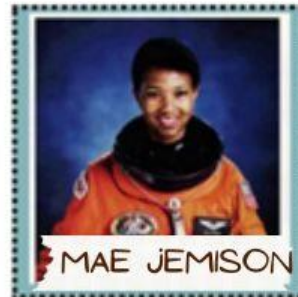
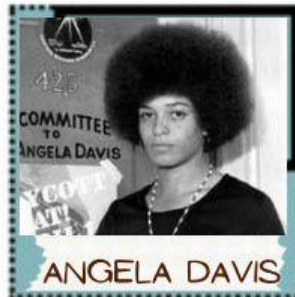
Primeiramente, são apresentadas mulheres que ocuparam/ocupam lugares importantes na sociedade, inclusive nas Ciências. São elas: Angela Davis (Professora e filósofa socialista), Mae Jemison (médica e primeira astronauta negra), Alice Ball (química que desenvolveu o método mais eficiente para o tratamento da lepra nos anos 40), Sonia Guimarães (primeira mulher negra brasileira e doutora em física), Jaqueline Goes de Jesus (biomédica que coordenou a equipe responsável pelo sequenciamento do genoma do Coronavírus, apenas 48h depois do primeiro caso no Brasil) e Evelyn Boyd (segunda mulher negra a receber o doutorado em Matemática nos Estados Unidos). Todas essas informações precisam ser apresentadas e conversadas com as crianças.

Em seguida, a professora convida as crianças para participarem de um jogo da memória com imagens dessas mulheres, importantes ícones de nossa história.

Na página seguinte, disponibilizamos o modelo do jogo elaborado, mas isso não impede que ele receba acréscimos e sofra adaptações de acordo com a realidade da turma.



JOGO DA MEMÓRIA CIENTIFICO

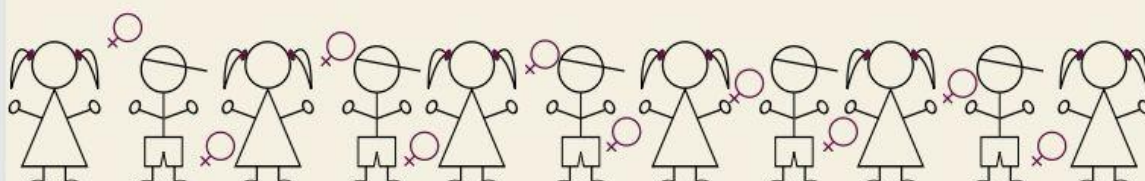


Narrativas infantis 4

*“A Angela, a Mae Jemison,
a Jaqueline Goes e a
Sonia Guimaraes voam muito.
E elas podem dar aula, voar,
e ser médica, se quiser.”*



Crianças vivenciando o ‘Jogo da Memória Mulheres Cientistas’.”
Registros realizados pela autora.



5. Mímica das ocupações

Esse jogo se baseia na conhecida brincadeira de mímica, porém com a temática sobre os papéis de gênero determinados em nossa sociedade.

A cada rodada, uma criança sorteia uma carta com desenhos de atividades e funções sociais. Ao identificar a atividade da carta, a criança realiza uma imitação e os outros colegas tentam descobrir o que está sendo caracterizado. Ela deve fazer essa representação sem dizer uma palavra, apenas usando gestos e demais objetos disponíveis no ambiente, como jaleco, óculos, chapéu, entre outros. Além de descobrirem as atividades retratadas nas mímicas, as crianças também são convidadas a pensar se tal função/atividade pode ou não ser exercida por homens e mulheres.

CARTAS PARA SEREM SORTEADAS:



Narrativas infantis 5

*“O menino pode varrer e
ser astronauta também e
a menina, médica e cuidar do bebê.”*



Crianças vivenciando 'A mímica das ocupações'.
Registros realizados pela autora.

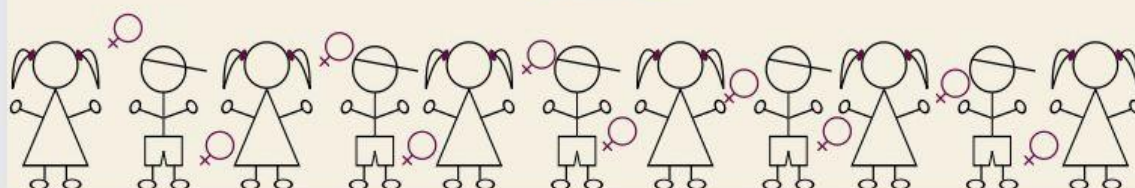


6. Jogo das emoções

Em nossa sociedade patriarcal, é ensinado aos meninos conterem suas emoções de tristeza. É comum ouvir a frase "menino não chora", mas eles são estimulados à agressividade, sendo explorado o sentimento de raiva. Por outro lado, as meninas são ensinadas a conterem os sentimentos de raiva, privilegiando um comportamento calmo e delicado, inclusive dando a elas o direito de chorar. Por isso, o jogo das emoções se constitui como possibilidade de as crianças perceberem, compreenderem e se apropriarem dos sentimentos, sabendo que sentir é natural ao ser humano, que cada um tem sua personalidade, seja calma ou agitada, independente do gênero.

Para jogar, uma criança, por vez, deve girar uma roleta com representações de diversas emoções/sentimentos e, para cada uma/um que for sorteada(o), deve ser feita uma demonstração.

O principal objetivo é conversar com as crianças sobre os diferentes sentimentos/emoções como integrantes de nossa humanidade e sem diferença de gênero.

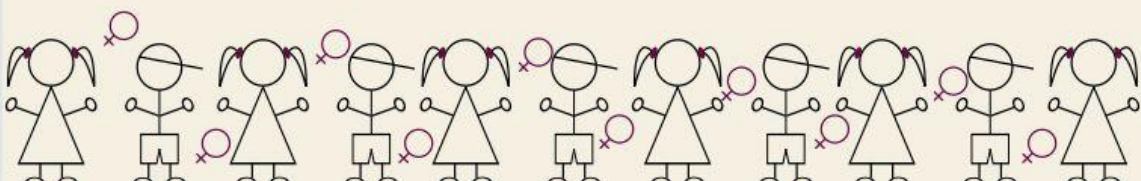


Narrativas infantis 6

*“Pode chorar quando
ficar triste, que um amigo abraça.
Só não pode morder e bater
se tiver raiva.
Quando o amigo abraça,
a gente fica feliz.”*



Crianças vivenciando ‘O Jogo das emoções’.
Registro realizado pela autora.



7. Missão Inventores

Essa proposta objetiva instigar a imaginação das crianças.

Inicialmente e sem a presença das crianças, a professora deve colocar uma caixa misteriosa na sala de aula, como se alguém a tivesse deixado anonimamente para a turma. Dentro dela, uma imagem de Florence Parpart, inventora da geladeira elétrica moderna, e uma carta destinada aos alunos e que deve ser lida pela professora. Na carta, a inventora se apresenta e deixa uma missão, propondo que as crianças criem/inventem algo para melhorar o mundo.

Abaixo, o modelo:



Olá, Crianças!

Eu sou Florence Parpart e estou enviando essa carta do passado através de uma máquina do tempo.

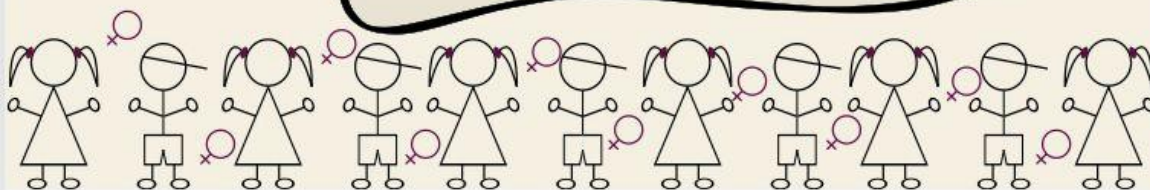
Eu sou uma mulher inventora e quero contar a vocês o que eu inventei. Criei a geladeira elétrica, vocês sabiam?

Ajudei a melhorar a vida de muitas pessoas com essa invenção e gostaria muito que vocês me ajudassem a fazer do mundo um lugar melhor.

Deixo aqui uma missão, meus pequenos inventores: vocês poderiam pensar em uma invenção que possa melhorar o mundo?

Não se esqueçam de me contar suas ideias depois.

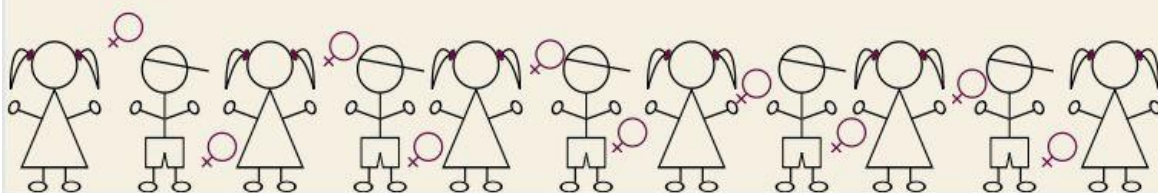
Beijinhos!
Florence



Neste jogo, é importante que o(a) docente prepare todo o ambiente da sala e leia a carta para a turma. Também se faz necessário dialogar com as crianças, ajudando-as a pensarem em possíveis invenções.

Durante a atividade, meninos e meninas são ouvidos e têm as ideias de suas invenções registradas e expostas em local visível da sala de aula. A professora pode, então, dialogar com a turma, levando os alunos a refletirem que todos podem ter ideias inovadoras, serem cientistas e fazerem do mundo um local melhor.

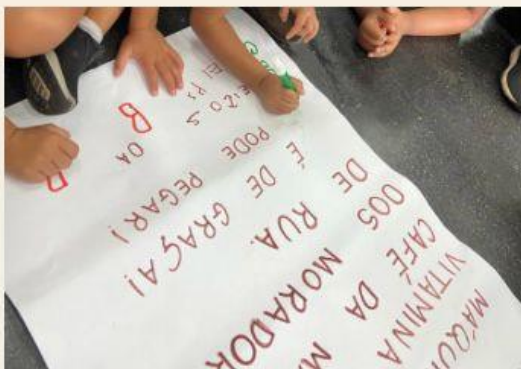
As ideias que puderem ser colocadas em prática podem ser selecionadas para posterior confecção com materiais recicláveis.



Narrativas infantis 7

*"Temos que ajudar o próximo.
Se comer tudo, os outros
ficam com fome.
Aprendemos
a deixar para o próximo.
Florence, somos inventores
igual a você"*

Crianças elaborando a invenção.
Registro realizado pela autora.



Projeto elaborado pelas crianças.
Registro realizado pela autora.



8 - Balões mágicos

Esta atividade tem como objetivo criar um espaço de reflexão sobre a cooperação entre os gêneros. As crianças são divididas em grupos de quatro ou cinco integrantes. Cada grupo recebe um balão, mas eles não podem deixar o balão cair no chão e, para isso não acontecer, precisam ajudar-se mutuamente. A brincadeira segue e os grupos vão sendo convidados a se sentarem em rodinha à medida que deixam o balão cair no chão. A professora, então, recolhe os balões que caíram para, depois, com todos já sentados, convidar as crianças para escolherem e estourarem os balões coletados. Dentro deles, são encontradas imagens de atividades cotidianas, tais como varrer casa, recolher o lixo, cuidar de um bebê, dirigir carro, jogar futebol, entre outras. A partir daí, a docente questiona as crianças sobre quem pode praticar as atividades, indicadas nas figuras e encontradas dentro dos balões, e inicia um debate sobre os papéis que homens e mulheres exercem em nossa sociedade.

Sugestões de imagens para os balões:



Narrativas infantis 8

“Pensamos que fosse a Mae Jemison e a Angela Davis nos balões. Ficamos chocados quando vimos que não eram elas. Tinha pessoa limpando, que era um menino, e uma menina dirigindo, e o pai botando um bebê pra dormir. E as meninas podem botar um bebê pra dormir e os meninos também podem. A. C. falou que os pais não podiam botar pra dormir, porque eles eram desastrados e a gente achou muito errado, porque se as mães podem cuidar dos bebês, os pais também podem.”



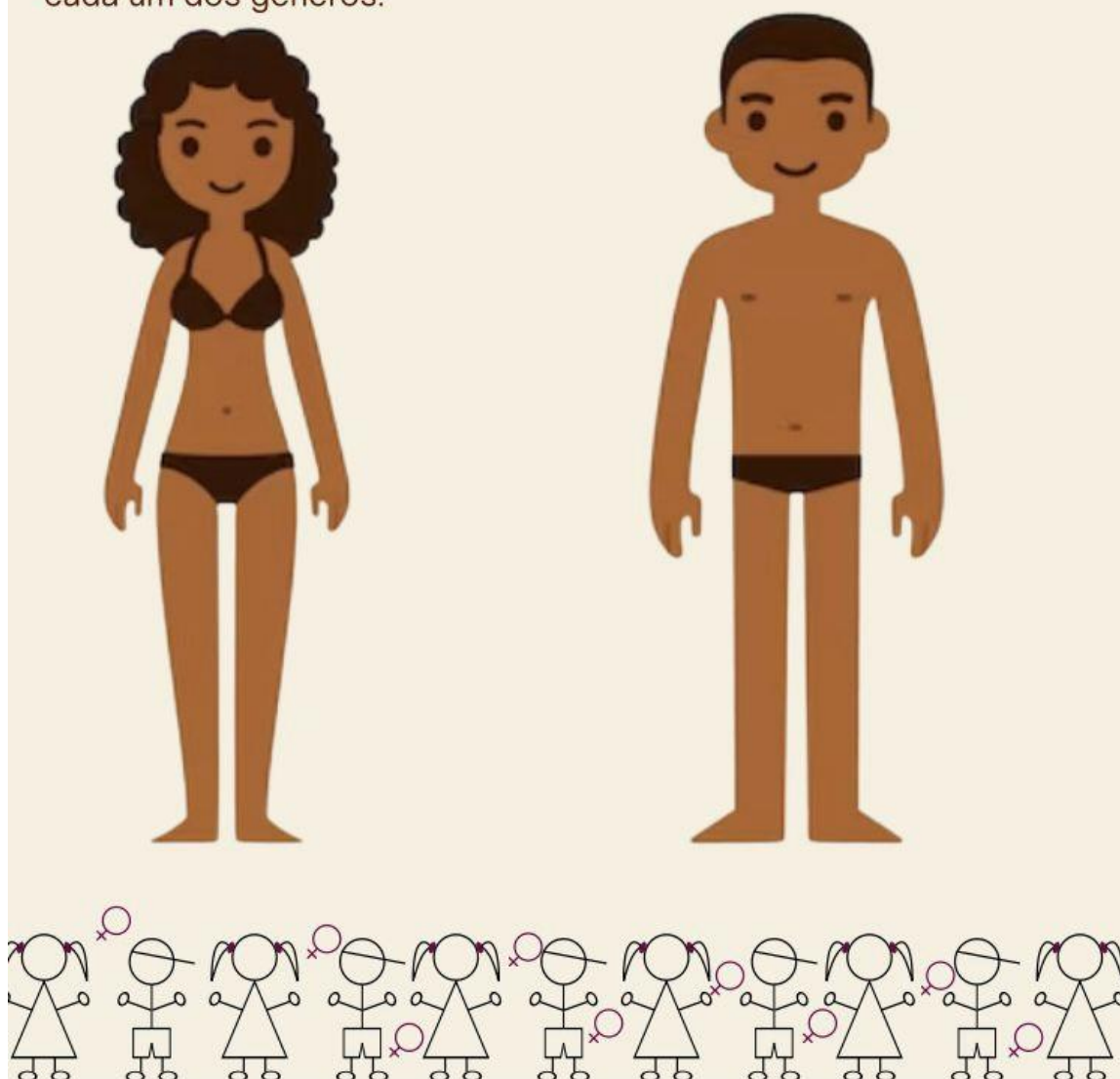
Vivência da proposta 'Balões mágicos'..
Registro realizado pela autora.

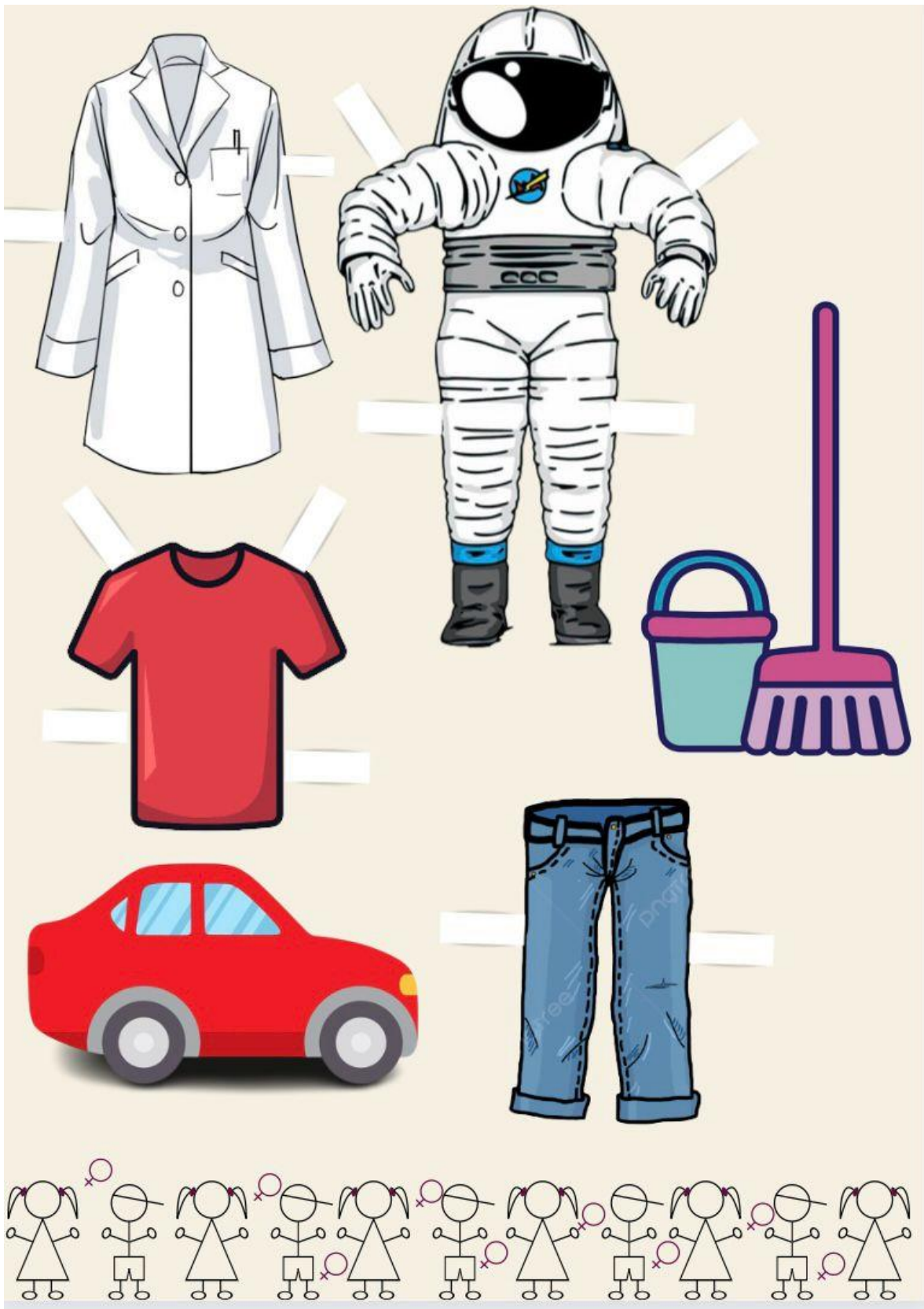


9 - Quem pode ser o quê?

Esta proposta pretende utilizar os próprios estereótipos para serem desconstruídos. As crianças terão dois bonecos representando os gêneros (homem e mulher) e terão peças de roupas que representam diferentes afazeres. Elas poderão “vestir” os bonecos e complementá-los com acessórios, construindo narrativas.

Durante o desenvolvimento da atividade, as crianças deverão ser questionadas sobre o porquê de terem escolhido tais afazeres para cada um dos gêneros.



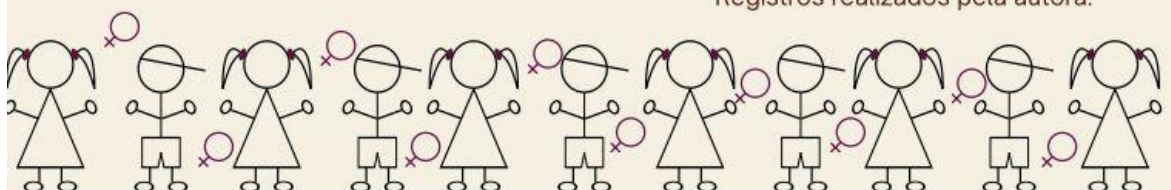


Narrativas infantis 9

“A gente pode fingir que a menina cuida dos bichinhos e trabalha, mas os meninos queriam fingir que eram astronauta. Quando a boneca chega em casa, ela pode descansar porque o marido pode varrer [a casa] e depois descansar com ela.”



Crianças brincando com os bonecos de papel.
Registros realizados pela autora.



10 - Seja o que você quiser

Após ouvir tantas narrativas da crianças e as reflexões que construíram, suas falas reverberaram em mim, trazendo sentido a tudo que venho pesquisando. Resolvi recolher seus diálogos e transformá-los em música, para que seja usada no cotidiano escolar. Esta proposta pretende que, através da musicalização, as crianças possam refletir junto a seus professores sobre a questão de gênero em nossa sociedade. Minha sugestão é que, após a música, seja iniciada uma conversa sobre a temática.

Seja o que você quiser

Da cabeça à ponta do pé
Seja o que você quiser
Cientista, médica ou médico
Ou jogar bola igual ao Pelé

Mostramos nossa emoção
E o que guardamos no coração
Menino ou menina
Isso não tem problema não

Meninas também são heroínas
Corajosas e com muita valentia
Meninos também são carinhos
Com coração nobre e muito corajosos

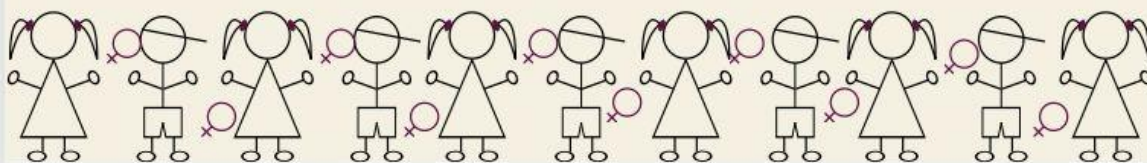
Compositores: Rebeka Helena Oliveira e Nielsen Oliveira.

QR Code para acesso à música:



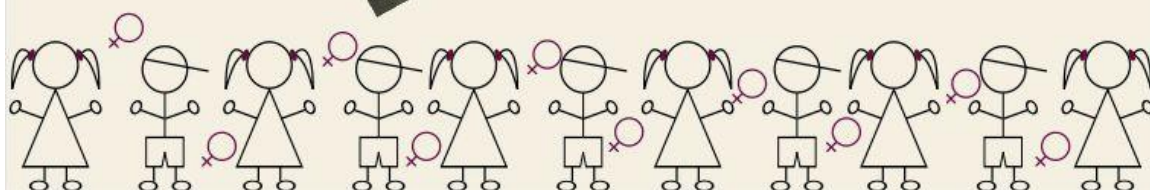
Link:

<https://drive.google.com/file/d/1gHle8srq7NnqzjQhHsb1rCkdbCzDjvTd/view>



Narrativas infantis 10

*“Se a Mae Jemison é astronauta,
eu também posso ser...”*





*'Brincando de fazer selfies''
Registro realizado pela autora.*



*'Brincando de fantasia'
Registro realizado pela autora.*



*Confecção de braceletes
com elementos da natureza.'
Registro realizado
pela autora.*

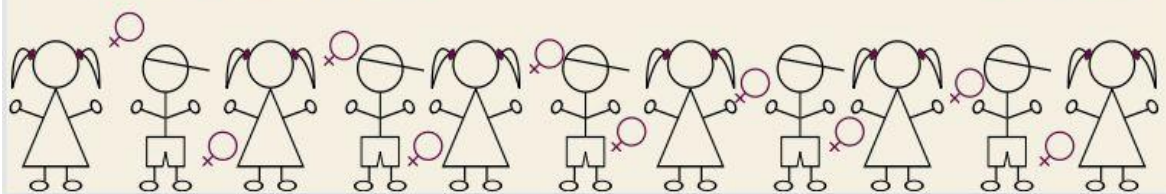


*Experimento de 'fazer chuva'
Registro realizado pela autora.*



*Meninos brincando de comidinha'
Registro realizado pela autora.*

*"O brincar é a mais alta forma de pesquisa."
Albert Einstein*



ANEXO I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A BRINCADEIRA É DE QUEM QUISER: REFLETINDO SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO NA PRIMEIRA INFÂNCIA E INCENTIVANDO MENINAS A OCUPAREM ESPAÇOS NA CIÊNCIA

Pesquisador: Rebeka Helena Costa da Silva Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68111023.9.0000.8044

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.008.814

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta uma proposta de pesquisa sobre educação e gênero, mais especificamente em analisar a (re)produção dos papéis de gêneros na Educação Infantil e propor reflexões e alternativas através de brincadeiras e de práticas de Alfabetização Científica, em uma turma de Educação Infantil, de uma escola localizada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro-RJ. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e que tem como metodologia a pesquisa narrativa. Para tal, serão propostas brincadeiras às crianças para que elas possam narrar da experiência do brincar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

- Investigar a (re)produção dos papéis de gêneros na Educação Infantil através de brincadeiras e de práticas de Alfabetização Científica.

Objetivos específicos:

- Oportunizar que as crianças da EI vivenciem diferentes experiências através dos jogos e brincadeiras a fim de trazer a reflexão e elaboração de questionamentos para a formação não-sexista desde a primeira etapa da Educação Básica;
- Relacionar práticas de Alfabetização Científica ao desenvolvimento de comportamentos críticos e

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 6.008.814

implicados com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária;

- Identificar falas e comportamentos das crianças de uma turma de Educação Infantil diante de experiências em que meninos e meninas tenham, em sala de aula, a possibilidade de vivenciar a humanidade sem padrões e preconceitos em relação aos gêneros;

- Elaborar e descrever brincadeiras e jogos, para a Educação Infantil, em que a igualdade entre os gêneros seja preservada como experiência para a vida; Promover atividades e vivências, na Educação Infantil, para que meninas se sintam motivadas a ocupar espaços nas Ciências; Despertar reflexões sobre ações sexistas dentro e fora da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão em conformidade com a resolução CNS n.466 de 2021, Item IV.3, letra b.

Riscos:

Na aplicação da pesquisa, existem riscos mínimos que podem gerar algum tipo incômodo ao participante.

Os riscos podem ser de origem

psicológica tais como: vergonha ou timidez. De modo a reduzir quaisquer problemáticas relacionadas à integridade do participante, o

desenvolvimento dessa pesquisa será comprometida com uma escuta ativa, sensível e acolhedora sendo realizada na escola, nos horários de aula,

não comprometendo o conteúdo planejado para a turma.

Benefícios:

A proposta da presente pesquisa é promover espaços de reflexões sobre os papéis ocupados por meninos e meninas, através das brincadeiras

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com evidente relevância Científica e Acadêmica em sua área, além de importante por se tratar de uma pesquisa sobre construções e representações de gênero na educação e no espaço escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de modo adequado e em consonância com os padrões metodológicos.

Recomendações:

Apresentar relatórios parciais e relatório final do projeto de pesquisa é responsabilidade

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.

Página 02 de 04



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 6.008.814

indelegável do pesquisador principal.

Qualquer modificação ou emenda ao projeto de pesquisa em pauta deve ser submetida à apreciação deste CEP.

O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O sujeito, caso esteja na faixa etária de 12 a 17 anos, deve ainda apor sua assinatura no Termo de Assentimento.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências éticas que justifiquem a recusa do trabalho.

Adicionar o endereço do Comitê de Ética no TALE (Endereço do CEP: : Av. Abílio Augusto Távora, 2134 - Bloco A - 1º andar - Sala 103)

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar relatórios parciais e relatório final do projeto de pesquisa é responsabilidade indelegável do pesquisador principal.

Qualquer modificação ou emenda ao projeto de pesquisa em pauta deve ser submetida à apreciação deste CEP.

O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O participante, caso esteja na faixa etária de 12 a 17 anos, deve ainda apor sua assinatura no Termo de Assentimento.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O Relatório Parcial refere-se a descrição do andamento da pesquisa até a metade de seu tempo transcorrido (número de sujeitos abordados, possíveis problemas de execução, de cronograma, efeitos adversos etc). Deve ser postado como NOTIFICAÇÃO.

O Relatório Final refere-se aos resultados da pesquisa e deve ser postado em NOTIFICAÇÃO quando da finalização do projeto segundo consta no cronograma.

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.

Página 03 de 04



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 6.008.814

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2096023.pdf	20/03/2023 18:29:57		Aceito
Parecer Anterior	REBEKArevPREPROJETOMESTRADO PLATAFORMABRASIL23.pdf	20/03/2023 18:28:56	Rebeka Helena Costa da Silva Oliveira	Aceito
Outros	cartadeanuenciaplataformabrasil.pdf	20/03/2023 18:23:45	Rebeka Helena Costa da Silva Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsavelRebeka.pdf	20/03/2023 18:22:16	Rebeka Helena Costa da Silva Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEREBEKARev200323.pdf	20/03/2023 18:21:07	Rebeka Helena Costa da Silva Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	REBEKAPREPROJETOMESTRADOPLATAFORMABRASIL200323.pdf	20/03/2023 18:19:59	Rebeka Helena Costa da Silva Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoPlataformaBrasilRebekaassinado.pdf	02/03/2023 21:47:50	Rebeka Helena Costa da Silva Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NOVA IGUAÇU, 18 de Abril de 2023

Assinado por:
José Claudio Provenzano
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.

Página 04 de 04