



Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação

Núcleo de Desenvolvimento Infantil

Curso de Especialização em Educação Infantil

Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476

e-mail : especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone 3721-8921

MARIA ELI SANTOS RABETHGE

Casinha de bonecas para as meninas e pista de carrinhos para os meninos

**discutindo as questões de gênero  no espaço externo do CEI através do
brincar**

Florianópolis

2012

MARIA ELI SANTOS RABETHGE

Casinha de bonecas para as meninas e pista de carrinhos para os meninos
discutindo as questões de gênero  no espaço externo do CEI através do
brincar

Artigo submetido ao Curso de
Especialização em Educação Infantil para a
obtenção do Grau de Especialista em
Educação Infantil

Orientador: Prof^a.Dr.^a Rosânia Campos

Florianópolis

2012

MARIA ELI SANTOS RABETHGE

Casinha de bonecas para as meninas e pista de carrinhos para os meninos

**discutindo as questões de gênero  no espaço externo do CEI através do
brincar**

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil.

Florianópolis, de de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp

Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof.

Orientador

Prof.

Primeiro membro

Prof. ...

Segundo membro

Casinha de bonecas para as meninas e pista de carrinhos para os meninos

discutindo as questões de gênero  no espaço externo do CEI através do
brincar

Maria Eli Santos Rabethge

Resumo

Diante dos anseios de construirmos uma sociedade e uma escola mais justa, solidária e mais universal, nasceu este artigo, e trás como escopo, a discussão genuína e atenta com a comunidade do Centro de Educação Infantil Aventuras de Criança sobre os espaços externos no processo de sua revitalização em suas interfaces, com as relações e representações de Gênero na Educação Infantil. Pretende ainda, apresentar e desvendar as práticas pedagógicas vivenciadas pelos seus profissionais nestes locais, e discuti criticamente nos contextos dos espaços (casinha de bonecas e pista de carrinhos), qual é o seu lugar no espectro social, apontando alguns problemas e impasses que a temática acende. Organizar os espaços de forma a oferecer as crianças um ambiente que, embora parecendo silencioso, é também educador, está posto como desafio. Nesse sentido, suscitar mudanças de posturas nos profissionais do segmento em questão, se faz urgente e necessário, sendo a formação em serviço essencial ao propósito, pois o conhecimento possibilita a constituição do professor como um docente intelectual, crítico e transformador, através de um exercício sistematizado de reflexividade sobre a sua própria prática.

Palavras-chave: Espaço; Lugar; Gênero; Brincar; Intenção; Aprendizagem.

Abstract

Given the aspirations of a society and build a more just and caring school and less homophobic, this article was born, and back as scope, attentive and genuine discussion with the community of the Early Childhood Center on Child Adventures of external spaces in the process of revitalization in their relationships and interfaces with therepresentations of Gender in Early Childhood Education. It also intends to present and reveal the pedagogical practices experienced by its employees in these locations, and critically discussed in the context of the spaces (dollhouse and track cars), what is its place in the social spectrum, pointing out some problems and dilemmas that thematic lights. Arrange spaces to offer children an environment that, while appearing silent, is also an educator, is put as a challenge. Accordingly, changes in the positions to raise the professional segment in question is urgent and necessary, and in-service training essential to the purpose, because the knowledge enables the establishment of the teacher as a teaching intellectual, critical and transformative, through an exercise systematized reflexivity about their own practice.

Keywords: Space, Place, Gender, Play; Intent; Learning.

Introdução

*Liberdade, essa palavra.
que o sonho humano alimenta
que não ha ninguém que explique
e ninguém que não entenda!*

Cecília Meireles
Romanceiro da Inconfidência

No final da década de 1980, os Centros de Educação Infantil, têm se constituído como espaços coletivos de aprendizagens. Neste processo muitos foram os questionamentos, reflexões, análises e, de modo especial, muitas discussões e estudos foram direcionados para o como os espaços destas instituições deveriam ser organizados. Outro aspecto que também motivou muitas discussões e estudo foi à questão de gênero. Afinal, num espaço que objetiva ser coletivo e ampliar repertório sociocultural das crianças. Como esta questão deveria ser trabalhada? Como organizar estes espaços?

A partir das observações do cotidiano, e das leituras sobre esta temática, surgiu o presente trabalho, que objetiva discutir as relações e representações de gênero na educação infantil a partir da organização dos espaços. Especificamente no Centro de Educação Infantil Aventuras de Criança a origem do tema se deu ao iniciar a construção do Projeto Institucional Aventuras no Espaço, do qual o objetivo era revitalizar seus espaços externos, para torna-los em “lugar de criança¹.”

No processo de desenvolvimento do projeto de revitalização dos espaços, na medida em que as professoras desenvolviam as propostas com as suas respectivas turmas, o espaço começava a receber as marcas desses grupos. Nesse momento, foi se delineando uma nova configuração de espaço. No entanto, o que chamou atenção, é que, mesmo sem ser intencionalmente explícito, os espaços destinados à casinha e aquele destinado a pista de carrinhos pareciam dividir os grupos entre meninos e meninas. Essa observação juntamente com as minhas experiências quando em sala de aula, me instigou a iniciar um processo de reflexão junto ao grupo de professoras. Penso que: estudar para

¹ Questionamento apresentado pela professora Rosânia Campos no Seminário Espaço para que te quero? Reflexões sobre o espaço na Educação Infantil (Prefeitura Municipal de Joinville, 2010).

compreender melhor as questões pedagógicas educacionais e as necessidades da comunidade é uma das atribuições de quem faz o papel de coordenador pedagógico.

A delimitação do problema se concentrou em identificar quais eram as concepções de corpo, de criança, de educação e de espaços de aprendizagens presente no cotidiano da instituição. Indago-me: As práticas ali existentes sustentariam as orientações dos documentos oficiais e/ou de referências, os quais norteiam o trabalho em todas as dimensões no CEI, como exemplo, a própria Proposta Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico, os Princípios Básicos da Educação Infantil, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil entre outros, ou estariam em detrimento destes?

Tendo como base a percepção das práticas ali existentes, foi se materializando a convicção da necessidade de realizar uma formação em serviço com o corpo docente, sendo, o objetivo central, desse estudo, compreender como as crianças nas relações entre si e nos espaços e tempos do brincar, constituem suas culturas da infância, concebidas como formas de ação social sobre o mundo pelas quais se identificam com o grupo de pares.

As questões referentes à compreensão de como se dá este brincar, têm desafiado as mais diversas áreas do conhecimento, partindo desse princípio a pedagogia e seus profissionais não poderão se manter a margem desse desafio.

De acordo com Vigotsky (1987, p. 35):

Brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

O autor afirma que ao se relacionar com o outro, a criança entende as relações humanas e o seu papel nelas, e assim, através das experiências constrói sua autonomia. Afirma também que a brincadeira proporciona o aprendizado, ou seja, a brincadeira tem um papel educativo, e partindo dessa afirmação pensamos que não poderá ser negligenciada, nem mesmo pelo fato de não saber sobre ela. Garcia (2003) aponta que ao apreciarmos a criança quando brinca observamos revelar seu mundo interior, percebemos como está sendo os reflexos da sociedade neste ser em desenvolvimento, prospectando o futuro no hoje, no presente.

Ter espaços destinados ao brincar coletivo é fundamental, pois:

Além das crianças, dos adolescentes e dos jovens atualmente não possuem o espaço da rua para desenvolver a socialização, também não possuem um rol de convivência familiar que lhes permita estabelecer maiores relações com o diferente (em idade, gênero, classe social, ética, gerencial e outros). Garcia 2003, p. 126-127 apud GOMES, 2006, p.20.

Em outras palavras, o brincar precisa ser compreendido como algo importante na infância, é nestes momentos de brincadeiras que a criança estabelece suas relações: elaborando regras, expressando seus sentimentos (tristezas- alegrias, frustrações, onipotência...). Entretanto, os espaços precisam ser coerentes com as necessidades das crianças e os docentes com olhares mais direcionados a estas experiências.

O Caminho uma História e o Desafio

Na caminhada pedagógica, quando em sala de aula como professora, até os dias atuais na função de Auxiliar de Direção e Coordenação Pedagógica, por várias vezes as diferenças entre os meninos e meninas atravessaram este caminho. Entretanto, no início, o enfrentamento a questão se dava pela empiria. Hoje, estas questões ganham novos sentidos pelos estudos e experiências que desenvolvi ao longo dos anos.

Conforme o dito anteriormente em junho de dois mil e dez, se realizou uma formação em serviço (Seminário) do Núcleo de Educação Infantil, no qual a professora Rosânia Campos, na função de Gerente de Ensino da Secretaria de Educação de Joinville, lançou aos gestores dos Centros de Educação Infantil (CEI's) questionamentos pertinentes aos seus espaços externos. Este momento gerou inquietações ao percebermos nossas limitações para olhar para fora, nos dando conta de que nossos olhares eram restritos aos espaços internos, não havíamos aprendido a olhar para o espaço externo com um foco de um espaço que não é neutro, e que também educa. Nasceu então, dessa provocação, à proposta de revitalizar os espaços externos dos CEI's em toda rede municipal.

Especificamente no CEI Aventuras de Criança, a proposta foi lançada para a sua comunidade através do Projeto Institucional Aventuras no Espaço. O questionamento se dava a partir das perguntas: Que experiências este espaço atual está oportunizando às 116 crianças atendidas? É possível transformá-lo? Como? Por quê? Para que? É fato de que os desafios para transformar o espaço a partir dos

questionamentos levantados pela professora, bem como com os nossos próprios questionamentos, eram de grandes dimensões, visto de que o espaço físico externo do CEI Aventuras de Criança é limitado e quase inexistente.

Ao partilharmos o desafio com a equipe docente, as falas foram muitas, a mais comum pode ser expressa na fala de uma professora quando nos indagou: “O que faremos de diferente neste espaço que mal cabe um ovo?”. Os professores se referem ao CEI em relação ao espaço interno e externo como “Kinder ovo²”. Todavia, nas primeiras conversas com a comunidade, Associação de Pais e Professores (APP), professores, funcionários e a Secretaria de Educação representada pela Supervisão, perceberam que as ideias divergiam: para uns a proposta seria inviável pela estrutura física, já para outros, apesar da limitação física, pensou-se a partir de uma perspectiva “pirotécnica³” de espaço. Entretanto, houve um ponto de convergência crucial, a certeza de que o espaço externo atual não chama as crianças para nenhuma situação de aprendizagem com significado, pois era completamente empobrecido, no sentido de estrutura e recurso.

A constatação da necessidade de se planejar os espaços, ponto convergente inicial, levou para um novo desafio, isto é, para pensar o espaço do CEI, de forma que ele se torne lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, Nesse sentido, a melhor fonte para obtermos informações das crianças, suas atitudes e percepções sobre este espaço são das próprias crianças.

A escuta das crianças nos trouxe muitas ideias, surpresas e evidenciavam muito do que as crianças já havia se apropriado de nossa cultura. No I Período, por exemplo, os desenhos que as meninas fizeram apareceram casinhas de bonecas com jardins floridos. Já os meninos desenhavam pista de carrinhos e campos de futebol. Nas turmas menores a observação atenta dos professores para as ações dos pequeninos indicou a necessidade de construir tendas/tocas coloridas e recheadas de propostas com livros, móveis, brinquedos. Nosso esforço em estimular o olhar e escuta das professoras para com as crianças, independente da idade, justificava-se pela nossa concepção de que

² *Kinder ovo* está posto para dar o sentido de muito pequeno.

³ A palavra “Pirotécnica” está empregada para dar o sentido de grandioso, show, brilho, uma perspectiva adultocêntrica sem evidenciar a participação das crianças no processo.

se entendemos ser a crianças um sujeito de direitos, ele merece ter vez e voz, ou como destaca Sarmiento (199 p.11), é fundamental “conhecer o que as crianças sabem de si próprias”. Ócio

Paralelo às primeiras conversas com o grupo e, com um olhar mais pontual e atento, começou as observações das práticas pedagógicas nos espaços externos. Não nos causou surpresa e nem espanto a percepção de que estas trilhavam pelo mesmo caminho da estrutura e recurso, ou seja, quase inexistente. Não havia uma ação teleológica (pensar antecipado) para a ida das crianças para o espaço externo com intenção de ensino e de aprendizagem, ou evidenciando estratégias.

A hora livre, como era chamada o momento aonde as crianças iam para fora, aparecia no planejamento apenas como tópico. Já a ação no espaço, era realmente livre, muito mais para o professor do que para a criança. Também não havia a prática de levar para fora recursos como bolas, cordas, brinquedos. Era realmente um momento do ócio, (para o professor a palavra esta posta como folga, e para a criança a palavra está posta como vagar, inatividade, embora que elas acabam achando o que fazer).



Fig. 1 – Crianças no espaço externo. (Imagem Maria Eli).

Estas observações nos fizeram perceber que especificamente a criança que é o principal usuário do espaço, inclusive o externo, não tinha valorizado a sua cultura infantil, não era reconhecida como sujeito, como alguém que experimenta o mundo, que é capaz, competente, produto e produtor de cultura, (concepção de criança trazida na Proposta Pedagógica do CEI).

Entretanto, a dificuldade apresentada pelos professores, para olhar e reconhecer este espaço como um espaço de aprendizagem, não foi diferente da nossa enquanto gestoras. Nesse momento, o desafio da implementação do projeto com suas propostas se mostraram não só administrativa, mas, sobretudo, pedagógica, porém o pedagógico é também administrativo.

Como administrar as práticas pedagógicas era a pergunta que fazíamos enquanto a frente de um grupo de professores.

A partir das observações e conversas ora formal e ora informal, construímos o plano de ação do projeto com a comunidade escolar. Observou-se que o grupo, mesmo sem intenção, sustentava muitas vezes o estereótipo de que os meninos deveriam brincar de uma coisa e as meninas de outras. Essa concepção, velada nas entrelinhas da discussão, foi revelada também nos desenhos das crianças e nas observações das práticas, logo me reportou ao início da minha carreira, provocando inquietações e a percepção de que lá no passado, a separação do mundo masculino e feminino se dava pelas caixas estigmatizada pela cor, sendo a cor azul para os brinquedos de meninos, e a cor rosa para os brinquedos das meninas. Hoje, este estigma acontece de outras formas, e como o espaço não é neutro, ele é repleto de significados e significações, podendo também estimular a segregação entre meninos e meninas. Isso me fez voltar um pouquinho no tempo e lembrar uma formação que tivemos na rede sobre Planejamento quando a professora Carla Ropelatto dizia que o Planejamento tinha sexo, percebi ali, para o que ela chamava ao fazer tal afirmação.

Novas questões surgiram: Qual é o papel do espaço na educação infantil? A construção destes dois ambientes “casa de bonecas e pista de carrinhos” sedimentaria a segregação de um estereótipo? Como provocar no corpo docente a percepção de um espaço não apenas como um apoio, como um elemento que favorece a aprendizagem, mas como um espaço que tem a sua proposta, que é também um elemento curricular? Como fazer uma discussão genuína e atenta com a comunidade do CEI sobre o brincar, sobre as questões de gêneros/espacos externos, paralela à busca da (re) construção deste ambiente, pautado na concepção de criança anunciada nos dias atuais, nos documentos oficiais e de referências? Como planejar a ida das crianças nestes espaços? Como transformar esse espaço em “lugar”?

Pensar nas relações entre espaço, gênero, infância implica de antemão numa breve explicação do que trazem os documentos oficiais que rege a unidade a Proposta Pedagógica, e se o entendimento inicial do grupo sobre as questões levantadas estão em consonância com estes. Sarmiento (1999 p.10) indica que se faz necessário “conhecer o conhecimento institucionalizado, conhece das crianças.” Pois este é um saber legitimado socialmente.

Esse é o conhecimento institucionalizado sobre as crianças no CEI Aventuras de Criança.

Um Confronto de Concepções

Sem a pretensão de generalizar ou polemizar, em grande maioria os professores respondem conhecer na íntegra ou parcialmente á todos os aportes legais e metodológicos trazidos na discussão. Afirmam ter participado da construção da Proposta Pedagógica, nesta ferramenta de trabalho dizemos o que queremos e pensamos sobre o cotidiano pedagógico da instituição que se trabalha. Mas as práticas que acontece nesta unidade estarão dizendo aquilo que se pregou?

Pressupondo de que a prática é o critério de verdade de qualquer teoria, busca-se aqui extrair dos professores, as concepções que estes detêm acerca de:

Quadro 1 –

<u>A Criança</u>	
Proposta Pedagógica da Unidade	Conceito do grupo
A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.	A criança é um sujeito humano de pouca idade.

Sobre a Proposta Pedagógica complementa o grupo: a concepção de criança aponta para um sujeito sócio - histórico, com o direito de viver a infância e se desenvolver, no qual, esse desenvolvimento se da nas interações, relações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas com os adultos e crianças, no grupo e contexto cultural na qual está inserida.

Quadro 2-

<u>A Infância</u>	
Proposta Pedagógica da Unidade	Conceito do grupo
Entende-se a infância como um tempo	A infância é uma condição social

<p>rico, em que a curiosidade para explorar e descobrir o mundo impera. No qual, a brincadeira é uma de suas principais linguagens, é por meio dela que se podem oferecer condições para que a criança se aproprie de determinadas aprendizagens significativas e que lhes promova o desenvolvimento em sua totalidade.</p> <p>Nessa perspectiva, a infância é o momento que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir, sentir e pensar que se diferencia da do adulto. Portanto, merece um olhar específico.</p>	<p>do ser criança.</p>
--	------------------------

Quadro 3-

<u>O Espaço Físico Externo</u>	
Proposta Pedagógica da Unidade	Conceito do grupo
	<p>Um ambiente de convivência e de relações, mas que a ida das crianças neste ambiente quase não é planejada, não tem proposta às vezes até mesmo faltam recursos para que as crianças brinquem, não porque não se tenha este recurso, mas porque não se tem o hábito de disponibilizá-los, ou seja, não tem planejamento.</p>

O conceito de Greenmann (1996), a respeito da concepção do espaço e do ambiente, nos auxilia a refletir porque é importante planejar ações e ambientes:

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que espaço físico, inclui o modo como tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos a nossa vida. (apud. GANDINI, 1996, p.157).

Para além do desafio de entender o ambiente como um sistema vivo e em



transformação, o desafio também se põe para entender a própria Proposta Pedagógica, pois nesta ferramenta na relação: espaço/tempo/papéis, como cita o autor, existe um vácuo entre a teoria e a prática.

Durante as discussões avaliamos a qualidade do nosso espaço físico externo.

Fig. 2 - Reunião Pedagógica de Professores. Julho/2010 (Imagem do acervo da Unidade).

Quadro 4 - Qualidade do espaço físico externo

Positivo	Negativo
Não há cronograma para o uso do espaço externo.	Muito pequeno para atender as necessidades das crianças no sentido da linguagem do movimento. Espaço “ <i>kinder ovo</i> ”.
Interação das crianças de todas as turmas.	Apenas um Brinquedo de parque (Maratoninha).
	Barulhento e perigoso. (O espaço externo é dividido com um cruzamento de rua por um muro).
	Pouco são as situações de aprendizagens nestes espaços. (planejamento, intenção pedagógica quase inexistente).

Estas observações podem ser melhor analisadas se considerarmos que:

Para alguns professores, a qualidade do ambiente na creche ou pré-escola diz respeito apenas a suas características psicofísicas e/ou higiênicas: arejamento, iluminação, conforto, número de crianças por metro quadrado, relação existente entre mobiliário e equipamentos. No entanto, todo contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam (OLIVEIRA 1994, p. 194).

Esta observação vem reinterar à necessidade de educar o olhar a fim de avaliar criticamente o espaço físico para que este se torne em múltiplos espaços de aprendizagens. Para que essas relações aconteçam se faz necessária a formação dos adultos inseridos nesses espaços.

O Universo Conspira - Reforçando a Escolha do Tema

“Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam.” (VEIGA-NETO, 2002, p.32)

Nossas observações em todo este processo foram nos orientando, tanto nas leituras e estudos que deveriam ser desenvolvidos, quanto no próprio modo que deveríamos discutir os planejamentos com as professoras. Exemplo da importância desse processo de observação pode ser verificado nos relatos que segue:

Hora do lanche da tarde, a professora serve as crianças. O lanche é bolachas com iogurte de morango. A pequena Maessa diz para o Otávio de que ele não pode tomar o iogurte, pois ele é de menina. Maessa é referência no grupo e exerce uma liderança. Otávio nem contestou a ordem da amiga, afastou a xícara de iogurte, armando uma “tromba”. Não houve por parte do professor uma mediação do conflito, apenas um sorriso [Turma Maternal I – 2 a 3 anos].

Outra situação observada a partir de uma conversa informal com a coordenadora pedagógica quando se falava da intenção em abordar as questões de gêneros no trabalho de conclusão do curso. Segundo a professora, no pátio, no momento livre, João Victor brinca com uma corda amarrada de uma extremidade a outra. A professora se aproxima e questiona o que ele está fazendo. Ele explica:

_ Estou brincando de equilibrista só os meninos consegue brincar sem segurar em nada. Completa: _As meninas não brincam de manobras radicais.

Nesse momento ele lança um olhar para Júlia que está ao redor pedindo para brincar, enfatizando que ela não vai brincar. Outros meninos se aproximam e dividem a brincadeira com o menino, para o desespero de Júlia, que aborta a possibilidade de incluir-se na brincadeira e sai resmungando.

Ao questionar a professora de como ela mediou o conflito me pareceu que ficou melindrada.

_ Eles foram brincar, e a Júlia saiu pro outro lado resmungando.

Falei à professora que seria interessante pensar em trazer propostas de brincadeiras radicais para que a turma brinque junto, meninos e meninas e depois abrir uma roda de conversa sobre isso. Penso que seja em momentos assim que se reforçam as controvérsias sobre as relações de gêneros.

A professora com um sorriso no canto da boca me parecendo ter um tom irônico, diz:

_Com você tudo é pedagógico..

Devolvo a pergunta:

_E não é?

Uma questão de Gênero

Em tempos passados eram escassos os materiais que abordam a temática de gêneros. Ainda encontramos dificuldades de materiais voltados para a educação infantil, mas as questões de gênero na educação vêm sendo apropriada por diferentes pesquisadores da área educacional.

O termo "gênero" na sua acepção gramatical indica por meio de designação os indivíduos de sexos diferentes: masculino/feminino, ou coisas sexuadas, a partir dos valores e atributos que determinada cultura atribui, e analisa as construções sociais sobre masculino/feminino produzidas na sociedade.

Para a interlocução do que propõe o artigo, os autores Scott (1995) e Louro (1997) nortearam as discussões de gêneros em sua interface com a educação e com o brincar, objetivando a significação destas relações. Grossi e Stoller (1993) também entraram nessa interlocução a partir da ideia de identidade de gênero.

Dando segmento ao pensamento dos pesquisadores abordados se pressupõe através das pesquisas e estudos por eles realizados, que a interação estabelecida pela criança, suas experiências e vivências objetivas e subjetivas irão fomentar a criação da personalidade, bem como os papéis sociais de gênero. Pode-se dizer então, que articular a discussão da prática pedagógica marcada pelo gênero, favorecerá as ações que implicam na construção cotidiana da identidade dos meninos e das meninas com a qual trabalhamos, e na mesma proporção as ações que implicam na desconstrução das

diferenças hierárquicas e as formas de dominação. Ora logo, não dá para passar despercebida a situação como a relatada pela professora, sem uma mediação do conflito. Pensamos que esta ação não deveria ser normatizada, pois é necessário ler nas entrelinhas o que está por trás do comportamento da criança, quando explícita que só os meninos conseguem realizar as tais manobras radicais.

Trazendo também a situação geradora para refletir a cerca das propostas do projeto de revitalização do espaço externo, por que se idealiza uma casa de bonecas com elementos do mundo doméstico exclusivamente feminino, e uma pista de carrinhos onde a pretensão do uso é muito mais direcionada para o público masculino, do que para o feminino.

Precisamos enquanto formador aquele que está no papel de mostrar o mundo para a criança, desnaturalizar as nossas cabeças, achando que esse é um comportamento natural da criança, achando também que os espaços casa de boneca e pista de carrinhos destinam-se para as espécies masculino/feminino.

Nicholson (2000 p. 9-42).

(...) enquanto o sexo é biológico, o gênero é socialmente construído. O social também forma as maneiras como o corpo aparece nos diferentes contextos culturais.

O Trabalho de Rubin (1993) é essencial para compreender a categorização de Nicholson, ela foi à criadora do sistema sexo/gênero entendendo-os como um conjunto de acordos. A visão da autora vem indicar que não existem duas entidades isoladas corpo/sexos, ambos formam um sistema integrado, estão conectados.

A partir de Sayão (2003), mesmo sendo o corpo a primeira forma de distinção social, derivando e marcando todas as outras construções. O gênero não é um produto acabado ao nascimento, ele ultrapassa as identidades sendo experimentadas e sentidas pelos sujeitos de forma objetiva e/ou subjetiva.

Ao compreender o papel das instituições educativas, e suas implicações na formação das identidades de gênero e buscando construir espaços no qual a brincadeira possibilite aos meninos e as meninas experiências e vivências de papéis que estão além das convenções sociais. Citamos o conceito que está presente em Scott (1998, p.115) quando afirma:

Quando falo em gênero, quero referir-me ao discurso da referência dos sexos. Ele não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas, quotidianas, como também os aos rituais e a tudo que constitui as

relações sociais... Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade.

Tomando como base a autora e o relato da professora, percebe-se que a formação em serviço é essencial na busca desta perspectiva, e deve vir com o propósito de possibilitar a constituição do professor como um docente intelectual crítico transformador, através de um exercício sistematizado de reflexividade sobre a sua práxis pedagógica, ou seja, refletir sobre a teoria e a sua prática, como esta prática é sustentada pela teoria e vice-versa. A formação vem contribuir significativamente para ampliar o conhecimento do professor, aguçar o olhar, ampliar sua visão de mundo, complexibilizá-lo para entendê-lo e compreendê-lo, “tirar a poeira dos olhos” (fala de um professor).

Aponta Jorge Larossa (2002 p p 20-28):

Pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

O professor deverá dar sentido de quem ele é, e para isso é fato de que quanto maior o fundamento teórico, melhores serão as chances de qualificar suas práticas. Anos atrás, atuando na função de professora o discurso sobre as questões de gênero eram vazios, não havia sustentação teórica, esta postura era fruto de uma graduação que tratou além de outras coisas, situação como esta relatada pelas professoras de maneira superficial. E para, além disso, a educação recebida no âmbito familiar reforçava esta subordinação: para as meninas, “o mundo da casa,” para os meninos, “o mundo da rua”.

Hoje, ainda encontramos os ranços deste pensamento nos espaços educacionais, apesar da transformação mundial, desde a saída da mulher para o mercado de trabalho (história da Educação Infantil) e do “bum” tecnológico que estamos vivendo. Ainda acontece distinção por gênero às vezes de baixo do nosso nariz e a gente não sabe o que fazer.

Então, enquanto professores que trabalham numa esfera de formação da criança, em todos os sentidos: psicológicos, motores, sociais, cognitivos, culturais, trabalhando com este sujeito que é epistêmico, ou seja, que constrói conhecimentos, precisamos como apontou Larossa acima, “dar sentido ao que somos e ao que nos

acontece,” precisamos nos perguntar, nos questionar, pois o mundo é feito de perguntas (referência à propaganda veiculada nas grandes emissoras de TV), qual é o papel da escola (CEI) frente a esta temática, qual é o nosso verdadeiro papel enquanto professores de crianças pequenas? A nossa condição pedagógica, deveria nos permitir a omissão, a negação a indiferença neste sentido, ou a nossa condição pedagógica deveria nos permitir o enfrentamento à questão “gênero”. E se não a enfrentamos, por quê?

Tendo em vista a polêmica que o assunto suscita, trazemos a título de conhecimento e reflexão o fato de que a violência física, em especial a mulher, tem se mantido em alta como bem atestam diariamente as páginas dos jornais e televisões. Os dados estatísticos oficiais⁴ são comprobatórios. O Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas UNDP avalia que a principal característica dos casos de violências ocorridas dentro de relações de gênero, nas suas diferentes manifestações, é composta pela invisibilidade e pela sua “sub – notificação”.

Partindo do pré suposto de que a Educação Infantil é um período da construção e apropriação do nosso mundo, cabe a pergunta: que mundo estamos apresentando as crianças quando segregamos os espaços de brincar por gênero? Casinha para as meninas, carrinhos para os meninos.

Louro (1998a, p.40) reforça que: “a escola continua sendo, uma instância privilegiada de produção de identidades de gênero”. Esta observação nos remete ao início dos processos de escolarização evidenciados por meio de vários materiais, como por exemplo, os conselhos que integram o livro *Thesouro de Meninos* escrito pelo francês Pierre Blanchard. Obra produzida no século XVIII e traduzida para a língua portuguesa pelo português Matheus José da Costa, em 1808, a referida autora faz uma análise da escola e da produção do feminino e masculino. Aponta o livro: “O bom pai sabe que deverá formar de modos diferentes seu filho e sua filha” (LOURO 1995 a, p.172).

Parece-nos, que essa concepção ainda é atual, embora estando o livro com mais de dois séculos de existência, e a consolidação das diferenças que demarcarão o futuro homem e a futura mulher encontra bases sólidas no processo de educação. Nesse sentido afirma ainda (LOURO, 1995, p. 173):

⁴ Human Rights Watch discute os dados de referências oficiais sobre a violência e o gênero em seu site (<http://www.hrw.org/hrw/portuguese/hr-98/hr98-br5.htm>)

O bom pai sabe, então, que é preciso marcar essas diferenças, é preciso fazer com que cada pessoa se fabrique como homem ou mulher de acordo com o que aquela sociedade admite aceita e valoriza. E preciso ensinar-lhes comportamentos, atitudes, saberes e gestos de tal modo que ele e ela os aprendam também com o coração, e de tal modo que, mais tarde, ele e ela continuem seu próprio processo de formação como homem e como mulher.

A autora reconhece a escola como instância privilegiada de reprodução e produção de novos homens e mulheres adequados às suas épocas e sociedades. Apesar de discutir mais amplamente a escola como uma instituição, fala também da escola enquanto espaço físico e a distribuição do tempo e espaço escolar. Para ela, os saberes que integram o currículo também determinam e legitimam identidades. Informam qual cultura, linguagem, estética serão representadas e valorizadas. Baseada em Geertz (1989) e Fonseca (1999), evidenciou que mesmo entre as crianças de pouca idade os papéis de gênero (conforme observamos nos relatos acima) estão muito próximos daqueles vividos pelos adultos que convivem no mesmo contexto cultural, e as identidades de gênero são experimentadas em diversos momentos de interação entre as crianças.

Os estudos de Naima Browne e Pauline France (1988), desenvolvidos na Inglaterra vem apontar que desde o Berçário as crianças são tratadas de forma diferente em função do sexo, por exemplo, o choro da menina é tolerado por muito mais tempo que o choro dos meninos. Valkerdine (1989,1995) observou nas escolas inglesas, que os meninos costumam assumir, através da linguagem uma posição de autoridade frente às meninas e entre eles existe competitividade. Isso reintera o que foi apontado durante a fala da professora (relato).

O Espaço do Brincar



Fig. 3 – O parque. (Imagem do acervo da unidade).

Pensar o espaço a partir das discussões de gênero envolve também pensar estes espaços considerando a linguagem privilegiada das crianças, qual seja o brincar.

O brincar é ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano. De acordo com KISHIMOTO, 2002:

O senso lúdico tem papel fundamental para o ser humano, tanto no início como durante toda sua vida, devendo fazer parte do dia-a-dia de cada um, pois favorece a construção prazerosa do viver e da convivência social.

Nesta mesma perspectiva destaca Oliveira, (2000, p.10):

Temos notado que criar condições para o brincar está sendo transferido, cada dia mais, do núcleo familiar para a esfera institucional mais ampla como creches, escolas, centros de lazer, etc. No entanto, como a criança aprende a brincar muito cedo, ela precisa de alguém, de um outro significativo, disponível para brincar com ela.

A saída da mulher para o mercado de trabalho e as transformações sociais ocorridas a partir dessa mudança contribuiu também para a mudança da infância. Muitos estudiosos vêm apontando que cada vez mais as crianças perdem o espaço de brincar na esfera familiar e acrescentaríamos: perdem também o espaço para brincar, na rua. Vale ressaltar que hoje, as crianças institucionalizadas, ou seja, nos Centros de Educação Infantil permanecem nestes espaços por mais de 11 horas diárias, são aproximadamente 55 horas semanais, 242 horas mensais, 2662 horas anuais e se a família optar pelo atendimento nos plantões este número aumenta ainda mais.

Nesse sentido, é que se pode afirmar que, dentre outras coisas, o brincar está sendo transferido para a esfera institucional. Mas será que o brincar é entendido e valorizado, principalmente pelas pessoas que cuidam e educam as crianças nos espaços da Educação Infantil, ou seja, os professores, gestores, funcionários em geral? Em que medida essas pessoas dão espaço, oferecendo tempo e oportunidades para este brincar? O que se revela como concepção quando ao se constrói um projeto de revitalização do espaço, no qual o ambiente núcleo do artigo vem carregado de um ideal estereotipado? Será que este brincar é ensinado, ou se pensa que por ser a principal atividade da criança, é natural, portanto não precisa ser ensinado?

Segundo Brasil (1998, p.23 RCNEI).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança,

e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Para alguns pesquisadores a criança não perde necessariamente com a transferência do brincar da rua e família para os centros de educação infantil. Isto porque segundo esses estudiosos, em um ambiente coletivo de crianças oportuniza vantagens em relação à situação familiar, devido à possibilidade de contar com recursos humanos e materiais que propiciam maior variedade de oportunidades de situações vividas pela criança, o que estimula sua sociabilidade e aprendizado sobre o mundo que a cerca (CAMPOS apud ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995). Assim, seguindo esta linha de argumentação os Centros de Educação Infantil podem ser legítimos locais de favorecimento do desenvolvimento infantil, uma vez que têm a função de educar as crianças nas suas múltiplas necessidades e desejos.



Fig. 4 – O parque. (Imagem do acervo da unidade).

A própria Lei de Diretrizes e Bases/ 96 que é um dos principais documentos em caráter mandatório, contempla a importância do brincar nas creches e pré-escolas, e deixa implícita a ideia de que deve haver espaço para o brincar para os jogos e as brincadeiras nestes espaços. Essa diretriz é corroborado no documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p.13), que especifica os vários aspectos a serem contemplados, dentre eles o brincar. Diz:

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, deve estar embasada nos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens sócios culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência.
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Martins Filho através de Prado (1988; 2002) afirma que “as crianças são capazes de recriar a cultura, pela brincadeira.” Cabe perguntar: Quais os significados culturais estão implícitos na brincadeira onde o menino impede a participação da menina justificando esta ação, pelo simples fato dela ser uma menina (só os meninos conseguem brincar de manobras radicais). O que está por trás desse comportamento e qual deveria ser a postura do professor, que neste momento deveria ser o parceiro mais experiente?.

Pensando a luz de Sayão (2003), não basta dizer para as crianças que são possíveis a menina brincar de manobra radical, e na mesma medida o menino brincar de boneca, ou que a meninas pode brincar na pista de carrinhos, ou jogar bola, ou que o menino pode se vestir com vestido de princesa na cor rosa. É importante favorecer estas vivências para que tenham relações menos hierárquicas, mais solidárias nas questões de gêneros. No entanto, em consonância com a autora, reforçamos: isso só não basta, “é preciso entender o universo de significações materiais e simbólicas que representam o isso e o aquilo, brincar disso ou daquilo, está aqui e lá”.

O brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contexto em que ocorre. Ao professor cabe então participar como uma parceiro mais experiente, que deverá intervir quando necessário e também ter uma participação quando perceber o interesse da criança em tê-lo como parceiro nas brincadeiras, possibilitando assim, o desenvolvimento da criança, proporcionando momentos de interação, acesso à cultura, permitindo a criança principalmente viver a sua própria infância. De acordo com Lima (2001, p.27):

Consciente da importância da ação que realiza, possibilitando mediações de várias naturezas, o adulto passa a atender os processos da criança com um significado que só pode ser construído tendo como referencial a criança no período de formação em que ela está e não no adulto feito que será.

Mediando com as crianças conflitos desta natureza (relato do professor), com certeza as crianças tomarão consciência da necessidade de desmistificar anti-valores como poder, hierarquia, submissão, dominação, opressão, e ampliará as concepções de infância e de gênero do professor e na própria criança, quem sabe até no ambiente familiar, visto de que muito do que se aprende na instituição as crianças levam para casa, são multiplicadores destes conhecimentos.

Para tanto, reforçamos novamente que, formação em serviço é a palavra chave nesse sentido, colocar-se enquanto professor como aprendiz. Reconhecer a relevância deste espaço de formação como contexto coletivo de educação e compreender em suma, teoria e prática intrinsecamente. Reconhecer a criança como um ser cultural, social e histórico, pois ela está situada no mundo e com o mundo, a partir da compreensão de que sua dimensão corporal constitui processos que se dão num todo, ou seja, estão ligados a outras dimensões como exemplo, cognitivo, individual, afetivo, coletivo, a quem diga que até transcendental, numa relação de reciprocidade e complementaridade. Concordamos com Wajskop (1999, p.31) quando afirma: “a garantia do espaço do brincar na pré-escola ou creches, é a garantia de uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente”.

Estas reflexões foram também orientadoras nos estudos dirigidos na unidade, nos momentos de Reuniões Pedagógicas (coletivo), ou nos momentos da Hora Atividade do Professor (individual), cabe aqui uma ressalva importante destes dois momentos, como valorização do professor e qualidade da educação oferecida na rede municipal de Joinville.

Pensar, refletir, analisar e avaliar os planejamentos nossas práticas cotidianas, o próprio projeto foi tomado por todos como grande desafio, para aspirar cada vez mais um ambiente educacional, transformado realmente num lugar de crianças.

O corpo não é uma máquina passiva programada que se ajusta a comandos estruturalmente determinados. Embora reconheçamos os “esforços” que os ambientes educacionais empreendem para moldar e disciplinar os corpos a padrões socialmente “aceitáveis”, a escola possibilita conhecimentos e saberes que, extrapolando a dimensão meramente cognitiva, ensinam sobre relações e interações envolvendo outras dimensões do humano (Sayão, 2003b, p. 132 grifos do autor).

A Proposta para o Espaço e as Considerações Finais



Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001,).

Fig. 5 – Espaço da Pista de Carrinhos – Antes da Proposta. (Imagem do acervo da unidade).

Pensar e organizar os espaços para a educação dos meninos e meninas partindo da concepção de que são sujeitos de direitos, têm de proporcionar a elas e eles verdadeiras participações para legitimá-las como proprietárias deste lugar se constituíram num grande desafio. Ao vê-las, ouvi-las e senti-las nestes espaços através das diferentes formas ou como postulou Loris Malaguzzi⁵ nas suas Múltiplas Linguagens: do movimento, da fala, da expressão, da arte, no exercício da autonomia compreendi que o desejo é de um espaço como um lugar de vivências, de convívio/confronto com as diferenças, percebi que o querem mesmo é um lugar para se encontrar.



Fig. 6 e 7 – Crianças do Berçário I brincando na pista de Carrinhos – Após a Proposta. (Imagens Maria Eli).

⁵ Loris Malaguzzi Autor do livro As Cem Linguagens da Criança.



Fig. 8 – Construção da Casinha de bonecas pela comunidade. (Imagem do acervo da unidade).

Nesse sentido pensando na casinha de bonecas a sugestão que será partilhada para o grupo, é que ela seja uma casinha de brincar, que ora pode ser uma coisa e ora pode ser outra, sendo que essa coisa e a outra coisa deverão ter do professor planejamento e intenção.

Reforçamos a forma brilhante em que o autor Didonet descreve a criança, estas palavras soam como um apelo para todos, no sentido que não nos esqueçamos de quem somos e com o que trabalhamos “um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida”.



Fig. 9 – Crianças participando da construção do espaço da Casinha. (Imagem do acervo da Professora Aline Sandovetti).

Reafirmamos a importância do nosso trabalho com e para as crianças, não no sentido de um porvir, mas no sentido de presente, de agora. Colocando-nos não como salvador da pátria (aquela que abraça tudo a todo custo), mas como um profissional com identidade formada e (re) formada, sempre. O professor como aprendiz.

Oportunizar um lugar de Educação Infantil, onde todas as crianças sintam-se desafiadas em aprender em obter experiências que as auxiliem na construção de sua identidade, não negando suas diferenças sociais e particularidades, mas sim estimulando e provocando reflexões para que neste ambiente o particular não se torne o universal e nem o universal sobreponha o particular é um dos grandes desafios dos profissionais envolvidos nesta instituição. O espaço como será construído dependerá de como a prática pedagógica será pensada.



Fig. 10 – A Casinha após a Proposta. (Imagem Maria Eli).

A partir desta prática intencionada e planejada poderemos sim garantir que o lugar planejado será experimentado por meninos e meninas. As pistas de carros podem ser projetadas com floreiras como as avenidas das cidades, onde homens e mulheres são os condutores de seus automóveis. Tudo depende do olhar e da prática pedagógica que será apresentada.

Sendo assim, penso que não só o espaço físico precisa ser reestruturado, pois de conta dos efeitos da cultura popular e sua autoimagem, num mundo que é marcado pela diversidade, precisamos de profissionais que não compactuam com a ideia de que diferença de gêneros seja transformada em desigualdade e sim em uma provocação para uma aprendizagem teremos espaços pensados e preparados de forma universal e vivos na Educação Infantil.

Partindo do pré suposto do que diz o poeta Mário Quintana *"Uma vida não basta ser apenas vivida: também precisa ser sonhada."* O tom desta comunidade na busca de efetivar esta proposta é o da alegria e esperança, caminhos de possibilidades que as crianças nos indicaram através do próprio corpo e de suas múltiplas linguagens, bem como os professores. A comunidade construiu e sonhou este lugar, como um lugar de mundo, como um lugar de gente, como um lugar de meninos e meninas indistintamente.

A parte de estrutura física dos espaços em relação a gênero está apresentando mudanças significativas. Entretanto, sem dúvida nenhuma, a maior mudança foi o olhar do professor para estas situações. O espaço físico, pequeno/limitado, dito como kinder-ovo, agora se mostra maior/ ilimitado. Após estudos, reflexões e discussões o grupo de professores já se coloca em um papel de aprendiz e percebe que a intencionalidade e o olhar mais atento ampliam as possibilidades de aprendizagem deste lugar.



Fig. 11 – A Casinha. . (Imagem do acervo da Professora Aline Sandovetti).

Referências Bibliográficas:

ABRAMOWICZ, A. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

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

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 3-5, jul. 2001.

GANDINI Leila. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In EDWARDS. Carolyn. (etal). **As cem linguagens da criança – A abordagem Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. São Paulo; ATMED.

GARCIA 2003 apud GOMES, Jani Célia Santos. Brincar uma história de ontem e de hoje. Campinas – SP. 2006/UNICAMP (Conclusão de graduação).

KISHIMOTO, T. M. (ORG). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” in *Revista Brasileira de Educação*. No 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, pp. 20-28.

LORO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis. Vol. 08, n. 2, 2000. p. 9-42.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 1994.

RUBIN, Gayle. O tráfego de mulheres: notas sobre a economia política do sexo. RECIFE SOS Corpo, 1993.

SAYÃO, D. T. (2003a). Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Revista Pro-Posições*, 14 (3), 67-87.

SAYÃO, D. T. (2003b). Corpo, poder e dominação: Um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, 21 (1), 121-149.

SARMENTO Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In SARMENTO Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz (coord.) *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto. Asa, 2004.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil da análise histórica. *Educação & Realidade*, n.20 (2):71-100, 1995.

VALKARDINE Valerie. Counting Girls Out, especialmente no capítulo 5 – Power and gender in nursery school. London, 1989.

VALKARDINE, Naima e **FRANCE**, Pauline. Hacia uma educação no sexista. Madrid; Morata, 1988.

VYGOSTKY, L. S. apud **BORBA**, Ângela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. P. 35

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VEIGA-NETO, ALFREDO. Olhares... In: Costa, Marisa Vorrber. (org.) **Caminhos Investigativos**. Novos Olhares na Pesquisa em Educação I. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.