



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA UFJF/UFV

KARINE NATALIE BARRA GODOY

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA INFÂNCIA: OS  
DISCURSOS DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

Juiz de Fora  
2017

**KARINE NATALIE BARRA GODOY**

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA INFÂNCIA: OS  
DISCURSOS DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

Dissertação apresentada ao PPGEF –  
Mestrado em Educação Física da  
Faculdade de Educação Física e  
Desportos da Universidade Federal de  
Juiz de Fora. Área de concentração:  
Movimento Humano e Esporte.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ludmila Nunes  
Mourão

Juiz de Fora  
2017

Godoy, Karine Natalie Barra .

Construção das identidades de gênero na infância : os discursos dos brinquedos e brincadeiras / Karine Natalie Barra Godoy. -- 2017.

163 p. : il.

Orientadora: Ludmila Nunes Mourão

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Faculdade de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2017.

1. Identidades de gênero. 2. Brinquedos e brincadeiras . 3. Cultura infantil. 4. Creche. I. Mourão, Ludmila Nunes, orient. II. Título.

**KARINE NATALIE BARRA GODOY**

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA INFÂNCIA: OS  
DISCURSOS DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

Dissertação apresentada ao PPGEF –  
Mestrado em Educação Física da  
Faculdade de Educação Física e  
Desportos da Universidade Federal de  
Juiz de Fora. Área de concentração:  
Movimento Humano e Esporte.

Aprovada em 13 de dezembro de 2017

---

Profa. Dra. Lídia dos Santos Zacarias  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

---

Profa. Dra. Sissi Aparecida Martins Pereira  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Ludmila Nunes Mourão (orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Esta dissertação é dedicada a todos e todas que vêm lutando a favor de uma educação igualitária entre meninas e meninos.

## AGRADECIMENTOS

Hora de agradecer! Um filme de toda minha trajetória no mestrado passa em minha cabeça... Quantas lágrimas, angústias, quantos questionamentos durante esse processo. E depois de tamanha ansiedade e aflições consegui superar meu maior obstáculo: EU MESMA.

Ser aluna do Programa de Mestrado me proporcionou, sem dúvida, grande aprendizado acadêmico, afinal foi o lugar em que vivi a primeira experiência mais intensa com a realização de uma pesquisa. Porém, posso dizer que, além disso, o mestrado me ensinou a superar meus medos e minhas inseguranças, e foi, sobretudo, um aprendizado para meu crescimento pessoal.

Claro que não consegui isso sozinha. Na verdade, eu só consegui porque eu nunca estive só!

Por isso, agradeço à minha mãe Mirene, que sempre esteve presente nos meus momentos mais difíceis, me guiando e me reerguendo quando começava a esmorecer. Ao meu pai Jorge, que sempre me apoiou e vibrou com minhas conquistas. À minha prima-irmã Sabrina, meu grande exemplo desde quando éramos crianças, que trouxe ao mundo este ano meu priminho Bruno, que nasceu em um momento muito difícil da minha vida pessoal me enchendo de amor e alegria. Às minhas madrinhas Marli e Suely, que são como segundas mães para mim. E à minha família no geral, que me proporcionou momentos de alegrias e descontrações. Com vocês, minha caminhada se tornou mais leve.

Agradeço às minhas amigas PRIMATAS: Priscila, Letícia, Mariana, Aura, Kamilla, Érika, Marcela, Laís e Josiane pela amizade bonita que nós temos e preservamos, pelas nossas conversas, por compreenderem o fato de não estar tão presente quanto gostaria e por inspirarem os nomes das crianças da creche!

Ao meu grande amigo, parceiro e namorado Pedro Henrique que chegou em minha vida só para somar! Acreditou em mim e na minha pesquisa, me dando o apoio e o incentivo que eu precisava.

Aos membros do grupo Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade (GEFSS), que foram valiosos para a construção deste trabalho. À professora Ayra eu digo: esta dissertação também é sua! Não tenho palavras para dizer o quanto você foi importante nesse processo.

À amiga que o mestrado me trouxe: Tayane, ou melhor, a eterna Yene. Você

é o meu maior exemplo de superação, como foi bonito ver seu crescimento. Obrigada por sua disponibilidade (desde sempre) em me ajudar. Do mestrado para a vida!

À grande amiga Mariana, minha companheira no Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, na Especialização do IF Sudeste MG, e agora no mestrado. Minha maior incentivadora, sem você eu não estaria aqui. Obrigada pelo apoio, por emprestar seus ouvidos para os meus desabafos, pelos açaís após as aulas, reuniões e pelas risadas... Muitas risadas!

À professora e orientadora Dr<sup>a</sup> Ludmila Mourão pelos ensinamentos tanto no campo acadêmico quanto pessoal, pela compreensão e, acima de tudo, pela confiança.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Lídia dos Santos Zacarias e Dr<sup>a</sup> Sissi Aparecida Martins Pereira pela disponibilidade e pelas importantes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras suplentes Dr<sup>a</sup> Maria Elisa Caputo Ferreira e Dr<sup>a</sup> Kalyla Maroun pela disponibilidade.

Agradeço imensamente à Associação Municipal de Apoio Comunitário por autorizar esta pesquisa, à coordenadora pedagógica da Creche Comunitária por ter aberto as portas da instituição para nós, à educadora por ter sido tão receptiva e a todas as outras funcionárias da creche (demais educadoras, cozinheiras, auxiliar administrativa e auxiliares de serviços gerais). Sem dúvida, o acolhimento de todas vocês foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço às crianças. Esta pesquisa é por vocês!

Finalizo este agradecimento com lágrimas nos olhos... Lágrimas de FELICIDADE!

## RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar como a interação entre as crianças da Creche Comunitária Sorriso de Criança, bem como os significados de gênero, que emergem de brinquedos e brincadeiras na infância, contribuem na construção de suas identidades de gênero. As brincadeiras e os brinquedos fazem parte da cultura infantil e, compreendidos enquanto um sistema simbólico, contribuem para o processo de socialização e de formação de identidades de gênero. Partimos do ponto de vista de que as interações estabelecidas pelas crianças fazem parte do rol de experiências objetivas e subjetivas que vão criando as suas identidades, bem como os papéis sociais de gênero. O estudo caracterizou-se como sendo do tipo etnográfico. A técnica utilizada foi a observação participante para analisarmos a interação entre 15 crianças de uma turma, com idades de 3 e 4 anos, com as educadoras e com os brinquedos e as brincadeiras. Foi possível perceber que as experiências entre as crianças são atravessadas por discursos performativos de gênero. Evidenciou-se nas interações que, mesmo entre as crianças de pouca idade, os papéis de gênero estão muito próximos daqueles vividos pelos adultos que convivem no mesmo contexto social e cultural, e os brinquedos e brincadeiras tendem a reproduzir os papéis de masculinidade e feminilidade normativa, experimentadas em diferentes espaços de interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, tanto da família quanto da Creche Comunitária Sorriso de Criança.

**Palavras-chave:** Identidade de gênero. Brinquedos e brincadeiras. Cultura infantil. Creche.



## ABSTRACT

This research aims at analyzing the interaction between the children of the Creche Comunitária Sorriso de Criança, as well as the gender meanings that emerge from toys and games during childhood contribute to the construction of their gender identities. Play and toys are part of children's culture and, understood as a symbolic system, contribute to the process of socialization and the formation of gender identities. We start from the point of view that the interactions established by children are part of the list of objective and subjective experiences that are creating their identities, as well as gender social roles. The study was characterized as being of the ethnographic type. The technique used was the participant observation to analyze the interaction between 15 children of a group of 3 and 4 year olds, with educators and with toys and games. It was possible to perceive that the experiences among the children are crossed by performative discourses of gender. It has been shown in the interactions that, even among young children, gender roles are very close to those lived by adults living in the same social and cultural context, and toys and games tend to reproduce the roles of masculinity and normative femininity, experienced in different spaces of interaction between children and between children and adults, both in the family and in the Creche Comunitária Sorriso de Criança.

**Key-words:** Gender identity. Toys and games. Children's culture. Nursery

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Área externa gramada.....	42
Figura 2: Área externa com parquinho .....	42
Figura 3: Entrada da Creche .....	43
Figura 4: Recepção/minibiblioteca .....	43
Figura 5: Refeitório para as crianças.....	44
Figura 6: Sala da turma 3 anos B.....	52
Figura 7: Brinquedos do cesto.....	52
Figura 8: Caixa com bonequinhos e caixa com pecinhas para montar .....	52
Figura 9: Cantinho da casinha.....	61
Figura 10: Cantinho do carrinho e cantinho da fazendinha .....	61
Figura 11: Cantinho da beleza .....	61
Figura 12: Caixa de brinquedos para o cantinho da casinha e ferramentas.....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização das turmas.....	41
Quadro 2: Dados sobre o ingresso das crianças na Creche .....	45

## **LISTA DE SIGLAS**

AMAC – Associação Municipal de Apoio Comunitário

FAEFID – Faculdade de Educação Física e Desporto

PET – Programa de Educação Tutorial

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

GEFSS – Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade

PPP – Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>21</b>
2.1 As culturas da infância: significando o mundo.....	21
2.2 Construindo identidades: uma perspectiva cultural. ....	27
2.3 Brinquedos e brincadeiras: espaços de construção cultural e de subjetividades .....	31
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>39</b>
3.1 Campo de pesquisa.....	39
3.2 Participantes da pesquisa. ....	45
3.2.1 Apresentação da turma 3 anos B .....	45
3.2.2 A educadora responsável pela turma 3 anos B e a coordenadora pedagógica da Creche Sorriso de Criança.....	45
3.3 Técnicas e instrumentos da pesquisa .....	46
3.3.1 Observação participante.....	46
3.3.2 Instrumentos.....	48
3.4 Análise dos dados .....	49
<b>4 É BRINCANDO QUE SE APRENDE! AS PERFORMATIZAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA.....</b>	<b>50</b>
4.1 Brinquedos e brincadeiras na creche: entre repetições, reafirmações e ressignificações.....	51
4.2 " <i>Eu tô faxinando e tô muito ocupada</i> ": performatizando o gênero a partir dos cantinhos temáticos .....	60
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DO DIÁRIO DE CAMPO. ....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO III – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante minha vida acadêmica, enquanto estudante do curso de Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAEFID-UFJF), tive a oportunidade de vivenciar diversas atividades. Fui bolsista de treinamento profissional, momento em que desenvolvi um trabalho voltado para a psicomotricidade, junto a pessoas com Síndrome de Down e outras deficiências intelectuais. Atuei também como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), que me proporcionou participar ativamente em projetos de extensão, na construção de trabalhos científicos e organização de eventos. Foi em um desses eventos organizados pelo grupo PET, intitulado “II Fórum de Mulheres no Esporte” que tive meu primeiro contato com o debate sobre a temática de gênero.

Concomitantemente à minha condição de bolsista do PET, ao cursar as disciplinas referentes à formação em Licenciatura em Educação Física, novamente me deparei com reflexões nas quais o referencial teórico sobre o gênero estava presente e foi posto em debate. Sendo assim as temáticas de gênero foram me subjetivando de tal maneira que me senti motivada a compreender melhor os processos pelos quais as pessoas passam ao longo da vida que as constituem da forma como são, considerando o gênero ao qual se identificam e ao modo como pensam, se comportam e se expressam.

Vivemos inseridos em uma sociedade carregada de regras e padrões que se perpetuam, os quais, todavia, podem ser questionados, discutidos, desmistificados. Nesse sentido, entender como se constitui o “eu” generificado, é também entender a mim mesma e como me relaciono com o mundo, enquanto filha, aluna, professora, namorada... Enfim, enquanto mulher.

A minha inserção no mestrado (2015) ocorreu em sincronia com essa teia de pensamentos que permeiam as questões de gênero. Digo em sincronia com essas questões, e não motivadas fundamentalmente por elas, pois, inicialmente a temática escolhida por mim para desenvolver na dissertação inclinava-se para uma perspectiva estritamente pedagógica da Educação Física. No entanto, ao cursar a disciplina do mestrado *Estágio à Docência*, fui passando por um processo de transição do tema da pesquisa.

Assim, tive a oportunidade de acompanhar a disciplina da graduação *Educação Física, Escola e Infância* e me envolver na (re)construção da mesma, que

naquele momento começaria a se desenvolver junto ao projeto de extensão universitária *Educação Física na Educação Infantil*. O projeto, desde então, ocorre em parceria com a Creche Comunitária Sorriso de Criança<sup>1</sup> e propõe que os licenciandos em Educação Física, que estão cursando a disciplina, atuem de forma interventiva nesse espaço de educação infantil.

O processo de transição do tema de minha pesquisa começou a ocorrer a partir dessa aproximação com o ambiente da Creche Comunitária Sorriso de Criança, mais precisamente, no momento que vivenciei situações marcantes ocorridas no fim do ano de 2015, com a chegada do Natal. Devido à ideia de presentear as crianças, indagamos a uma educadora sobre o que escolher, e ela nos indicou dar algum tipo de brinquedo, sugerindo “panelinhas” para as meninas e “carrinhos” para os meninos. Entretanto, preferimos presentear tanto as meninas quanto os meninos com o mesmo brinquedo, e escolhemos “bolinhas de borracha” para as crianças das turmas do Berçário I e II e “bolinhas de sabão” para as crianças das turmas de 2 e 3 anos. Os recipientes da “bolinha de sabão” possuíam cores variadas e presenteamos as crianças de forma aleatória, independente da cor. Uma educadora, que foi pegar conosco o brinquedo para uma menina que não havia recebido, pediu para que trocássemos o recipiente verde, que havíamos dado a ela, por um cor de rosa.

Essas situações chamaram a minha atenção e me inquietaram. Por que os brinquedos indicados e escolhidos eram genericados pelas educadoras? A partir destas inquietações, voltei o meu interesse para a infância e para a compreensão sobre os processos pelos quais as crianças passam, que contribuem na construção de suas identidades de gênero, (re)pensando o papel e as ações pedagógicas das instituições educacionais voltadas para o atendimento infantil. Dessa forma, comecei a perceber a Creche Comunitária Sorriso de Criança como um campo rico de investigação para desenvolver minha dissertação de mestrado.

Nessa perspectiva surgiram alguns questionamentos, são eles: Como as crianças vivem o gênero e constroem suas identidades no cotidiano? Como o gênero e a educação subjetivam a formação das crianças desde as creches? Como as instituições e seus educadores contribuem na formação dessas identidades? Como os momentos de interação entre as crianças durante as brincadeiras atuam nesse

---

<sup>1</sup> Para garantirmos o anonimato da Creche Comunitária pesquisada, adotamos o nome fictício Sorriso de Criança

processo? Como os brinquedos, levando em conta seu valor simbólico, também participam da construção da identidade de gênero das crianças?

Entendo, neste estudo, a constituição da criança a partir da interligação entre seus aspectos sociais, culturais e históricos. De acordo com Sarmiento (2005), a sociologia da infância resgata as crianças das concepções estritamente biológicas e psicológicas, as quais não interpretam as crianças enquanto indivíduos que se desenvolvem também em consonância com a “construção social, com as condições de existência e com as representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas” (p. 363).

Deve-se ressaltar a importância de considerar a diversidade da infância marcada principalmente pelas condições sociais em que vivem as crianças, pois, além de possuírem suas especificidades biopsicológicas, “distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertence, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem” (SARMENTO, 2005, p. 370). Ou seja, não podemos denominar as crianças – atores sociais do grupo geracional infância – como seres homogêneos, mas sim como seres sociais dotados de diversas culturas.

O emprego do termo “cultura” é relativamente recente para definir o conjunto de atitudes, crenças e códigos de valores compartimentados num determinado período histórico. Geertz (2008) acredita que a cultura é formada por construções simbólicas, isto é, pelos significados contidos num conjunto de símbolos compartilhados, e fundamenta-se no compartilhamento das ideias, a “teia de significados”.

As crianças, enquanto atores sociais, também são construtoras de culturas. As culturas infantis podem ser compreendidas pela capacidade que as crianças possuem de construir modos de significação do mundo e de ação intencional próprios, que diferem das formas dos adultos (SARMENTO, 2003). Esses modos de significação e ação, todavia, não nascem de forma espontânea. Segundo Sarmiento (2005, p. 373) eles:

constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. [...] São ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância).



As culturas lúdicas, presentes nas culturas infantis, são, de acordo com Brougère (2002), a produção de realidades diferentes das vividas no cotidiano, as quais são resultantes de experiências lúdicas, mas não se dissociam das culturas de modo geral. Sendo assim, as culturas lúdicas são também produtos das teias das interações sociais e, como tais, supõe-se uma interpretação das significações dadas aos objetos dessas interações, ou seja, aos indivíduos, às ações, aos objetos (BROUGÈRE, 2002).

Complementando, Brougère (2002) diz que a ação da criança gira em função da significação que ela dá aos objetos com os quais ela está interagindo, adaptando-se às reações dos mesmos e também reagindo a elas, produzindo, assim, novas significações que serão interpretadas.

Os elementos constitutivos das culturas lúdicas infantis, segundo Sarmiento (2003), são os jogos e brincadeiras, os brinquedos, os rituais, os gestos e as palavras. Ainda de acordo com Sarmiento (2003), a interação da criança com as brincadeiras e com os brinquedos desencadeia nela a constituição do jogo simbólico ou do “faz-de-conta”, que consiste na reprodução e recriação da realidade vivida a partir de seu imaginário. Corsaro (2002) diz que essa reprodução é interpretativa, na medida em que a criança se apropria criativamente das informações do mundo adulto e produz sua própria cultura entre os pares.

O jogo simbólico desempenha função primordial na construção de sentido pelas crianças, sendo construído coletivamente pelos pares, favorecendo a apreensão do mundo. Nesse sentido, as brincadeiras e os brinquedos das crianças, compreendidos enquanto sistema simbólico, contribuem efetivamente no processo de socialização e de formação de identidades (SARMENTO, 2003).

Assim, os brinquedos e as brincadeiras concebidos como artefatos culturais e históricos<sup>2</sup> podem ser considerados “textos” (PETERS, 2000) e, como tal, podem servir a uma análise crítica com base nas construções de gênero na infância. Kishimoto (2008) aponta que os brinquedos e as brincadeiras são importantes espaços para a construção do gênero, e que nesses processos de socialização e

---

<sup>2</sup> As brincadeiras são, segundo Borba (2006, p. 47), “um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas”.

formação de identidade das crianças podem ser construídas práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero, podendo criar estereótipos logo na infância.

Entendo o gênero a partir da concepção de Judith Butler (1990). Para a autora, o gênero é:

a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser (p. 33).

Quando se fala em “estilização do corpo”, Butler refere-se à noção de inscrição corporal do gênero, isto é, da exteriorização e conservação dos discursos<sup>3</sup> na superfície do corpo, através dos gestos e artefatos. A autora localiza o gênero no contexto dos discursos pelos quais é enquadrado e constituído, de maneira a evidenciar seu caráter construído em oposição ao natural. Ou seja, o gênero é discursivamente construído (SALIH, 2015).

O gênero, enquanto efeito de um discurso que preexiste ao sujeito (e não a causa do sujeito) é “constituente da identidade que se pretende ser, ou que se simula ser” (BUTLER, 1990, p. 25). No que concerne às identidades de gênero e sua definição, Louro (1997, p. 28) diz que:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe...

No que tange às questões de gênero, formações de identidades e educação de crianças, Guizzo (2013) aponta que, embora muitas vezes se pense que nas instituições de Educação Infantil o ensino perpassa somente pelas diferentes linguagens – como a oral, escrita, corporal – sabemos que as crianças aprendem

---

<sup>3</sup>Judith Butler utiliza o termo discurso a partir das formulações de Foucault, entendendo-o como grande grupo de enunciados. Os enunciados são compreendidos por Foucault “como eventos reiteráveis que estão ligados por seus contextos históricos” (SALIH, 2012, p. 69).

“maneiras de ser e de se comportar enquanto meninas ou meninos” (Idem p. 29). Para a autora, os espaços, brinquedos, brincadeiras, falas, práticas pedagógicas e atitudes podem auxiliar no modo como as crianças “vão aprendendo a se tornar homens ou mulheres” (Ibidem p. 30).

A autora complementa dizendo que as instituições escolares estão profundamente implicadas no processo de construção das identidades infantis. Moreno (1999 *apud* GUIZZO, 2013) aponta que essas instituições possuem, além da função da formação intelectual, a função da formação social dos indivíduos, tendo em vista os padrões culturais adotados como a norma a ser seguida.

As regulações e controles sofridos por meninas e meninos dentro das instituições educacionais são, na maioria das vezes, sutis, ocorrendo repetidas vezes e de diversas formas, sendo sustentadas pelo argumento de que existe uma “essência” ou “natureza” determinante para explicar os comportamentos de ambos. Guizzo (2013) presume que, devido à sutileza dessas regulações, elas deixam de ser questionadas ou até mesmo pensadas dentro do meio educacional ou fora dele.

Sobre essa naturalização dos modos de ser estar no mundo, Guizzo (2013, p. 33) ainda diz que:

Determinados modos de ser menino ou ser menina, lugares e posições que cada um pode ocupar, são mostrados com frequência em múltiplas instâncias (na TV, revistas, livros infantis, em peças publicitárias) como se fossem “naturais” e, por consequência, incontestáveis. Dessa forma, modos de ser e estar no mundo, posições de sujeitos e lugares específicos, vão sendo inseridos aos discursos do senso comum [...] e, muitas vezes, é o discurso que acaba por orientar os processos educacionais por meio dos quais crianças, jovens e adultos são educados (as).

A partir do exposto, a presente pesquisa tem o objetivo de analisar como a interação entre as crianças da Creche Comunitária Sorriso de Criança, bem como os significados de gênero que emergem de brinquedos e brincadeiras na infância contribuem na construção de suas identidades de gênero.

O estudo se justifica pela possibilidade de dar voz à criança no sentido de evidenciá-la enquanto ser ativo na sociedade, e de compreendermos como as relações de gênero e a formação de identidades estão implicadas na cultura infantil e são desenvolvidas nos processos de socialização de crianças nas creches.

Em meio a retrocessos no campo político, com o surgimento de propostas

fundamentalistas – como as do projeto Escola Sem Partido, o qual se posiciona contra qualquer tipo de abordagem no campo educacional sobre as questões que envolvem o gênero – este estudo também se caracteriza como um ato de resistência. Tendo em vista que o gênero está presente em todos os espaços de interação social, devemos visibilizá-lo a fim de desconstruir naturalizações e possíveis interdições sofridas por meninos e meninas que contribuem para o processo de desigualdade e, por consequência, manutenção da *status quo*.

Esta dissertação se organiza a partir das seguintes temáticas: cultura infantil, identidades de gênero e brinquedos e brincadeiras.

No capítulo 2, destinado à construção do referencial teórico da pesquisa, apresento o tema **2.1 As culturas da infância: crianças como atores sociais** que aborda a construção da infância ao longo dos séculos e sua mudança de paradigma, entendendo a criança não mais na concepção adultocêntrica, mas sim como produtoras de sua própria cultura. O tema **2.2 Construindo identidades: uma perspectiva cultural** trata sobre a produção das identidades a partir de sua interação na cultura, trazendo a ideia de identidade fluida e mutável. Além disso, aborda sua implicação na formação das identidades de gênero. O tema **2.3 Brinquedos e brincadeiras: espaços de construção cultural e de subjetividades** discute os brinquedos e brincadeiras como sistemas de significação e representação social, fazendo com que seja possível a assimilação de códigos culturais pelas crianças, estando as concepções de gênero incluídas nessa assimilação.

No capítulo 3, apresento os percursos metodológicos que foram realizados à luz da pesquisa etnográfica, utilizando as técnicas de observação participante, entrevista e análise dos documentos oficiais da instituição pesquisada. No capítulo 4, apresento os achados deste estudo, com enfoque em como as relações de gênero presentes no cotidiano das crianças – através do que brincam, do modo como brincam e das suas interações – contribuem no processo de construção de suas identidades de gênero. No capítulo 5, faço as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 As culturas da infância: crianças como atores sociais

O surgimento do conceito de cultura se deu mediante a mudança de concepção de ser humano. Assim, a concepção que considera a natureza humana como invariável e constante deu espaço a que admite a relação das pessoas com o tempo, lugar, circunstâncias dentre outras dimensões (GEERTZ, 2008).

O antropólogo Clifford Geertz (2008) defende a cultura como sendo essencialmente semiótica, ou seja, as pessoas interpretam os signos presentes no ambiente onde estão inseridas, atribuindo-lhes significados e partilhando-os. Acreditando que o ser humano “é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (p. 4), Geertz (2008) assume “a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (p. 4).

Seguindo esses pressupostos, a cultura consiste em estruturas de significado que são estabelecidas socialmente. Geertz (2008) exemplifica com o gesto de contrair as pálpebras de forma intencional, o qual assume um caráter cultural quando essa ação é entendida socialmente como “piscadela” e a ela é atribuído um significado que a permite ser chamada dessa forma. Segundo o antropólogo “você não pode piscar sem saber o que é considerado uma piscadela ou como contrair, fisicamente, suas pálpebras” (p. 9). E para que seja possível saber como piscar, por exemplo, ou realizar qualquer outro tipo de ação social, é necessário que essa ação esteja inserida em um contexto emaranhado em suas teias de significações.

A criança, como parte integrante da sociedade, também constrói teias de significados a partir de sua relação com o universo a sua volta. Como já mencionado, os modos de significação produzidos pelas crianças diferem dos adultos. Portanto, podemos dizer que elas são produtoras de culturas entre os pares, ou seja, das culturas infantis.

Porém, pensar a infância enquanto uma categoria social, entendendo as crianças como atores sociais e produtoras de cultura, é recente. Sarmiento

(2004) destaca que as crianças durante muito tempo foram consideradas apenas um vir a ser; como “meros seres biológicos, sem estatuto social, nem autonomia existencial” (p. 5). Segundo o autor, as crianças pertenciam ao universo feminino e assim permaneciam até obterem a capacidade de trabalhar, participar de guerras ou reproduzir.

O historiador Phillipe Ariès (1986) aponta que até por volta do século XII, na Idade Média, não havia espaço para se pensar a infância: ela era desconhecida ou não representada. A ideia que se tinha do *enfant*, ou seja, da criança, era do ser não falante. A infância era compreendida até os sete anos. A partir dessa idade, a criança fazia a transição direta para a fase adulta, se apropriando imediatamente desse universo, como, por exemplo, através de sua inserção nas atividades laborais e na prática de jogos próprios dos adultos.

Durante o século XVII, houve uma mudança de paradigma e a infância passou a estar ligada à ideia de dependência. Segundo Ariès (1986, p. 42) “só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência”. Nesse sentido, a infância não mais tinha uma curta duração como na era medieval. Essa longa duração da infância estava relacionada, segundo este autor, ao “sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que elas orientaram e disciplinaram” (p. 187). Assim, a infância foi prolongada para além da primeira etapa de vida da criança, em que ela era vista totalmente dependente, tanto física como intelectualmente, dos adultos.

Alguns pontos relevantes sobre a obra de Ariès foram levantados por Pinto (1997) no que se refere à ideia que se tinha de infância e classe social. O autor destaca que no final do século XII e, principalmente, durante o século XVIII, alguns setores da aristocracia e, sobretudo, da burguesia começaram a adquirir uma ideia de infância mais autônoma. Ou seja, passaram a tratá-la de forma mais específica, sem misturá-la com o universo adulto de imediato. Essa especificidade dada à infância começou nas classes superiores, quando as crianças já eram diferenciadas – principalmente os meninos – pela vestimenta, linguagem, dentre outros. Por fim, Pinto (1997) destaca que nas classes populares nos deparamos até os dias atuais com a ideia de infância marcada pela apropriação precoce da criança pelo mundo adulto.

Foi a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros países, que

passou a existir uma preocupação maior com a infância. É possível observar este fato pela presença da expressão “infância” em textos de juristas, médicos, políticos, cronistas, jornalistas e, principalmente, representada nas artes e na literatura (QUINTEIRO, 2002).

Especificamente no Brasil, a infância no século XIX foi marcada pela escravidão, em que as crianças eram tratadas como mercadorias (FREITAS, 2011). Diante desse contexto, surgiu, no final do século XIX, a educação institucionalizada para crianças pequenas (MAFRA, 2015).

Segundo Souza (2007), no início do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil as primeiras instituições pré-escolares, as quais possuíam caráter assistencialista. Mário de Andrade, secretário da educação de São Paulo da época, trouxe ao cenário brasileiro uma concepção de infância pautada na preocupação com a criança, no respeito pelo brincar e pelas manifestações infantis. A partir disso, foi elaborada por ele a proposta de implantação de parques infantis nas instituições de atendimento às crianças, o que contribuiu para o início das reflexões sobre esses espaços (MAFRA, 2015).

A autora aponta que, com o processo de discussão e elaboração da Constituição na década de 1980, iniciou o “movimento de luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como a necessidade de integrar creches e pré-escolas no campo da educação” (MAFRA, 2015, p. 110). Dessa forma, a Constituição de 1988 foi um marco no surgimento de um novo paradigma sobre a infância, concebendo a criança como sujeito de direitos.

Nesse contexto, a Educação Infantil – que é composta pelas creches e pré-escolas – passou a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica por meio da consolidação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que traçou como objetivo central da Educação Infantil “a promoção e o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social” (p. 111), tendo como um de seus princípios a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, complementando a ação da família.

No que tange ao campo da investigação científica, Quinteiro (2002) aponta que, embora os estudos sobre a infância no país, desde a década de 1980, tenham ampliado o campo de pesquisa, os debates teóricos que dizem respeito ao estudo sobre os vários aspectos e especificidades que envolvem a educação das crianças de zero a seis anos de idade ainda carecem de

aprofundamentos.

O *boom* da produção estrangeira sobre a infância se deu em 1990. Nesse momento, os sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia com o intuito de discutirem sobre os diversos aspectos que envolviam o processo de socialização da criança, e sobre a influência que as instituições e agentes sociais exerciam sobre ela no que se refere à sua integração na sociedade contemporânea (QUINTEIRO, 2002).

Nessa perspectiva, dois importantes estudos são os das pesquisadoras Sirota (2001) e Montandon (2001), as quais fizeram um resgate das publicações sobre infância na área da Sociologia nas produções de língua francesa e inglesa, respectivamente.

Ao analisar ambas as pesquisas, Quinteiro (2002, p. 139) diz que:

É interessante observar que os primeiros elementos para uma Sociologia da Infância, tanto em língua inglesa quanto francesa, vão surgir em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. Finalmente, a questão central dos textos analisados por estas duas pesquisadoras aponta para a *construção social da infância* como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. É importante destacar que a crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como tábula rasa a qual os adultos imprimem a sua cultura (grifo da autora).

Essa mudança de paradigma – compreendendo as crianças não mais como recipientes vazios a serem preenchidos pelas culturas adultas, mas sim como atores sociais da infância, capazes de significar e ressignificar as culturas nas quais se inserem – possibilita a legitimação das culturas infantis. Sarmiento (1997, *apud* QUINTEIRO, 2002, p. 139) destaca que:

a consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores (...) implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (...) As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade. (...) A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.



As culturas infantis, segundo Sarmiento (2004), são estruturadas por quatro eixos, sendo eles: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

No que se refere à **interatividade**, o autor diz que a criança vive em contato com realidades heterogêneas “das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social” (SARMENTO, 2004, p. 14). E, para que a criança comece esse processo de apreensão da cultura, é necessário que aja relação desta com a família, com os pares, com o ambiente escolar e comunitário e com as ações sociais que estes espaços desempenham. O aprendizado cultural é dado eminentemente, de acordo com o autor, pela interatividade. Antes, porém, a criança aprende com outras crianças nos espaços de convívio em comum. Assim, as crianças estabelecem as culturas de pares que permitem a elas se “apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que as rodeia” (p. 14).

Indo ao encontro da premissa da interatividade, Corsaro (2002) considera que as crianças iniciam suas vidas em uma rede social já determinada e, portanto, a sua interação com as outras pessoas, ocasionada pelo desenvolvimento da comunicação e linguagem, irão construir seus mundos sociais. O autor chama de “reprodução interpretativa” o processo, que é produtivo e reprodutivo, no qual a criança se apropria das informações do mundo adulto de maneira criativa, produzindo cultura entre pares.

Quanto à **ludicidade**, Sarmiento (2004, p. 15) diz que ela “constitui um traço fundamental das culturas infantis”. O autor faz uma associação direta entre o lúdico e o brincar, e aponta que o brincar não é uma prática exclusiva das crianças e sim própria do ser humano. Porém, ao contrário dos adultos, as crianças brincam de forma contínua, não fazendo distinção entre o brincar e o fazer coisa séria, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (p. 15).

A cultura lúdica, segundo Brougère (2002), consiste em um conjunto de procedimentos que faz com que a brincadeira se torne possível de ser realizada, produzindo uma realidade diferente da vida cotidiana. O autor diz que possuir uma cultura lúdica “é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como brincadeira atividades que poderiam não ser vistas

como tais por outras pessoas” (p. 24). Brougère (2002) cita o exemplo de quando não é possível identificar claramente se as crianças estão brigando de fato ou quando é apenas uma brincadeira. Para discriminar uma situação da outra, é necessário o aporte de uma cultura lúdica, a qual é composta por gestos estereotipados, linguagens próprias, dentre outros elementos que permitem a realização da brincadeira.

Em relação à **fantasia do real**, Sarmiento (2004) diz que a imaginação ou o “mundo do faz de conta” da criança é o modo como ela constrói sua percepção do que está ao seu redor e atribui significado às coisas. Segundo o autor, a transferência imaginária de situações, acontecimentos, pessoas e objetos – que requer uma não literalidade – está na base da constituição das especificidades das culturas infantis.

Por fim, referente à **reiteração**, Sarmiento (2004, p. 17) destaca que “a não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal”. Esta não linearidade temporal está relacionada ao fato de o tempo da criança não ser medido, sendo sempre capaz de ser reiniciado e repetido. Ainda em relação a esse tempo recursivo da infância, o autor aponta que ele:

Tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (SARMENTO, 2004, p. 18).

Tendo em vista o que foi apresentado, é importante ponderar que não se pode considerar a infância como uma experiência universal, e sim como “um período que é diferentemente construído por cada criança, pois diferentes culturas, assim como as histórias individuais, constroem universos infantis particulares” (MAFRA, 2015). Nesse sentido, ressalto que esta pesquisa mergulha em um contexto específico de uma creche comunitária localizada na cidade de Juiz de Fora. Porém, suas reflexões sobre infância e formação das identidades de gênero podem suscitar outras pesquisas em realidades distintas, inseridas em uma determinada cultura, com sua própria cultura infantil.

## 2.2 Construindo identidades: uma perspectiva cultural

O conceito de identidade desenvolvido por Stuart Hall (2014) assume a ideia de que as identidades estão constantemente em processo de mudança e transformação, não assinalando, portanto, “um núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (p. 108). Visto isso, na modernidade tardia<sup>4</sup>, as identidades são entendidas cada vez mais fragmentadas, sendo multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições. Dessa forma, as identidades não assumem caráter singular tampouco essencialista.

O autor utiliza o termo “identidade” para significar o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar – para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares – e os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

Hall (2014) faz uma consideração importante ao afirmar que vivemos nossa subjetividade em um determinado contexto social, no qual adotamos uma identidade, e que a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos. Contudo, os conjuntos de significados construídos pelos discursos só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Ainda completa apontando que:

Se uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja “convocado”, mas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada como uma articulação e não como um processo unilateral (p. 112)

Kathryn Woodward (2014) sugere que as identidades são formadas relativamente a outras identidades, ao “forasteiro”, ao “outro”, isto é, relativamente ao que não é. Portanto, uma identidade é produzida em relação a outra. Sendo assim, a concepção de diferença é essencial para que seja

---

<sup>4</sup> A modernidade tardia, segundo Giddens (2002), caracteriza-se como uma ordem pós-tradicional ao romper com as práticas e preceitos preestabelecidos. Além disso, enfatiza o cultivo das potencialidades individuais, oferecendo ao indivíduo uma identidade mutável. É nesse sentido que na modernidade o “eu” torna-se um projeto reflexivo, ou seja, como não há mais a referência da tradição, revela-se para o indivíduo um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas (DIAS, 2005).

possível compreender o processo de construção cultural das identidades.

Segundo Silva (2014), consideramos, em geral, a diferença como um produto derivado da identidade, sendo esta a referência. Isso reflete a tendência de tomar aquilo que somos como a norma, através da qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.

Na contramão dessa perspectiva, o autor vem tentando desenvolver a ideia de que identidade e diferença são mutuamente determinadas: a partir da diferença, primeiramente percebida e compreendida, que se produz o que é considerado identidade e o que é considerado diferença. Esse processo, chamado de “diferenciação”, é o procedimento central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas, de acordo com Silva (2014). Onde há diferenciação, há relações de poder<sup>5</sup>.

O autor, baseado na teoria pós-estruturalista<sup>6</sup>, faz uma associação direta entre identidade e diferença e os sistemas de representação, em que esta – a representação – é concebida como um sistema de signos, admitindo exclusivamente sua dimensão dotada de sentidos e significados.

Como qualquer outro sistema de significação, a representação é “uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2014, p. 91). Assim, pode-se dizer que é através da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido. No que se refere aos sistemas de poder – aos quais ambas estão estreitamente ligadas – Silva (2014, p. 91) afirma que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

De acordo com Silva (2014), a linguagem é outro ponto crucial na compreensão das construções da identidade e diferença, sendo ambas

---

<sup>5</sup> O conceito de *poder* elaborado pelo filósofo francês Michel Foucault consiste em uma rede que “capilarmente constitui por toda a sociedade” (LOURO, 1997, p. 38) não havendo, portanto, uma centralização desse poder nas mãos de alguém, mas sim uma teia onde o poder irá ser exercido em várias direções e situações, por diversas pessoas. Deve-se observar o poder como uma rede de relações dotadas de tensões sendo concebido como algo sempre em movimento, em atividade. Cabe ressaltar que só há relação de poder entre os sujeitos onde há possibilidade de resistência e contestação por ambas as partes, do contrário estamos lidando com uma relação de violência (LOURO, 1997).

<sup>6</sup> O pós-estruturalismo é um movimento teórico que se define como sendo uma continuidade uma relativa transformação do estruturalismo. Enquanto este se pauta em privilegiar a noção de estrutura, ou seja, a noção daquilo que “mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, e faz com que o conjunto se sustente” (SILVA, 2007, p. 118), o pós-estruturalismo estabelece certo afrouxamento na rigidez determinada pelo estruturalismo, tornando a fixidez do significado em fluidez, indeterminação e incerteza (SILVA, 2007).

resultado de atos de criação linguística. Atos de “criação” significa dizer que não são elementos da natureza, que não são essências, somos nós que as fabricamos no contexto das relações sociais e culturais. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação “linguística”, significa inferir que elas são criadas por meio de atos de linguagem, ou seja, que é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais.

Dado o que já foi assinalado sobre a formação das identidades a partir das relações sociais, dos processos de diferenciação, da linguagem e dos discursos, é importante compreendermos que as identidades vêm se constituindo ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta.

Assim, partindo da premissa de que as identidades são fluidas e passíveis de transformações e mudanças, remetê-las aos processos discursivos e linguísticos que as produzem, compreendendo o sentido atribuído a elas de forma estritamente descritiva, significa voltar à concepção de fixidez. Nessa perspectiva, o conceito de “performatividade” desenvolvido, principalmente, por Judith Butler (1990) contribui para “contornar esse problema, pois ele desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é, para uma concepção da identidade como movimento e transformação” (SILVA, 2014, p. 92).

A partir das formulações de Austin (1998) sobre performatividade, Silva (2014, p. 92-94) esclarece que:

[...] a linguagem não se limita a proposições que simplesmente descrevem uma ação, situação ou estado de coisas [...] a linguagem tem pelo menos uma outra categoria de proposições que fazem com que alguma coisa aconteça. Ao serem pronunciadas, fazem com que algo se efetive, se realize [...] A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição [...] É de sua repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção de identidade.

Segundo Butler (2001), essa repetibilidade pode tanto garantir a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades hegemônicas existentes quanto interrompê-las. A repetição, portanto, caracteriza-se também pela possibilidade de ser interrompida, questionada e contestada. Ou seja, é nessa

interrupção que está a possibilidade de transformação, de produção de novas identidades que superem as relações de poder pré-existentes.

No que tange as identidades de gênero, podemos caracterizá-las como performativas, pois, entendemos que já nascemos em um contexto sociocultural com discursos generificados e generificantes, os quais produzem sujeitos que se identificam com o feminino e o masculino. Compreendemos também que não há identidade de gênero que anteceda a linguagem, isto é “não existe um ‘eu’ fora da linguagem, uma vez que a identidade é uma prática significativa, e os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos” (BUTLER, 1990, p. 145). Em outras palavras, “a linguagem e o discurso é que ‘fazem’ o gênero” (SALIH, 2015, p. 91).

Judith Butler pondera que descrever a identidade de gênero como um efeito não implica dizer que ela é fatalmente imóvel e determinada, admitindo-se, portanto, identidades que subvertem ao *status quo* vigente. Essa subversão implica o mesmo raciocínio da repetibilidade, quando assinalamos a possibilidade de interrupção da mesma para a produção de novas identidades. Dito de outra forma, se o gênero é um processo regulado de repetição que se dá na linguagem, logo pode-se considerar que é possível repetir o gênero diferentemente – e é nesse momento que se interrompe a repetição compulsória – deslocando, assim, as próprias normas de gênero que, por sua vez, é também passível de repetição (SALIH, 2015).

Aproximando essas reflexões sobre identidades de gênero com a infância – foco deste estudo – pode-se dizer, segundo Bento (2006), que é nesse momento da vida que os enunciados performativos são interiorizados e se produz a estilização dos gêneros como, por exemplo, “Homem não chora” ou “Sente-se como uma menina”.

A autora destaca as performances de gênero que são invocadas para a criança, antes mesmo dela nascer, a partir da interpelação realizada pelo médico: “é menino!” ou “é menina!”. Esse momento é crucial e instala um conjunto de suposições e expectativas perante esse corpo, que serão materializadas em roupas, cores, brinquedos e projetos para o futuro filho ou filha.

É esse entendimento de identidade de gênero performativa, que se inscreve no ser humano desde antes seu nascimento através de constantes

repetições de códigos culturais, que nos desafia a investigar como esse processo de construção das identidades de gênero se dá desde a mais tenra idade, associado ao contexto da Educação Infantil, em que estão entrelaçados o cuidar, o educar e a cultura infantil.

### **2.3 Brinquedos e brincadeiras: espaços de construção cultural e de subjetividades**

A partir da mudança de paradigma sobre a criança e a infância, ocorrida principalmente no início do século XIX, houve, conseqüentemente, uma mudança na concepção de brincadeira. Antes, o brincar era apenas uma atividade considerada oposta ao ato de trabalhar, sendo encarado como algo fútil, cuja função é a distração e a recreação, em oposição ao que é sério (BROUGÈRE, 2002; 2006).

Segundo Brougère (2002) o ato de brincar supõe, a princípio, que “no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como ‘brincar’ a partir de um processo de designação e de interpretação complexo” (p. 20). O autor faz uma correlação entre interpretação e cultura dando ênfase na linguagem que, por sua vez, dará significado às brincadeiras: “quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades” (p. 21).

É importante destacar que o brincar, sendo uma atividade do humano, está presente em qualquer etapa da vida. Porém, como esta pesquisa se debruça sobre a infância, iremos abordar a temática voltada para as crianças.

Entendendo que a brincadeira está inscrita em um sistema de significações, pode-se interpretar como brincar, por exemplo, o comportamento de um bebê quando está com algum objeto ou quando se movimenta, em função daquilo que interpretamos como sendo brincadeira, isto é, da imagem que atribuímos a essa atividade. Fica evidente, portanto, que a expressão da criança no brincar se insere em uma cultura que lhe dá sentido (BROUGÈRE, 2002).

Visto isso, deve-se considerar a brincadeira como algo construído social e culturalmente e não inato à criança, pelo menos, no que diz respeito ao modo como ela adquire tal prática junto às pessoas. O bebê, por exemplo, é iniciado na brincadeira por aqueles que participam do seu cotidiano. Portanto, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação

social precisa que como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2002, p. 20).

Brougère (2006) também destaca que a socialização da criança, ou seja, o conjunto de processos pelos quais ela passa que a permite assimilar códigos sociais e culturais para se comunicar com os outros membros da sociedade, se dá através de múltiplas interações. A brincadeira pode ser considerada uma dessas interações, permitindo, portanto, apropriação desses códigos pelas crianças.

Pode-se conceber a brincadeira como uma ação lúdica que provoca uma mudança de sentido da realidade, sendo “um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias” (BROUGÈRE, 2006, p. 99). Assim, a brincadeira envolve regras que só têm valor se forem aceitas por aqueles que brincam, e são determinadas no momento da brincadeira, podendo ser transformadas de acordo com a demanda. O fato de essa atividade causar uma pausa no cotidiano, proporciona um espaço rico em experiências para aquele que brinca por fornecer “combinações de conduta que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas” (BRUNER, 1983 *apud* BROUGÈRE, 2006, p. 102).

A brincadeira também pode ser identificada como tal, na medida em que aparece como um sistema de sucessivas decisões que devem ser de livre escolha para quem brinca, não se originando de nenhuma obrigação e nem parecendo buscar outro resultado além do prazer que a atividade proporciona (BROUGÈRE, 2006).

Para Vygotsky (1984 *apud* BOMTEMPO, 2007) o brincar é definido pela situação imaginária que a criança cria. Logo, é esse “mundo ilusório onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados” (p. 61) que é chamado pelo autor de brincadeira. Segundo Vygotsky, a imaginação é uma atividade consciente e, por isso, não está presente na criança muito pequena. O autor também aponta que “é praticamente impossível uma criança com menos de 3 anos envolver-se em uma situação imaginária” (p. 61). E isso se dá devido ao fato de não haver conexão entre o concreto e o abstrato nessa idade.

A brincadeira de faz-de-conta (simbólica, de representação de papéis ou sociodramática) é a que deixa mais clara a presença da situação imaginária citada por Vygotsky. Segundo Kishimoto (2007), ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, por volta dos 2 e 3 anos de idade, “quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e



fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social” (p. 39). A autora ainda complementa dizendo que:

O conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. Ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classe, os materiais e os pares (KISHIMOTO, 2007, p. 39).

A autora também faz uma associação entre a interação da criança com as instituições educacionais, no que diz respeito à influência destas nas representações simbólicas da mesma:

O conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influência do currículo e dos professores. Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola (KISHIMOTO, 2007, p. 39).

Segundo Vygotsky (1991) as brincadeiras são acompanhadas de gestos e nelas a criança age ressignificando os objetos (brinquedos) a partir desses gestos. Isto é, “a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (p. 111). Dessa forma, as atividades simbólicas das crianças – que podemos chamar nesse contexto de brincadeiras – são ricas em gestos que transformam os objetos, promovendo novos significados.

Para adentrarmos mais especificamente na compreensão de brinquedo e entendermos melhor sua relação com as representações sociais – que estão diretamente imbricadas no valor simbólico do mesmo – e infância, iremos nos fundamentar na obra de Brougère (2006) *Brinquedo e Cultura*.

De acordo com o autor, o brinquedo pode ser entendido, antes de tudo, enquanto um objeto que a criança manipula de maneira livre, não havendo associação a regras ou a qualquer outro tipo de princípio de utilização. O brinquedo pode ser definido em relação à brincadeira, nesse caso, um objeto adaptado para esse momento específico, podendo ser fabricado por quem brinca, uma sucata, dentre outras possibilidades.

O sentido de ludicidade só é atribuído ao brinquedo por quem está brincando e enquanto a brincadeira persiste. Em relação à representação social, o brinquedo consiste em um objeto industrial ou artesanal previamente reconhecido pelo consumidor em potencial. Ou seja, sendo utilizado ou não num momento de brincadeira, o objeto conserva sua condição de brinquedo e, por essa razão, é especificamente destinado à criança.

Quando se analisa um objeto, considera-se a estreita relação que existe entre sua função e seu valor simbólico. No entanto, quando nos remetemos especificamente ao brinquedo, o valor simbólico conferido a ele sobrepõe qualquer funcionalidade que se possa atribuí-lo. Para o autor, “a dimensão simbólica torna-se a função principal” (BROUGÈRE, 2006, p. 11), ou seja, “no brinquedo o valor simbólico é a função” (p. 14), justamente pelo domínio que o valor simbólico do brinquedo tem sobre a dimensão funcional do objeto.

O autor aponta que o brinquedo desempenha um papel importante na impregnação cultural da criança. Essa impregnação cultural diz respeito aos mecanismos através dos quais a criança apreende os elementos presentes na cultura, sendo sua confrontação com imagens e representações realizada a partir de diversas e variadas formas.

A infância é o momento no qual a criança começa a se apropriar de imagens e de diversas representações sociais dadas culturalmente, advindas de diversas fontes. Uma dessas fontes são os brinquedos, uma vez que eles proporcionam para a criança “um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica”, trazendo, portanto, “formas e imagens, símbolos para serem manipulados” (BROUGÈRE, 2006, p. 40).

Assim, a criança, pautada por essas referências dispostas diante dela através dos brinquedos, pode se expressar e captar as significações existentes. Nesse sentido, o brinquedo pode ser considerado como uma mídia, pois, ele possui a capacidade de transmitir à criança “certos conteúdos simbólicos, imagens, representações produzidas pela sociedade que a cerca” (Idem, p. 63). A criança irá assimilar, portanto, diversos códigos sociais e culturais, dispondo de imagens sociais e de pontos de referência os quais poderá transferir para outras esferas da vida (BROUGÈRE, 2006).

No entanto, o autor destaca também que, na maioria das vezes, a criança não só registra as imagens e representações simbólicas – tendo acesso, portanto, a

um “repertório cultural” específico do contexto no qual a mesma está inserida – como também as manipulam no momento da brincadeira e, ao fazê-lo, a criança pode transformá-las e dar a elas novas significações (BROUGÈRE, 2006).

No que tange à significação presente nos brinquedos, Brougère (2006, p. 41-42) afirma que ela:

[...] aparece através de uma expressão material. Trata-se do material, forma e/ou do desenho, da cor, do aspecto tátil, do odor, do ruído ou dos sons emitidos [...]. Se o brinquedo tem um significado é, na verdade, porque ele é dotado de uma determinada forma [...]. O próprio material já é significativo [...]. Ele [o material] oferece à criança experiências variadas que aliam matéria e representação. Do mesmo modo a cor torna-se um código (por exemplo, da escolha de cores culturalmente associadas às meninas ou aos meninos) e, por conseguinte, meio de significação.

Em relação à brincadeira, pode-se dizer que o brinquedo é um importante mediador e desencadeador da mesma. Entendendo a brincadeira como uma ação lúdica associada ao sentido que a criança (ou quem brinca) atribui a ela, o brinquedo tem o potencial de despertar imagens que permitirão dar sentidos às ações. Logo, de acordo com Brougère (2006, p. 14), o “brinquedo é, assim, um fornecedor de representações manipuláveis”.

Um exemplo prático apontado pelo autor é a brincadeira de “mamãe e filhinho(a)” em que se tem a boneca como brinquedo. Por representar um bebê, a boneca desperta em quem brinca atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho. Esse conjunto de hábitos de cuidados está relacionado à atribuição de sentidos dados à brincadeira pela criança, que estão intimamente ligados à representação social imbricada nesse brincar.

Brougère (2006) destaca a diferença que há entre o brinquedo que é sugerido pelos pais e aquele cuja escolha é realizada pela própria criança: quando a criança ainda é um bebê e não tem qualquer tipo de autonomia para a escolha de um determinado brinquedo, quem escolhe são seus pais, os quais tendem a representar a criança a partir de uma imagem positiva que se tem da mesma através de brinquedos que se utilizam bastante do animismo<sup>7</sup> e do antropomorfismo<sup>8</sup> exaltando a imagem da infância. Com o avançar da idade, a

<sup>7</sup> Animismo é a tendência a dar vida a seres inanimados.

<sup>8</sup> Antropomorfismo é a atribuição de características e aspectos humanos a seres inanimados, animais, dentre outros elementos da natureza.

criança vai se distanciando dessa representação infantil, sendo provável que se aproxime de imagens de brinquedos que representem seu futuro estado de adulto. Pode-se dizer que em ambos os casos o brinquedo traduz o desejo: “desejo da criança ideal e o desejo de ser adulto” (p. 18).

É importante ressaltar que o brinquedo não representa o mundo real de forma fiel. Logo, a criança quando manipula um brinquedo ela não se encontra diante da representação literal da realidade, mas sim de uma imagem cultural destinada à própria criança. Isso quer dizer que “manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade” (BROUGÈRE, 2006, p. 43).

Os brinquedos e as brincadeiras fazem parte de um sistema de significação e representação social e, sendo assim, fazem com que a criança assimile códigos culturais através dos conteúdos simbólicos e imagens que são transmitidas a elas. Nesse sentido, pode-se afirmar que as concepções de gênero estão incluídas nessa assimilação e são pelas crianças representadas e “manipuladas”.

Dessa forma, entendendo que as crianças enquanto vivenciam o uso dos brinquedos e a prática das brincadeiras estão formando seu imaginário sociocultural, faz-se importante compreender as representações simbólicas de ambos (brinquedos e brincadeiras) para, conforme Barreto e Silvestri. (2005, p. 2), “nos darmos conta do momento e da forma pela qual o significado dominante é apropriado pela criança enquanto brinca, e a maneira que esta criança ressignifica a cultura de gênero hegemônica”. E, ainda, para percebermos os discursos e performatividades que os envolvem, contribuindo na formação das identidades da criança, inclusive, as identidades de gênero. Segundo Brougère (2006), em decorrência da tradição cultural, são associadas à infância representações do masculino e do feminino, sendo os brinquedos e as brincadeiras importantes referenciais de gênero.

Azevedo (2003) caracteriza os brinquedos e as brincadeiras como tendo um papel relevante na constituição das subjetividades e identidades de gênero das crianças. A autora aponta alguns brinquedos e brincadeiras considerados próprios do gênero masculino, como andar em carrinhos, fazer acrobacias em bicicletas *cross*, andar de *skate*, surfar, dentre outros. Observa-se que os exemplos citados são atividades externas à casa, e, portanto, menos controladas pelos familiares. Além disso, são atividades que desenvolvem a coordenação motora mais ampla, podendo contribuir também para “o desenvolvimento da independência, ousadia,

coragem, perseverança etc. nos meninos” (p. 50). No que tange às meninas, Azevedo (2003, p. 50) destaca que:

por não vivenciarem experiências como essas, podem estar sendo menos estimuladas quanto ao desenvolvimento dessas características de personalidade tão requeridas, sobretudo no mundo do trabalho das sociedades complexas. Todavia, algumas delas começam a contrariar as normas sociais, embora pareçam estar, em geral, em desvantagem em relação ao sexo oposto.

Brougère (2004) aponta que desde a pré-escola os comportamentos lúdicos de meninas e meninos se diferenciam, e acrescenta dizendo que a “apresentação comercial dos brinquedos nas vitrines, prateleiras, catálogos, propagandas é amplamente estruturada a partir da diferença entre brinquedos de meninas e brinquedos de meninos” (p. 289).

O autor pondera que existem brinquedos mistos e que é permitido às crianças brincarem com brinquedos variados independente do gênero, mas que “o grosso das atividades e dos objetos lúdicos é profundamente marcado” (p. 289), desde o nascimento, quando são observadas diferenças nos presentes quanto ao gênero.

Brougère (2004) aponta que é difícil evidenciar a influência dos pais e dos pares sobre a escolha dos brinquedos pautada na divisão por gênero. Contudo, o autor afirma que não se pode ignorar essa influência, principalmente, dos pais, uma vez que “eles constroem o primeiro ambiente material da criança no que se refere a brinquedos, antes que ela comece a escolher”. O autor segue dizendo ainda que “eles próprios [os pais] valorizam os brinquedos em função das suas representações” (p. 297, *acréscimo meu*). Logo, o gênero, que está representado no brinquedo, estará diretamente envolvido nesse processo.

Segundo Tap (1999 *apud* AZEVEDO, 2003) crianças com menos de 3 anos já conseguem categorizar brinquedos por gênero, indicando que as meninas começam a expressar suas preferências por bonecas e bichinhos de pelúcia, e os meninos por caminhões e robôs. Tap (1985 *apud* BROUGÈRE, 2004, p. 297), a partir de seus estudos observou que:

As identificações opõem meninos e meninas. Os primeiros manifestam interesses belicosos (mais ou menos lúdicos); eles privilegiam o poder, o prestígio, o controle das situações, dos objetos (pela competência mecânica, pilotagem ou direção); do espaço e do tempo (a viagem e o gosto pela velocidade). As meninas, ao

contrário, valorizam a imagem do corpo, os atributos físicos ou vestimentas, dão grande importância à beleza dos seres e das coisas e mostram atitudes associadas à relação mãe/filha. Os meninos valorizam ação, o fazer, o poder, enquanto as meninas valorizam o “ser” e o “ter”.

Segundo o autor, as preferências e identificações de meninos e meninas se dão pela forma com que essas crianças são socializadas. Essa socialização, que está intimamente ligada ao gênero que elas pertencem, se dá pelo processo de integração social, no qual a criança irá se tornar “membro de uma sociedade e de uma cultura” sendo “interlocutor e parceiro nas relações interpessoais” (TAP, 1999 *apud* AZEVEDO, 2003, p. 42).

Dessa forma, é pela “integração psíquica do social que o indivíduo faz suas práticas, crenças, normas e valores característicos da sua cultura e da sociedade de pertencimento” (p. 42). Ainda segundo o autor, a criança, nesse processo de integração irá passar por outros três processos, que são: da identificação/imitação, da interiorização e da apropriação. Porém, deve-se sempre considerar a reprodução interpretativa da criança, ou seja, assumir a possibilidade da mesma de ressignificação cultural.

Partindo da ideia de que a criança não só se apropria dos códigos culturais, mas também os ressignificam, podemos dizer que a brincadeira e o brinquedo não são apenas lugares de reprodução da cultura de gênero hegemônica, mas também abrem espaço para a construção e subversão da mesma. Assim, explorar esses espaços de construção de maneira menos limitada e segregada quanto ao gênero, faz com que as subjetividades e identidades envolvidas nesse processo se desenvolvam de forma mais ampla.

Acreditamos, assim como Azevedo (2003, p. 48), que dessa maneira estaremos “em concordância com os princípios de uma educação mais livre e igualitária para meninas e meninos”, pois, a ambos serão proporcionados acessos indiscriminados a esses espaços de construção que, nesse caso, são os brinquedos e as brincadeiras.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo<sup>9</sup> caracteriza-se como estudo etnográfico. A etnografia é um método que se alinha com o objeto desta pesquisa, na medida em que entendemos que cada grupo possui uma história singular dentro de sua cultura, sendo preciso captá-la para nos aproximarmos da diversidade presente na creche comunitária estudada e da cultura de gênero nela inserida.

Marli André (1995) sugere que se faça uma adaptação da etnografia para estudos relacionados à educação. De acordo com a autora, o que se faz em educação são pesquisas “do tipo etnográficas”, pois, mesmo que se utilize os mesmos instrumentos da pesquisa etnográfica, o período de permanência do pesquisador no campo normalmente não é longo como ocorre com a etnografia tradicional. Assim, o tempo de permanência em campo da pesquisa do tipo etnográfica pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador, as experiências que tem com pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo.

A escolha metodológica se justifica pelo fato de nos propormos a investigar o cotidiano das crianças de uma Creche Comunitária e, nesse cotidiano, observarmos que elementos desta dinâmica contribuem para a construção das identidades de gênero. Destacam-se na dinâmica cotidiana das crianças os brinquedos que utilizam e as brincadeiras que realizam de forma espontânea e dirigida, além das relações que estabelecem entre si.

Para isso, é necessário imergir no campo de pesquisa, com a intenção de observar e registrar suas práticas, linguagens, hábitos, para compreender os sentidos e significados atribuídos às atividades desenvolvidas e descrevê-los densamente<sup>10</sup>.

#### 3.1 Campo de pesquisa

As Creches Comunitárias do município de Juiz de Fora foram criadas em 1985, sendo fundadas e administradas pela Associação Municipal de Apoio

---

<sup>9</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF sob o parecer de número 1807982.

<sup>10</sup> Adotamos a perspectiva etnográfica de Clifford Geertz (2008) que é definida pela a descrição densa das estruturas de significação, em que estas são produzidas, percebidas e interpretadas.

Comunitário (AMAC). Em função do estabelecido no Art. 89 da LDB/96, que dispõe sobre a integração dessas instituições ao sistema de ensino, em 2008, celebrou-se um convênio entre a AMAC e a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, conforme o decreto nº 6253/07.

A Creche Comunitária Sorriso de Criança, localizada na Zona Oeste de Juiz de Fora, *lócus* de nosso estudo, iniciou suas atividades em 1988, e prioriza o atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social. Atualmente, atende crianças com idades entre 4 meses e 3 anos e 11 meses.

Tendo em vista que a etnografia preconiza a descrição densa dos sentidos e significados expressos dentro das culturas, farei a seguir uma descrição do campo de pesquisa – que é dotado de culturas – perpassando as características físicas, institucionais e as percepções da pesquisadora sobre a Creche.

A Creche apresenta espaço físico amplo. Logo na entrada, nos deparamos com um espaço externo gramado no qual encontramos uma casinha para as crianças brincarem, um quiosque e algumas árvores pequenas e floridas. Próximo a esse local está o parquinho, e ambos os espaços estão separados por uma grade. O parquinho possui um tanque de areia grande com um escorregador, três balanços, duas gangorras e uma manilha de concreto, além de diversos brinquedos como bonecas, carrinhos, bolas e os específicos para areia: peneiras, potes, panelinhas, copinhos, colheres.

Ao entrar no prédio da instituição encontramos, primeiramente, na recepção, uma minibiblioteca com livros infantis, que são utilizados pelas educadoras em atividades pedagógicas, e estão disponíveis para o manuseio pelas crianças. Nas paredes da recepção ficam expostos, em forma de cartazes, os trabalhos realizados com as crianças e fotos das mesmas. Próximas à recepção se encontram três salas onde funcionam as turmas de 3 anos, a secretaria e dois banheiros para o uso dos adultos.

Mais adentro se localizam as outras salas, sendo: duas salas para as turmas de 2 anos, uma sala para as turmas de Berçário II e uma sala para as turmas de Berçário I. O quadro abaixo mostra a organização das turmas quanto à faixa-etária e à quantidade de turmas e de crianças atendidas por cada uma, no período de realização da pesquisa.



Quadro 1: Organização das turmas<sup>11</sup>

TURMA	PÚBLICO ATENDIDO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE CRIANÇAS POR TURMA <sup>12</sup>
Berçário I	Crianças de 4 meses a 1 ano e 2 meses	02 turmas	A: 06
			B: 06
			A: 06
Berçário II	Crianças de 1 ano e 2 meses a 1 ano 11 meses	04 turmas	B: 06
			C: 06
			D: 06
			A: 07
2 anos	Crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses	03 turmas	B: 12
			C: 12
			A: 12
3 anos	Crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses	03 turmas	B: 18
			C: 12

Fonte: elaborado pela autora

Há também o refeitório e o banheiro específicos para as crianças. A única turma que não utiliza o refeitório é a do Berçário I, que realiza as refeições dentro da própria sala. Com relação ao banheiro infantil, ele é designado às crianças de 2 e 3 anos. As salas das turmas Berçário I e II possuem banheiro com trocador, a fim de atender as especificidades das crianças menores. Observa-se que tanto o banheiro para os adultos quanto o para as crianças não apresentam distinção por gênero, ou seja, meninas/mulheres e meninos/homens compartilham esse mesmo espaço. Por fim, situam-se o almoxarifado, a cozinha, mais um banheiro e um refeitório, sendo estes exclusivos para as funcionárias.

<sup>11</sup> As informações presentes neste quadro foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da Creche Comunitária.

<sup>12</sup> O número de crianças por turma é uma estimativa de acordo com o número de vagas ofertadas.

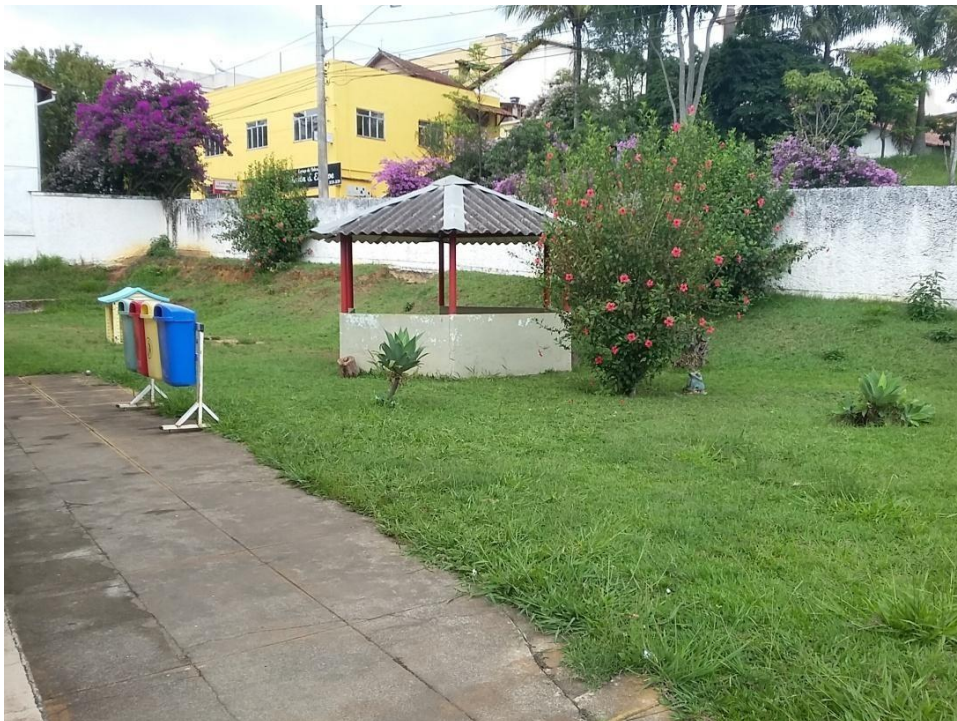


Figura 1: área externa gramada  
Fonte: autora



Figura 2: área externa com parquinho  
Fonte: autora



Figura 3: entrada da creche  
Fonte: autora



Figura 4: recepção/minibiblioteca  
Fonte: autora



Figura 5: refeitório para as crianças  
Fonte: autora

A rotina da Creche se constitui da seguinte forma: as crianças entram a partir das 7h até às 8h. Todas, ao chegarem, são direcionadas para a sala onde funciona a turma 3 anos B, local onde assistem DVD infantis. A partir das 8h, as crianças são encaminhadas ao refeitório para o café da manhã. Entre 8h30min. e 10h50min. as crianças realizam atividades direcionadas pelas educadoras ou livres dentro das salas e/ou nas áreas externas. Por volta de 11h as crianças almoçam e em seguida vão para o descanso, que perdura até 14h. No turno da tarde, as crianças lancham após o descanso e retornam à sala para realizarem mais atividades direcionadas ou livres nesse mesmo ambiente ou nas áreas externas. Por volta de 15h ocorre o jantar e a partir das 15h30min. as crianças ficam em suas salas realizando atividades e esperando a chegada de seus responsáveis até às 17h.

Em relação ao grupo de funcionários, constatamos que é constituído exclusivamente por mulheres, sendo elas: uma coordenadora pedagógica, uma assistente administrativa, cinco auxiliares de serviços gerais, duas cozinheiras e doze educadoras.

### 3.2 Participantes da pesquisa<sup>13</sup>

Apresentamos a proposta da pesquisa para as educadoras da creche e à coordenadora pedagógica em uma reunião, e escolhemos uma turma de 3 anos (3 anos B) para participar do estudo. Esta turma foi eleita por indicação da coordenadora, devido à disponibilidade da educadora responsável e por ser a turma com a faixa etária mais adequada à pesquisa. Os responsáveis das crianças foram comunicados posteriormente e autorizaram a participação das mesmas através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I (TCLE) (ANEXO I).

#### 3.2.1 Apresentação da turma 3 anos B<sup>14</sup>

A turma 3 anos B possui 15<sup>15</sup> crianças com idades entre 3 e 4 anos, são elas: Vinícius, Kamila, Lucas, Érika, Henrique, Aura, Caio, Marcela, José, Priscila, Gustavo, Laís e os irmãos trigêmeos Letícia, Gabriel e Mariana.

A seguir, apresento o quadro referente ao ano e à turma de ingresso das crianças observadas pela pesquisa, na Creche Comunitária, indicando o tempo em que elas estão na instituição.

Quadro 2: Dados sobre o ingresso das crianças na creche

<b>ANO DE INGRESSO</b>	2014	2015	2016
<b>TURMA DE INGRESSO</b>	Berçário II	2 anos	3 anos
<b>Nº DE CRIANÇAS</b>	02	10	03
<b>TOTAL DE CRIANÇAS</b>		15	

Fonte: elaborado pela autora

#### 3.2.2 A educadora responsável pela turma 3 anos B e a coordenadora pedagógica da Creche Comunitária Sorriso de Criança

Janaína, a educadora, tem 41 anos e possui magistério em nível de segundo grau. Atua na Educação Infantil desde que se formou, há 20 anos, e na Creche

<sup>13</sup> Adotamos nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa para garantirmos o anonimato dos mesmos.

<sup>14</sup> As informações foram retiradas das fichas de matrícula de cada criança, disponibilizadas pela coordenadora pedagógica.

<sup>15</sup> Embora a turma 3 anos B ofereça o total de 18 vagas, no ano de 2016, ela foi preenchida por 15 crianças.

Comunitária Sorriso de Criança está há, aproximadamente, 4 anos. Paralelo ao trabalho na creche, Janaína cursa faculdade de Serviço Social.

Estela tem 40 anos, é formada em Pedagogia e possui Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial. Trabalha há 14 anos na área da educação, perpassando pela coordenação de projetos sociais, projeto de formação profissional, e também pela coordenação de duas creches, dentre elas a Creche Comunitária Sorriso de Criança onde vem atuando há, aproximadamente, 4 anos.

### **3.3 Técnicas e instrumentos da pesquisa**

O delineamento deste estudo será baseado em André (1995), admitindo as técnicas características do estudo de caso como sendo: i) observação participante, em que o pesquisador encontra-se em contato com a realidade da pesquisa; ii) entrevista com a educadora, que tem por objetivo aprofundar e elucidar a observação; e iii) entrevista com a coordenadora, com a intenção de compreender os documentos que contextualizam, esclarecem e complementam as informações sobre o fenômeno através de outras fontes.

#### **3.3.1 Observação sistemática**

Observar os processos e dinâmicas culturais em que estão imersas nossas colaboradoras e as crianças é uma das razões para o uso da observação participante realizada neste estudo. Assim, acompanhei o cotidiano da turma 3 anos B durante quatro meses, de agosto a novembro de 2016. No total, foram 30 observações devido aos feriados, eventos e paralisações ocorridas na Creche.

A sistematização do acompanhamento se deu da seguinte forma: no primeiro mês, fui três vezes durante a semana em dias alternados (segunda, quarta e sexta-feira) e permaneci junto à turma em período integral, ou seja, nos turnos da manhã e tarde, mais especificamente, das 8h30min. (horário que se iniciavam as atividades do dia) às 16h<sup>16</sup>. A partir do segundo mês de imersão no campo, acompanhei a turma durante um turno na segunda e quarta-feira, e em período integral na sexta-

---

<sup>16</sup> Optei por permanecer na creche até às 16h, pois esse é o horário de saída da educadora responsável pela turma 3 anos B.

feira.

O acolhimento que tive de todas as funcionárias da Creche e das crianças fez com que o ambiente da pesquisa se tornasse prazeroso, agradável e de muita liberdade. Talvez a barreira do estranhamento tenha sido rompida antes do início da estada como pesquisadora devido à minha participação no Projeto de Extensão desenvolvido previamente no mesmo espaço. Dessa forma, me integrei nesse universo com facilidade.

A interação entre mim e os participantes da pesquisa ocorria a todo instante. No que diz respeito às crianças, era comum me mostrarem seus brinquedos, me integrarem em suas brincadeiras, me pedirem permissão ou avisarem que estavam indo a algum lugar, relatarem descontentamento diante de alguma situação para que eu resolvesse o conflito. Fiquei algumas vezes sozinha com a turma, e nesses momentos eu tive que realmente solucionar os conflitos que colocavam a segurança das crianças em risco. No que se refere à educadora Janaína, nós tínhamos conversas informais, as quais envolviam o seu trabalho na Creche e o seu relacionamento com as crianças.

Durante esse período, eu compreendi de fato o que era me envolver e me deixar ser envolvida pelo campo de pesquisa. A amabilidade com que eu fui tratada, mais especificamente, por Estela e Janaína, e a espontaneidade com que as crianças da turma interagiam comigo, me fez sentir pertencente àquele lugar. Em situações corriqueiras do cotidiano da Creche, me flagrei participando espontaneamente, como: abrir a porta quando a campainha tocava; ajudar as auxiliares de serviços gerais a guardar os colchões após o horário de descanso das crianças e a colocar os sapatos nas que tinham dificuldade; cuidar para que nenhuma criança ficasse para trás quando havia mudança de espaço.

Devido a essa sensação de pertencimento, em alguns momentos, tive que parar e refletir sobre o meu papel enquanto pesquisadora naquele ambiente e repensar minha postura diante dos vínculos que começaram a surgir para que eu não desvirtuasse os caminhos e observações da pesquisa. Faço uma analogia ao que Magnani (2009) diz sobre o olhar do pesquisador na etnografia: ele não pode ser tão de perto ao ponto de se confundir com a perspectiva particular de cada participante. É necessário que se mantenha, em certa medida, um olhar distanciado para seja possível formar “um conjunto orgânico” (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 415-416 *apud* MAGNANI, 2009) com todos os conhecimentos que, por vezes, parecem

descontínuos, durante a prática etnográfica.

O instrumento utilizado na observação sistemática foi o diário de campo (APÊNDICE A), no qual registrei principalmente as brincadeiras realizadas pelas crianças, o modo como brincavam, os brinquedos escolhidos, as relações entre os pares e delas com as educadoras<sup>17,18</sup>, e o modo de organização do cotidiano da turma de maneira a representar as situações vivenciadas. A minha utilização do diário de campo despertou grande curiosidade nas crianças, estimulando-as a se aproximarem para perguntar o que estava fazendo, o que estava “escrevendo” e se podia deixá-los “escrever” também.

O diário de campo foi estruturado de acordo com o cotidiano de atividades das crianças na Creche. As atividades realizadas giraram em torno de brinquedos e brincadeiras dentro da sala, brinquedos e brincadeiras nas áreas externas, e da veiculação de DVDs infantis. A rotina dessas atividades era flexível, variando de acordo com o clima (quando chovia ou estava muito frio, por exemplo, as crianças não eram levadas para as áreas externas) ou com o acordado pelas educadoras para utilização dos espaços da Creche.

No momento das refeições (café da manhã, almoço, lanche e jantar) e no horário reservado aos DVDs, foram realizados registros apenas quando ocorria alguma situação que se destacava do habitual.

### 3.3.2 Instrumentos

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com roteiros previamente construídos e discutido (APÊNDICE B) com os integrantes do grupo de pesquisa Gênero, Educação Física, Saúde e Sociedade (GEFSS). Estas entrevistas foram realizadas com a educadora Janaína e com a coordenadora pedagógica Estela em dias diferentes e no ambiente da instituição, mas em uma sala específica para que não houvesse interrupções. Para a realização das entrevistas foi utilizado o aplicativo “gravador de voz” do *Smartphone Samsung Galaxy E5I*, e explicado previamente a ambas que a entrevista seria gravada e posteriormente transcritas

---

<sup>17</sup> O termo “educadoras” está se referindo a todas as funcionárias da Creche Comunitária, incluindo, portanto, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, coordenadora pedagógica e assistente administrativa, pois entendemos que, independente da função designada, todas de alguma forma estão presentes no processo educativo das crianças.

<sup>18</sup> Não restringiremos a relação das crianças da turma 3 anos B exclusivamente com a educadora responsável, pois em diversos momentos elas estão em contato direto com as outras educadoras.



(APÊNDICE C). As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II (ANEXO II). Foi também analisado o Projeto Político Pedagógico (ANEXO III) da Creche a fim de dar suporte ao nosso entendimento sobre a instituição pesquisada em relação ao que ela preconiza, à sua proposta, objetivos e funcionamento.

### **3.4 Análise dos dados**

A análise dos dados se deu a partir da triangulação entre a observação participante, entrevistas e os documentos oficiais, realizando posteriormente a descrição densa dos achados da pesquisa como preconiza a etnografia.

#### **4 É BRINCANDO QUE SE APRENDE! AS PERFORMATIZAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA**

A Creche Comunitária Sorriso de Criança, de acordo com as diretrizes da instituição, concentra-se em criar um ambiente seguro que possibilite espaços prazerosos para brincar ao ar livre, tendo contato com a natureza, e que também seja flexível a fim de que as crianças possam realizar atividades de sua preferência, sejam coletivas ou individuais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

O brincar ocupa um espaço importante na instituição, assumindo em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) esta perspectiva para o desenvolvimento integral da criança. Segundo o documento, o ato de brincar com o outro é “uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimento e valores sobre o mundo” (p. 10).

A instituição entende o brincar como um importante instrumento que possibilita à criança conhecer melhor a realidade ao seu redor. A creche também considera que as brincadeiras podem ampliar o conhecimento que as crianças têm sobre elas mesmas e desenvolver sistemas de valores que irão orientar o seu comportamento, contribuindo, assim, na construção de suas identidades.

Nesse sentido, a organização da rotina diária da instituição é pautada no cuidar e no educar realizados, na maioria das vezes, a partir da experiência lúdica da brincadeira. Logo, as brincadeiras ocorrem diariamente, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, diferenciando-se apenas nos tipos de brinquedos disponíveis e na forma de organização das brincadeiras em relação à escolha das atividades e aos espaços da creche.

As brincadeiras realizadas ao ar livre ocorriam no parquinho – que é constituído por diversos brinquedos como gangorra, escorregador, um tanque de areia e um cesto com brinquedos específicos para brincar nesse espaço – e em uma área gramada localizada na entrada da creche. Além desses espaços, algumas brincadeiras ocorriam dentro de sala, as quais se organizavam de forma livre com os brinquedos disponíveis para as crianças ou eram desenvolvidas a partir da estruturação de cantinhos temáticos pela educadora da turma.

O cantinho temático é uma atividade prevista no Projeto Político Pedagógico, sendo realizada a partir das turmas de 2 anos. Mesmo fazendo parte da rotina da creche, presenciei a atividade na turma 3 anos B apenas em três dias de

observação. Mas, embora tenham sido explorados poucas vezes durante as observações, os cantinhos se mostraram ricos para análise, emergindo diversas questões articuladas com a proposta deste estudo, nos auxiliando a compreender as relações de gênero presentes nesses momentos que influenciam na formação das identidades das crianças.

Desse modo, a análise foi subdividida nas seguintes temáticas: **4.1 Brinquedos e brincadeiras na creche: entre repetições, reafirmações e ressignificações**, que retratou de maneira geral os brinquedos utilizados e as brincadeiras realizadas no espaço externo e dentro de sala, e **4.2 "Eu tô faxinando e tô muito ocupada": performatizando o gênero a partir dos cantinhos temáticos**, que traz, mais especificamente, os cantinhos como espaço onde se estabelecem as relações de gênero.

#### **4.1 Brinquedos e brincadeiras na creche: entre repetições, reafirmações e ressignificações**

Iremos tratar neste ítem as brincadeiras que ocorreram em todos os espaços da creche e os brinquedos escolhidos. Antes, porém, é importante descrevermos sobre os recursos disponíveis na instituição.

As opções de brinquedos que as crianças tinham para explorar, na creche, eram frequentemente as mesmas. Na sala (Figura 6) geralmente eram disponibilizados a elas os brinquedos que ficavam dentro de um cesto, como bonecas, carrinhos, motos, caminhões, ferrinho de passar roupa, bolsas, dentre outros que eram menos explorados pelas crianças (Figuras 7). Havia duas caixas com outros tipos de brinquedos. Porém, a que continha bonequinhos e bonequinhas de personagens infantis (Figura 8) foi disponibilizada apenas duas vezes durante as observações, e a caixa que continha as peças de montar (Figura 9) não foi utilizada durante o processo de observação. As imagens da sala e dos brinquedos encontram-se abaixo. No parquinho (Figura 2, p. 41), os brinquedos disponíveis eram específicos para brincar na areia, como potes e peneirinhas, além de carrinhos, caminhões, bonecas, panelinhas, pratinhos, copos e algumas ferramentas.



Figura 6: Sala da turma 3 anos B  
Fonte: autora



Figura 7: Brinquedos do cesto  
Fonte: autora



Figura 8: Caixa com bonequinhos (as) de personagens infantis (esquerda) e caixa com pecinhas para montar (direita)  
Fonte: autora

O fato de os brinquedos da creche girarem em torno desses apresentados nas figuras a cima, e serem disponibilizados um tipo de brinquedo em detrimento do outro, implica diretamente nas escolhas das crianças. Walter Benjamin (2009) diz que a escolha de brinquedos pelas crianças está diretamente ligada às influências dos adultos:

[...] o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha [...]. 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 pouco dos mais antigos brinquedos (bola, arco, 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 (BENJAMIN, 2009, p. 96).

Logo, é fundamental pensar as ações e o modo como essas crianças se expressam diante das situações como parte de um complexo conjunto de forças, no qual a creche como um todo (diretrizes que regem a instituição, a organização, as educadoras, os brinquedos disponíveis, dentre outros) tem extrema relevância na formação desses meninos e meninas. A ideia que gostaríamos de tratar é que a presença ou ausência de brinquedos no espaço escolar é decorrente de uma concepção de jogo e de sua utilidade/necessidade atribuída pelo educador para a educação da criança pequena.

Visto isso, e reconhecendo a Instituição como um dos pilares de formação da criança, seguiremos a análise nos atentando, mais especificamente, para a interação entre as crianças nos momentos das brincadeiras, “de que”, “com o que” e “como” brincavam.

De modo geral, foi possível notar que as brincadeiras mais comuns realizadas pelas meninas foram aquelas que retratavam o cotidiano familiar, como “mamãe e filhinha”, tanto quando ocupavam o espaço da sala, quanto nos momentos em que estavam no parquinho. Já os meninos optavam por brincadeiras com carrinhos (ou outros brinquedos que simbolizassem o ato de dirigir) e aquelas consideradas mais ativas, como correr, escorregar, e agressivas, como a “lutinha”.

Em relação às meninas, destacarei algumas situações ocorridas durante as brincadeiras):

Aura brinca de mamãe e filhinha comigo. Ela é a mãe e faz “comidinha” e suco para mim. Ela me pergunta qual sabor de suco eu quero e diz que irá me dar remédio se eu passar mal. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Priscila deixa cair a boneca que estava segurando enquanto corria e Marcela diz “Priscila não pode deixar ela cair desse jeito”, pega a boneca e faz carinho nela (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Marcela segura uma bolsa e uma boneca em seus braços e diz que está “dando de mamã” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Marcela pega um ferrinho de passar e passa a roupa de uma boneca. Seu gesto me chama atenção, pois o faz de maneira minuciosa: ela vai dobrando cada parte da roupa, e passa o ferrinho na roupa a cada vez que dobra (DIÁRIO DE CAMPO 2016)

Nas três primeiras situações observamos as meninas performatizando funções da maternidade. Elas demonstram o cuidado e o afeto que a mãe tem com o seu filho ou sua filha, e representam no momento da brincadeira. Na última situação apresentada, Marcela simboliza a mulher e sua relação com as responsabilidades domésticas, sendo muito provável que ela tenha se apropriado dos mesmos a partir da observação desses comportamentos e funções na interação com sua família.

Em outras duas situações, foi possível observar que tanto a menina quanto o menino apresentaram discursos que associam ser mulher/mãe às tarefas domésticas e cuidados com os filhos(as). As situações protagonizadas pela menina e pelo menino se apresentam a seguir, respectivamente:

Estou próxima das meninas e Aura quer brincar comigo de mamãe e filhinha. Ela diz: “Meu nome era cozinheira.” Para tentar compreender melhor o que ela quis dizer, eu perguntei: “Era?” e ela respondeu: “Era, porque eu sou sua mãe” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Henrique quando passou perto das meninas, parou e chamou Marcela de mãe pedindo para ela fazer comida para ele. Marcela, então brinca que está fazendo sua comida. Depois de um tempo, Henrique retorna e ela dá a comida a ele. Quando Henrique “termina de comer” ele sai e vai brincar novamente com os meninos (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Em ambas as situações, pode-se observar que somente as meninas se identificam e se apropriam desse lugar de responsáveis pelas tarefas domésticas e cuidados com os filhos(as), enquanto o menino não se reconhece desempenhando

esse tipo de papel. Como já descrito, as brincadeiras de faz-de-conta é a representação e recriação da realidade vivida a partir do imaginário da criança. Logo, é provável que o desempenho dos papéis de gênero representado pelas crianças tenha origem em seu cotidiano familiar.

Em relação às brincadeiras realizadas entre os meninos, as mais frequentes quando estão dentro de sala são as de carrinho e aquelas fazem alusão à arma e lutinha. E, quando estão no parquinho, são as brincadeiras de correr e escorregar, como podemos observar nas situações a seguir:

Em dado momento, Vinícius se junta a Caio e chama Henrique: “O bicho! Bicho! Vem me pegar!”. Ele fala isso com os outros meninos que estão presentes no ambiente e começam a brincar de pique pega no escorregador, fazendo grunhido de forma agressiva como se fossem o “bicho” que iria pegar os demais (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Lucas e Caio brincam juntos. Lucas pega um brinquedo e começa a fazer sons imitando barulho de aceleração de carro e diz “Vou botar o carro na garagem”. Caio replica: “Vamos fazer uma garagem” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Depois de algum tempo, Vinícius, Lucas e Gabriel vão brincar no escorregador, e escorregam, além da forma convencional, de ponta-cabeça e também descem em pé e correndo (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Lucas brinca com um relógio e o transforma em volante e fica andando pela sala como se estivesse guiando um automóvel. José vai em direção a Lucas e segura em seu ombro formando um trenzinho: enquanto Lucas guia, José faz som de buzina (Bibi! Bibi!). Em dado momento, Gabriel se junta a Lucas (que pega uma bolsa para representar um volante) e a José e seguem andando pela sala brincando de dirigir. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Lucas, Henrique, José, Caio e Gabriel formam um grupo e brincam com aviãozinho, carrinho, caminhão e barco. Posteriormente, Lucas e José pegam um brinquedo, que representa um volante, e começam a fazer barulho de motor de carro e a correr pela sala como se estivessem dirigindo (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Vinícius, Lucas, Gabriel e Caio estão interagindo e brincando com carrinhos, motos e outro brinquedo que está representando um telefone no qual eles fingem que estão ligando para a polícia. Posteriormente, eles pegam os brinquedos, que agora representam armas, e começam a atirar um no outro. José acaba de chegar na sala, ele pega o ferrinho de passar roupa e também o transforma em arma e brinca junto com os outros meninos (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Nas situações acima, podemos observar que as brincadeiras dos meninos são mais ativas em relação às das meninas, que são mais estáticas e desenvolvidas, na maioria das vezes, sentadas no chão ou na areia. Observamos também que os meninos se comportam de forma mais vigorosa e agressiva durante as brincadeiras. Diversas vezes, quando a educadora precisou sair da sala, presenciei os meninos brincando de lutinha, enquanto as meninas aguardavam a educadora Janaína chegar sentadas.

Em relação aos brinquedos, nota-se que os meninos ressignificaram o uso dos mesmos – o relógio assume a forma de volante e o ferrinho de passar se transforma em arma – e fizeram alusão a elementos que estão culturalmente associados à masculinidade.

Diante dessas situações e análises, percebo que o discurso presente em nossas escolas e creches diz que a construção da aprendizagem se dá também a partir das experiências adquiridas no cotidiano. Além disso, a interação é tida como um importante fator de aprendizagem que se realiza no grupo social, devendo ser estimulada em todos os aspectos possíveis. Mas, observa-se, de acordo com Brougère, que os brinquedos que se encontram nestas instituições para as crianças, estão, na maioria das vezes, reiterando o mundo dos adultos, reforçando um universo normatizado de papéis sociais de gênero.

A partir deste discurso tão sucessivamente proferido, levantar algumas questões é bem relevante: Por que o brinquedo da criança não pode ter livre entrada na escola? Por que os brinquedos eleitos pela instituição escolar não subvertem esta lógica dos papéis de gênero, “meninas brincam de casinha e meninos de carrinho”? Ou meninos brincam de modo mais ativo e meninas brincam de forma mais passiva?

Em outra situação, a turma estava sob a responsabilidade de outra educadora e ela resolveu espalhar pela sala os brinquedos referentes ao cantinho da casinha. Havia, portanto, panelinhas, pia, fogão (um nas cores lilás e rosa e o outro nas cores vermelha e preta) e algumas ferramentas. Segue o relato do que se observou no campo:

Vinícius estava brincando com as panelinhas e depois foi brincar com o fogão (cores preta e vermelha). Os meninos que estavam com as ferramentas foram até esse fogão e começaram a consertá-lo. Vinícius, então começou a brincar disso também. Lucas segue



brincando com as panelinhas, pia e fogão junto com Caio. Vinícius chega perto deles e começa a brincar de atirar com o serrote, o fogão nesse momento vira um escudo (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Nessa situação, os meninos também ressignificam os brinquedos dando uma conotação mais agressiva, simulando embate entre eles. Interessante observar que os meninos vão incluindo outros meninos na brincadeira. Como aponta Silva (2014), a diferença, primeiramente percebida, marca a identidade e a diferença. Ou seja, os meninos reconhecem sua identidade de gênero como sendo a masculina e incluem os outros meninos em uma brincadeira que marca essa identidade masculina culturalmente construída. Silva (2014, p. 82) diz:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Dizer o que somos significa também dizer o que não somos. Afirmer a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2014, p. 82).

Ainda com relação à interação entre meninos, um fato que ocorreu no momento das brincadeiras no parquinho e que me chamou atenção foi quando Henrique, Gabriel, Marcela e Priscila estavam no balanço e Gabriel começa a chorar. Henrique vê essa situação e tenta consolá-lo dizendo: “*Não chora perto dela*”. Henrique não especifica qual das meninas ele está se reportando, porém, foi possível observar que ele se referiu a uma das duas meninas presentes na área do balanço, próximas a eles.

Esses discursos nos remetem à formação cultural do menino, na qual aprendemos que “homem não chora”, pois, os homens são fortes e chorar é considerado “coisa de menina”, um atributo feminino, simbolizando a fragilidade da mulher. Logo, o menino não deve demonstrar fragilidade diante de uma menina; sua função na sociedade é se mostrar forte e protegê-la.

Segundo Silva (2014), a construção cultural das identidades aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias como, por exemplo, natureza/cultura, corpo/mente, emoção/razão, homem/mulher. Jacques Derrida (1991, *apud* SILVA, 2014) aponta que a relação entre dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio de poder. Para o autor, as oposições

binárias não expressam simplesmente uma divisão do mundo em duas classes simétricas, mas sim a valorização de um termo em detrimento do outro.

Desse modo, a partir da diferenciação – ou seja, da diferença, primeiramente percebida, que marca a identidade e a diferença – e da consequente oposição binária entre menino e menina, há um desequilíbrio de poder, pois, como já foi visto, todo o processo de diferenciação pressupõe relações de poder.

Ao longo da vida, as meninas/mulheres são condicionadas a adotarem ações consideradas passivas e a elas são atribuídas características ligadas a serem mais emotivas, delicadas, frágeis. Já os meninos/homens são socializados de maneira a desenvolverem ações mais ativas que incluem características de agressividade, proteção, força, virilidade. Devido ao prestígio e à valorização social das características ditas “masculinas”, esse gênero se sobrepõe ao feminino. Sendo assim, podemos perceber que Henrique reconhece as características associadas a um menino e ao modo como deve agir seguindo o padrão da masculinidade.

Em relação à interação entre meninos e meninas nas brincadeiras, verificou-se uma separação entre ambos os grupos, havendo situações de exclusão de algum menino pelas meninas. Destaco duas situações em que isso ocorreu:

Marcela está esfregando uma roupinha de boneca. Janaína começa a ri e pergunta: “Marcela você está lavando roupa?”, Marcela responde sorrindo que sim. Janaína diz: “Lava direitinho hein?” e Marcela continua esfregando. Janaína pergunta: “Você lava na máquina ou na mão?” e ela responde: “Na mão”. Janaína continua o diálogo com Marcela: “Já tirou o sabão? Lava direitinho...” e Érika diz à educadora: “Tia eu tirei o sabão! Eu tirei o sabão!”. José se aproxima delas, pega uma roupinha de boneca e também começa a fazer gestos como se a estivesse lavando. Marcela diz à Janaína em tom de reclamação: “Tia, o José tá lavando roupa”. As meninas mudam de lugar e voltam a brincar de mamãe e filhinha (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Henrique tenta brincar com o computador da Xuxa e Marcela diz: “Agora não!”. Em seguida ela deixa Priscila brincar com o computador normalmente. Marcela arruma algumas estratégias para manter Henrique de fora da brincadeira e impedi-lo de usar o computador. Ela é quem decide o momento de Henrique usar o brinquedo e depois de algum tempo, ela permite que ele brinque (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Um fato interessante ocorrido na primeira situação, foi a interação da educadora com as crianças na brincadeira. Geralmente, suas intervenções, até aquele momento, ocorriam quando era necessário dar algum comando ou repreender as crianças, seja por questão de segurança ou resolução de conflitos. Em entrevista, Janaína disse que: *“sempre que dá, eu tento interagir ali, mais nas brincadeiras dirigidas, porque nas que são livres, eu tento mesmo deixar mais livre”*.

Um aspecto relevante na interação entre meninas e meninos, e na mudança de comportamento das meninas na brincadeira, se deu a partir da alteração na dinâmica da utilização dos espaços. Foi observado que todas as vezes que era utilizado o espaço externo gramado (Figura 1, p. 41), meninos e meninas eram estimulados a explorar o local subindo e descendo os aclives e declives de maneira ativa, havendo interação entre todos. Este estímulo também foi observado quando o parquinho era utilizado sob a regra de não utilizarem os brinquedos do cesto (que continha panelinha, potes, peneirinha, bonecas), ocorrendo, assim, maior exploração do balanço e principalmente do escorregador, em que as crianças simulavam situações de perigo e de aventura, como mostra o relato a seguir:

Mariana, Marcela, Gabriel e Laís correm um atrás do outro como se estivessem se aventurando e também em perigo. Durante a corrida eles cantam “Tan tan ran ran tan tan!” simulando músicas que aparecem em desenhos/filmes de aventura. As meninas denominaram Gabriel de Homem-Aranha. Elas descem no escorregador como se estivessem caindo e gritam pedindo por socorro. Marcela olha para a areia e diz: “Essa água tem tubarão!” e todas gritam pedindo ajuda. As meninas seguem brincando simulando situações de perigo. Antes faziam referência a super-herói juntamente com Gabriel, agora, sem o Gabriel, brincam de mamãe e filhinha: a filha pede por socorro e a mãe vai ajudar (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Apesar de haver mudança no comportamento das meninas, se tornando mais ativas, podemos observar que elas assumem o papel de meninas indefesas e frágeis que precisam ser salvas por um super-herói representado pela figura masculina, que expressa força e coragem.

Essa configuração de papéis é comumente vista em filmes e desenhos voltados para o público infantil. Na pesquisa realizada por Esperança *et. al.* (2010) com 24 crianças com idades entre 7 e 9 anos, foi verificado o grande interesse dos meninos pela violência de faz-de-conta em suas brincadeiras. Observou-se que

esse interesse estava relacionado às performances das personagens oriundas de desenhos animados veiculados nas mídias; aos efeitos ficcionais de raios, robôs e de monstros sobrenaturais; e às trilhas sonoras que tornavam atrativas a disputa entre heróis e vilões.

Outro ponto interessante é que, quando Gabriel sai da brincadeira, esta logo é modificada pelas meninas, que assumem o papel da mãe que vai salvar a filha em situação de perigo.

Em outra situação em que a regra de não utilização dos brinquedos do cesto do parquinho permaneceu, novamente percebe-se a mesma interação entre meninos e meninas. Porém, ao encontrar uma panelinha, um pratinho e uma colher jogados na areia, a configuração da brincadeira modifica e elas passam a performatizar tarefas domésticas:

Elas começam a brincar de limpar o túnel de cimento: Laís joga areia dentro do túnel e Priscila utilizando um pratinho joga areia para fora. Letícia então diz: “Não é assim que limpa, é com a vassoura” (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Segundo Brøugere (2006), o brinquedo proporciona a aproximação da criança com o discurso cultural sobre a sociedade, propondo um olhar sobre o mundo. Nesse sentido, podemos observar que os brinquedos disponíveis para as crianças direcionam a forma como elas brincam e representam a realidade vivida, uma vez que eles são imbuídos de significações culturais.

A brincadeira, enquanto espaço de socialização e interação entre as crianças (através ou não dos brinquedos), pode ser considerada um importante instrumento no processo de construção das identidades de gênero das crianças. Nesse sentido, o gênero, entendido como código cultural, foi interpretado e apropriado pela criança, culminando na reprodução e performatização do mesmo na brincadeira. A interação entre as crianças nesses momentos de brincadeira é potente para a construção das identidades de gênero entre os pares na medida em que a identidade é construída a partir da relação com o outro.

#### **4.2 "Eu tô faxinando e tô muito ocupada": performatizando o gênero a partir dos cantinhos temáticos**

Neste subitem, darei ênfase aos cantinhos temáticos. Eles eram organizados

pela educadora dentro de sala, de modo a deixar as crianças livres para escolherem em qual cantinho brincar. O objetivo desses cantinhos, segundo o PPP, é promover atividades diversificadas ao mesmo tempo, estimulando a autonomia da criança em escolher onde estar e o que fazer.

Os cantinhos eram: “casinha”, onde ficavam disponíveis bonecas, panelinhas, fogão, pia, geladeira, carrinho de bebê e banheira; “a fazendinha”, na qual estavam disponíveis diversos animaizinhos de brinquedo; “carrinho”, onde estavam disponíveis vários carrinhos e uma pista; e, por fim, “beleza”, em que eram disponibilizadas maquiagens (sombra, batom, blush), esmaltes, escova de cabelo, secador e prancha de alisar: tudo de brinquedo. Nem sempre todos os cantinhos eram montados no mesmo dia. Abaixo apresento as fotos dos cantinhos temáticos.



Figura 9: Cantinho da casinha  
Fonte: autora



Figura 10: Cantinho do carrinho (esquerda) e cantinho da fazendinha (direita)  
Fonte: autora

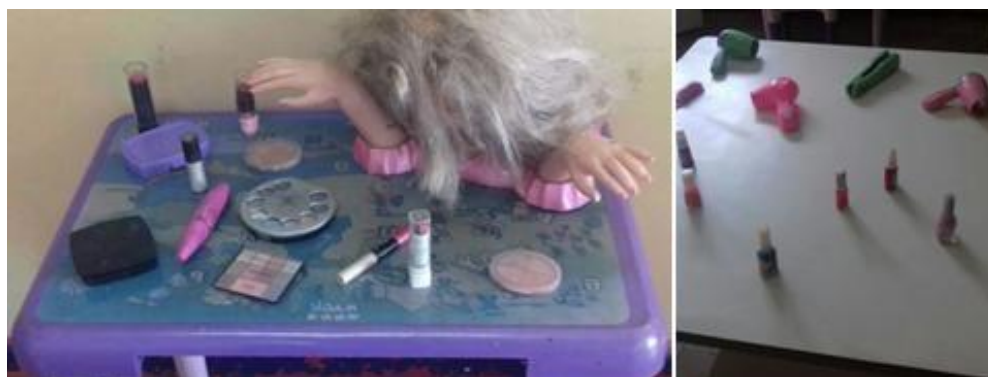


Figura 11: Cantinho da beleza  
Fonte: autora

Uma das situações que chamou minha atenção ocorreu no cantinho da casinha. Observei que a educadora havia organizado apenas este cantinho. Nesse dia, a turma tinha apenas meninas presentes. Perguntei para a educadora sobre a estruturação do cantinho e ela respondeu: *“Como só tinha menina, eu montei só o cantinho da casinha. Pensei em fazer uma pintura, mas aí montei o cantinho... deixa elas brincarem um pouquinho”*.

É possível notarmos que o discurso da educadora faz uma associação direta entre ser menina e brincar no cantinho da casinha. Essa situação nos remete à ideia de que as meninas ainda devem ser educadas para ocupar o espaço privado/doméstico. A chamada “divisão sexual do trabalho” é uma forma de organização típica da sociedade brasileira e mantida, neste caso, pela creche. De acordo com

essa divisão, os meninos devem ser prioritariamente preparados para se inserir na esfera produtiva – isto é, no mundo do trabalho remunerado – e as mulheres na esfera reprodutiva – a qual abrange todo o trabalho de reprodução humana, de cuidado, de afeto, alimentação, limpeza e as demais atividades domésticas.

Durante a brincadeira, observei que Marcela estava limpando a pia e pegou uma roupinha de boneca dizendo que era pano de limpar. Priscila atendeu ao telefone de brinquedo e disse que era para Marcela, que respondeu: *“Fala que eu tô faxinando e não posso atender... Eu tô faxinando e tô muito ocupada”*. Podemos perceber que Marcela recria no momento da brincadeira a posição de sujeito que é dada à mulher em nossa sociedade, ou seja, a de responsável pelas tarefas domésticas, como a de limpar a casa.

Marcela reitera essa posição posteriormente dizendo a outra criança: *“Eu tô faxinando. Se ele ligar, eu tô na cozinha, tô ocupada”*. Essa fala parece ser a expressão do cotidiano de sua família, sendo reproduzido por ela no cotidiano da creche no momento da brincadeira.

Meyer (2003) aponta os ambientes familiares e escolares – além de outros elementos como brinquedos, meios de comunicação, literatura, cinema, música – como sendo importantes no processo de construção do gênero na criança, fazendo com que ela aprenda a se reconhecer como homem ou como mulher. Destaca-se, de acordo com a autora, que esses processos educativos pelos quais as crianças passam na construção de sua identidade de gênero “envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas” (p. 17).

Em dado momento, a turma 3 anos B ficou sob a responsabilidade de outra educadora. Esta, ao chegar na sala juntamente com sua turma e observar que havia somente um menino faz a seguinte observação: *“Nossa, só tem ele de menino... Vou devolver ele!”*, e diz a ele, o encaminhando para a turma de 2 anos: *“Pode brincar lá Téo”*.

Essa situação mostra que, para essa educadora, há uma separação entre meninos e meninas no que tange às preferências de brincadeiras e ao modo de brincar, implicando na falta de interação entre ambos. Ao menino não foi dada a oportunidade de escolher em qual ambiente gostaria de estar, além de ter sido impedido de experimentar e explorar o cantinho da casinha, possivelmente, por este espaço ser considerado “apropriado” para as meninas, não despertando interesse

nos meninos.

Algum tempo depois, Marcela encontrou dentro de uma caixa um conjunto de ferramentas de brinquedo misturado às panelinhas, e começou a brincar de consertar a pia fazendo gestos de martelar, apertar parafusos e serrar. À medida que o tempo passava, outras meninas se juntaram à Marcela e interagiram na brincadeira. Essa situação revela que as crianças, independente do gênero, são capazes de se envolver e explorar diferentes tipos de brincadeiras não fazendo distinção sobre o que é culturalmente apropriado a cada gênero.



Figura 12: Caixa de brinquedos para o cantinho da casinha (em cima) e ferramentas (embaixo)  
Fonte: autora

Ao ser questionada sobre a organização somente do cantinho da casinha em um dia que haviam apenas meninas, a educadora disse: *“Eu pensei naquela coisa assim de satisfazê-las, entendeu? Porque é o que elas gostavam de brincar, mas eu podia ter montado outro”*. Em seguida ela complementa: *“Eu devo ter montado aquilo para poder sair e deixá-las calmas”*.

Comentei durante a entrevista como se estruturou a dinâmica da brincadeira após sua saída e sobre a possibilidade de ter organizado nessa situação cantinhos com outras temáticas, ela disse: *“Eu não tinha pensado nisso. É uma coisa que agora eu vou até pensar porque se a gente está falando que pode ter uma igualdade, como é que eu monto só o cantinho da casinha gente?”*.

É possível perceber, a partir de sua fala, o quão enraizados estão em nossa sociedade os papéis de gênero. Em conversas informais durante o período de observação, Janaína sempre se mostrou atenta às questões políticas ligadas às



minorias sociais e educação, e no que dizia respeito às questões de gênero ela sempre se posicionava a favor de serem debatidas nas escolas. Porém, mesmo ela abraçando esse discurso, seguiu reproduzindo o *status quo* na sua prática educacional.

Ainda que os papéis de gênero tradicionais – comportamentos, atitudes e modos de pensar que associam a mulher à casa e o homem ao espaço público – estejam se alterando, a mudança é lenta, pois envolve padrões reproduzidos ao longo de várias gerações. Não apenas a família, onde começamos a incorporar esses papéis, mas também a escola, as creches, as empresas, a mídia e as demais instituições sociais contribuem para que esses padrões tradicionais sejam mantidos e performatizados. Assim, as pessoas em geral acreditam que esses padrões sejam determinados pela natureza e imutáveis, ou seja, que são decorrentes de nossos atributos biológicos. O reconhecimento de que os papéis de gênero são construções sociais, performativas e que variam entre culturas e ao longo do tempo é fundamental para a desconstrução dos discursos.

Outra situação que chamou a atenção ocorreu no cantinho da beleza, o qual foi ocupado majoritariamente pelas meninas. Todas estavam experimentando batons e sombras, e Mariana pediu a educadora para que lhe passasse esmalte. Vinícius também se interessou pelo cantinho da beleza e quis experimentar o batom. Porém, pude perceber que algumas meninas se sentiram incomodadas com a presença de Vinícius manipulando e experimentando as maquiagens. Assim, as meninas participantes deste cantinho o deixaram deslocado no ambiente, enquanto elas se deleitavam.

Vinícius, por vezes, recuava e ia para o cantinho do carrinho, porém retornava, mesmo que timidamente, ao cantinho da beleza e experimentava as maquiagens. Priscila disse algo e a educadora pergunta: “*Por quê? Ele não pode passar batom?*”. Priscila permaneceu calada, mas Mariana prontamente respondeu que seu pai diz “*que menino não pode passar batom*”.

Acima, a educadora questiona Priscila sobre seu posicionamento em relação ao uso do batom pelo menino e isso desencadeia e estimula a fala da outra menina, Mariana, da qual foi possível observar o discurso marcado pela influência da família na formação das concepções de mundo da criança, noções de comportamento e adequações e, por consequência, na construção de sua identidade de gênero.

Esse tipo de intervenção realizada pela educadora é importante para que ela

possa identificar padrões de gênero reproduzidos pelas crianças, que acabam por cercear o comportamento de outras crianças que fogem da norma culturalmente estabelecida. Segundo a educadora, um dos seus objetivos com a atividade dos cantinhos temáticos é observar como a criança desenvolve sua autonomia para escolher do que brincar e como brincar. Porém, além de observar e identificar os comportamentos das crianças, acreditamos que seja necessário fomentar a reflexão delas sobre suas próprias ações que performatizam o gênero podendo limitar suas próprias experiências e a ação das outras crianças.

Nesse sentido, podemos fazer um paralelo com a notícia veiculada em junho de 2017 pelo Jornal Extra<sup>19</sup> sobre um jovem de 17 anos, estudante do Ensino Médio, que foi interpelado pela coordenadora a evitar o uso de batom. O aluno aponta que a explicação da coordenadora para abordá-lo foi tentar impedir que o mesmo viesse a passar por alguma situação de discriminação dentro da escola. Isso demonstra que as instituições educacionais são atravessadas por questões relacionadas aos papéis e comportamentos designados culturalmente a cada gênero, reproduzindo-os em vez de repensá-los. No caso da situação relatada dentro da creche, a criança é quem performatiza o discurso, podendo contribuir para incorporação do mesmo entre os pares.

Em outro momento, a educadora havia montado o cantinho do carrinho e o da casinha. Todas as meninas se encaminharam para o da casinha juntamente com José e Vinícius, enquanto Gabriel, Lucas e Caio foram para o cantinho do carrinho. José, mesmo estando no cantinho da casinha, pegou a geladeira e a arrastou pela sala fazendo barulho de buzina de carro, ressignificando o brinquedo que sugere outro tipo de brincadeira/comportamento.

Em determinado momento, José pediu à Mariana o carrinho de bebê emprestado, mas ela negou e ainda disse a ele apontando para o cantinho do carrinho: *“Brinca aí ó”*, sugerindo que esse era o lugar apropriado para ele, enquanto menino, brincar.

Em outra situação, Kamila, que estava com uma banheira, se aproximou de Gabriel, que estava no cantinho do carrinho; ele empurrou a banheira afastando-a e mandou Kamila sair. Algum tempo depois, Gabriel pegou a mesma banheira, que ele havia rejeitado, a encheu de carrinhos e começou a empurrá-la pela sala como se

---

<sup>19</sup> Fonte da notícia: <https://extra.globo.com/noticias/rio/apos-aluno-ser-aconselhado-nao-usar-batom-colegas-aderem-maquagem-rv1-1-21423376.html>

estivesse dirigindo. José seguiu seu exemplo e fez o mesmo. Já as meninas, que brincavam de “mamãe e filhinha”, pegaram a pista de carrinho (que era um tapete) e a utilizaram como cobertor para se cobrirem.

No que se refere a essas situações, podemos perceber uma ressignificação dos brinquedos pelas crianças de acordo com o gênero: os meninos preencheram a banheira – que é um brinquedo originário do cantinho da casinha com o valor simbólico associado a dar banho na boneca/bebê – com vários carrinhos como se estes marcassem e autorizassem o uso da mesma pelos meninos; já as meninas ressignificaram a pista de carrinhos no momento em que a utilizaram como cobertor; e José ressignificou a geladeira, a transformando em um carro. Dessa forma, fez com que esse artefato da cozinha, pertencente ao cantinho da casinha, adquirisse o valor simbólico de um carrinho, brinquedo culturalmente atribuído ao gênero masculino.

Essas situações vão ao encontro do pensamento de Brougère (2006) que diz que, na maioria das vezes, a criança, durante a brincadeira, registra e manipula as imagens e representações simbólicas presentes nos brinquedos, podendo transformá-las dando a elas novas significações. No caso analisado, as crianças ressignificaram os brinquedos e brincadeiras, demarcando o cantinho da casinha como lugar próprio das meninas e o cantinho do carrinho, dos meninos.

Podemos observar que as três situações estão atravessadas por discursos culturalmente pré-estabelecidos sobre o que é adequado a cada gênero, produzindo sujeitos e construindo suas identidades. É interessante perceber que, quando estão presentes meninos e meninas na turma, a educadora dá opções de cantinhos que culturalmente são destinados a cada gênero, como, por exemplo, na situação em que ela montou o cantinho beleza e o do carrinho. O que não aconteceu quando na turma havia somente meninas: nesse caso, foi estruturado apenas o cantinho da casinha, remetendo à ideia de que o ambiente doméstico, que envolve o cuidado de bebês e da casa, é próprio e adequado às meninas, não sendo dada a elas outra possibilidade de escolha.

Quanto à situação do cantinho da beleza, podemos destacar o lugar marcado pela presença de meninas que exploravam os artefatos com propriedade, sendo o menino considerado por elas o “forasteiro”, como se aquele lugar não pertencesse a ele tanto quanto a elas. Todas essas situações demonstram que, embora a educadora, na maioria das vezes, estruture os cantinhos com a intenção de dar

oportunidades de escolha, esses lugares são marcados pelo gênero, havendo uma atribuição de significado que, por vezes, delimita o uso do espaço.

Segundo Silva (2014, p. 94) “a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição”. Sendo assim, essa repetibilidade pode tanto reforçar as identidades hegemônicas existentes, como também interrompê-las. A repetição, portanto, caracteriza-se também pela possibilidade de ser interrompida, questionada e contestada, estando nessa interrupção a possibilidade de produção de novas identidades que superam as relações de poder pré-existentes. É na repetição que há a possibilidade de transformação (BUTLER, 2001).

Nesse sentido, foi possível observar que Marcela e Vinícius, nas duas primeiras situações, interromperam a repetibilidade do ato performativo – uma vez que a organização dos cantinhos temáticos é uma atividade recorrente e presente na programação da creche – transgredindo o *status quo* e ressignificando a brincadeira, na medida em que são atores sociais com capacidades simbólicas para representar sua cultura infantil.

Alguns estudos também observaram comportamentos que as crianças se reorganizaram e transgridem os padrões esperados. Na pesquisa de Teixeira (2001), realizada com meninas e meninos de 3 a 5 anos de idade, cujo objetivo centrou-se na compreensão da intermediação representada pela Educação Infantil e suas implicações na formação das identidades de gênero das crianças, foram encontrados resultados interessantes no que se refere aos atos que subverteram a organização habitual das brincadeiras. Por exemplo, houve a aceitação por meninas e meninos quando um menino se travestiu de mulher e brincou de casinha, não transformando esse momento em piadas ou deboches, e quando aconteceu um rearranjo das brincadeiras pelas próprias crianças para que a menina fosse o personagem *Batman* e brincasse de polícia e ladrão.

A tese de Finco (2010), cujo objetivo foi interpretar as interações entre as professoras e, principalmente, entre as crianças que transgrediam os padrões de gênero, apontou que, apesar das formas de controle e da Instituição de Educação Infantil pesquisada ter no sexo um importante critério para a organização e uso dos tempos e dos espaços, o poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e unilateral, indicando que o processo de socialização não se dá de forma passiva. Finco (2010, p. 18) ainda acrescenta que:

A possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, a sociabilidade e as amizades, os tempos e os espaços com menor controle das pessoas adultas, permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão.

A mesma autora já havia constatado em outra pesquisa, realizada em 2004, a reorganização das estruturas de gênero pelas crianças quando investigou as diferentes formas de expressão de meninas e meninos por meio das brincadeiras. Percebeu que, na Educação Infantil, a convivência com as diversas formas de ser e de se relacionar é um ponto crucial, pois, possibilita o aprendizado com o outro e com o diferente, sendo as brincadeiras consideradas meios de potencializar essas relações. Segundo Finco (2010, p.13): “a brincadeira possui uma qualidade social de trocas: descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão”.

Outro ponto relevante é considerar a educadora nesse processo de construção das identidades de gênero das crianças, uma vez que ela é quem institui os cantinhos com as demarcações simbólicas de gênero. Mesmo ela não participando do processo de aquisição dos brinquedos pela creche, que são em sua maioria oriundos de doações, é ela quem organiza a dinâmica e quais temas serão propostos para os cantinhos.

Ao falar sobre os cantinhos temáticos durante a entrevista, a educadora percebe que essa organização demarca o gênero e direciona a brincadeira de meninos e meninas:

Eu vejo que ainda está muito separado, mas o certo eu acho melhor nem colocar separado, era você colocar lá montado e está tudo ali misturado, um do lado do outro, porque eu ainda monto, sabe? Agora até que eu estou pensando nisso, entendeu? Porque antes eu não tinha pensado. [...] Porque você já monta um ali e um aqui, entendeu? Acho que, de repente o certo seria eu até agrupar ali e montar junto. Porque agora que eu estou pensando também, porque quando eu monto aqui e um aqui, mesmo que eles escolham qual que eles querem, mas ainda há aquela... Sabe, ainda não está junto.

Em entrevista, a coordenadora pedagógica da creche também disse que os cantinhos são uma forma de não deixar a brincadeira desorganizada, e enfatizou a importância de o educador brincar junto com as crianças, dizendo que:

[...] se você colocar, às vezes, um cantinho de casinha num berçário 2 e não ficar ali, brincar com ele, entrar na brincadeira, eles vão pisar nos brinquedos, eles vão jogar no chão, eles vão quebrar, mas porque eles não entendem ainda como se dá aquela brincadeira, então aí que está também o papel do educador nessa idade.

Essa fala nos remete novamente à questão da escolha dos brinquedos e da autonomia das crianças durante as brincadeiras, discutida no item 4.1. Quais são os limites dessa autonomia? O que interfere nessa escolha aparentemente espontânea? Ora, se a criança vai se constituindo perante sua interação com o meio onde ela está e com sua cultura, logo eles influenciam diretamente no seu modo de agir.

Nesse sentido, podemos perceber a partir da fala da coordenadora, que os cantinhos também são uma forma de educar as crianças para que internalizem as condutas sociais, na medida em que cabe a educadora o papel de ensinar a forma “correta” de se brincar, que está impregnada de padrões culturais.

A Educação Infantil tem se mostrado um campo rico para investigações no campo das relações de gênero na infância, pelo fato de se apresentar “como um espaço de poder, um lugar onde as crianças se constituem como determinados tipos de sujeitos, onde elas constroem suas identidades” (BUJES, 1999 *apud* TEIXEIRA, 2001).

A tese de Azevedo (2003), que objetivou identificar as principais representações sociais de gênero circulantes no contexto da educação infantil, dando enfoque aos brinquedos e às brincadeiras das crianças entre 4 e 6 anos de idade, demonstrou que o cotidiano do ensino pré-escolar, a partir do currículo, das práticas pedagógicas e das relações que se estabelecem entre as crianças, principalmente no seu brincar, produz representações e relações de gênero/poder que podem se constituir em desigualdades e discriminações entre meninas e meninos. Estas desigualdades produzidas podem interferir no processo de formação das identidades de gênero das crianças.

A partir do exposto, podemos dizer que os brinquedos e as brincadeiras, enquanto artefatos culturais e representações sociais, permitem que a criança assimile os códigos presentes em nossa sociedade e cultura. Podemos considerá-los – os brinquedos e brincadeiras –, portanto, importantes instrumentos de construção das concepções de mundo na criança, incluindo as concepções de

gênero, que são por elas representadas nesses momentos lúdicos.

Entendendo a representação como forma de atribuição de sentido e que está associada à construção da identidade do indivíduo, podemos observar, baseado em Silva (2014), que as crianças vão formando suas identidades a partir do momento em que elas começam a interagir com os códigos sociais, que passam a adquirir sentido para essas crianças, e a representá-los. Logo, sendo o gênero um desses códigos, a criança vai construindo sua identidade de gênero, ou seja, aprendendo a se reconhecer enquanto menina ou menino, também na sua interação com os brinquedos e brincadeiras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe como foco as crianças, entendendo-as como seres ativos na sociedade e produtores de culturas, e pretendeu evidenciar as culturas infantis nos processos de socialização que contribuem para a construção das identidades de gênero. Foi fundamental pensar a criança em suas dimensões sociais e culturais, entendendo suas ações e o modo como ela se expressa como fruto da sua interação entre os pares e pessoas próximas.

Sobre a análise da interação entre as crianças da turma 3 anos B da Creche Comunitária Sorriso de Criança e os significados de gênero que emergem dos brinquedos e brincadeiras que contribuem na construção de suas identidades de gênero, encontramos que eles (brinquedos e brincadeiras) estão inseridos em um contexto cultural e formativo das crianças marcado pelo binarismo de gênero. Os sentidos atribuídos ao masculino e ao feminino foram performativamente sendo demarcados a partir desses artefatos culturais que estão impregnados de valores simbólicos e códigos sociais normatizados.

Foi possível perceber também que as experiências entre as crianças são atravessadas por discursos que performatizam os gêneros. Evidenciou-se nas interações que, mesmo entre as crianças de pouca idade, os papéis de gênero estão muito próximos daqueles vividos pelos adultos que convivem no mesmo contexto social, cultural e de cuidados, como a creche Sorriso de Criança. E que os brinquedos e as brincadeiras tendem a reproduzir os papéis de masculinidade e feminilidade normativa, experimentadas em diferentes espaços de interação entre as crianças, e entre as crianças e os adultos, tanto da família quanto da Creche Comunitária Sorriso de Criança.

Considerando que o processo de construção de identidade se dá na relação das pessoas com meio sociocultural, podemos dizer que a Instituição pesquisada e a educadora possuem papel importante na construção das identidades de gênero das crianças da turma 3 anos B. Isso se deve ao fato de a Creche apresentar um discurso institucional de formação humana que orienta a prática pedagógica. Embora a educadora questione o binarismo de gênero e seus significados diante da sociedade, na maioria das vezes o reproduz, discursivamente, através da organização dos cantinhos e da distribuição de brinquedos, contribuindo para a construção de uma identidade pautada nas



normas de gênero. Verificou-se, também a forte influência da família nesse processo de formação, pois foram observados falas e gestos típicos do cotidiano familiar, os quais foram performatizados pelas crianças durante as brincadeiras.

Os brinquedos disponíveis e a frequência de sua utilização foram fundamentais para que, de alguma forma, determinassem o modo como as crianças brincavam. Percebe-se, portanto, que a força cultural do binarismo de gênero reside justamente em sua repetição e reiteração.

Entretanto, como exposto, tais processos não se repetem de forma idêntica. Logo, pode-se observar que a brincadeira e o brinquedo não foram apenas lugares de reprodução da cultura de gênero hegemônica, mas também abriram espaço, mesmo que em poucos momentos, para a construção e reconstrução da mesma.

Essa resignificação da cultura de gênero normativa foi percebida principalmente nos cantinhos, os quais, mesmo demarcando o feminino e o masculino, foi representado por algumas crianças de forma diferente da esperada, assumindo outro sentido para elas; e pela alteração na dinâmica dos espaços de brincadeira, sendo a ausência do brinquedo um importante fator para a mudança do comportamento das meninas tornando-as mais ativas nas brincadeiras e distanciando-as dos papéis de gênero padrões.

Enfim, além do espaço da Creche Comunitária Sorriso de Criança ter demonstrado ser importante na formação identitária de meninos e meninas, podemos dizer também que as interações entre as crianças e suas experiências lúdicas através do brincar e do brinquedo assumem lugar significativo na construção da sua própria identidade de gênero e dos seus pares, uma vez que suas identidades vão se formando em relação ao outro, à percepção das diferenças e dos códigos presentes na cultura.

A partir do que foi observado e analisado, emerge a necessidade de mais estudos que possam desvelar outros contextos culturais e expor a complexidade das relações de gênero presentes em contextos educacionais, especialmente, os infantis.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. **Brinquedos e gênero na educação infantil: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro**. 2003. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BARRETO, Flavia de Oliveira; SILVESTRI, Mônica Ledo. **Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero**. 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/ge23/ge23943int.pdf>. Acesso em: 15 de jan. de 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamound, 2006.
- BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: Ministério da Educação. **O cotidiano na educação infantil**. 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. MEC: 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- \_\_\_\_\_, Gilles. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 1ed. 1990.
- CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p 113-134, 2002.

ESPERANÇA, Joice Araújo; DIAS, Cleuza Sobral. Meninos *versus* meninas: representações de gênero em desenhos animados e seriados televisivos sob olhares infantis. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 533-546, set./dez. 2010

FREITAS, Marcos Cézár (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. 2004. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade**: nas tramas da cultura e da educação. Canoas: Ed. Ulbra, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tieme. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAFRA, Aline Helena. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 107-119, jan/jun. 2015.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua

- Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.
- QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.
- SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- \_\_\_\_\_, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.
- \_\_\_\_\_, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SIROTA, Régine Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7- 31, mar. 2001.
- SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.
- TEIXEIRA, F. B. **Meninas e meninos na escola**: uma aquarela de possibilidades. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: C (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## APÊNDICE A – MODELO DO DIÁRIO DE CAMPO

### Dia 3/08

#### 8h30: Brinquedos e brincadeiras em sala

A educadora disponibiliza os brinquedos que ficam no num cesto grande dentro da sala. As crianças brincam livremente com os brinquedos. Nesse momento, as meninas estão aglomeradas brincando com as bonecas, com a bolsa e os meninos estão com os carrinhos. Henrique vai até as meninas e em posição quadrúpede e latindo imita um cachorro, elas dizem “o cachorro!” e entram na brincadeira. Marcela pega um objeto e brinca como se estivesse com uma arma. Como eu estava próxima da situação, Kamila diz para mim em tom de denúncia: “Tia, a Marcela tá brincando de matar...” como se estivesse pedindo para que eu a parasse. Paralelo a isso, observo que Vinícius, Lucas e Caio brincam sozinhos com uma bonequinha, carrinho e avião respectivamente.

Em um dado momento, Henrique pega uma boneca e bate com ela no chão. Letícia diz: “Não bate nela senão vai quebrar!”. Ela pega a boneca e faz movimento como se tivesse ninando. Henrique pega a boneca novamente e faz movimentos bruscos, e Letícia diz em tom de reprovação: “Não! Não pode!”. Ela pega a boneca e a nina de novo. Henrique, então pega um cavalo, ele é rosa sendo a crina e o rabo na cor roxa.

Kamila, segurando uma boneca, brinca com um carrinho.

Por eu ser adulta e estar muito próxima das crianças, elas interagem comigo me mostrando os brinquedos (“Tia olha!”) e do que estão brincando, pedindo a mim para irem ao banheiro, contando quando algum colega fazia algo errado como bater. Percebo que Janaína só intervém quando vê perigo na brincadeira em que as crianças podem se machucar.

#### 9h30: Brinquedos e brincadeiras na área externa (parquinho)

As crianças, antes de irem para o tanque de areia, pegam alguns brinquedos no cesto que fica na área externa. Observo que as meninas (Mariana, Laís, Letícia, Priscila, Marcela, Kamila, Érika) pegam bonecas, potes e panelinhas para brincarem na areia. Henrique pega uma ferramenta e diz que vai consertar o escorregador e depois o balanço. Ele, Lucas e Gabriel brincam no escorregador. Caio está sozinho, sentado junto a um aglomerado de brinquedos.

As meninas brincam de maneira mais estática e os meninos correm pelo espaço.

Em dado momento chegam crianças das turmas de 2 anos. Marcela então sai do túnel de cimento, onde estava junto com Kamila e Priscila, e finge ligar para alguém dizendo que iria pegar o bicho e sai correndo.

De um modo geral, observando todas as turmas presentes, as meninas estão mais estáticas brincando sentadas com os potes de areia e os meninos se movimentam mais.

Interessante observar as cores dos brinquedos: enquanto a ferramenta é azul e vermelha, as panelinhas, principalmente as escolhidas pelas meninas são roxas e rosas.

Marcela e Gabriel estão correndo. Janaína chama atenção deles: “Marcela e Gabriel! Pode sentar aqui os dois!” Eles param de correr, vem andando até a educadora e Marcela senta ao lado dela. Janaína diz: “Você tá querendo me fazer de boba hoje? O Gabriel faz isso todo dia”, insinuando para ele também se sentar, e assim ele faz. Marcela e Gabriel ficam sentados lado a lado. Ela brinca com um martelo e ele com um boneco do Homem-Aranha e começam a interagir.

Mariana, Priscila, Laís, Kamila e Letícia brincam juntas. Kamila me diz que estão brincando de caça ao tesouro e escondendo do “bicho”. Érika que estava sozinha até o momento, se junta ao grupo e vai com Priscila esconder o tesouro. Enquanto isso Henrique pede para brincar com elas e Kamila nega, porém ele continua ali tentando interagir.

Marcela, ainda no castigo, brinca com um brinquedo fingindo que está telefonando e depois pega o martelo e fica batendo com ele na areia. A essa altura, Marcela e Gabriel já não interagem mais.

Em dado momento, Letícia está no balanço e Kamila vai até ela.

Marcela e Gabriel estão ansiosos para voltarem a brincar junto aos outros. Marcela chama Priscila para brincar junto com ela. Priscila vai até Marcela, porém rapidamente volta para perto das outras meninas. Henrique se aproxima de Gabriel e os dois trocam de brinquedo. Henrique se afasta e volta a brincar com as meninas. Gabriel chama Henrique para sentar ao seu lado, mas este não se aproxima.

Marcela se levanta, quebrando as regras da punição, e olha para Janaína para ver se ela estava olhando. Gabriel, vendo a ação de Marcela, faz o mesmo. Visto que não houve nenhuma repreensão, Marcela vai ao encontro das outras meninas, pega um pote e diz que vai fazer um bolo. Gabriel chega perto de Henrique para brincar e este diz: “Vamos brincar com as meninas!”, Gabriel pergunta: “Com as meninas?” e

ambos chegam perto delas.

Henrique pergunta a Mariana: “Posso cortar o bolo?”, ficou junto a ela e disse que ia ajudá-la a carregar o bolo. Ela disse que não precisava e ele disse novamente que iria ajudá-la. Então, ambos segurando o bolo (pote de areia), levam para outro lugar. Caio também se a próxima do grupo para brincar. Henrique pergunta a ele: “Quer bolo filho?”. Posteriormente cantam parabéns simulando uma festa de aniversário. Henrique reclama comigo que as meninas não estão brincando com ele. Observo que Mariana é a única que está interagindo com os três meninos (Henrique, Gabriel e Caio). Por fim, eles se dispersaram e as meninas se juntaram novamente.

Gabriel e Henrique vão brincar no escorrega e depois de um tempo Gabriel chora porque Henrique não quer mais brincar com ele. Janaína ouve o choro e pergunta o que aconteceu. Ao saber o motivo ela diz a Gabriel: “Vai brincar com outro”. Henrique vem e fica do meu lado. Eu, vendo Gabriel triste chorando, resolvo dizer Henrique para brincar com Gabriel e ele foi (não sei se deveria ter dito isso). Henrique brinca um pouco com Gabriel, mas sai novamente cabisbaixo, parecendo estar descontente. Depois Henrique retorna e eles conversam como se estivessem resolvendo algum problema. Não sei o que foi dito por ambos.

Enquanto os dois conversam, observo que Vinícius, com um telefone, e Lucas, com um volante, estão brincando sozinhos e afastados dos demais.

Em dado momento Vinícius se junta a Caio e chama Henrique: “O bicho! Bicho! Vem me pegar!”. Ele fala isso com os outros meninos que estão presentes no ambiente e começam a brincar de pique pega no escorregador, fazendo grunhido de forma agressiva como se fossem o bicho que iria pegar os demais.

Quase todas as meninas (menos Érika e Letícia) estão no interior do túnel de cimento. Laís sai para pegar uma panelinha e Caio grita para ela: “O bicho!” para que ela fosse tentar pegá-lo, mas ela o ignora e volta para o túnel com sua panelinha.

Érika acha uma bola, joga para Letícia e diz: “Uma bola! Quem quer jogar futebol?” Ela joga a bola e os meninos vão atrás. Em seguida ela também vai atrás da bola e ficam disputando quem é que vai ficar com a bola. Logo tem que guardar os brinquedos, pois é hora do almoço.

#### 10h50: Almoço

As crianças aguardam no corredor para poderem almoçar, pois as outras crianças do Berçário II e da turma de 2 anos ainda estão no refeitório e não há espaço para

todos. Enquanto aguardam sentados, as crianças começam a brincar de fazer careta e fazem barulho. Janaína os repreende e todos param.

Vinícius e Henrique ficam implicando um com o outro. Henrique dá um tapa em Vinícius. Letícia ao ver a cena diz: “De novo!” incentivando Henrique a continuar batendo. Depois ela dá a ideia de abrir o velcro do tênis de Vinícius e ambos fazem isso.

#### 11h30-14h: Horário do descanso das crianças

#### 14h: Lanche da tarde:

Henrique e Gabriel parecem ser muito amigos, vão de mãos dadas ao refeitório.

#### 14h30: Brinquedos e brincadeiras no parquinho:

As crianças ficaram aguardando um pouco em sala até irem ao parquinho novamente. Enquanto isso, observo que os meninos brincam ativamente tentando pegar uns aos outros de forma brusca e as meninas apenas aguardam a educadora Janaína levá-los para o parque e três meninas se abraçam.

No parquinho enquanto eu tentava registrar no caderno os acontecimentos, Marcela veio até mim curiosa para ver o que eu estava fazendo com o meu caderno. A partir daí vieram Priscila, Érika, Kamila, Henrique, Vinícius e mais algumas meninas da turma de 2 anos e ficaram ao meu redor querendo desenhar.

#### 14h45: Vídeo em sala:

Retornam para a sala para assistirem DVD. Enquanto passa o filme Priscila e Marcela começam a brincar sentadas de levantar a perna uma da outra, Kamila e Laís se juntam a elas. Posteriormente, Kamila e Marcela ficam abraçadas assistindo o filme.

#### 15h15: Jantar

#### 15h30: Vídeo em sala

Após o jantar, retornam a sala para aguardarem seus responsáveis.



## APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS



### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COORDENADORA

#### CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA INFÂNCIA: OS DISCURSOS DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Objetivo: analisar como a interação entre as crianças da Creche Comunitária Sorriso de Criança, bem como os significados de gênero que emergem de brinquedos e brincadeiras na infância contribuem na construção de suas identidades de gênero.

Bloco A: Formação profissional
<p>1. Qual sua formação inicial?</p> <p>1.1. Possui outra formação na área da educação? (pós-graduação lato sensu; stricto-sensu). Em qual área?</p>
<p>2- Há quanto tempo você atua na área da Educação?</p> <p>2.1. E nessa creche?</p> <p>2.2. Você já teve outras experiências atuando na educação de crianças pequenas?</p>
Bloco B: Prática pedagógica na creche
<p>4- Fale um pouco sobre a orientação pedagógica da creche?</p> <p>4.1 Como seleciona os projetos que serão trabalhados na creche?</p> <p>4.2 Existe uma orientação geral do município, Secretaria de Educação?</p> <p>4.3 Como realiza a orientação do trabalho das educadoras? Existe uma preocupação com a formação continuada das mesmas?</p> <p>4.4 Existe uma padronização do trabalho das educadoras ou elas têm autonomia?</p>
<p>5- Como é a relação entre a família das crianças e os projetos desenvolvidos?</p>
<p>6- Uma das atividades propostas para estimular as brincadeiras das crianças são os “cantinhos”. Esse tipo de atividade é desenvolvido em quais turmas? Qual o objetivo dos cantinhos?</p>

7- Como são selecionados os temas dos “cantinhos”

8- Como que se dá a aquisição dos materiais pedagógicos utilizados na creche? E dos brinquedos pela creche?

Bloco C: Educação, brincadeiras e gênero

9- De que forma os projetos desenvolvidos na creche vêm contribuindo na formação das crianças?

10- Para você, qual a importância da brincadeira na formação das crianças?

11- O tema gênero é trabalhado no projeto da Creche, de que formas?

12- Um dos objetivos da creche comunitária é “garantir a todos a igualdade de tratamento, o respeito às diferenças, da liberdade de expressão”. Fale um pouco sobre como esses aspectos são garantidos pela instituição.



**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
EDUCADORA**

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA INFÂNCIA: OS DISCURSOS DOS  
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

Objetivo: analisar como a interação entre as crianças da Creche Comunitária Sorriso de Criança, bem como os significados de gênero que emergem de brinquedos e brincadeiras na infância contribuem na construção de suas identidades de gênero.

<b>Bloco A: Formação profissional</b>
<p>1- Qual sua formação inicial?</p> <p>1.1. Possui outras formações na área da educação?</p> <p>1.2. Quais?</p> <p>1.3. Em qual temática?</p>
<p>2- Há quanto tempo você atua na área da Educação?</p> <p>2.1. E nessa creche?</p> <p>2.2. Você já teve outras experiências atuando na educação de crianças pequenas?</p>
<p>3- A instituição promove cursos de formação profissional ou incentiva de alguma forma que você realize cursos, participe de congressos (entre outros)?</p>
<b>Bloco B: Prática pedagógica na creche</b>
<p>4- Como você planeja as atividades da sua turma (projetos realizados; seleção das atividades dentro da sala e na área externa; o tempo de cada atividade)?</p> <p>4.1. Como você organiza as atividades a serem realizadas na semana, ou seja, momento das brincadeiras em sala ou áreas externas?</p> <p>4.2. E a seleção dos brinquedos? E as atividades relacionadas ao Projeto Coração da África e de assistirem DVD?</p>
<p>5. Como é a relação das famílias com a Creche?</p> <p>5.1. Teria algum fato/curiosidade para relatar em relação as atividades pedagógicas propostas por você e a interação das famílias?</p>
<p>6- Uma das atividades realizadas foram os cantinhos, qual o seu objetivo?</p>

7- Como são escolhidos os temas dos cantinhos?
8. Quando você coloca um DVD para as crianças assistirem, tem alguma orientação ou critério para a escolha?
9- Como que se dá a aquisição dos materiais pedagógicos utilizados na creche (brinquedos, DVDs, etc)?  9.1- Você participa do processo de escolha dos brinquedos e DVDs para a sua turma?
Bloco C: Educação, brincadeiras e gênero
10- Para você, qual a importância dos educadores de creche na formação das crianças?  10.1. Fale um pouco a sua relação com a formação das crianças de sua turma.
11- Para você, qual a importância da brincadeira na formação das crianças?  11.1- Fale um pouco sobre sua interação com as crianças nesses momentos de brincadeiras e demais atividades pedagógicas.
12- Como você percebe a interação entre as crianças e a forma como elas brincam quando estão com brinquedos e quando estão sem os brinquedos.
13- Como as crianças, no cotidiano, expressam questões referentes às relações de gênero em suas brincadeiras, falas e/ou atitudes?  13.1- Você poderia descrever alguma situação que chamou mais atenção?  13.2- Como você lida com essas situações?
14- (Em relação aos cantinhos)  14.1- Em sua percepção, qual(is) cantinho(s) as crianças se interessam mais?  14.2- Em sua opinião, o que motiva a escolha de determinada criança por determinado cantinho?

Situações percebidas durante as observações para conversar com a educadora:

- Percebi uma tendência de brincadeiras mais agressivas (lutinha, socos, empurrões) e mais ativas entre os meninos, enquanto as meninas tendiam a brincar mais estáticas e a explorar mais a criatividade (inventando histórias, interpretando situações).
- Ocorreu de as crianças rejeitarem algum brinquedo, talvez por entenderem ser próprio de

menina ou de menino, porém, ocorreu também de ressignificarem o mesmo brinquedo, realizando outro tipo de brincadeira (ex: um menino estava no cantinho do carrinho, uma menina se aproximou com uma banheira de bebê, ele empurrou a banheira afastando-a e mandou a menina sair; algum tempo depois ele pegou a mesma banheira, a encheu de carrinhos e começou a empurrá-la como se estivesse dirigindo).

- Ocorreu o fato de uma menina não querer emprestar um carrinho de bebê a um menino e disse para ele brincar no cantinho do carrinho.

- No cantinho da beleza, um menino se maquiou e parece ter havido um desconforto por parte das meninas que ali estavam, pois, nas vezes que ele tentou interagir, elas diziam "não" para ele, além de uma ter dito que ele não podia passar batom.

- Em uma situação, dois meninos passaram maquiagem. Quando a brincadeira do cantinho terminou e eles foram para o parquinho, a educadora tirou a maquiagem deles, sendo que não havia tirado das meninas. Ela disse que se algum pai visse poderia dar problema.

- Havia somente meninas na turma, a educadora colocou apenas o cantinho da casinha.

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COORDENADORA

**K: Bom Estela, nosso primeiro bloco de perguntas é mais para conhecer sua trajetória profissional mesmo. Eu queria saber qual é a sua formação inicial.**

E: A minha formação é em Pedagogia e... Tenho a pós-graduação em Pedagogia Empresarial e [silêncio] parei na pós-graduação [riso].

**K: E só por curiosidade, pedagogia empresarial seria o quê?**

E: Seria a prática pedagógica dentro de empresa, mais dentro assim de RH, de equipe, sabe? Trabalhar dentro de equipes assim.

**K: Entendi. E há quanto tempo você trabalha mais especificamente na área da educação e em instituição?**

E: É. Aqui na instituição são... Entrei em 2002... A gente está em 2016... Quatorze anos. E eu entrei num projeto social como pedagoga. Lá eu fiquei dez anos... seis anos, depois eu fui para o CRAS, Centro de Referência da Assistência, e foi a porta de entrada... que passou a ser a porta de entrada para todos os projetos do município, os projetos sociais. Aí lá eu fiquei um ano. Aí depois disso eu fui pra um... fui convidada pra coordenar um projeto de formação profissional em parceria com a Votorantim. Aí lá eu fiquei um ano e depois fui chamada pra coordenar creche. Fiquei dois anos na creche do Jóquei e aqui eu já tô há... não sei se é quatro ou três anos.

**K: E aí o início com trabalho com crianças mesmo, com creche, foi no...**

E: Durante a minha formação, na faculdade eu fiz dois anos de estágio em creche, foi a minha escolha. E de lá eu já saí pra AMAC.

**K: Entendi. Daí de lá, você já começou?**

E: Aí fui para os jovens... jovens e adultos. E aí retornei para a creche depois.

**K: Desse bloco de formação profissional é só. Eu queria que você falasse um pouquinho sobre a sua orientação pedagógica aqui dentro da creche. Como que são selecionados os projetos? Como que você orienta na elaboração desses projetos?**

E: A orientação na elaboração, ela tem que ser muita cuidadosa, porque a gente... Eu faço o direcionamento para o início do ano. Então, o início do ano a gente tem que trabalhar o projeto de acolhimento e depois disso ele vai se desmembrando para a construção da identidade, autonomia e identidade. Não que não possam existir

outros projetos. Eu faço essa orientação. E tem que um olhar muito atento por parte da educadora à necessidade daquelas crianças. Além disso, elas devem ter um posicionamento ali dentro de investigadora do querer e do saber deles. Além disso, elas têm que também trazer a proposta delas... a partir do momento que elas pensaram em algum projeto, por exemplo é... “vamos trabalhar os animais com as crianças”. Então, pensar uma maneira que seja interessante para eles, que façam eles quererem participar das atividades que vocês vão propor. É... e entrar muito assim nesse... no mundo da magia, da imaginação que eu acho que isso chama muita atenção deles. Então, o direcionamento é isso: ter esse olhar atento, esse olhar investigador e ter um posicionamento de instigar as crianças para o seu projeto, para eles se sentirem motivados.

**K: E tem alguma orientação assim, que parte do município ou uma recomendação da secretaria de educação?**

E: Existe. Existe a proposta do currículo, na secretaria de educação, que é a proposta do currículo é o trabalho por projetos, é a criança como protagonista, é... o centro do trabalho pedagógico tem que ser eles. O trabalho tem que ser pensado neles para que eles ampliem o conhecimento deles, ampliem as linguagens que eles têm.

**K: E essa proposta do currículo é aquele caderninho cheio de figuras?**

E: Aquele caderninho azul? É, é aquele! Que não é uma proposta, que você já deve ter lido, que ele não fala: “Faça assim, faça assim, desenvolva essa atividade”, não. Mas ele tem uma... Ele fala de uma forma mais ampla... Porque também não tem que existir só o protagonismo da criança no trabalho pedagógico. O educador, o professor, ele também tem que estar como protagonista. Ele tem que exercer a liberdade dele aqui dentro. Isso é muito importante. Muitas vezes, eu já percebi isso, quando a gente já chega com a proposta pronta: “Desenvolva esse projeto dessa maneira” “Realize essas atividades nesse projeto”, o negócio não vai, o negócio não anda. Então, eu acho que tem que ter... O professor, ele tem que se sentir também como parte desse processo... Essa valorização deles também.

**K: Bom, acho que você acabou respondendo, mas de qualquer forma vou manter a ordem das perguntas, que é como você realiza a orientação dos trabalhos das educadoras... Se existe uma preocupação com a formação continuada delas... Aí eu estou direcionando mais para as atividades diárias... Tem os projetos específicos e tem as atividades diárias...**

E: É, existe uma rotina fixa, que é aquela questão da alimentação, dos cuidados com a higiene, é [silêncio] é... a rodinha, aquela que tem que ser feita todo dia, que eu acho que a rodinha é uma forma do acolhimento ali naquela chegada, do ouvir a criança naquele momento, e... e também, o meu direcionamento assim, quanto a essa rotina, essa rotina fixa é deixar que as crianças explorem todos os espaços... Ficar o menos tempo possível dentro da salinha de atividades, explorar a nossa área externa, porque é um ambiente que a gente tem aqui muito rico. A gente tem areia, a gente tem parquinho, a gente tem grama, a gente tem uma horta que pode ser explorada... então, essa orientação diária, é nesse sentido. Agora, quanto à formação continuada, eu sempre é... procuro trabalhar em alguns eixos assim... Eu já tenho alguns eixos que me norteiam no preparo da reunião pedagógica. São as brincadeiras, o acolhimento nunca pode faltar, por mais que a gente fale todo ano, existe sempre mais uma coisa que seja lembrada, as brincadeiras, o desenvolvimento também é importante... A gente trabalha nesse sentido.

**K: E mais especificamente da reunião pedagógica, só para eu entender um pouquinho melhor, funciona como se fosse oficinas para elas com temáticas? Você pode falar um pouquinho mais?**

E: Sim. A gente... Eu sempre trago assim, textos relacionados ao que a gente é... que eu quero conversar com elas. Normalmente eu distribuo texto para algumas equipes. Eu divido o grupo em equipes e distribuo o texto anterior para elas darem uma olhada e a gente chega com isso já lido na reunião pedagógica. E aí, dentro do que a gente leu, cada uma faz uma proposta de trabalho, por exemplo, no nosso primeiro encontro, a gente... como era uma coisa que estava muito assim é.... estava sendo muito é... falado, estava sendo trabalhado a Base Nacional Curricular, então a gente estudou um pouquinho a parte da educação infantil. E aí nos outros momentos a gente trabalhou o acolhimento, as brincadeiras, o desenvolvimento... Você esteve aqui pra falar um pouquinho sobre o desenvolvimento... Trabalhamos também os relatórios individuais que não tem que ser uma avaliação, mas sim um registro daquele período da criança aqui na creche, é... Deixa eu lembrar quais foram os outros temas... [silêncio]. Fizemos também um seminário em novembro sobre o racismo... Que esse seminário também trouxe outras questões sociais que foram importantes para a gente está conversando. No mês de outubro que a gente comemora o dia dos professores, eu fiz um, é... Elas vivenciaram algumas brincadeiras que elas poderiam fazer com as crianças. Então foi assim, um encontro



mais assim... De a gente dar uma, sabe, desacelerada assim, dar uma alegrada, então... E também, a gente trabalha sempre no primeiro momento, algumas orientações que eu não consigo fazer, é... reunindo toda equipe... Algumas orientações de portaria, algumas questões assim... Administrativas mesmo.

**K: Como as educadoras recebem essa dinâmica da reunião pedagógica? Elas te passam algum feedback? Elas são... Como que elas recebem isso?**

E: Em alguns momentos eu... Em algumas reuniões eu sempre marco um retorno da proposta. Então, quer dizer, por exemplo, na próxima reunião, “você vão trazer pra mim registrado como é que foi vivenciar essas brincadeiras” Mas isso não aconteceu muitas vezes, mas o feedback as vezes eu vejo na rotina assim, no dia-a-dia. Por exemplo, quando a gente trabalhou interações com bebês, e eu trouxe para elas algumas atividades, alguns objetos que a gente podia produzir, que eram fáceis... A gente já viu isso... Eu já passei a ver isso com as crianças. E... quando a gente fala de registro, de avaliação, eu vejo uma melhora no relatório que elas enviam pra mim... Eu vejo isso mais no dia-a-dia esse feedback.

**K: Bom, também acho que você já me respondeu, mas... [riso] existe alguma padronização do trabalho das educadoras? Elas têm autonomia?**

E: Não existe padronização. Que eu exijo muito, assim, nelas é que qualquer atividade que elas pensarem, tem que ser prazeroso pras crianças. A gente tem que ter as crianças como realmente os protagonistas disso aqui, então, a creche tem que ser um lugar que elas gostem de ficar e que elas sejam valorizadas. Então, assim, por exemplo: os cartazes têm que está numa altura mais baixa, os objetos que elas têm na sala, os brinquedos têm que ser... Tudo as crianças podem manusear, então tem que ter esse cuidado.

**K: Bom, relacionado aos projetos desenvolvidos, como que é essa relação com as famílias? Em questão de aceitação, de envolvimento...**

E: É um trabalho... O envolvimento com as famílias, é um trabalho que a gente tenta fazer sempre. Não é fácil, a gente sabe que muitas mães trabalham, por outro lado, existe aquela concepção, aquela cultura de que creche é um lugar onde você deixa a criança e a gente troca fralda, dá comida, bota para dormir e dá banho. Para a gente tentar romper com essa cultura, romper com esse pensamento por parte da sociedade, da família, a gente tenta trazer as famílias para dentro da creche para eles terem um entendimento maior de como é feito nosso trabalho e que aqui não é um lugar só de cuidar da criança. O cuidar e o educar são indissociáveis, eles

andam juntos, eles caminham juntos. Então, assim, alguns projetos a gente tenta trazer as famílias pra vivenciar algumas questões. Esse ano, por exemplo, a gente fez uma inovação na semana das crianças, nós chamamos as famílias pra participar de algumas atividades que seriam feitas só com as crianças... Algumas vivências... A construção de uma colcha de retalhos, por exemplo, para registrar aquele momento e expor essa colcha na creche. A construção do nome foi nesse mesmo dia que a gente chamou as famílias pra dizer como é que foi a escolha do nome, a gente estava trabalhando identidade e autonomia com as crianças... E também, a gente chama em outros momentos: confraternização de Natal, despedida da turma de 3 anos, eu faço duas reuniões por ano pra passar o relatório das crianças e quando eu faço, quando eu passo o relatório, eu explico pra eles, qual o objetivo daquele relatório, quais foram os projetos trabalhados até aquele momento... Eu acho que é um trabalho de formiguinha e aos poucos eles vão conseguindo entender pra quê que existe a creche, que a creche é um espaço de educação.

**K: E você vem percebendo uma mudança, por exemplo: no início não era muito adepto, aí depois passou a se envolver mais? Alguma mudança de hábito das famílias?**

E: Em algumas, não é em todas não. A gente não consegue, assim, alcançar muito. Em algumas a gente percebe isso. Outras... Já tem famílias que chegam na creche com o pensamento mesmo de ser espaço de educação, poucas. Mas assim, muitas vezes, se surpreendem quando vêm na reunião, elas não esperavam que fosse o que a gente passou para elas, entendeu? Elas ficam surpresas. Elas querem sentar, querem conversar mais, querem entender melhor...

**K: Você me falou sobre questão de estimular identidade, autonomia... Você pode falar um pouquinho mais sobre como que se pensa isso aqui dentro da creche?**

E: Uhum. Assim, a gente sabe que essa idade, as crianças já estão se conhecendo, conhecendo o mundo, conhecendo os espaços, e aí a gente traz para eles algumas atividades, por exemplo, no berçário a construção da autonomia e da identidade é importantíssimo que eles se veem, que eles se vejam ali nos espelhos, nas fotos, nos desenhos... E isso também, quando a gente traz para criança, principalmente, assim, de outras salinhas, de outras idades, Essa valorização dele, ele também se sente representado aqui na creche e quando ele conhece, conhecendo outras... outras coisas, ampliando a forma de conhecimento, ele também passa a se

conhecer. Então, a gente faz esse trabalho mais nesse sentido.

**K: Bom, uma das atividades que eu tenho percebido que são propostas aqui são os cantinhos. Eu queria saber qual o objetivo dos cantinhos e se essa atividade é desenvolvida em mais turmas, porque eu sei que na turma de três anos é. Eu queria saber a continuidade... Se eles vêm desde mais novinhos, nas outras turmas também realizando esse tipo de atividade.**

E: 3 anos e 2 anos, a gente consegue os cantinhos e o objetivo dos cantinhos é você organizar na brincadeira dentro da sala e trazer opções pra criança naquele momento. Então, por exemplo, bota um cantinho da beleza, um cantinho da casinha, um cantinho de carrinhos, sei lá, ou de oficina, aí as crianças têm mais de uma opção, não fica aquela brincadeira desorganizada, aquele monte de brinquedo espalhado no chão, que essa é uma luta minha também... Eu acho que o educador quando ele está dentro da sala, ele não pode simplesmente pegar um balde de brinquedo e jogar na sala pra criança escolher então aí você já começa uma maneira de organização quando você coloca os cantinhos e brinca junto com eles... Que o mais importante é isso... Porque se você colocar, às vezes, um cantinho de casinha num berçário 2 e não ficar ali, brincar com ele, entrar na brincadeira, eles vão pisar nos brinquedos, eles vão jogar no chão, eles vão quebrar, mas porque eles não entendem ainda como se dá aquela brincadeira, então aí que está também o papel do educador nessa idade. É muito importante isso, você brincar com a criança, entrar no mundo dela... Não é uma batalha fácil, não é uma coisa que todo mundo entende, por mais que você fale muitas vezes, a gente percebe que existe ainda essa prática de espalhar os brinquedos e deixar que a criança escolha os brinquedos que estão espalhados no chão, que é diferente do cantinho.

**K: E como que é selecionado os temas dos cantinhos?**

E: De acordo com o que a gente tem aqui na creche, de acordo com o que a gente tem. E aí, se é um educador que se envolve, e que tem aquele olhar atento, ele vai começar a perceber quais são as preferências. Então ele pode também bolar alguma coisa, de acordo com as preferências.

**K: Entendi. E aí, eu acho que vai até um pouco nessa pergunta, sobre o que vocês têm aqui na creche... Como que se dá essa aquisição dos materiais, os brinquedos que vocês têm?**

E: A gente recebe muita doação e desde que eu estou aqui, vai fazer quatro anos, a gente não recebeu nenhuma compra de brinquedo, nem por parte da AMAC nem por

parte da Prefeitura. Nem brinquedo, nem material pedagógico. Então a aquisição, muitas vezes é com recurso do PDTE que é o quê? Mil e oitocentos reais por ano

**K: O quê que é PDTE?**

E: É uma verba do Governo Federal que a gente recebe. E é uma verba superdifícil de se gastar porque exige uma série de documentação comprovada, precisa ter três orçamentos e a loja tem que aceitar cheque porque a gente só paga com cheque. Muitas vezes você consegue orçamento, mas a loja não aceita cheque aí você tem que ir no banco pra trocar o cheque... Então, assim, é uma dificuldade grande para a gente comprar com esse recurso, e é um recurso pequeno. Mil e oitocentos reais pra uma creche que atende cento e dez crianças... Vai comprar o que? Aí a gente prioriza o que precisa e nem sempre a gente prioriza os brinquedos porque eu também acredito que brinquedo comprado, plástico, essas coisas, nem sempre tem tanto valor. Eu acho que o que tem mais valor são as brincadeiras entre eles, é o professor vivenciando junto com eles algumas brincadeiras, brincadeiras de roda, ciranda, de bola, de lençol... Acho que tem tanta coisa legal que pode brincar que não precisa de comprar. Então, assim, aos pouquinhos, eu já estou tirando essa... Eu já consegui, entendeu? Desvincular essa questão da brincadeira com o brinquedo comprado. Que o brinquedo comprado... Se você pegar o brinquedo comprado e jogar ele no chão, ele vai estragar em dois dias, então a gente prioriza algumas coisas, por exemplo: o som, você pode colocar uma música, um projetor, alguma coisa assim, tecidos que a gente usa muito, tinta... Isso é muito mais importante do que você comprar brinquedos.

**K: Agora mais um outro bloco de perguntas. De que forma os projetos desenvolvidos aqui na creche vêm contribuindo, ou podem contribuir na formação das crianças?**

E: Eu acho que eles contribuem, a partir do momento que eles ampliam... Que as professoras oferecem atividades que possam ampliar as experiências deles e os conhecimentos. A gente sabe que essa idade é uma idade que... Essa fase é uma fase que fervilha, um turbilhão de informações que eles podem ter, que ajudam no crescimento deles. Então, acho que quanto mais a gente proporcionar para eles experiências, deles vivenciarem, acho que mais a gente vai contribuir para formação, para o crescimento deles.

**K: Para você, qual que é a importância da brincadeira na formação dessas crianças?**

E: A brincadeira é essencial. É a partir das brincadeiras que eles vão, vivenciar novas experiências, que eles vão construir novos conceitos, a partir das vivências, dessas experiências, que eles vão é... conhecer coisas novas, que eles vão aprender, uma relação de cooperação, de amizade, né, entre eles e as pessoas.

**K: Estamos chegando quase ao final [risos]. Queria saber se o tema gênero é trabalhado de alguma forma ou projeto ou de alguma forma mesmo assim, durante a rotina aqui na creche.**

E: Durante a rotina, a gente pensa assim, que não é... Separar essa brincadeira de menino, essa brincadeira de menina, o rosa para menina, o azul é para o menino... a gente não tem essa questão aqui não, embora as crianças já chegam com essa cultura. Outro dia tive uma... Teve uma mãe que veio me dizer que o menino saiu daqui contou para o pai dele que passou batom...

**K: De três anos? Turma de três anos?**

E: De dois. E o pai ficou, mas uma fera, aí eu falei, “olha”, aí eu falei com a mãe: “oh, mãe, pode ser que ele tenha usado batom sim, porque aqui a gente faz muito cantinho da beleza e os meninos participam de todas as brincadeiras” e não vai ser ele experimentar o batom que vai moldar a sexualidade dele futuramente, não é isso. Ele ainda não tem essa diferenciação, ele não tá... Ele não faz isso porque... Ele quer experimentar, ele achou legal, ele achou bonito e se você quiser trazer o seu marido pra eu conversar com ele, pode ser até que ele não goste muito da resposta que ele vai ouvir, porque eu vou ser muito sincera, eu vou falar o que acontece aqui dentro e vou explicar o porquê, mas eu não sei se ele vai gostar. E a gente não faz essa separação, mas a gente já percebe algumas crianças que já chegam, “ah, o azul é de menino”, “você não pode brincar com meu carrinho porque você é menina”, eles já trazem isso... Tão pequenininhos e já trazem isso.

**K: E só por curiosidade: qual que foi a reação da mãe com a sua resposta?**

E: Ela ficou meio assim, sabe... “é, é mesmo, né?! Criança não tem essas coisas”. Eu falei: “Não tem! Agora, se quiser trazer ele, pode trazer que eu converso com ele, mas se você achar que ele já não vai gostar da minha resposta, não precisa trazer não, mas eu queria que você entendesse, porque ele vai brincar no cantinho da beleza!” “É mesmo! É que a gente fica tão preocupada” [risos]. É porque é uma cultura A gente não consegue, a gente não vai conseguir é... acabar com essa cultura de um dia pro outro. Pode ser que ela nunca termine, que ela nunca acabe, mas a gente tem que fazer nossa parte aqui dentro, que é de não separar os

cantinhos de deixar que os meninos experimentem os cantinhos das meninas e que as meninas experimentem também as brincadeiras ditas de meninos porque não existe isso.

**K: Eu já percebi também na própria estrutura da creche mesmo, por exemplo os banheiros não são divididos**

E: Não, não são divididos. Todas as crianças usam o mesmo banheiro. Existe a orientação da educadora pra acompanhar a criança no banheiro, acho que porque também é uma orientação de higiene pessoal, né?! Então, assim, ter esse cuidado é... não ter nada rosa nem nada azul, se tiver azul pode ser pra todo mundo, se tiver rosa pode ser pra todo mundo, né?! As vezes quando a gente faz embalagem pra presente, né?! Não faz rosa pra menina e azul pra menino, né?! A gente tenta... a minha orientação é pra isso.

**K: Entendi. E aí, é... isso já veio de antes ou é uma cultura que você tá tentando... a estrutura provavelmente, você chegou aqui já era assim?**

E: A estrutura já era assim. Existe... Existem muitos momentos de formação. Eu acho que sem a formação a gente não teria esse entendimento também. E eu acho que esse é o fato de muitas pessoas não terem esse entendimento. A sociedade em geral. A gente vê que em algumas educadoras isso ainda... Ainda tem um pouquinho disso, de querer fazer o rosa pro menino (pra menina)... A gente vê. Não adianta também a gente, a gente querer breicar isso de uma vez, "Não faça mais!"... A gente "Pra quê tudo rosa? Mas pra quê tudo azul?"... A gente vai... Mas isso é fruto mesmo de formação, eu acho.

**K: Bom, e a nossa última pergunta. Um dos objetivos, lendo o PPP da creche, seria garantir a todos a igualdade de tratamento, o respeito, as diferenças da liberdade de expressão. Eu queria que você falasse um pouquinho sobre como que esses aspectos são garantidos aqui na creche... Do respeito à diferença, da igualdade de tratamento...**

E: É... A gente... A orientação aqui, né, é que as crianças devem ser tratadas de maneira é... que todas recebam a mesma... o mesmo afeto, a mesma atenção, isso não pode faltar. E também existe a minha orientação com relação às questões familiares, que muitas vezes chegam pra gente. E a gente não olhar aquela questão familiar que muitas delas são diferentes das nossas... dos nossos... como é que eu vou falar?! Das nossas orientações, né?! Pra gente não olhar aquela família como uma família que está errada, uma família que faz errado, tá assim por causa disso...

De a gente ter um olhar mais consciente, não é olhar: “Ah, coitadinho”. Não. É cada família e cada criança tem o direito de ser o que é. A gente nunca... a gente tem que se colocar no lugar do outro no mínimo pra respeitar. Então, é mais nesse sentido mesmo. O que tem que fazer pra um, tem que fazer pra todo mundo. Trazer todas as famílias aqui pra dentro à medida do possível. Ter um tratamento igual pra todas as crianças, não chamar por apelido, isso é muito importante, chamar pelo nome... A gente sabe que existem algumas pessoas que chamam mais atenção da gente... Que às vezes exigem um afeto maior, um carinho maior. A gente sabe que isso acontece. A gente tem que ter um mimo igualitário pra todo mundo e não olhar as questões familiares, por exemplo, família muito numerosa. Não ter crítica com relação às vivências que as famílias trazem.

**K: Entendi. É isso!**

[FINAL DA ENTREVISTA]

ENTREVISTA DA EDUCADORA

**K: Então Janaína, é o seguinte, eu vou falar a mesma coisa que eu falei com a Estela ontem: o intuito da entrevista não é ficar testando seu conhecimento, ficar te colocando à prova de alguma coisa. Por mais que eu tenha ficado aqui quase quatro meses com você e tal, eu não fiquei aqui o tempo inteiro, todos os dias. Então tem coisas que eu observei, fiquei na dúvida... É mais para conhecer mesmo, aprofundar os conhecimentos, está bom?**

J: O que eu puder responder... Se der, eu vou responder.

**K: O primeiro bloco de perguntas é mais para saber mesmo, conhecer a sua trajetória profissional. Quer saber qual que é a sua formação inicial.**

J: É... Magistério. Magistério em nível de segundo grau e agora o terceiro completo fazendo Serviço Social.

**K: Quando que você formou?**

J: No magistério? Magistério em dois mil e... não, em 1996. Final de 1996.

**K: Você possui outras formações na área da educação?**

J: Não.

**K: Há quanto tempo você atua na área da educação? Desde...**

J: 96... Então, é a idade... Vinte anos, vinte... Dezenove anos... É, vinte anos. São vinte anos que irá fazer agora em dezembro.

**K: E nessa creche?**

J: Aqui são... quatro anos [silêncio] quatro anos e nove meses.

**K: Você já teve experiência em... Atuando com crianças pequenas, na área da Educação e atuando com crianças pequenas?**

J: Já, em outras escolas.

**K: E era creche também?**

J: Era... Não uma era... É, pode se dizer que sim.

**K: Na educação infantil?**

J: Na educação infantil... É, a minha experiência é só de educação infantil.

**K: Bom, eu queria saber se a creche aqui, ela permite, fomenta que você busque outros cursos, que você tenha alguma formação continuada, participe de congresso, de eventos...**

J: Não. É, permite sim. Na medida do possível que dá pra encaixar, eu consigo participar de algumas coisas. Não todas, mas de algumas.

**K: Entendi... Então a creche permite que você...**

J: Assim, tenta encaixar dentro... Não é que permite... Também por conta da carga horária. Mas se é uma coisa que vale a pena, a gente tenta é... como fala? Tenta negociar, e a Estela é super tranquila, entendeu?

**K: Bom, a gente já falou um pouquinho sobre a trajetória profissional sua... E agora mais sobre a prática pedagógica mesmo... Eu queria saber como que você planeja as atividades, é... seleção de atividades, o projeto “Coração da África”, brincadeiras dentro de sala, fora de sala, queria saber como que você planeja isso.**

J: Então, é... né... pesquisando, porque, sabe, é muita pesquisa. Então, o que eu vou olhar naquele dia, dentro do projeto... O projeto é pesquisa o tempo todo, para você trazer ele diretamente [silêncio] para você trazer ele diretamente você tem que pesquisar, não tem jeito, você tem que estudar, você tem que correr atrás... Mas até esqueci, como é que foi o resto?

**K: É como que você planeja assim a...**

J: Ah, tá! Então, o que eu faço: eu, na verdade, eu não tenho aquele caderno que eu vou escrever ali tudo, entendeu? Então, eu vou... Aquilo eu vou... Eu mesmo vou, escrevo, jogo no computador as ideias, à medida que as ideias vão surgindo é que eu vou planejando. A atividade mesmo escrita, eu não dou, é muito... Quase raro. Mas assim, na questão dentro do projeto, dentro de outras... outras... outras



atividades... É isso que eu estou te falando, é no dia-a-dia, entendeu? Assim: “ah, eu vou fazer isso hoje”. Então, a ideia vai surgindo... Porque eu acho que se ficar naquela coisa do planejamento, às vezes eu não... Eu sou uma pessoa assim que eu não sou organizada, então eu não consigo escrever e trazer pra cá e seguir aquilo, porque não vai sair, entendeu? Então, eu vou... Eu planejo na minha cabeça: “ah não, hoje eu quero trabalhar com eles”... Igual, vamos dar o exemplo da capoeira... A capoeira... Então aquela ideia vem, aí eu vou correr atrás, aí que eu vou escrever, entendeu? É mais ou menos assim. Totalmente ao contrário dos outros, mas é porque esse é assim, sabe? E eu acho que dá certo. Mas sempre registro tudo. Tem sempre o registro de tudo aquilo que eu estou... Do que eu estou fazendo.

**K: Isso você está falando mais especificamente do projeto “Coração da África”?**

J: Ah não, tudo. É, porque... Também... Mas assim, se for outro... É, pode ser mais, pode ser mais pelo projeto, como que o projeto se desenvolve, mas também se for outra... Ah eu não consigo chegar... chegar em casa e ficar pensando: “ah, eu vou lá amanhã dar Papai Noel”. Então eu chego aqui, penso no que eu vou dar e num “estantinho” eu desenvolvo, aí depois eu registro tudo o que eu fiz, entendeu? Eu acho que não é só no “Coração da África”, entendeu? Eu não consigo ter aquele planejamento, sabe? “Ah, vou planejar a semana inteira”, não. Isso aí eu não consigo fazer. Eu consigo registrar ali, entendeu? E assim, funciona. Não deixa de funcionar não. Às vezes [trecho inaudível], mas é assim, é a maneira que eu mais... É que eu gosto mais de trabalhar. E pesquisa, e hoje... Porque hoje você tem computador aí que te dá *muita* coisa. Então eu estou sempre procurando olhar o que é que tem o que é que não tem, sabe? E aí... dali e daqui que eu vejo aí vai surgir a ideia, entendeu? Mas assim, “Ah, eu vou sentar aqui assim, escrever, planejar a semana inteira”, assim eu não faço não [riso].

**K: Eu eu queria que você falasse um pouquinho sobre a organização das atividades mesmo... “Ah, hoje vai ser atividade dentro de sala”, “Ah, vai ser no parquinho”... Eu queria que você falasse um pouquinho dessa organização, como é que você estrutura... “Ah, vai ser cantinho”...**

J: Entendi, porque na verdade você tem um roteiro. Ela te dá um... Ela te dá um... como é que chama o negócio? Esqueci o nome do negócio... Rotina... você tem a rotina... “Ah, faz isso aqui, aqui”... Então é aquele negócio: chega, entra aí, fica

esperando... Eles entram de sete horas até às oito. Ficam ali vendo televisão, depois vai toma o café... Daí você tem aquela rotina. Então, tem dia da semana que você tem o cantinho, que você vai trabalhar os cantos, tem dia que você vai trabalhar uma atividade mais escrita, tem dia que você vai trabalhar área externa. Então é um roteiro mesmo que a gente vai seguindo, entendeu? Então cada dia da semana tem um, né, para você seguir. Aí o dia que você vai lá pra fora, o dia que você vai usar o tanque de areia, o dia que você vai usar o quiosque, o dia que você vai dar a televisão, entendeu? Na verdade, tem essa... tem essa rotina. O quê que acontece: como eu não sou uma pessoa... Assim... Aquela rotina assim de sempre, eu vou adaptando, entendeu? Porque eu penso assim, o quê que a criança vai trazer? Então, por exemplo, eu vou montar o cantinho da casinha no dia que é o cantinho da casinha, mas ele não quer o cantinho da casinha, ele quer ir lá pra fora. Então eu tenho que modificar, “então nós vamos lá pra fora e não tem o cantinho”. Porque eu acho que você tem que ter essa... você tem que prestar muita atenção no que a criança vai dizer ali para você, porque senão fica aquela coisa muito *mecânica*: “Eu vou colocar o cantinho da casinha, porque hoje é o cantinho da casinha?”... “Ah, eu vou trabalhar o dia das mães porque hoje é o dia das mães?”... Não, às vezes eles não *querem*, entendeu? Sabe... Querem fazer outra atividade, querem fazer outra coisa diferente. Então, tem um roteiro, mas... Você tenta seguir... Mas eu te falo que eu acho que muitas vezes a gente tem que escutar o que a criança está trazendo para você, entendeu?

**K: Eu acabei que me lembrei, até fora aqui do contexto, mas eu acabei que me lembrei dos cantinhos... Que eles... Você não usa *sempre*. Você tinha falado que era pra não enjoar...**

J: É, não é nem para... para não enjoar. Porque é a opção que eles têm que é muito pouca, então se todo dia... É o que eu estou falando, você vai seguir aquela rotina. Se todo dia eu montar aquele cantinho, você não vai ter o mesmo... Eu não vou ter o mesmo retorno, entendeu? Porque se eles... Se eu monto um hoje e dou um espaço pra montar depois, quando eles forem brincar, eles não vão ter um interesse. Porque se eu pegar todo dia, vai perder o interesse, porque não tem muita coisa. Então, o que você tem que tentar... Principalmente, em nível de creche, porque o recurso é muito pouco... Você tem que tentar mesmo é diversificar. Então: “Ah, eu vou montar o cantinho, então amanhã eu vou dar os brinquedos”, “Ah, outro dia eu vou dar o quebra-cabeça”, “Ah, outro dia nós vamos lá pra fora”, entendeu? Porque senão,

você... Sabe... Vai ficar aquela coisa assim, *mecânica*. Eu acho assim, que você não pode deixar ser mecânico. Eu sei que é... Eu sei que até assim... Às vezes chega falando, começa... Chega uma hora que eu vejo que você está *mecanicamente*. Mas eu penso que a gente tem que tentar a não... Ir desconstruindo isso, de ser mecânico, sabe? Deixa eles escolherem. Tira um pouco para sentir a falta daquilo, entendeu? Porque senão, eles vão ficar ali. Aí eu ponho lá, aí vai todo dia lá pintar, mas assim, será que meu objetivo de todo vai ser alcançado, entendeu? Sabe, é mais ou menos isso. O cantinho da... Dos cantinhos eles gostam muito, mas assim mesmo se eu montar não tem muita coisa mais. Igual tem muito assim... O que eles vão falar que é de menina, mas se você tiver... Então, você vê... E assim, na hora que eles vão brincar, é aquela coisa muito tranquila ali... Eles escolhem aquele canto. Mas é pouco recurso que eles têm, entendeu? Não tem muito. Então, tipo assim, ainda tem aquela coisa que também eu acho que não é muito certo: “Não, “vamo coisar” até pra não estragar pra poder ter ali, lá na frente para poder brincar... Porque se estragar também, a nível daqui... Acabou.

**K: Bom, eu queria saber como é que é a relação das famílias com a creche e com as atividades que você propõe. Eu quero saber mais especificamente das famílias da sua turma, como é que é a relação.**

J: Então, essa aí... Até dentro do projeto “Coração da África” que... Que a ideia pode até não, assim... A minha ideia agora é... Não é nem trabalhar só a questão racial, mas com outras vertentes que eu acho que quando você puxa... Eu percebi que mesmo as famílias estando próximas eu acho que a gente ainda não consegue atingir aquele objetivo de ter elas próximas mesmo, entendeu? Você vê dentro do projeto, a gente faz as atividades... Então, aí você chama lá, a família... São poucas... A gente não tem aquele retorno. Então você vai, você planeja... Aí vamos trabalhar... Eu penso que você tem que manter aquela relação da creche, da família e da criança, entendeu? Para você conseguir atingir seu objetivo. Porque não adianta eu vir aqui, desenvolver meu projeto muito bem se eu não atingir o pai ali, entendeu? Porque a criança, por mim, ela vai passar, entendeu? Esse ano ela passa. E quando ela chegar lá fora? Eu penso que ainda não é o ideal, entendeu? A gente consegue trazer, consegue ter uma relação, mas eu acho que ainda não é a ideal, eu acho que participa muito pouco, eu acho que tem que estar mais. Eu acho que a participação, ela tem que ser mais efetiva, entendeu? Dos pais aqui, entendeu? Porque eu vou trazer isso para cá, duas, três vezes no ano. É *pouco*,

entendeu? É pouco, é muito pouco! Então eu acho que eles tinham que está mais efetivamente aqui dentro, entendeu? Trabalhando em conjunto. A gente construindo e reconstruindo alguns pontos juntos para quando eles saírem daqui. Aí sim! Mas assim, eu acho que ainda... Onde eu consegui trazer o maior número de pais foi esse ano na exposição. Mesmo assim, por quê? Tinha o brinde, tinha o lanche [trecho inaudível] Aí você tem que pegar... Infelizmente a gente tem que fazer uma troca ainda, sabe? Não é aquela coisa... Não vejo que é aquilo que vai de boa vontade. Então: “Ó! se não for no dia não ganha o livro”, “Se não for no dia, vai perder porque depois não tem”. Aí você consegue atingir. Porque não é o certo, porque eles teriam que ir e eu penso assim: que se eles tivessem aqui o ano inteiro, a gente trabalhando o ano inteiro tudo junto, entendeu? Eu penso que eu não precisaria usar desse artifício para ter eles lá. Porque na verdade é tudo feito para eles, é deles, entendeu? Então, eu acho que essa relação... Acho que ainda falta estreitar alguns laços, sabe? Alguns não, muitos, estreitar muitos mesmo, entendeu? Para você conseguir ter uma participação efetiva mesmo da família, porque eu não acho que tem não.

**K: Entendi. E você teria algum fato, ou curiosidade, de algum acontecimento que houve em relação a algum pai ou alguma mãe relacionada a alguma atividade que você propôs?**

J: Ah, tem... Tem! Uma história, trabalhando dentro do projeto mesmo, a gente fez lá uma... Trabalhou identidade e autonomia, aí a gente fez a árvore da família. Trabalhando... colocando para eles, dentro da idade, as diferentes configurações da família e pediu... Fizemos isso e depois a gente pediu pra que... Mandamos pra casa, para contar a origem do nome. Aí eu fiquei pensando: “Nossa, mas aí vão fazer só... Vão escrever pra mim só a origem do nome? Vamos incrementar vamos trazer de novo pra creche a família” De quatorze crianças, eu acho que eu tinha oito famílias. E foi interessante, isso aí foi muito interessante, porque a mãe do Henrique... A mãe dele contando, contando a história do nome dele e falando, falando... O menino olhando pra ela com aquele olhinho brilhando, sabe? Ela muito emocionada com o olho cheio d’água, lá. Quando ela termina de falar, ele fala assim: “Ô mãe, conta mais, conta mais!”. Aí você vê a importância da família está aqui, porque eles *gostam*, entendeu? Não é pra *mim* não. Não vou trazer a família aqui pra mim não. Vou trazer por eles, entendeu? Então, assim, eu acho que esse foi um fato, assim, que muito marcou. E é uma família que assim... Ela reconhece

também... Que ela até... Lembra do... Que ela... Lá do “JF Depressão”, que ela colocou o projeto, eu até fiquei com medo, falei assim: “Ai, nossa... ‘JF Depressão’, quê que... Vai me descascar ali” Mas não, sabe... Agradecendo... Você trabalhando com a criança, ela empolgada, a mãe empolgada com o trabalho. Então isso é gratificante. Mas tem que puxar mais. Esse foi um que me marcou, entendeu? Muito mesmo da participação de pai.

**K: E já teve também algum fato ou curiosidade que repercutiu de alguma maneira mais negativa na família? De não querer, de achar...**

J: A mãe do José... Não sei se você já estava aqui... Mande a sacola de bonequinho, mandei pra ela, ela: “Uai, quê que foi? Não uai, não vou contar história para o meu filho não. Não, meu filho vai levar boneca? Ah não, não sei escrever não. Ah não, ele não vai nem brincar com boneca não, não vai fazer nada”. Não teve um retorno. Eu tentei contornar, eu expliquei: “Não, meu objetivo não é esse. Meu objetivo é outro. É você sentar para ele, contar história. É... contar a história pra ele e tal”. Aí ela falou: “Ah não, então tá, depois eu conto”. Mas nunca mais quis levar mesmo, sabe? Então para ele... Ele sente. Então para ele repercutiu negativamente, porque todo mundo levou, todo mundo brincou, todo mundo estava lá com a boneca e ele não teve a experiência, porque a mãe dele pegou do jeito que a gente entregou, ela deixou lá, entendeu? Então para ele repercutiu. Mas foi só também.

**K: Mas ele não chegou a levar?**

J: Não, ela levou. Com muita... com muita má vontade. “Meu filho não vai brincar de boneca”, “Não vou fazer”, “Não sei escrever”, entendeu? Então tipo assim: “Não, ele não sabe escrever, pede para ele desenhar, mostra para ele o livro, ele sabe a história porque a história é trabalhada aqui”, entendeu? Mas não. Não quis, entendeu?

**K: Aí quando ele chegou, ele chegou com a sacolinha, ele comentou alguma coisa?**

J: Não, ele comentou nada. Nem comentou nada, porque ele não... Nem ele tinha noção do que ele estava levando. Porque tipo assim, a criança sai ela vai naquilo, mas aí a partir do momento que eu pego isso aqui [pega uma folha] e ponho lá... Ela é criança, ela perdeu o interesse, ela não vai ter interesse mais, entendeu? Então para ele, ele não participou, mas ele estava doido pra levar a boneca, sabe?

**K: Agora eu queria saber mais a respeito dos cantinhos, que foi uma das atividades desenvolvidas por você aqui dentro da creche. Eu queria saber qual**

**é o objetivo dos cantinhos.**

J: Então, porque aqui na creche é assim... Como você não... Como a gente não trabalha muito a folha, que é mais um trabalho com eles mais no lúdico, na recreação... Então já quando eu entrei, já tinha a questão dos cantinhos. Mas a questão dos cantinhos, ela era trabalhada de montar o cantinho... O objetivo era: eu vou montar um cantinho pra menina ali, e um cantinho pra menino aqui. Então, você chegava: “Ah, agora os meninos podem brincar aqui e as meninas podem brincar pra lá”.

**K: Era direcionado?**

J: Era direcionado. Assim... Enfim. Aí, eu quando eu monto... Eu acho que você tem que ser livre para ele escolher o quê que ele quer fazer. Não tem que direcionar a criança. Então o objetivo mesmo é da ludicidade, sabe?! De eles brincarem ali mesmo, entendeu? Assim, *aqui*. Agora, o meu é outro, entendeu? Eu quero ver o quê que ele vai fazer ali, aonde que eu vou... Eu vou deixar ele livre ali para escolher, até para onde ele vai, como é que ele vai brincar, o que ele vai falar, sabe? Eu acho que você acrescenta mais do que eu separar e te forçar a brincar só ali ou só aqui, entendeu? Então assim, *eu*, no meu ponto de vista, para mim, é esse objetivo. Agora, na verdade quando a gente entrou era porque era pra você trabalhar os cantos, na recreação, a coisa lúdica, entendeu? Era esse o objetivo... Eu que...né?!

**K: E aí eram dois cantos?**

J: Eram dois cantos.

**K: Quais eram os temas?**

J: Não, aí a gente tem que inventar com o que você tem. Igual, por exemplo: tem lá o cantinho da casinha, tem o cantinho da beleza, aí tem uns cavalinhos que eu falo que é o cantinho da fazenda, tem uns carrinhos que eu falo que é o cantinho dos carrinhos, porque que nome que eu vou dar para aquilo? Aí eu vou dando... Aí eu vou inventando uns nomes lá, entendeu? E tipo assim, eu... eu quero... eu quero... E eu não [palavra inaudível] Eles ficam esperando eu montar e vão brincar, entendeu? “Ah, vem pra cá”, “Ó você brinca aqui”, “Você brinca ali”. Não, sabe? E acaba sendo interessante porque você observa várias coisas. Você observa com quem que a criança está brincando, como que a criança está brincando, você observa se o menino foi para lá brincar no cantinho que era... Que é dito que é das meninas, se as meninas foram lá... entendeu? Então dá para você fazer um trabalho mais

diversificado do que se você direcionar<sup>20</sup>.

**K: É... então, a resposta é sua [risos], você fica à vontade tá, Janaína?!**

J: Ah tá, ah tá... aham, aham. Esse negócio de falar é ruim demais, não gosto [risos].

**K: Agora a título de curiosidade mesmo, quando os cantinhos eram de meninas e de meninos, separados, direcionados, quem estava coordenando aqui? Era outra pessoa?**

J: Foi na época da Roberta. Mas, na verdade, eu acho que é a assim, entendeu? *Eu que comecei a sentir a necessidade, entendeu? A gente também não pode nem culpar sabe? Eu que senti a necessidade, então eu sempre trabalhei desse jeito, eu nunca direcionei, mas tem gente que direciona.*

**K: Ainda hoje?**

J: Aí eu não sei te... Aí eu não sei, entendeu? Porque aí eu não... Porque agora... Porque antes, eu ainda podia está no berçário, ainda eu saía dando umas olhadas, mas agora é mais difícil eu sair e dar uma olhada. Mas eu creio que sim, entendeu? Não acho que não, entendeu? De repente podem ter modificado por conta de outras discussões. Mas assim, discussões que não é, porque não são discutidas, são coisas que não são... Mas assim, é... eu penso que eu vi que era montar o carrinho para os meninos ali... Tanto é né... Que assim... Que eu acho que eu... Eu vejo que ainda está muito separado, mas o certo eu acho melhor nem colocar separado, era você colocar lá montado e está tudo ali misturado, um do lado do outro, porque eu ainda monto, sabe? Agora até que eu estou pensando nisso, entendeu? Porque antes eu não tinha pensado.

**K: Agora que você pensou?**

J: É, agora, é. Porque você já monta um ali e um aqui, entendeu? Acho que, de repente o certo seria eu até agrupar ali e montar junto. Porque agora que eu estou pensando também, porque quando eu monto aqui e um aqui, mesmo que eles escolham qual que eles querem, mas ainda há aquela... Sabe, ainda não está junto. Enfim... acho que é isso.

**K: Como que são escolhidos os temas dos cantinhos?**

J: É o que eu te falei...

**K: Pode reiterar, não tem problema**

J: Porque é aquele negócio, a gente não tem assim... Eu não tenho muito recurso, a gente não tem muito recurso, então acaba que você vai... Tem lá "Ah! As

<sup>20</sup> Janaína pergunta a mim se a sua resposta estava adequada

panelinhas”, então eu dou o nome de cantinho da casinha. Tem o carrinho lá, eu invento o nome: é cantinho do carrinho. Tem o da fazenda. “Ah! Tem o do pequeno construtor” que é... Até um tempo atrás tinha ferramenta, essas coisas, sabe? Então é assim, é mais ou menos assim. Agora eu posso até inventar um nome mais assim... Vou pensar... Está vendo? Eu não planejo, mas a minha cabeça, ela pensa o tempo todo. Acho que é por isso que eu fico doida.

**K: [Riso] Criatividade**

J: Não, é, ué! Porque se você falar assim: “Senta aqui e planeja”, não vai vir nada. Não vem. Agora, se eu estiver conversando, estiver falando, aí eu consigo rever, entendeu? E consigo mudar. Aí eu anoto para não esquecer, entendeu?

**K: Entendi. Como que se dá a aquisição dos materiais pedagógicos da creche? Aí eu quero incluir os brinquedos, os filmes...**

J: Ah. Então, doação. Doação. A creche tem um recurso muitas vezes a Estela costuma comprar para complementar o que precisa, mas a maioria é doação. Tudo que a gente... A maioria das coisas que tem aqui foi tudo, é tudo doado.

**K: E é doado por quem?**

J: Ah, às vezes é gente... Não tem essa... Às vezes é gente da comunidade, às vezes um pai: “Ah, eu vou trazer uns brinquedos”. A maioria das vezes ou é conhecido, algum conhecido nosso ou é gente da comunidade que traz.

**K: E aí isso é referente tanto aos DVD's quanto aos brinquedos?**

J: DVD's quando dá, eu compro alguns, a outra professora compra alguns, a Estela compra alguns, entendeu? Mas às vezes também vem doado. Tanto é que o repertório de DVD aqui é muito pouco, entendeu? Aí vem o que eu estou falando, às vezes nem [palavra inaudível] deles... Tipo, eles estão na época lá da Frozen, misericórdia... Da Frozen lá... “Ah eles gostam?”, aí se eu vejo um rapaz eu vou lá e compro o DVD da Frozen e traz, entendeu? O recurso que a creche tem também é pouquinho, não é aquele recurso que eu vou ganhar milhões para eu poder transformar. Não, não é. Então até para comprar o brinquedo você tem que abrir mão do brinquedo porque de repente está precisando do que? De um ventilador, sala abafada, entendeu? Aí você tem que ver o que é prioridade. É muito complicado. A maioria das coisas é doação.

**K: Inclusive as maquiagens?**

J: Tudo. Tudo doação. Maquiagem... tudo doação. Então, assim, isso eu sei que a gente não comprou nada. Isso é tudo doado mesmo. A Estela traz um pouco, a



Thais doou muito esmalte, a Amélia às vezes vai no salão e manda esmalte (NÃO ENTENDI 3:38 A 3:45) Tudo, tudo, tudo, tudo doação.

**K: E como vocês pensaram nessa outra possibilidade... Porque tem os brinquedos convencionais, tem os carrinhos, tem as bonecas, tem as panelinhas. Como é que vocês pensaram assim: “Ah, acho que maquiagem dá para também eu usar e experimentar”. Como é que foi esse processo de pensar?**

J: Na verdade, o cantinho da beleza já existia. Quando veio, ele já veio como cantinho da beleza. A maquiagem quando eu cheguei... Porque eu não cheguei no 3 anos, eu cheguei, eu ficava no B1. Então, é... quando eu cheguei, até no B1, já existia. Então não foi assim... Eu não vim com a ideia nova, a ideia já estava aqui. Aí eu só tentei direcionar. Aprofundar... Aprofundar que fala? Não. Como fala? [silêncio] Explorar mais entendeu? Esse... Quando eu vim para o 3 anos esse cantinho da beleza... Até mesmo porque é importante, eu acho importante a gente desconstruir também. *Porque nos cantinhos* também, dá pra você desconstruir muita coisa, muitos conceitos, entendeu? Você consegue desconstruir, sabe? Então, assim, aí eu acho que isso é... que é importante, né?!

**K: Uhum. É... você comentou da “Frozen” e tal, eu me lembrei [risos]**

J: Ai gente a Frozen...

**K: Eu me lembrei que vieram na semana da criança aqueles atores vestidos e tal. Eu queria que você falasse um pouquinho se houve alguma repercussão depois que eles vieram.**

J: “Tá doido”! Nossa, todo mundo quer ser “Frozen”. Misericórdia gente. Uma coisa, que eu questioneei, porque eu trabalho com a questão racial, entendeu? Então para mim... Eu fico assim... Eu fico vendo... Só veio personagem branco, entendeu? Então a representatividade ali era só para as crianças... Quem ia se ver representado mesmo eram as crianças brancas. Então, assim... E as meninas que eram pretas? E os meninos? Até que veio o Capitão América...

**K: Capitão América.**

J: Entendeu? Sabe? Eles ficaram loucos, sabe? A menina lá mostrando “Olha que negócio!”. Mas uma coisa seja feita, a menina personagem *muito* bem, sabe? Muito bem, é... Não, é... como que fala? É... ela não desfez, entendeu? Mesmo a minha criança que estava lá com o cabelo: “Olha sua trança!”, ela deixava, ela tratou com carinho, com jeitinho, sabe? Então, tipo assim, aí a repercussão, ela foi muito

grande, porque todo mundo quer ser “Frozen”...Todo mundo quer ser o Capitão América, não é verdade? Então, assim... Ah nossa! Foi muito tempo! A Priscila... Nossa, ela ficou encantada, entendeu? Os trigêmeos... Encantada a Letícia mais a Mariana, sabe? Encantada ali... Aquela coisa assim: “Ai porque eu quero ser ‘Frozen’”, só que ela não vai ser “Frozen”, entendeu? E isso eu penso assim, que a gente tem que tomar muito cuidado até com as coisas que você vai trazer para as crianças, entendeu? Você tem que ter um... Eu sei que é difícil porque nem todo mundo tem a discussão que a gente tem. Mas eu penso que você tem... Que as pessoas têm que começar a *pensar* um pouquinho nessa questão, sabe? Ainda porque a repercussão foi excelente, eles ficaram super felizes, mas eu acho que por trás disso, tem outras coisas a serem pensadas. Já até fugi um “cadinho”, mas é só um desabafo [riso].

**K: Não, pode falar. Pode falar, fica à vontade, Janaína! [risos]**

J: Essa parte foi só um desabafo [risos]

**K: Eu vejo... A “Frozen” é um fenômeno, porque desde o início que eu estou aqui com vocês, é “Frozen”, “Frozen” o tempo todo. O azul da “Frozen”, “Meu peixe é azul da ‘Frozen’”. Por quê que você acha que foi escolhido a “Frozen” e o Capitão América?**

J: Não, eu não sei. É porque essa festa foi uma doação, entendeu? Ela foi uma doação...

**K: Talvez é porque está mais no auge...**

J: É, eu estou achando que é isso, tinha... Queria trazer algum personagem, queria fazer uma comemoração mesmo, porque é o que as crianças estão gostando no momento... Porque é o que é passado para elas, o que vende, o que está sendo vendido agora é a “Frozen”. Então você só vê “Frozen” que é aquele padrão euro... euro...

**K: Eurocêntrico.**

J: É, essa palavra, sabe? Que é esse padrão, entendeu? É o que está lá, é o que a mídia está vendendo. E o que a mídia está vendendo é que traz lucro pra quem vai vestir lá da “Frozen”. Porque quanto que ela não cobrou para vir aqui fazer o papel de “Frozen”, para se vestir, para se montar de “Frozen”, entendeu? Eu acho que é isso, eu acho que é para agradar. Acho que a intenção foi boa, foi para agradar as crianças e elas realmente ficaram muito felizes, mas eu penso que as pessoas...

**K: O olhinho até brilha...**

J: É... Só que a gente tem que ver por trás de outro. Eu acho que você tem... Que falta ver um pouquinho mais, mais além. Não vou nem dizer politizado não... Porque eu acho assim... Se atentar, sabe? Que o padrão não é só esse. Que a gente tem outros. Porque uma menina preta nunca vai ser a “Frozen”. O padrão dela não é de “Frozen”. Mas ela se encanta, porque é o que ela vê.

**K: Quando você vai passar algum filme para as crianças, algum desenho você utiliza algum critério?**

J: Então na verdade quando eu vou usar o... Pedagogicamente no projeto para trabalhar eu não tenho nenhum filme entendeu? Que eu vá dizer assim: “Ah eu vou trabalhar isso e aquilo”. E aqui na creche também não tem. Então eu utilizo do que tem, então ao horário que eles vão assistir ao filme é a título mesmo de, de como é que fala? Não é nem recreação... É a título de... É aquele momento... Está no final, é sempre no final, ou é no início quando chega ou é no final, sempre tem eu deixo escolher “Qual o filme você quer assistir hoje?”, “Ah eu quero esse”, “então nós vamos colocar esse”, ali para relaxar... Está na hora de você acalmar um pouquinho pra ir embora. Trabalhar uma questão de DVD mesmo, eu ainda não coloquei isso, não tenho isso ainda, mas é uma boa ideia... É ué, “tô falando”? De trazer também outras coisas para eles. A gente tem outras coisas para trabalhar, outros temas a serem trabalhados que dá para você trazer através de um filme. Enfim, mas aí é desse jeito entendeu? Eles chegam veem o filme porque estão esperando a hora de todos os colegas chegarem, e no final, porque está na hora de embora, na hora acalmar... Porque cada um vai num horário... Mas o critério é assim eles que escolhem os que eles querem assistir. Entendeu? Eu não faço nenhuma atividade relacionada ao DVD, é bem livre mesmo.

**K: Uhum. E... em relação**

J: Já começou a esquentar aqui. Misericórdia!

**K: Quer que abre um pouquinho? [riso]**

J: Não, pode deixar eu vou abanando aqui com essa folha mesmo.

**K: Em relação ao aos livros?**

J: Ah não, os livros... Então é... Eu sinto falta assim de alguns livros, porque os livros que a gente tem são os contos clássicos. Então, dentro do projeto eu escolhi alguns livros, que são minoria no universo aqui de não sei quantos livros que tem aqui, eu tinha acho que cinco, quatro livros que tratavam a questão racial e um livro que era meu... Que era meu não, que era da Jana e eu peguei emprestado e agora é meu...

Aí eu tenho todo o processo para trabalhar com eles, aí eu vou escolher o que eu vou trabalhar primeiro entendeu? E geralmente... Aí eu vou dar... Quando eu vou trabalhar alguma atividade eu vou dar preferência para aquele que é a minoria que são os personagens negros, que é o que eu trabalho que é a questão racial. Mas eles ficam livres, eles não são impedidos de outros livros, eles têm a oportunidade de conhecerem outros, mas na hora de trabalhar vamos dar [silêncio] esqueci... Vamos dar...

**K: Prioridade...**

J: Não é prioridade... Vamos dar prioridade para aqueles que aparecem menos. Aí sim eu vou trabalhar... Então eu trabalhei lá o livro “Menina bonita do laço de fita”, e a gente vai cantar uma música antes que eles já sabem; depois a gente vai contar a história. Aí vou contar a história “trocentas vezes” entendeu? Depois eles recontam... Aí nós vamos fazer... Assim eu posso... Aí sim eu posso pegar uma folha é dar uma atividade do livro. Mas é aquele negócio, tudo muito lúdico, nada mimiografado... Tudo por eles... Aí vamos recontar a história de outras formas... “Como é que nós vamos recontar essa história?” A gente pega janela põe a criança lá para contar, e eles contam tudo sabe?

**K: É... eles participam?**

J: É participam. Essa turma é uma turma bem participativa sabe? Bem participativa. Então assim: “Ah eu vou contar a história” do *jeito* deles... Se você perguntar para eles todas as histórias que a gente trabalhou eles sabem contar... Então eu atingi meu objetivo entendeu? Porque eu vou trabalhar tem que ser muito lúdico, não adianta... Eu não vou abrir a cabeça deles e colocar todo o pensamento que eu tenho porque eles são pequenininhos... Então... E ali eles vão saber? É lógico que tem livros que tem mais interesse tem outros que não tem. Esse ano a Estela comprou alguns temas novos uns mais recentes. Agora tem um tem uns clássicos que é aquele e Joãozinho e Maria... Ah esse agora eu não vou lembrar o nome desses clássicos... É como que é? Rapunzel... Mas são com personagens negros. Então, agora a gente aumentou um pouco, vai aumentar um pouco o repertório, entendeu? Mas porque a Estela comprou... Então, esses assim ela é que adquiriu mesmo, entendeu?

**K: Entendi... Então Janaína, você participa do processo de escolha de qual brinquedo que vai ficar na sua sala, qual dvd, ou...**

J: Não, aqui não dá muito para ter isso não, justamente porque o que a gente ganha

é doação, então, tipo assim, tem que ser repartido. Não tem como eu escolher: “Ah, eu quero esse”, entendeu? Não dá não. Agora, nos livros, aí eu participei, aí a gente escolheu tudo junto. Agora, DVD, essas coisas não...

**K: É mais coletivo, né?**

J: É, porque... Aí chega lá... Aí a Estela vai separando para poder... Como é que fala? Para poder distribuir. Para a gente escolher não, porque eu não vou lá para escolher para comprar, a gente pode dar uma sugestão ou outra. Às vezes a gente dá uma sugestão ou outra, sabe? Às vezes você dá uma sugestão que precisa de... Como é que fala?... De alguma coisa se tiver condições a Estela até compra, mas é muito difícil, é mais a doação mesmo.

**K: Bom, vou partir para outro tipo de pergunta, essa da prática pedagógica a gente encerra por aqui. Eu queria saber, para você, qual é a importância dos educadores de creche na formação das crianças?**

J: Nossa, para mim é tudo, porque aqui é a primeira infância, entendeu? Às vezes eu sinto até que é certa discriminação de educador de creche sabe? Mas... E você vê que o que você trabalha com eles... Você passa e você faz a diferença na vida dele. Você vai fazer... As pessoas podem até achar que não agora, mas lá na frente você desenvolve seu trabalho, se as pessoas... Se todo mundo tiver a consciência da importância que a gente tem na vida...

[INTERRUPÇÃO DE GRAVAÇÃO]<sup>21</sup>

Se educador de creche soubesse, tivesse a consciência da importância que a gente tem na vida da criança, sabe? A gente conseguiria muita coisa, porque eu vejo também que tem muita gente que não tem essa consciência não. Então, eu penso que é muito importante... Que aqui que a gente começa... Não vou nem falar que a gente começa... Que eles começam... É... Que a gente... Porque o quê que acontece? Eu penso que a criança, ela não tem aquela maldade que a gente enquanto adulto tem, sabe? Então a gente consegue trabalhar com elas... Mas aí eu acho que cai um pouquinho também que eu não consigo fazer sozinha. A gente enquanto educador de creche, a gente não consegue fazer sozinho. Então não é nem só a importância do educador, é a importância do conjunto ali da creche, sabe? É a importância da creche, da família, da criança, para se fazer um bom trabalho. Para mim, não é só um educador, acho que tem que ser um conjunto, porque a gente, por mais que a gente tenha uma importância, que eu saiba da importância, da

<sup>21</sup> Barulho dentro da sala

diferença que eu vou fazer da vida dela, se eu não conseguir trabalhar em conjunto... Aí a gente vai continuar não tendo a importância que muita gente acha que a gente não tem aqui, entendeu? Mas eu acho que a gente faz um papel muito diferente na vida de cada um deles aqui<sup>22</sup>.

**K: Fica tranquila, Janaína [riso]**

J: Você sabe que para falar eu sou intensa, né?!

**K: Não existe nem o certo, nem o errado, eu quero é te ouvir.**

J: Não, mas você sabe que eu para falar é foda, não gosto...

**K: É, pois é [riso]. Mas você é muito requisitada sempre. Agora você tem que...**

J: Ah, sou... requisitada...

**K: É... pra dar palestra...**

J: É ruim, hein?! Palestra...

**K: Oficina... Então tem que ir treinando [riso].**

J: Ah, mas aqui, né, você sabe... né?! Você sabe que eu não gosto

**K: Aquele friozinho na barriga... é verdade. Mas pegando gancho eu queria que você falasse dessa sua relação na formação das suas crianças, da sua turma.**

J: Do projeto? Ah, do geral?

**K: É... Porque a primeira pergunta foi mais no geral: o que o educador... Mas fala um pouquinho mais sobre você enquanto educadora na formação dos seus alunos, na vida dessas crianças.**

J: Eu procuro, sabe? Assim, eu acho assim que o meu papel na vida deles... Eu passo muito tempo com eles. E eu vou passar um ano, é muito tempo em horas, mas é muito pouco. Um ano é muito pouco. Mas nesse um ano, eu penso que o meu papel tem que ser de fundamental importância para eles, entendeu? Eu penso que eles têm que passar por mim e eu tenho que fazer a diferença na vida deles. Mesmo que amanhã eles não se lembrem de mim, mas a minha consciência vai estar ali, que eles passaram por mim, eu fiz um trabalho com eles bem feito e ali vai... E lá na frente... Por aquilo que eu tentei... Eu tentei, mas eu ainda vou falar de novo: não pode ser eu sozinha, porque eu sozinha, vou passar um ano. É muitas horas em um ano, mas um ano é muito pouco tempo para quem vai ter uma vida inteira para viver, para poder discutir vários assuntos aí que vai surgir no decorrer da vida deles. Então, se eu passar por eles e fizer a diferença, eu acho que eu já ganhei, entendeu? Mas a diferença que eu sempre propus, eu quero fazer a diferença junto

<sup>22</sup> Janaína apresenta insegurança ao terminar a resposta

com os pais, porque a minha diferença aqui, ela vai ser muito... Ela vai ser uma pedrinha, um grãozinho areia que fala, né?! Vai ser muito pouco. Mas eu tenho muita preocupação, sabe? De como que eu vou trabalhar... Não sou uma pessoa passiva. Sou brava. Na hora que tiver que chamar atenção, eu acho que eu tenho que chamar atenção, eu acho que eu tenho que ser enérgica, sabe? Mas sempre está com carinho, você sempre tem que ter aquele carinho com a criança, porque eu acho que eu tento desconstruir que eu estou aqui para poder dar a educação. Mas aquela educação fazer o papel do pai e da mãe eu não estou aqui para isso, o meu papel não é esse. Embora a gente escute muito aqui que a gente está aqui só pra cuidar, sabe? Eu não estou aqui só pra cuidar. Eu estou aqui tentando passar para eles valores também, tentando passar para eles a importância que eles vão ter mesmo pequenininho hoje, a importância que eles vão ter hoje nessa sociedade que a gente vive que é uma sociedade totalmente, né, que dispensa até, comentários [trecho inaudível] que aí eu fico estressada, nervosa, aí eu fico revoltada, entendeu? Então assim...

**K: Aí a assistente social em formação baixa aqui [risos].**

J: Essa sociedade que não inclui... Essa sociedade que não *inclui*, né?! Não é? Não inclui a gente. Ela só exclui a gente enquanto *mulher*, enquanto *preto*, enquanto *pobre*, enquanto *gay*, enquanto *lésbica*... Eles nunca vão incluir a gente não. Eles vão só excluir, entendeu? Eu acho que se eu consigo passar para eles, com três anos que não é assim... Se eu consigo deixar essa mensagem mesmo que seja pequenininha, para mim... Eu acho que o meu papel, ele é fundamental na vida deles, entendeu?

**K: Uhum. E teve algum fato que aconteceu de você ensinar alguma coisa pra eles ou através do livro que eles levaram, das crianças chegarem falando alguma coisa, uma mudança de comportamento... Algum fato que eles contaram ou que você percebeu na interação entre eles.**

J: Então, essa questão eu percebo muito assim... Vou falar mais do que eu desenvolvo aqui, do projeto. Porque o projeto, o “Coração da África” no início é pra tratar a estética. Então quando eu falo ali para... Você trabalha na estética e sempre pensando... Uma coisa que muito me preocupa é a questão do cabelo, da pessoa falar: “Ah, seu cabelo ruim”, “Seu cabelo é duro”, “Você é preta, você não pode ser princesa”, essas coisas todas. E isso é uma coisa que muito me preocupa, então eu sempre conversei muito com eles sobre isso. E é legal porque eles guardam mesmo.

Então, se a outra lá... Não aqui, porque aqui na sala, não é puxando a sardinha para o meu lado, é muito bem trabalhado, então eu não tenho esses problemas entre eles, entendeu? Mas lá fora... Então eles chegam e falam assim: “Nossa tia, meu cabelo é bonito, né?”, “Nossa, meu cabelo está bonito hoje”, “Olha, eu vim com meu cabelo solto” “Olha, eu também sou bonita, né?!”. Aí já é aquela coisa de criança... Não é porque ela tem aquela coisa de criança, acaba discutindo: “Ah, você é feia”, “Não, eu não sou feia, eu sou bonita”. Então assim, você tem que falar. Se alguém virar para você e falar: “Seu cabelo é ruim”, “Não, seu cabelo não é ruim”, “Seu cabelo é duro”, “Não, duro é *pedra*, bate aqui”, manda a pessoa bater e fala: “Não, isso aqui que é duro, meu cabelo tem outra textura”. E eles reproduzem, entendeu? Eles reproduzem isso, sabe? Mas reproduzem com a consciência, não é reproduzir por reproduzir. Eles têm a consciência já, porque você vai trabalhando o ano inteiro sabe? Entre eles... Aí como é que vai ser lá fora, aí eu já não sei te falar, que aí eu não sei. Aliás, minto, tem alguns casos que você escuta até a mãe falar: “Ah, nossa, porque esse meu cabelo é duro”. Aí já com adulto já é um pouco mais difícil, mas a criança não, ela vai falar. Se você virar para ela, ela vai te responder: “Não, o meu cabelo não é assim não”, “Ah, eu não sou assim”, entendeu? Então, acaba que quando você... Eu acho assim, que quando o trabalho, ele é bem feito e você gosta daquilo que você está trabalhando, você consegue atingir o objetivo mesmo eles sendo pequenininhos. Que é igual eu sempre falo com a Estela “Ó, você...” ... E eles pegam mesmo, eles reproduzem. Então, eles contam a história, eles vão reproduzir tudo aquilo que você está passando pra eles, porque eles te têm como referência, entendeu? A referência que eles têm sou eu. Quando eu tranço meu cabelo, que eu chego aqui, eles ficam encantados: “Ah, eu quero trançar”, “Eu também estou de trança”. Então quer dizer, como é que você não atingiu um objetivo? Você atingiu, sabe? Só que para eles é igual... Aí eu volto a falar de novo sendo repetitiva porque isso eu sou... Eu precisava da família aqui. Para você trabalhar alguns temas, você precisa ter a participação da família, porque se você não tiver, com a criança fica meio difícil, porque aí eu ensino aqui e eles “desensinam” lá. Eu construo aqui... Vamos mudar, para ficar mais bonito... Eu construo aqui e eles vão desconstruir lá. Então, por isso é que eu acho que é importante você sempre ter essa conversa com um pai ali, com um, vamos dizer, com um responsável, sabe? Porque faz a diferença também. Porque eu sei que eu faço, eu sei que eu estou fazendo a diferença na vida deles, mas se eu tiver a ajuda do pai, a diferença vai ser maior, entendeu?



**K: Uhum. Eu queria te perguntar qual é a importância da brincadeira na formação das crianças?**

J: Ah gente, para mim a brincadeira é tudo. Nossa, é porque para mim, você aprende brincando, sabe? Eu acho que a melhor maneira de aprender é brincando. Então eu vou trabalhar qualquer coisa, eu posso trabalhar através das brincadeiras, entendeu? Aqui a gente não vai alfabetizar a criança, mas você pode alfabetizar a criança brincando. Você não precisa colocar aqui um monte de papel: “Aqui ó, começa a repetir aqui”. Vamos supor se aqui fosse uma creche particular, se eu tivesse com uma turma de três anos, querer ensinar os números de um a cinco, eu ia pôr numa folha lá, mandar ele repetir... Posso brincar com eles: “Ah, vamos separar, vamos pegar os brinquedos”, “Vou trabalhar as cores com o que eu tenho aqui. Então, vamos pegar aqueles brinquedos lá, aqueles ‘trem’ lá de montar, né, vamos separar o amarelo”, “Ah, eu quero cinco amarelos”... Eles estão aprendendo do mesmo jeito, entendeu? De uma maneira lúdica, sabe? De uma maneira sem forçar. Sem obrigar eles a fazer uma coisa que eu tenho certeza que eles não vão querer fazer. O quê que a criança vai preferir? Ter um monte de folha na frente dela ou ela brincar? E eles aprendem até a cantar... Como é que é? Como é que chama lá? A música lá africana. É africana, mas eu não sei de onde que é não, esqueci. Ah, esqueci... Você vai brincar com eles... Faço brincadeiras africanas, sabe? “Ou” é outro universo! Eles se divertem muito mais. E aprende, não preciso dar papel, mandar pintar de vermelho para eles te falarem que isso aqui é vermelho. É tudo através da brincadeira. E a creche tem esse diferencial, porque como você não foca no papel, é tudo lúdico, é tudo brincadeira... Você vai... Eles vão brincar, porque é a idade deles certa de brincar. E responsabilidade... Eu sempre falo isso, eu acho que a educação infantil é para eles brincarem, sabe? Porque a responsabilidade, eles vão ter daqui pra frente. Daqui pra frente, eles vão ter muito papel para poder lidar, mas por enquanto não tem necessidade não. Por enquanto eles podem aprender mesmo brincando que eu acho que é a melhor maneira de aprender.

**K: Uhum, entendi. Eu queria que você falasse um pouquinho da sua interação com eles nesses momentos de brincadeiras...**

J: Ah gente, nossa senhora, aí é tenso, porque [silêncio] né?! Mas aí você vira criança de novo. Você fica empolgada junto com eles e eu... Tem que ter jogo de cintura, porque tem brincadeiras que tem uma certa competição. Então você tem que ter aquele jogo de cintura: “Não, ‘ó’, você não está saindo não. Vamos esperar que

daqui a pouco você é de novo”, sabe? Às vezes quando você vai dar essas brincadeiras que são mais dirigidas, a gente sempre... Eu sempre gosto de brincar com eles. “Ah, vamos brincar de corre cutia”, aí eu sempre começo o corre cutia. A primeira sou eu. Eu só não tenho muita idade mais pra poder ficar acompanhando ali, porque né, já estou... Não consigo... Mas sempre que dá, eu tento interagir ali, mais nas brincadeiras dirigidas, porque nas que são livres, eu tento mesmo deixar mais livre. Nos cantinhos... Tem cantinho que não tem jeito. Como o cantinho da casinha, da beleza, como é que você não interage? Aí não tem jeito. Você tem que sentar e brincar mesmo, porque por mais que você finja que você está... Você não quer... Você pode fingir, mas não tem jeito não, porque eles trazem para você: “Ah, aqui o neném quer mamar”, aí você tem que pegar o neném, entendeu? Porque tem que ter essa interação. Porque se não tiver também, eu não consigo interagir com eles.

[INTERRUPÇÃO NA GRAVAÇÃO]<sup>23</sup>

**K: Bom! Como que você percebe a interação entre as crianças e a forma como elas brincam quando elas estão com brinquedos e quando elas estão sem brinquedos? Como é que você percebe a interação entre elas e a forma que elas brincam?**

J: Então, a turma ali é uma turma que eles interagem muito bem eles ali. Tem alguns conflitos, claro. Quando eles estão... Que a gente está com as brincadeiras, com os brinquedos eu vejo uma interação boa. Conflito é com um ou outro: “Ah, eu quero esse brinquedo” e aí também quer o outro brinquedo. Mas a maioria das vezes eles até já conseguem resolver entre eles. Algumas vezes eu tenho que entrar. Qual que é a outra?

**K: É isso mesmo. A interação com os brinquedos e quando eles estão sem os brinquedos.**

J: Quando eles estão assim brincam mesmo, eles viajam ali sabe. Eles entram num mundinho ali de faz de conta que é bem interessante. Tem horas que surgem umas coisas que você fica até com a boca aberta: “Gente como que uma criança de três anos vai”... E sem o brinquedo, é muito engraçado que eles são... Eles têm uma autonomia tão grande que se eles estiverem sem brinquedo, uma coisa, eles puxam a brincadeira. Então eles inventam ali o que eles querem brincar. Eles vão fazer uma rodinha e cantar. Eles vão correr na sala. É uma turma... Essa turma de três anos.

<sup>23</sup> Janaína vai buscar um copo de água

Essa turma... Eu peguei duas, acho que essa é a segunda... É a segunda turma. É uma turma que eles interagem apesar dos conflitos. Elas interagem bem. Com brinquedos, sem brinquedos eles estão sempre bem entrosados.

**K: Nas minhas observações eu percebi, aí eu queria que você comentasse, eu percebi que quando eles estão sem brinquedos eles costumam interagir mais entre eles de uma forma mais global mesmo. Quando estão com os brinquedos vejo uma formação de grupos.**

J: Tem a formação de grupos. Apesar da formação de grupos, eles interagem ali no grupo, tem a interação. Mas é isso o que estou te falando, quando eles estão sem, eles... Junta todo mundo. Teve um dia que fiquei abobada, porque eu saí, deixei eles lá sem brinquedo nenhum, vim aqui na Estela. Quando eu voltei eles estavam em rodinha cantando, junto. Então, aí eles se unem mais mesmo do que quando eles estão com os brinquedos. Tem realmente, tem os grupinhos, mas não vejo que não deixa de interagir não. Só que, tem aquela separação. Eles interagem. Acho que também... Não sei... Porque às vezes eles juntam ali no grupo também por aquilo que eles mais gostam de brincar. Que eu acho que parte muito disso também: está ali porque gosta de brincar daquilo, o outro está ali porque gosta de brincar de outra coisa. Mas quando eles estão sozinhos... Se deixar eles sozinhos na sala minha filha, *ahhh* aí você pode ter certeza vai ser uma interação tanto boa, como pode também ter uma interação mais, alguma coisa mais perigosa... Você viu a menina sentada na beira do, como é que chama lá?... Porque eles vão juntos... Se está todo mundo ali, vai todo mundo sentar, vai sentar todo mundo ali... Que se torna uma coisa perigosa. D: como chama aquilo escovodráfo. Não. L: Não, chamo aquilo de pia.

**K: Como que chama? É escovódromo?**

J: Não, eu chamo aquilo de pia

**K: Como que as crianças no cotidiano expressam questões referentes às relações de gênero, aí em suas brincadeiras, em falas, em atitudes...**

J: Ah, nossa aí eu já sou leiga, não sei não. Enfim. Eu acho quando dá mais para você observar...

**K: Em relação meninos e meninas, como é que você percebe essa relação?**

J: Então, eu acho que eles interagem bem, sim. Eu nunca percebi nada assim no global, mas quando você percebe mais é quando você monta os cantinhos aí você percebe, consegue perceber algumas preferências. Às vezes o menino vai lá... Eu

vejo assim na curiosidade. Às vezes algum menino vai lá e quer brincar no cantinho da beleza que eu acho super produtivo. Mas eu não consigo perceber neles se diferem. Eu não consigo. Eu consigo perceber mais no adulto, entendeu?

**K: Entendi.**

J: Eu tenho essa certa... Que eu acho que na criança eu não vejo isso. Mas eu vejo mais a gente enquanto adulto de rotular... Que até mesmo quando eu percebo... Você monta lá... Igual no dia, acho que você estava, que o menino quis pôr a saia, mas para mim ele quis pôr a saia porque... Ele não tem aquela coisa: “ah eu estou pondo a saia porque é de menino ou menina”, ele não tem isso entendeu? Que eu acho é que é legal ele pôs pelo simples prazer da curiosidade de vestir a saia e eu percebi que não teve ninguém chamando assim: “Ah, você é menininha”. Eu não percebo isso. Aquele outro, o José. O José já adora, ele gosta de passar esmalte, ele gosta de passar batom. Que ele briga porque ele quer ficar com os batons todos, ele quer ficar com os esmaltes todos, ele não quer dividir, mas também nunca percebi ninguém falar que ele era menininha. Já as meninas, eu não vejo muito no não com aquilo que você vai entre aspas falar que é brincadeira de menina, eu acho que elas se separam mais, mas entre os meninos eu vejo mais essa questão.

**K: Mas você acha que as meninas elas separam mais e meninos transitam mais.**

J: É, é eu acho porque assim quando eu separo... Eu consigo reparar isso muito bem nos cantinhos. São poucas as que vão para o que eles vão considerar que é de menino. Se elas forem é questão de um minuto: ela pegou aquele carrinho e acabou e voltou. Agora os meninos, eles vão mais, eles passam mais. Tem uns que não, ficam agarrados. Mas eu vejo a maioria deles assim sabe, dessa maneira, com mais curiosidade. Eu não consigo entender se é por... É uma coisa assim que eu não parei para pensar, mas as meninas elas estão sempre... É mais os meninos que tem mais a curiosidade daquilo que é de menina. Não sei se é alguma coisa que já vem de casa, se é deles, não sei te falar isso

**K: Você percebe certa exclusão? Por exemplo, igual você está falando, os meninos transitam mais... Você já viu uma situação de menino querer pegar alguma boneca, alguma panelinha, alguma coisa e elas não deixaram?**

J: Ah várias vezes, também. “Ah ele está pegando a minha boneca?”. Mas só nessa questão. Mas eu acho que é o pegar porque é o objeto que ela está brincando, entendeu? É o objeto que ela está brincando. É isso que eu percebo. Ocorre, às

vezes assim... Mas em algum, e são poucos. Entendeu? Eu vejo que são aqueles que gostam de transitar entre elas, não é aqueles que já estão lá separados. É esquisito né?

**K: Então alguma coisa referente: “Ah, isso não isso é de menina!”, você nunca percebeu? Ou o menino falar isso é de menino?**

J: Então, eu não percebi porque eu sempre falo... Porque eu sempre coloco que eles podem brincar com o que eles quiserem. Se tem uma falha, eu logo já tenho assim.... Pode ser que no início do ano possa ter passado, pode ter acontecido e eu não percebi, mas eu sempre falo para eles assim: “Oh! Você pode brincar de boneca sim, e se você quiser ser o pai? Deixa ele brincar”. Então, eu estou sempre intervindo dessa maneira. Agora nos últimos tempos eu não tenho percebido tanto. Agora, mais no início eu não lembro muito, mas acho que é nessa questão... que tipo assim, são questões que eu particularmente minha, eu já começo a desconstruir desde o primeiro dia que vai ficar comigo. *Não vai passar*. Não vai passar de maneira alguma não vai passar. “Ah é o primeiro dia”, então nós já vamos desconstruindo isso até se tornar uma coisa normal, sabe? Uma brincadeira para eles que não vai ter isso: “Ah porque isso aqui é de menina”. Não, não é de menina, não tem isso: de menino e de menina. Lógico que eu não ia falar assim... “Deixa ele brincar, lá na sua casa não tem seu pai não? Então deixa ele ser o pai, deixa ele brincar um pouquinho”. “Ah ela tá pegando o carrinho”, “Deixa ela brincar, sua mão não dirige? Você já viu? Tem motorista de ônibus, tem menina que dirige carro”. Então desde o primeiro dia aqui, essas coisas assim eu já vou desconstruindo com eles.

**K: E ocorreu algum fato específico que você foi lá e falou alguma coisa?**

J: Sempre ocorre, mas é o que tô te falando voltando lá no início... Acho que mais quando eles ainda têm aquela coisa que é passado para eles que existe brinquedo de menina e brinquedo de menino, que existe cor de menino e existe cor de menina. Então tipo assim, eu já vou desconstruindo. Tanto é que quando eu cheguei na boneca com eles eu não tive problema. Ninguém falou assim: “Eu não vou levar a boneca”. Nem por ser uma boneca preta, nem por ser boneca do sexo feminino. Muito pelo contrário, eles queriam levar. Eles queriam o tempo todo levar, era briga para ver quem ia levar entre os meninos entendeu? O problema maior, também que eu não tive no caso, talvez seria com os pais, mas eles estavam indo muito bem instruídos para se tivesse qualquer comentário eu ia explicar para o pai: “Olha, eles

vão brincar eles vão ficar muito a vontade de chegar lá... Quiser pegar a boneca e colocar em cima da geladeira não tem problema”. É o que eles quiserem, é para eles ficarem livres com ela. Então eu não fui lá... Nem falei: “Ah você vai ser o pai”. Não. Eles iam descobri lá juntos. Então eu acho que agora bem menos porque não vai passar isso não vai passar porque tem certas coisas que você já fica com sua anteninha muito bem antenada ali porque são situações que a gente tem que intervir que senão lá na frente é que vão vir as causas se *eu me calar* diante de alguma situação acho que é isso. Deu pra entender?

**K: Sim. Aí eu vou voltar um pouquinho para os cantinhos, né?! Aí eu queria saber assim, na sua percepção, qual ou quais cantinhos as crianças se interessam mais?**

J: Ah, é o da beleza. Quando você monta... Porque eles... É propositalmente que eu não monto o tanto, entendeu? É proposital mesmo, porque tipo assim... Até mesmo porque às vezes você tem que saber como é que você vai trabalhar. Então, geralmente a gente monta o cantinho da casinha e o do coisa... Aí eu não sei te falar se esse interesse é porque eles... Quando você monta eles ficam tudo doido porque brincam menos, ou se é mesmo pelo interesse, porque geralmente você monta o cantinho da casinha e do... Sei lá, da fazenda... Que tenho que inventar os nomes...

**K: Carrinho?**

J: É. Mas você vê né?! Aí tem meninos que vão preferir só o de carrinho e tem meninos que vão preferir o da beleza, entendeu? O da casinha também, elas gostam muito, porque aí tem... Ali eles fazem o... Transformam no mundo do faz de conta, que sai cada pérola. Aí tem hora... Tem menino que interage muito bem no cantinho da casinha, mas naquele sentido de que é o pai mesmo, sabe? “Ah, aqui ‘ó’, eu vou levar meu filho para passear”, “Ah, fala com seu pai”, sabe? Umas falas assim entre as meninas, até que elas escutam em casa. Mais assim nesse sentido mesmo, sabe? Da questão de ver ali, de está naquela brincadeira de casinha, mas tendo como o menino como uma figura paterna mesmo, lá do pai, dentro de casa. Tem assim até algumas falas até... Você até percebe algumas coisas assim, muito machistas: “Ah, você vai lavar”, “Não, não vou lavar a vasilha não”. Tem umas coisas neles assim, sabe? Mas aí a gente vai desconstruindo aos poucos... Mas eu penso que é o cantinho da beleza mesmo. É onde elas, eles se jogam. Aí eles querem pintar, eles querem... Ali também eles... Porque eu acho que como você dá pouco, é novidade, entendeu? Para eles... Então, ver aquela pintura, ver o esmalte, tudo pra

eles é muito novidade, entendeu?

**K: Entendi. E para você o quê que motiva a escolha dos cantinhos pra determinada criança?**

J: Para eles?

**K: É... determinada criança prefere tal cantinho. O que você acha que motiva?**

J: Ah, eu acho que é aquilo que eles mais... Eu acho que a motivação é deles. Eu acho que eles vão por aquilo que eles se sentem mais à vontade em brincar, entendeu? Eu não vejo que tem aquela... Sabe? Eu acho que parte da escolha deles, porque é uma turma que eles são muito assim... Com a pouca idade, eles sabem muito bem o que eles querem, sabe? Eles são muito... não é geniosos que fala não... não é geniosos não... mas assim...

**K: Autônomos?**

J: É, autônomos, de uma personalidade forte, sabe? “Ah, eu vou brincar lá”. Então ele vai brincar, ele vai escolher aquilo porque ele quer aquilo. “Eu quero brincar ali, então eu vou brincar ali”. Então não adianta virar e falar assim: “Não você vai brincar no outro” porque, claro... E assim, é uma coisa que eu *nunca* vou fazer, entendeu? “Ah você não vai brincar disso não, você vai brincar... Você já brincou aqui muito tempo”. Não. “Você quer brincar aqui, você vai brincar aqui”. Então, eles têm a... Desde quando a gente... Que eu pego a turma, eu já dou essa autonomia pra eles, porque eles têm que escolher, eles que tem que saber o que vai motivar eles a brincar. Eu acho que quando a menina vai escolher ali né está motivada ali por aquele material que tem ali que é um... de repente é um... Vê que é mais de adulto, que é coisa... Que você ganha mais é os de adulto mesmo porque não usa. Então assim, motivado pelo esmalte que de repente não passa em casa, não é verdade?! Motivado pelo... pelo... pelo... como chama lá?

**K: Rímel?**

J: Né, que não tem em casa, que passa no olho, eu acho que assim... Mas eu acho que é delas, deles mesmo, eles vão... É aquilo que... Eles que vão escolher ali o que eles vão... O que vai motivar eles ali brincar, sabe? Eu, não influencio muito não. Ah, eu nunca pensei isso. É porque sempre foi tão espontâneo deles, sabe?

**K: Não, mas a minha pergunta não é nem em relação a eles serem motivados por você ou você direciona, não. É mais assim, o que você acha que desperta a curiosidade? Por que determinada criança desperta mais curiosidade?**

J: Ah, tá... Eu acho que é pelo novo. se eu chegar ali e montar é... Vamos inventar

um canto aí de lavar roupa. Vamos por, né, da lavanderia. Se eu nunca montei aqui para eles, eu coloco lá... Que agora tem esses “trem”... A máquina lá de lavar... Pela curiosidade deles, eles não conhecem, eles vão escolher aquele lá. Mas é por quê? Por causa do novo, entendeu? O que é novo nos atrai. Eu quero aquilo que é novo para mim. Que eu não conheço. Eu acho que é mais por conta disso, entendeu? E de repente pela afinidade que eu vou ter no cantinho ali também.

**K: Então, Fabiana, assim, as perguntas em si acabaram. E aí eu queria elencar algumas situações que eu percebi para você poder comentar e para a gente poder conversar um pouquinho mesmo sobre. Voltado para as brincadeiras, eu percebi, no instante em que eu estive aqui, eu percebi que as meninas brincam um pouquinho de forma mais estática e são muito criativas. Já os meninos as brincadeiras eram mais agressivas: soco, empurrão... São brincadeiras, eu percebia que eles riam, mas são brincadeiras mais agressivas, e talvez mais ativas como de correr e tal. Eu queria que você comentasse um pouco sobre isso...**

J: É, eu acho que é isso mesmo. Os meninos... As meninas, elas são mais... Elas ficam naquelas brincadeiras mais calminhas. Mas eu penso muito assim que dependendo das crianças é muito o ambiente que ela vive. Eu acho que o meio influencia muito ali, sabe? Tem meninos que eu percebo isso que são meninos que vivem num ambiente mais agitado. Porque tem menino que não brinca, tem menino que é mais calmo. Eu acho que o meio ali influencia. E assim, e... as meninas, elas já têm esse entre aspas uma tendência a esse tipo de brincadeira mesmo, de mais passiva, sabe? Mas tem meninas também que elas gostam de estar no meio da brincadeira dos meninos também. De fogo, sabe? Porque isso aí é uma coisa assim... Porque eu... Essas brincadeiras assim eu sempre corto, porque... Pensando até mesmo num outro ponto que justamente pela questão do meio que às vezes eles estão inseridos... Porque eu acho que às vezes é o que aprende, é o que é passado também. Eu acho assim... Porque às vezes a gente vê que já vem de casa, não é meu, sabe? “Ah, ‘ó’, menina você tem que sair daqui comportadinha”, “Então você tem que chegar lá e tem que sentar bonitinho”. Fazer igual eu estou fazendo aqui é um crime. Então assim “Ó comportadinha”, sabe? Então eu acho que elas aprendem muito isso. E os meninos já aprendem mais “Ah, você tem que ser machão”, “Você vai chegar lá e vai encarar mesmo lá”. Então eu penso que é isso. Mas assim, como não é uma questão que [silêncio] como é que fala? Que não é uma linha que eu...



Eu tento trabalhar, mas não é aquele que eu trabalho é... como é que fala? Eu esqueci o nome da palavra... Que eu trabalho... Então aí eu posso dizer que seria mais ou menos isso. Eu penso que é uma coisa que já vem de construção, já passa pra eles. Então eles já chegam aqui com esse comportamento... Do menino ali mais machão mesmo... Aquela coisa, de ser homem... Sabe, aquela coisa toda, né?! E as meninas aquela coisinha que é mais delicadinha, mais frágil, mais... Assim, eu não sei se é isso, mas eu acho que eu posso dizer que possa ser isso, entendeu?

**K: Uhum, entendi. Outra coisa que eu percebi... Eu estava numa posição privilegiada porque às vezes eu ficava muito do lado e tem coisas que só se você estiver muito perto mesmo. Então, por eu estar em situação privilegiada eu percebi muitas vezes foi divisão de menino e menina, por exemplo, nos cantinhos... Até mesmo quando era brincadeira livre, mas eu vou exemplificar com o cantinho, porque fica mais fácil da gente perceber. Eu percebia [silêncio] certa exclusão. Por exemplo, de rejeitar algum brinquedo por a criança entender que aquilo era *de menina*. E às vezes eu escutava alguma coisa que “isso é de menina”, eles mesmos verbalizando... Eu achei curioso também que eles ressignificavam o brinquedo. Por exemplo, uma situação: a Kamila, no caso, foi pra perto do Gabriel no cantinho do carrinho, só que ela estava com uma banheira. No que ela chegou com aquela banheira, ele empurrou a banheira e falou para ela sair. Não houve interação alguma: ele olhou aquela banheira e pediu para ela sair. Depois de um tempo, ele pegou a mesma banheira, encheu de carrinho e ressignificou a banheira: aquilo não era mais uma banheira, aquilo era um carro que ele começou a dirigir pela sala... Algumas situações que eu percebi e achei curioso...**

J: É, mas então... Eles têm muito isso mesmo de ressignificar aquilo que eles estão brincando. Eu penso que é mesmo porque de repente ele não tem um carrinho ali pra ele poder colocar... Um carrinho que tem aquela caçamba, para ele colocar aqueles montes de carrinhos dele ali. Mas isso você vê muito. Você vê lá fora no parque um pedaço de uma roda que é um volante... Aquele menino... como é que ele chama? O da van...

**K: É, eu sei (riso).**

J: Então, ele passava o tempo todo com aquele pedaço de roda dirigindo aquilo ali... Então, eles têm muito isso. Às vezes pode até acontecer, mas quando eu percebo... Eu acho que na hora ali, a gente tem que reiterar isso: “Não, não tem isso não”. Se

eu estiver perto eu já chamo para mim: “Não, não pode fazer isso com seu colega não, vamos brincar junto”. Que eu acho que é o papel. Claro que eu não consigo fazer isso o tempo todo, entendeu? Eu não consigo estar perto deles o tempo todo porque são outras coisas que você tem que estar ali fazendo. Você fica numa turma com 18... Na verdade são 18. Todo dia, você tem aquela rotina também, extra eles para você seguir... Então, tipo assim, eu não consigo. Mas às vezes quando eu percebo... Percebo, assim, pouco, sabe? Aí eu já entro com a minha intervenção lá: “Não, por que você está empurrando a banheira dela ali?”, “Por que você não vai brincar com ela?”, “Qual que é o problema?”. Porque eu não posso deixar passar, sabe? A gente não pode deixar passar, porque se eu deixar passar, se eu perceber e deixar passar, aí eu não estou ajudando em nada. Então, assim... Mas eu acho que é bem menos, entendeu? Porque existem algumas situações, mas eu acho que é bem menos. Eu acho que é por conta daquilo que eu falei antes: a questão da intervenção, sabe? Tem que explicar para eles que não é isso. Agora, tem um menino, o Gabriel... É um menino que o pai muito... sabe? Tem toda uma história por trás da criança, sabe? O pai é ali, entendeu?

**K: Como assim?**

J: O pai é rígido mesmo, entendeu? O pai é rígido. Às vezes aquela atitude dele é por aquilo que acontece em casa. Será que o pai dele iria deixar ele pegar a banheira? Às vezes não é tão dele. Tanto é que depois ele pega a banheira. É outra coisa que eu acho que é importante: a gente tem que conhecer a história da criança, porque se a gente não conhece é difícil. Então... Hoje eu... Essa atitude de repente eu vejo assim porque eu conheço o pai. O pai... Tipo de castigo é banho gelado... É umas coisas, sabe? Meio assim... Então é um menino que ele é muito ele, se você percebeu isso, entendeu? Quando ele está aqui ele se solta. Eu acho que ele quer fazer tudo o que ele não faz em casa. Mas pode ocorrer sim em alguns momentos né, de... né? Porque eu vejo como uma coisa que é normal, porque eles... A gente... Eu vou aprender que esse copo aqui é de menino e aquele ali é de menina, eu estou aprendendo assim... Mas eu acho que é importante a gente começar... Você até me deu uma ideia menina. Acho que esse ano vou até incluir isso no projeto... Porque na verdade eu já trabalho pouco, mas não tão afundo para poder... sabe? Mas assim... Essa... Que é uma questão muito importante. Você vê o José, gente... Nossa, aquele José... Oh, pai... não, não vou falar dele não.

**K: Por falar em José...**

J: Não... (riso).

**K: Você pode falar novamente a situação que ocorreu que a mãe dele ficou brava... Não sei se foi porque ele passou batom ou pintou a unha e que ela falou a questão dos óculos da irmã, que ele pegou os óculos da irmã... Você lembra desse fato que ocorreu? Falando que não era pra deixar...**

J: Não, eu acho que foi alguma coisa... Não, acho que ela... Não... O quê que foi a história, gente? Eu lembro que tinha o negócio do arco que ela... Ah, eu acho que ele queria colocar o arco da... Ah, é! Que ele queria colocar o arco da irmã dele [silêncio] que ele queria colocar o arco da irmã dele, a mãe dele falou que aquilo era de menina... Ah, agora eu não lembro, se eu lembrar depois eu te falo, mas agora eu não lembro, depois eu vou ver se a Estela lembra da história, eu devo ter contado para ela. Agora eu não lembro mais mesmo. Eu não lembro se a gente deu... Não, eu acho que foi a história da boneca... Não, porque a boneca eu... não foi eu que entreguei não, foi a Thaís que entregou. Ah, mas lá tem isso... Ela lá é aquele negócio: é macho é macho, entendeu? Então assim, é menino e é... Lá é separado mesmo, entendeu? Então ela não gosta, não tem que passar batom...

**K: E aqui ele experimenta tanto...**

J: É, ele é o que mais experimenta, entendeu? Ele é o que mais. Ele pede para pender o cabelo, ele pede para passar batom... Deixa passar, gente! Entendeu? Mas no sentido mesmo de experimentar. Mas depois eu vou ver se eu lembro, se eu anotei em algum lugar e eu te falo.

**K: Eu também percebi... No cantinho da beleza você percebe algum desconforto das meninas quando tem algum menino passando...?**

J: Elas não gostam não, elas não gostam não. Mas aí eu não sei te falar se é no sentido assim, porque eles estão ocupando o espaço que elas acham que é só delas ou se é por questão, como é que fala? Ou por outra questão. Aí eu não sei te falar... Porque elas ficam bravas, elas falam: "Aqui! Está pegando o batom", "Ah lá! Ele está passando batom".

**K: Às vezes a colega está passando batom até aqui em cima, mas...**

J: É! Mas eu não sei se é questão delas acharem que eles estão ocupando o espaço delas, entendeu? Mas eu acho que até deu uma melhoria, porque eu já vi o José passar na menina, de maquiá-la, entendeu? Aí aceita. E de repente pode até ser aquela coisa assim de achar, não falar, mas achar que ele não é pra passar batom, [palavra inaudível] porque no início eu escutava: "Ô tia, ele vai passar batom", "Ô tia,

ele vai passar esmalte”, “Ô Janaína...” Sabe? Eu escutava. “Não, mas ô gente, deixa ele passar, ele quer só ver como é que é. Eu vou passar na mão dele, depois eu tiro” entendeu? Porque aí tem que tirar, né? Sabe? “Ah, deixa ele passar, qual que é o problema? Ele está experimentando. O menino lá quando... O palhaço não passa batom na boca?” Entendeu? “O palhaço não pinta o rosto todo?” Entendeu? Então você sempre tenta buscar algum exemplo. Às vezes vai. Às vezes vai acontecer caso que não.

**K: Uhum. E você percebe que os meninos ficam um pouquinho acanhados para poderem ir?**

[INTERRUPÇÃO NA GRAVAÇÃO]<sup>24</sup>

J: Ah, eu acho que quem se sente acanhado são aqueles que vão mesmo só para passar o olho, porque aqueles que gostam de brincar efetivamente, eu acho que eles... Eles estão ali mesmo e eles chegam mesmo chegando e participam. Agora, aqueles que vão mesmo porque vê o outro colega lá, aí eu acho que eles se sentem mais acanhados, mas de repente pela vergonha mesmo. Às vezes tem até vontade de passar, mas por aquela: “Ah, eu sou menino e menino e não pode passar”, aí eles se retraem mais, entendeu? Eu acho que é mais essa questão. Porque aquele que... Aqueles que brincam mesmo efetivamente, eles não ficam acanhados. Tanto é que eles... Vamos usar o exemplo do José. O Rafael briga para poder pegar o negócio, não é verdade? Ele briga ali porque ele quer passar batom. Ele briga ali porque ele quer pegar o lápis e passar no olho. Agora, os outros não. Aí os outros não. Aí os outros eu acho que eles ficam realmente mais intimidados e muitos não chegam. Eles passam, dão aquela olhada assim “ó”, entendeu? E vai brincar com outra coisa.

**K: Uhum. Num dia eu estava no cantinho da beleza, eu senti que o Vinícius e o Lucas ficavam te olhando, pra ver se você ia falar alguma coisa...**

J: É, não, mas aí não... Não... Sim. Aí eu não falo nada não, porque eles têm que vir, entendeu? Eu não falo nada não, eles vêm. O Vinícius, ele tem mania... O Vinícius, ele faz isso para tudo. Ele sempre me olha esperando a minha permissão, mas eu também não posso induzir, ele tem que ir por ele, entendeu? Sabe? Mas ele fica assim “ó”, te olhando assim...

**K: Foi curioso, ele passava o batom e olhava. Aí teve uma hora que estava você e a Estela conversando, aí passava o batom e olhava.**

<sup>24</sup> Janaína tem que parar a entrevista para assinar um documento a pedido de Estela

J: O Vinícius muito mais...

**K: Não, minto. Não, eu acho que foi o Lucas. Essa hora foi o Lucas, mas o Vinícius também fez isso.**

J: O Vinícius muito mais. Tudo o que ele vai fazer, ele me olha, sabe? Mas eu penso que eles têm que estar à vontade para isso. Eu acho que é um momento... Eu tenho que intervir se for alguma coisa que eles estiverem sendo, como é que fala? Como é que fala? Recriminado? Não...

**K: Que tiver algum conflito?**

J: É, ou que estiver sendo recriminado ali é...

**K: Excluído?**

J: É, excluído... Excluído ou recriminado pelas meninas ali por não deixar. Mas enquanto ele está ali fingindo, aquilo para mim também é um progresso, porque ele está fingindo... Mas na verdade o escondendo de mim, porque às vezes ele tem medo de que eu vá recriminá-lo porque ele está passando batom... Então tipo assim...

**K: Acho que ele já tem talvez uma consciência sobre o que é de menino e o que é de menina, e que o adulto vai ali...**

J: Então, porque isso é uma coisa muito complicada, porque é um tema que hoje ele é muito discutido e tem causado muita polêmica. E aqui você vê... Eu tento... Até trabalhando a questão racial, você encontra alguns, não tanto quanto... Eu posso aqui encontrar se eu tiver que trabalhar, se eu for montar um projeto sobre gênero e religião, eu acho que vai ser muito mais polêmico, entendeu? Mas para não ter... O quê que acontece? Os pais mesmo são muito conservadores. São muito conservadores. A religião, ela influencia. Ela influencia a questão de gênero e a questão do racismo. Mas depois se eu quiser trabalhar dentro de racismo, eu não vou conseguir. Gênero, dependendo aqui, eu não vou conseguir, entendeu? Aí por isso que eu falo, as pessoas elas precisam... Falta o que? Falta informação. Aos pais falta informação. E falta o pai querer ser informado daquilo. Falta abrir caminho, sabe? Porque na verdade, eles não querem falar disso. Eles não querem falar dessas situações. Aí seu trabalho aqui, ele fica um pouco meio que limitado, entendeu? Porque eu posso deixar a criança passar batom, mas eu não posso incentivar ela a passar batom, entendeu? Tem que ser dela. Eu não posso chegar para o pai ali na porta e falar assim: "Nossa, hoje ele teve uma experiência maravilhosa de passar batom" Que para o pai seria [palavra inaudível] entendeu? A

gente tem que meio que silenciar, você tem que trabalhar, mas tem que trabalhar silenciosamente. Então é por isso que você trabalhando qualquer coisa, eu acho que a gente tem que primeiro é pegar lá o responsável mesmo, entendeu? Porque senão a gente não vai conseguir não. Vai continuar do jeito que está aí: falando que a gente vai ensinar a menina a ser menino e ensinar o menino a ser menina, vai falar que é isso, que é o que se resume nas cabeças das pessoas que a gente vai ensinar, entendeu? É uma fala que eu escutei dentro da igreja, dentro de uma igreja católica esses dias, carismática, que o que a gente ia ensinar para as crianças era isso: que se ele quisesse ser menina, ele ia ser menina, se ele quisesse ser menina, ela ia... Sabe? Se o menino quisesse ser menina, ele ia ser... Que ia ensinar isso. Então assim, você ainda escuta essas falas deturpadas de pessoas que não sabe nem do que se trata. Então a gente primeiro tem que trabalhar o adulto, porque a criança vai deixar a semente aqui, igual eu falei no início: eu vou plantar aqui. Mas ela ainda vai ter que... Até ela crescer, ela vai passar por muita gente aí fora. Então, assim, eu deixei meu aluno, minha criança o ano inteiro passar batom e passar esmalte. Aqui ela teve essa experiência, mas ela chega lá fora, ela vai ser recriminada se ela passar. Ela vai ser, por mais que eu tente empoderá-la vai ter uma hora ali que se ela não tiver apoio, ela não... sabe? Vai voltar, sabe? Então a gente tem que pensar uma maneira de trabalhar todas essas questões, que são mais polêmicas, com os pais primeiro. Que aí se a gente trabalha, de repente nem o pai do Henrique tinha te dado aquele “tumézinho” [riso] porque não sabe. Ele sabe o quê que lá falam pra ele, mas afundo mesmo ele não sabe. Porque ele deixou de participar por conta da religião e tudo. E isso é uma questão *machista*, entendeu? É machismo. Mas não sabe o teor e por mais que você explique, não vai querer entender.

**K: Eu cheguei a comentar com você o que a mãe dele me disse?**

J: Não.

**K: Eu fui explicar para ela pessoalmente, porque o pai pediu para eu falar com ela, e ela falou que estava achando que eu ia ensinar que menina podia entrar no banheiro do menino e que o menino podia entrar no banheiro da menina. É um tema que realmente as pessoas não compreendem, pensam que é outra coisa...**

J: Mas isso aí é porque igual... Vai relacionar à religião. Vai relacionar à religião entendeu?

**K: É uma instituição muito forte.**

J: É. Então vai pegar esse ponto, entendeu? Esse ponto vai pegar, não tem jeito, porque dentro das... Não vamos colocar todas, mas dentro de algumas igrejas falam, porque... E essa fala também falou, eu estava no dia, entendeu? Coincidentemente foi um dia depois que eu tinha ido à votação do plano municipal da mulher. Que a briga era tirar a ideologia do gênero. Que só iria aprovar, mas teria que fazer toda uma modificação de texto. Modificação assim... Foram anos de luta das mulheres ali, sabe? Teria que modificar. Iriam retirar... Assim, não iriam retirar a ideologia de gênero, mas iriam retirar o plano de votação para não mexer na estrutura do texto. Aí na igreja falou exatamente isso, que a gente ia ensinar que eles poderiam ser o que quiser e que poderiam usar o mesmo banheiro, sendo que aqui na creche tem banheiro diferenciado?, Aí vem aquelas outras histórias “Ah, mas aí vai ser estuprada”, “Vai ser isso”, “Vai ser aquilo”, gente... Você vai acompanhar seu filho, não vai não? Seu filho é menor, você vai acompanhar, não vai? E acontece? Quantos lugares... Você vai dentro da prefeitura de Juiz e Fora, você usa um banheiro. Lá, onde é aquele negócio lá, a Câmara, é um banheiro, tanto para homem, quanto para mulher. Então tipo assim, aí ensinam isso, aí a criança vem para cá desse jeito. É o que elas aprendem lá, entendeu? E para eu falar aqui, eu tenho que falar com jeito, porque o que eu falo aqui eles vão falar lá. Eles vão reproduzir exatamente o que eu falo para os pais. Então você tem que ter todo um jeito. Eu penso que... Eu acho que a gente não pode se acovardar. Eu acho que a gente tem que ir para batalha na linha de frente ali, dar a cara para bater mesmo. Mas é difícil, sabe? Assim, eles precisam acho que... Têm que entender que a gente não está aqui para isso que eles estão falando aí fora. Não é esse o objetivo. Acho que o objetivo para mim, o objetivo é que amanhã se eu tiver um aluno homossexual, um aluno preto, sabe? Minha criança que é do Candomblé ou da Umbanda, que eles possam ser respeitados, é isso que eu quero. Que exista o respeito. Porque se eles entenderem que a gente precisa respeitar, a gente não... As pessoas não vão passar metade do que eles passam aí fora, entendeu? Aí eu não vou ver mulher apanhando, delegada apanhando de homem na rua, porque vai ter o respeito. Só que eles querem isso? Aí a pergunta é, eles querem? É vantagem pra eles? Terem seres pensantes? Aí vai continuar, entendeu? Aí a gente vai trabalhar aqui, eu vou fazer meu papel aqui, porque eu não vou me calar, eu não vou me acovardar diante da luta, mas pode ter certeza que eu vou enfrentar muita coisa aí

na frente. Mas eu acho que você enfrenta também o que vale a pena, porque é aquele negócio, eu fiz a diferença na vida deles, então amanhã, eles... sabe? O meu papel aqui, eu fiz bem feito, entendeu? Aí é a sociedade lá que tem que continuar. É difícil, mas não é impossível. E a gente tem que tentar...

**K: Ir tentando...**

J: Tentando até conseguir, tem outro jeito? Tem outro jeito? Não tem. E assim... E eu te falo você tem que trabalhar porque quem vai sofrer mais com isso são as mulheres. Você viu a outra confusão que teve com a “Mc Chuchu”?

**K: Ah, eu vi a do “Trem da terra”...**

J: É essa mesma. É, porque teve outra antes.

**K: Ah, sei.**

J: Você vê... A mulher, ela falou uma coisa assim na fala dela que o cara fala para ela assim “Oh, resolve do seu jeito”. Se ela for resolver do jeito dela, é do jeito de uma menina que morou na periferia, trans, preta, pobre... Como é que ela vai resolver? Vai metendo a mão na cara do cara, aí quem que vai preso? Então ainda tem uma questão. E quem vai sofrer mais são as mulheres... São as... Vão ser os gays que são pretos, as mulheres que são pretas, porque estão naquela condição, sabe? Elas que vão sofrer, sabe? É quem está lá em cima, lá na... sabe? Aonde a informação não chega. Aliás, a informação chega, mas ela chega deturpada... É que vão sofrer. É por isso que eu acho que a gente tem que, sabe... Ih... Ultimamente eu estou é revoltada... Igual a Jana falou a gente tem que aprender... Ela falou certo num seminário aí... A gente tem que aprender a gostar de preto e pobre. Aí quando eu falo preto e pobre, eu coloco todos, porque quem vai sofrer mais é quem... Igual eu falei, é a mulher preta, é a transexual preta, é o “viado”, oh! O gay preto... Sair “viado” sem querer, eu tenho mania até já te falar... Vai sair né, quem... A gente tem que aprender a gostar, porque quando chegar lá... Isso não é fala minha, é fala da Jana... Quando você chegar lá, quando o menino matar outro lá dentro do restaurante, de quem é a culpa? É minha também, porque não passou por mim aqui? E eu fiz o que? Quantos vão ser mortos aí? A criança... Aquele que é homofóbico passou por mim, eu fiz o que? Então eu acho que é coisa para gente... E pegando o gancho da fala dela... Para a gente refletir mesmo. E eles são pequenininhos... Só que eu não vou fazer, eu não vou mudar o mundo sozinha. Então, acho que é isso...

**K: Janaína, agora a última questão. Teve um dia que eu cheguei aqui e aí**



tinham pouquíssimas crianças, eram só meninas por incrível que pareça [riso] nunca aconteceu isso... Mas, nesse dia, só tinham meninas e muito pouco. Eu acho que umas 7 só, se bem que são só 8 meninas...

J: Eu não estava aqui não, né?! Porque... Eu não estava não...

**K: Estava, mas você saiu, você saiu depois.**

J: Ah tá... É, porque eu falei assim: “Ué, eu nunca peguei uma turma só com menina, ué... né?” Assim, que faltasse meninos.

**K: [risos] E aí estava montado só o cantinho da casinha, aí..**

J: Eu que tinha montado? Isso aí eu não lembro, já não lembro...

**K: E aí eu queria entender porque não tinha outros cantinhos montados. Eu lembro que no dia você tinha falado: “Ah, deixa elas brincarem um pouquinho, elas gostam”, e tal...**

J: Ah, não sei... não tinha motivo não. Eu acho que foi erro meu mesmo. Devia ter montado outro. Aqui agora que eu pensei, é... Não, estou falando sério, agora que eu pensei mesmo... Não, não, eu pensei naquela coisa assim de... de... de satisfazer a elas, entendeu? Porque é o que elas gostavam de brincar, mas eu podia ter montado outro. Mas uma coisa assim... É o que elas gostam, “Ah, elas querem brincar de boneca, de panelinha”... Aí eu fui e montei, foi isso.

**K: Mas você saiu logo em seguida mesmo, eu acho que você tinha que resolver alguma coisa, aí a Thaís é que veio para sala...**

J: Então tipo assim, na verdade, eu devo ter... Nem passou... Eu devo ter montado aquilo para poder sair e deixar elas calmas entendeu? Mas assim... Mas eu não tinha nem pensado, mas aí já é outra coisa...

**K: E aí o que eu achei interessante foi a Marcela. Ela foi mexer numa caixa que tinha muita panelinha só que não tinham sido usadas aquelas panelinhas, eram outras. A Marcela queria brincar e a Thaís deixou. Na hora que despejou, tinham umas ferramentas lá e elas passaram muito tempo brincando com as ferramentas, concertando a pia... Eu achei interessante para a gente poder pensar, porque às vezes a gente acha que elas vão gostar é daquilo, mas talvez...**

J: Tem outras coisas...

**K: Elas vão ressignificando e vão...**

J: Mas então...

**K: E aí eu achei interessante essa dinâmica...**

J: Ah, legal! É, então, mas eu não tinha pensado nisso, é uma coisa agora que eu vou até pensar nisso mesmo, porque se eles são... Se a gente está falando, que pode ter uma igualdade, como é que eu monto só o cantinho da casinha gente? [silêncio] Nossa, agora eu fiquei com vergonha [risos].

**K: Eu tinha que tirar uma foto da sua cara agora, só para poder ter registrado [riso] foi engraçado!**

J: Mas é ué! Porque eu não acho que... Às vezes alguma coisa vai passar... Não sei como é que estava meu dia, eu não devo ter pensado, de repente também não pensaria mesmo... Às vezes você conversando mesmo é que você vai... Quando você conversa é que você vai pensar. Mas eu não pensei, e eu acho que é um erro, porque se eu quero trabalhar que elas podem brincar, ter várias possibilidades como é que eu monto para menina só a... Agora é uma... como é que fala?

**K: Reflexão?**

J: É, como é que eu monto pra menina só o cantinho da casinha? Por que não tem um carrinho ali? Agora, mas tem uma coisa, que elas também têm autonomia também de pegar o que elas querem. Então que bom que elas me... Como é que fala? Me... Como é que fala? Não é me ajudaram não, é outro termo... Ah, que elas foram autônomas e acharam umas ferramentas lá para poder desfazer aquilo que eu fiz [risos]. Mas é porque realmente algumas coisas, eu acho que... Eu acho que não só nessa questão, mas até da questão daquilo que eu discuto mesmo dentro do projeto, que é a questão racial, deve passar, sabe? Mas isso aí eu ainda não tinha pensado mesmo...

**K: A gente também não dá conta de tudo, né?!**

J: Não dá não... Outro dia eu até falei com a Estela... Tinha que ter uma pessoa que fizesse o projeto junto comigo, para gente também ter um tempo, para poder ter um tempo. Porque se você vira para mim e fala assim: "Ah, apresenta o projeto lá pra mim?", se não der pra eu ir, se eu estiver muito cansada, tem a possibilidade de ir outra pessoa que vai passar a mesma coisa que eu passo nessa parte, sabe? Que aí fica muito em cima de mim e dela e aparece muita possibilidade e aí também a gente não quer deixar de pegar, porque eu acho que você tem que colocar isso, as pessoas têm que saber, sabe?

**K: Dá um retorno...**

J: É, sabe? Você tem que começar a pensar que dá para você trabalhar essas questões todas na educação infantil, na creche. Dá para você fazer. É lógico que eu

não vou falar as mesmas palavras que eu falo com você... Aquela coisa mais lúdica, mas dá pra fazer. Aí você também não pode deixar de provar para pessoa ali que acha que não pode que pode. Então tinha que ter uma pessoa porque aí te dá mais, sabe? Tem dia que eu estou... Tem dia que você está quebrada... Tem dia que eu sento naquela cadeira, tem dia que eu viajo. Eu viajo assim “ó”, sabe? Eu fico assim gente... Eu fico pensando, sabe? Nossa, e a gente passa aqui muito tempo... É muito pesado, nossa, é muito pesado... Eu entro sete horas, é muito pesado... Eu acho que isso foi até bom, porque isso me fez refletir agora. E para o ano que vem, aí eu quero saber... Porque eu vou incluir, dentro do projeto eu vou tentar incluir. Mas eu sei falar daquela coisa mais política, de luta, de ir para frente, para você levantar a bandeira e defender e não “coisar”. Mas em questão de leitura mesmo eu não tenho ainda, sabe? Que é igual falar de racismo, aí eu sei falar com propriedade... Mas eu não sei... Mas incluir... Porque igual eu estou te falando, porque dentro da questão do racismo, quem vai sofrer mais se amanhã tiver alguma criança minha que seja gay, transexual e preto, ela vai sofrer muito mais, entendeu? Então tipo assim, eu já tenho que trabalhar isso, entendeu? Só que aí com todo aquele cuidado, porque senão pode ter pai que vai falar assim que a gente está incentivando o menino ser gay. Então, assim...

**K: É muito complexo, né?!**

J: É, não, porque ontem eu falei, eu tinha até falado, eu tinha pensado até na [palavra inaudível] e eu vou incluir também religião, porque não é para eles... Para a gente tentar ter um mundo melhor<sup>25</sup>. Imagina, imagina!

**K: Já pensou se tranca a gente aqui [riso]**

J: Nosso Deus!

**K: Mas é isso, Janaína! Terminamos...**

J: Ah, então tá bom... Eu acho que... deu para responder direitinho? Falei direitinho?

**K: Foi ótimo!**

[FINAL DA ENTREVISTA]

<sup>25</sup> Janaína se levanta e pega a chave que está do lado de fora da porta

## ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I



O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Construção das identidades de gênero na infância a partir da cultura corporal e lúdica”. Nesta pesquisa, pretendemos compreender e discutir como ocorrem a formação das identidades de gênero das crianças de 3 anos de uma turma da Creche Comunitária Leila de Mello Fávero, a partir da cultura corporal e lúdica, ou seja, a partir dos brinquedos e brincadeiras. Objetivamos também analisar: a interação entre as crianças e entre a educadora e as crianças a fim de representar a participação de ambas (educadora e criança) no processo de formação das identidades; e os discursos referentes aos hábitos e costumes quando se trata da participação de meninas e meninos nas práticas corporais.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é entendermos que a cultura corporal e lúdica contribui no processo de formação de identidades, sendo um momento importante de construção do que é ser menina e do que é ser menino.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): será observado o cotidiano das crianças da turma 3 anos B no horário de funcionamento da creche, sendo realizadas anotações em um diário de campo. Ressaltamos que não haverá intervenção na rotina das crianças por parte da pesquisadora.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos o que significa o mesmo risco que se tem em atividades rotineiras, como conversar, ler, etc. A pesquisa contribuirá para pensar a prática pedagógica também pelo viés das relações e representações de gênero já a partir das creches, visando o acesso igualitário de meninos e meninas à cultura corporal e lúdica.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Creche Comunitária Leila de Mello Fávero e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016 .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Ludmila Nunes Mourão

Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Martelos (Faculdade de Educação Física e Desportos –

Universidade Federal de Juiz de Fora)

CEP: 36036-900 / Juiz de Fora – MG

Fone: (21) 98169-8117

E-mail: mouraoln@gmail.com

## ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Construção das identidades de gênero na infância a partir da cultura corporal e lúdica”. Nesta pesquisa pretendemos compreender e discutir como ocorrem a formação das identidades de gênero das crianças de 3 anos de uma turma da Creche Comunitária Leila de Mello Fávero, a partir da cultura corporal e lúdica, ou seja, a partir dos brinquedos e brincadeiras. Objetivamos também analisar: a interação entre as crianças e entre a educadora e as crianças a fim de representar a participação de ambas (educadora e criança) no processo de formação das identidades; e os discursos referentes aos hábitos e costumes quando se trata da participação de meninas e meninos nas práticas corporais. O motivo que nos leva a estudar sobre o assunto é entendermos que a cultura corporal e lúdica contribui no processo de formação de identidades, sendo um momento importante de construção do que é ser menina e do que é ser menino.

Para esta pesquisa adotaremos como procedimento a entrevista semiestruturada. Isso significa que a entrevista irá seguir um roteiro preestabelecido de perguntas, porém não irão se restringir a ele, podendo surgir outras questões no decorrer da entrevista. A entrevista será gravada por um gravador de áudio. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos e restringem-se ao sigilo da identificação e das informações referentes à sua pessoa, no entanto, todos os cuidados serão tomados para preservar a sua identidade, não havendo maiores riscos a você. A pesquisa contribuirá para pensar a prática pedagógica também pelo viés das relações e representações de gênero já a partir das creches, visando o acesso igualitário de meninos e meninas à cultura corporal e lúdica.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Creche Comunitária Leila de Mello Fávero e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade

\_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Construção das identidades de gênero na infância a partir da cultura corporal e lúdica”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Ludmila Nunes Mourão  
Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Martelos (Faculdade de Educação Física e Desportos –  
Universidade Federal de Juiz de Fora)  
CEP: 36036-900 / Juiz de Fora – MG  
Fone: (21) 98169-8117  
E-mail: mouraoln@gmail.com

## ANEXO III – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA CRECHE

### I – IDENTIDADE

A Creche São Pedro iniciou suas atividades em agosto de 1988, num prédio cedido dentro do Campus da UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora, através de um acordo onde a creche atenderia filhos de funcionários assim como a comunidade do bairro São Pedro e adjacências.

Em outubro do mesmo ano, a creche foi inaugurada em sede própria (terreno doado pela prefeitura) situada à Avenida Presidente Costa e Silva, 1889, São Pedro; recebendo o nome de “Creche Comunitária Leila de Mello Fávero”, expandindo o número de vagas e priorizando o atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade e risco social.

Segundo relato de Valtencir Fávero (esposo da Sra. Leila Marisa de Mello Fávero), o prefeito em exercício Tarcísio Delgado e o vereador Valtencir Martins homenagearam a esposa falecida em 10/08/1988, por ser uma mulher atuante nas obras sociais do bairro, nomeando assim “Creche Comunitária Leila de Mello Fávero”.

As Creches do município de Juiz de Fora foram criadas em 1985 sendo fundadas e administradas pela Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC). Em função do estabelecido no art.89 da LDB/96 que dispõe sobre a integração das instituições ao sistema de ensino, em 2008 celebrou-se um convênio entre AMAC e Secretaria de Educação de Juiz de Fora, conforme o decreto nº 6253/07.

Através desse convênio, as creches recebem recursos financeiros do município, a Secretaria de Educação faz orientação, supervisão e acompanhamento pedagógico nas creches, promovendo também a formação continuada dos profissionais.

Assim, em 2009, foi criado na Secretaria de Educação, o Departamento de Educação Infantil, que deu origem à Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches, composta por uma equipe de pedagogas que fazem o acompanhamento pedagógico nas unidades. O trabalho desenvolvido por essas pedagogas tem como objetivo contribuir na parte pedagógica oportunizando novas aprendizagens aos coordenadores e educadores, levantando discussões e diálogos entre teoria e prática.

Os encontros realizados entre a SE (Secretaria de Educação) e a creche possibilitam o processo de reflexão do grupo sobre o cotidiano da creche, suas vivências e ações. Essas orientações trouxeram uma nova perspectiva de formação profissional e tem contribuído para ressignificar os discursos dos profissionais, assim como efetivar mudanças nas práticas pedagógicas.

## II – PÚBLICO ATENDIDO

No ano de 2014, tivemos a ampliação da meta seguindo os critérios estabelecidos pelo MEC. Nas turmas de Berçário I, passamos a atender 6 crianças para cada educadora, nas turmas de 2 anos 12 crianças por educadora. Tivemos atendimento à duas crianças portadoras de deficiência, uma delas com fenda palatina bilateral e outra com hidrocefalia.

Berçário I	12 CRIANÇAS (02 TURMAS)
Berçário II	24 CRIANÇAS (04 TURMAS)
2 anos “A”	7 CRIANÇAS
2 anos “B”	12 CRIANÇAS
2 anos “C”	12 CRIANÇAS
3 anos “A”	12 CRIANÇAS
3 anos “B”	18 CRIANÇAS
3 anos “C”	12 CRIANÇAS

TOTAL DE CRIANÇAS ATENDIDAS: 105 crianças

De acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Art. 5º:

"a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§1º - É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil Pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§2º – As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças”.

A Creche Comunitária Leila de Mello Fávero tem como público atendido as crianças residentes dos seguintes bairros: São Pedro, Caiçaras I, Caiçaras II, Caiçaras III, Cidade Universitária, Santos Dumont, Morada do Serro, Jardim Marajoara, Dom Bosco, Marilândia, Adolfo Vireque, Borboleta, Jardim Casablanca, Tupã, Recanto do Brugger, Bosque São Pedro e Nova Germânia. A maioria das residências são alugadas, cedidas, de alvenaria, possuem rede elétrica, água encanada e instalação sanitária.

As famílias atendidas são Católicas, Evangélicas e Espíritas, declaram-se



negras, brancas e pardas. A maioria possui o Ensino Fundamental Incompleto, tendo como profissões: Serviços Gerais, Empregada Doméstica, Do Lar, Manicure, Balconista e Enfermeiro; com uma renda que varia entre 1 a 2 salários mínimos.

### III – METAS E OBJETIVOS DA INSTITUIÇÃO

Numa visão histórica, social e política da educação, que deve estar voltada para a emancipação humana, a Creche Comunitária Leila de Mello Fávero se direciona a uma ação que permita resgatar o papel socializador das instituições educativas. Busca direcionar seu ensino para a construção do conhecimento, numa concepção dialética, histórica, dinâmica e contínua onde o sujeito-criança aprende por interações coletivas e de forma ativa.

Para tanto, o eixo de trabalho da Creche Comunitária Leila de Mello Fávero se baseia na concepção sócio histórica dos sujeitos, se inspirando nas obras de autores que contribuem para esse entendimento, principalmente Lev S. Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962), entre outros.

Os discursos promovidos por estes autores são complementares no que se refere a questões relacionadas a *desenvolvimento e aprendizagem* permitindo direcionar ações voltadas para o desenvolvimento da criança, cidadão, desenvolvido em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos e emocionais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), as propostas pedagógicas da Instituição devem respeitar os seguintes princípios:

I- ÉTICO: Da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singulares.

II- POLÍTICOS: Dos direitos de cidadania, do exercício de criticidade, do respeito de ordem democrática.

III - ESTÉTICOS: Da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As Instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado por um importante documento internacional de educação, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) estabeleceu que as creches atenderão crianças de zero a três anos, ficando a faixa de 4 a 6 para a pré-escola, e deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação. É nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança.

Assim, a cada dia o conceito de Educação Infantil evolui, apresentando-se como um espaço de desenvolvimento infantil, onde a criança passa a ser a referência.

No Brasil, a educação das crianças da faixa etária de 0 a 6 anos possui um histórico

de 150 anos, porém sua expansão se deu a partir dos anos de 1970 e se acelerou a partir de 1993.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 inseriram a Educação Infantil no sistema educacional, permitindo seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica.

A Educação Infantil orienta-se pelos princípios da educação em geral: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar e as práticas sociais (cf. LDB, artigo 3º).

As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Se forem positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade.

A educação infantil favorece o desenvolvimento das bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização.

Possui como especificidade referência à criança e não ao ensino fundamental, de forma a evitar a escolarização precoce e permitir à criança formação para a cidadania e direito de conhecer, crescer, viver, ter prazer.

Ao cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis que é o cuidar e o educar, a Educação Infantil demonstra seu caráter inovador, conforme demonstram pesquisas recentes relativas à infância, se orientando pelo ponto de vista da criança.

Assim, a Educação Infantil se propõe a permitir que a criança interaja com a realidade social, cultural, natural, contribuindo para que o mundo não lhe seja apresentado de forma sistematizada, mas sim que lhe seja permitido vivê-lo, proporcionando-lhe experiências ricas e diversificadas.

#### IV – ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO DO TRABALHO

A Creche Leila de Mello Fávero, funciona em regime de tempo integral, iniciando suas atividades a partir de 6:30 às 18:00 horas, de segunda-feira à sexta-feira, durante todo o ano civil, tendo de Fevereiro a dezembro atividades pedagógicas, férias coletivas em Janeiro.

A creche oferece quatro refeições diárias, banhos, atividades pedagógicas dentro de uma perspectiva de cuidar e educar.

- CORPO DE FUNCIONÁRIOS -

Nº	CATEGORIA	NIVEL DE ESCOLARIDADE	HORÁRIO DE TRABALHO
01	Assistente Administrativo	Superior Incompleto	08:00 /17:00
02	Auxiliar de Serviços Gerais	Superior	07:00/17:00
03	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio	07:00 / 16:00
04	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio	7:00 / 17:00
05	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental Incompleto	07:00 / 16:00
06	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio Incompleto	08:00 / 17:00
07	Coordenadora	Superior/ Pós-graduação	08:00 / 17:00
08	Cozinheira	Ensino Médio Completo	07:00 / 16:00
09	Cozinheira	Superior Incompleto	07:30/ 16:30
10	Educadora	Superior Incompleto	08:00 / 17:00
11	Educadora	Superior Completo	07:00 / 16:00
12	Educadora	Superior Completo	07:30 / 16:30
13	Educadora	Superior Completo	07:00 / 16:00
14	Educadora	Superior Completo	08:00 / 17:00
15	Educadora	Ensino Fundamental Incompleto	08:00 / 17:00
16	Educadora	Magistério	07:00 / 16:00
17	Educadora	Superior Completo	07:30 / 16:30
18	Educadora	Magistério	08:00 / 16:00
19	Educadora	Superior Incompleto	07:00 / 16:00
20	Educadora	Magistério	07:30 / 16:30
21	Educadora	Superior	08:00 / 17:00

INSERÇÃO

Os termos “Inserção” e “Acolhimento”, expressam melhor o que pretendemos que seja esse momento na vida da criança, de suas famílias e da instituição. Consideramos que esse primeiro contato é pleno de expectativas e incertezas; uma passagem delicada e sensível, um processo de transição que exige tempo e cuidados.

Sendo assim, percebemos que não só a criança deve ser acolhida, mas seus responsáveis também.

Os principais períodos de inserção da criança, da família e do educador ocorrem quando:

- A criança entra na creche.
- A criança muda de turma.
- A criança sai da creche.
- A criança retorna de férias.
- A criança retorna de tratamento médico.
- A criança retorna de feriados prolongados.

Na creche, a criança passa a conviver com um grupo grande de adultos e crianças, em um ambiente novo, que geralmente lhe é estranho. Tudo é novo. Mudam as pessoas, o espaço, os objetos, a rotina.

Essas novidades podem ser atraentes para a criança pequena, quando enfrentadas em companhia de um familiar ou de uma pessoa conhecida e querida. Mas quando separadas deles, a criança pode sentir-se sozinha e as novidades lhe causarem medo. Ela pode demonstrar isso ficando triste ou quieta demais.

Durante o processo de inserção à creche, as crianças vivenciam momentos de separação, insegurança e outros sentimentos que, nessa situação, podem desencadear diversos tipos de comportamentos. Ela está expressando suas dificuldades e buscando auxílio e cuidado do adulto. Além de chorar, ela pode adoecer frequentemente, recusar alimentos, não dormir ou dormir demais, etc. Esses comportamentos são formas muito comuns que a criança encontra para reagir às novas situações que merecem ser acompanhadas com atenção.

A família também sofre nesse processo. As mudanças não ocorrem só na rotina da família que tem que encaixar os horários da creche no seu dia a dia. Muda também a forma de encarar a educação e o cuidado de sua criança.

Para os pais, a decisão de deixar seu filho na creche é dificultada por uma série de conflitos. Por um lado, a necessidade de trabalhar. Por outro lado, a crença de que, para se desenvolver de forma saudável, a criança pequena deve ser cuidada pela mãe. Por isso, aparece na família a insegurança, a desconfiança ou até o medo de perder o amor do filho, ao deixá-lo na creche, sentindo-se culpada achando que está abandonando a criança, partilhando com estranhos sua educação.

O educador também precisará se adaptar, descobrindo pouco a pouco, nessa criança e nessa família, seus novos parceiros do dia a dia. Receberá a cultura, o hábito, a história destes.

O período de inserção provoca uma série de mudanças e mobilização na creche, seja no espaço físico, na rotina e nas relações entre as pessoas.

Anteriormente, todas as crianças recém-chegadas com suas famílias eram inseridas nos seguintes horários:

- 08:00 às 10:00 horas (1ª semana)
- A partir da segunda semana o tempo da inserção vai aumentando de acordo com a resposta da criança.

Contudo, por acreditarmos que cada criança possui seu ritmo próprio, permitimos maior flexibilidade no período de inserção, promovendo ampliações neste período, caso a criança responda bem à inserção, ou não ampliando a jornada, caso a criança esteja vivenciando muito conflituosamente este momento.

No primeiro momento, a criança é acolhida junto com sua família, permitindo que conheçam, participem e interajam no espaço e na rotina.

Os horários são flexíveis aumentando gradativamente de acordo com o comportamento e reações da criança observados pelo educador.

### REUNIÕES

É importante garantir às famílias o direito de acompanhar o desenvolvimento das crianças, isto se faz através de 3 reuniões por ano e quando necessário.

- 1ª reunião (mês fevereiro) – Apresentação do espaço físico, dos funcionários, das normas internas.
- Demais reuniões para apresentação dos Projetos desenvolvidos e relatórios individuais.
- Atendimentos individuais sempre que necessários.

As famílias participam ativamente de programações como: aniversariantes do mês (as famílias dos aniversariantes são convidadas a participarem das comemorações); festa junina; festa de final de ano e despedida das turmas de 03 anos. Além disso, a creche, proporciona, momentos com as famílias, de acordo com os projetos desenvolvidos em sala, visando assim, fortalecer o vínculo criança / família / creche, compartilhando e complementando a educação e cuidando de nossas crianças.

Em 2013, implementamos o “Papo de Família”. Convidamos as famílias das crianças novatas matriculadas na creche e juntamente com a Professora Ana Rosa Picanço, conversamos sobre a inserção na creche. As famílias foram acolhidas pela coordenadora Núbia e a professora Ana Rosa e puderam expor seus anseios e expectativas sobre este momento delicado para elas e as crianças, em uma roda de conversa agradável, onde trocaram vivências sobre a inserção.

Já em 2014, o papo de família não ocorreu.

## V - TRABALHO PEDAGÓGICO

### 1- Concepções (criança, infância, aprendizagem...)

A infância está inserida num contexto histórico, social e geográfico, sujeita a diversas formas de entendimento.

Ao pensar “infância”, num primeiro momento, o que emerge são conceitos que muitas vezes não traduzem seu real significado.

Porém, um olhar mais atento, nos leva a refletir sobre as especificidades deste momento em que a criança está aberta para o mundo. Parafraseando o poeta Drummond ano, que disse “ausência não é falta”, podemos dizer que a ausência de características dos adultos, dos jovens e dos idosos nas crianças, é exatamente o que a faz infância.

É neste período que a afetividade, a magia, a subjetividade, a ludicidade, a poesia e a expressividade estão emergindo com toda sua força.

Não seria possível delimitar uma concepção de infância sem considerar que a criança é um ser integral, e como tal, possui infinitas capacidades para desenvolver

seus potenciais.

Estes potenciais se relacionam não só com o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais, mas também com aspectos históricos-sociais, uma vez que a criança interage com o meio, tornando-se um sujeito de direitos, um cidadão.

O universo de possibilidades da criança torna a infância um momento único, que requer um olhar responsável, afetivo, livre de pré-conceitos, aberto para receber, trocar, doar, aprender, uma vez que a consideramos um ser histórico, social, geográfico e político.

A partir da década de 80, a criança no Brasil assumiu a posição de cidadão, tendo seus direitos estabelecidos na Constituição de 1988 e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Tratam-se de direitos sociais relacionados à vida, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, “além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 227).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil/2009, em seu art. 4º, preconizam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem considerar a criança como:

“centro do planejamento curricular, é 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”.

De acordo com as Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Educação Infantil (2008, p.21): “a infância é uma construção social influenciada pelo contexto histórico, psicológico, político e social. As crianças são sujeitos históricos, construtores e produtores de cultura e que devem ser vistas como seres ativos e participativos, respeitando suas necessidades e especificidades.

Seguindo esses princípios, são objetivos da Creche Comunitária Leila de Mello Fávero:

- \* Possibilitar meios da criança desenvolver seus aspectos físicos, sociais, afetivo-emocionais e cognitivos;

- \* Criar um ambiente facilitador do desenvolvimento da criatividade;

- \* Possibilitar o desenvolvimento nas crianças de uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- \* Permitir que descubram e conheçam progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

- \* Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- \* Educar integralmente as crianças, desenvolvendo práticas pedagógicas que

atendam às necessidades básicas e as considerem como cidadãos;

\*Perceber as crianças como seres pensantes, estimulando-as nas relações intra e interpessoais, para que aprendam a conviver e a cooperar com o grupo;

\*Estimular nas crianças uma atitude de busca constante do conhecimento, através de atividades que desenvolvam e desafiem continuamente o raciocínio, a criatividade, a curiosidade, o espírito crítico, questionador, a livre expressão e a comunicação;

\*Garantir a todos a igualdade de tratamento, o respeito às diferenças, a qualidade do atendimento e da liberdade de expressão.

Na prática educativa, a creche se organiza de forma que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- \* familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- \* explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- \* deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc, desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- \* explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamentos etc, para o uso de objetos diversos.

No plano de consciência corporal, nessa idade, a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade.

De acordo com Barbosa (2008, p.18), “Para educar crianças, necessitamos de objetivos claros que direcionem para a construção de seres humanos capazes de viver na sociedade contemporânea”. Segundo Odena (1999), o objetivo geral para a escola de 0 a 3 anos deve ser o de “(...) formar pessoas para a autonomia pessoal e a solidariedade, capazes de experimentar, expressar-se, comunicar-se, sentir segurança, amar, ser feliz, ter autodomínio e compreender seu contexto. Para as crianças, ir para a escola de educação infantil é uma oportunidade de viver com um grupo ampliado de pessoas - adultos e crianças – num contexto pensado especialmente para sua educação.”

A brincadeira é uma experiência essencial, um modo de decidir como percorrer a própria vida com responsabilidade.

A criança quando brinca cria situações imaginárias em que se comporta como se estivesse agindo no mundo do adulto. Enquanto brinca, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, uma vez que ela pode fazer de conta e colocar-se no lugar do adulto.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimento e valores sobre o mundo.

O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma amplia os conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

A imaginação leva a criança a experimentar vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento.

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (BETTELHEIM, 1984, p.105).

Na Creche Leila de Mello Fávero, as brincadeiras são dirigidas pelo educador ou livres sob a observação do mesmo.

As brincadeiras dirigidas são complementos das atividades nas salas de atividades, tornando o aprendizado divertido e prazeroso.

As brincadeiras livres são criadas pelas próprias crianças, como: correr, saltar, pular ou fazendo uso dos brinquedos oferecidos no parque ou na sala com os “cantinhos”.

A Creche recebe ainda visitas de estagiários de Educação-Física (UFJF), do Projeto “Rua de Lazer” (PJF), que proporcionam a nossas crianças momentos de descontração, com atividades físicas e brincadeiras infantis.

Em parceria com a Faculdade de Educação Física desde 2015, a creche recebe alunos do curso, que desenvolvem com as crianças estímulos para o desenvolvimento da coordenação motora e linguagem corporal. Os alunos sob a supervisão da professora Ayra Lovisi, na matéria \_\_\_\_\_

Além do estímulo às crianças proporciona o apropriadamento na formação em contexto, uma vez que trazem uma prática diversificada.

Outras parcerias foram formadas em 2015/2016 como:

- Odontologia UFJF (2015/2016)
- Nutrição UJFJ (2015)
- Escola Waldorf (2016)

## 2 - Organização espaço/tempo:

A especificidade da educação infantil nos leva a considerar que a programação das atividades a serem desenvolvidas em uma instituição de educação infantil deve considerar seu caráter dinâmico e estar atenta para a questão do cuidar e do educar.

Ao acreditarmos que ambas as dimensões só fazem sentido ao serem pensadas de forma integrada, sendo que uma não faz sentido sem a outra, as atividades e o uso do tempo devem se desenvolver privilegiando esta integração.

Mediante estas questões, o período de permanência das crianças em nossa creche não deve ser estéril, destituído de intencionalidade. Também não deverá ser rígida, estanque. Deverá sim, possuir um plano de trabalho que direcione as ações dos educadores de forma a permitir que criem um espaço realmente estimulador, propício ao desenvolvimento infantil de forma plena, que permita evidenciar o que se



quer propor à criança, como alcançar e como avaliar.

Um elemento de grande importância nesta organização é a figura do educador que irá interagir com as crianças, favorecendo sua relação com os objetos, com o meio.

Uma questão importante, que deve ser citada, é sobre o fato de a educação infantil ser considerada como etapa inicial da educação básica. Em função disto, muitas vezes tendemos a pensar a organização do tempo como obrigatoriamente similar ao do ensino fundamental. No entanto, em nossa proposta consideramos as especificidades do ensino infantil, sem desconsiderar que as crianças que estamos atendendo irão certamente para o ensino fundamental.

Desta forma, organizamos nossas turmas por faixa etária por considerar que há maior coincidência de ritmos de desenvolvimento e até mesmo para não perder a perspectiva do cuidar, visto as características do desenvolvimento físico, cognitivo e por acreditar que cada criança possui seu ritmo próprio.

A questão do tempo está diretamente relacionada com a organização do espaço que irá possibilitar que o mesmo transcorra de forma criativa, concretizando sua intencionalidade de possibilitar a total interação do sujeito criança com o meio.

A organização do espaço traz como premissa a grande diversidade cultural, que inclui os interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças. Este espaço não se resume apenas a sua metragem, mas torna-se um “pano de fundo”, uma “moldura”, adquirindo uma nova dimensão, a de ambiente e como tal, ambientará a relação de crianças e adultos em todas as suas formas de interação.

Ao pensar o espaço para a Creche Comunitária Leila de Mello Fávero, buscou-se torná-lo realmente um “ambiente” favorecedor que respeite os “direitos fundamentais da criança”.

Assim, concentraram-se esforços para criar um ambiente acolhedor e seguro que possibilite espaços prazerosos para brincar ao ar livre; ter contato com a natureza; flexível – para que as crianças possam realizar atividades de sua preferência ou individuais; para atividades em pequenos grupos; para atividades coletivas - favorecendo o convívio de crianças de idades diferentes, estimulador desafiador, relaxante.

Nas salas, os cantos oferecem atividades diversificadas oferecendo várias possibilidades de atividade ao mesmo tempo, de modo que as crianças possam escolher onde estar e o que fazer. Tais momentos são diários e acontecem por um período delimitado no período da manhã.

À tarde acontecem outras atividades pedagógicas, projetadas com objetivos específicos tais como: jogos, músicas e artes cênicas, litera-kids (área da recepção), casinha (refeitório) e TV.

Cabe ressaltar que em 2013, tivemos o parquinho reformado. As gangorras e o roda- roda receberam a manutenção e funcionam normalmente. A casinha de madeira com escorregador, tiveram sua altura diminuída, proporcionando maior segurança às crianças.

Em 2014, recebemos novos parquinhos de plástico, com casinha, túnel e circuito com escorregador.

O quiosque ganhou flores, feitas de material reciclável, e cortinas, trazendo graciosidade para o espaço.

Adquirimos novo aparelho de DVD, que foi fixado na sala de Berçário II, juntamente com a televisão. Planejamos um armário, móvel, com rodinhas, no qual instalamos uma televisão de 29" (ganhamos de doação) e um DVD. Este armário, por ter rodinhas, é seguro o suficiente para levá-lo às outras salas, quando necessário, trazendo mais conforto às crianças e educadoras.

#### ESPAÇOS FÍSICOS:

QUANT.	DESCRIÇÃO
01	Almoxarifado
03	Área livre descoberta
01	Banheiro de funcionários com chuveiro
02	Banheiro da recepção
06	Banheiro infantil (com chuveiro e trocador)
01	Cozinha
01	Despensa
01	Recepção
01	Refeitório de criança (também utilizado como área coberta)
01	Refeitório para funcionários
07	Salas de recreação (02 com banheiro, 02 com tanque de escovação)
01	Sala técnica
01	Secretaria
01	Solário

#### ROTINAS DIÁRIAS:

A instituição de educação infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias.

As interações entre crianças devem ser observadas pelas educadoras, que precisam interferir sempre que situações com maior grau de conflito ocorram. Os adultos não devem deixar de fazer uma intervenção segura e cuidadosas quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças. Por outro lado, as relações de cooperação e amizade infantil devem ser incentivadas e valorizadas.

As visitas das crianças são feitas entre as turmas onde ocorrem brincadeiras diversas e exibição de DVDs.

As interações entre as turmas em nossa instituição acontecem nos seguintes momentos:

- Recepção das crianças.
- Refeições diárias (8:00 horas - café; 10:30 horas – almoço (BI; BII; 2anos) – 11:00 horas – almoço (3 anos); 14:00 horas - lanche e 15:15 horas – jantar. (BI; BII; 2anos), 15:30 horas – jantar (3 anos)
- Recreação externa (manhã e tarde).
- Aniversariantes do mês (as famílias também participam deste momento).
- Festividades como: Festa Junina, Semana da Família, Semana da criança, Natal, Passeios, Piquenique, etc.

## BERÇÁRIO I

07:00 às 8:00h – Recepcionar às crianças (Todas as crianças são recepcionadas em 2 salas com TV até às 08:00h, quando são direcionadas para suas salas. Cada profissional recebe suas crianças com brinquedos diversos, cantigas e som).

08:00 às 8:20 h – Lanche no refeitório.

8:30 às 9:00 h – Rodinha / mediação (atividades pedagógicas).

8:50 às 9:10 h – Banho de sol / recreação livre.

9:10 às 9:20 h – Suco / fruta.

9:20 às 10:15 h - Banho (deverá sempre ter uma recreadora brincando e se responsabilizando pelas crianças).

10:30 às 11:00 h – Almoço

11:00 às 11:30 h – Higiene bucal e preparação para o repouso.

11:30 às 14:00 h – Repouso.

14:00 às 14:30 h – Saída do repouso; lanche.

14:30 às 15:15 h – Recreação (área externa).

15:40 às 16:00 h – Troca (se necessário).

16:00 às 17:00 h – Troca de roupa, banho (se necessário), oferecer brinquedos evitando a ociosidade, saída das crianças.

## BERÇÁRIO II

07:00 às 8:00 h – Recepcionar as crianças (Todas as crianças são recepcionadas numa sala com TV até às 08:00, quando são direcionadas para suas salas. Cada profissional recepciona suas crianças com brinquedos diversos, cantigas e som.).

8:00 às 8:30 h – Lanche no refeitório.

8:30 às 8:50 h – Rodinha / mediação (atividades pedagógicas).

8:50 às 9:10 h – Banho de sol / recreação livre.

9:10 às 9:20 h – Suco / fruta.

9:20 às 10:15 h – Banho (deverá sempre ter uma recreadora brincando e se responsabilizando pelas crianças).

10:30 às 11:00 h – Almoço no refeitório.

11:00 às 11:30 h – Higiene bucal e preparação para o repouso.

11:30 às 14:00 h – Repouso.

14:00 às 14:30 h – Saída do repouso; lanche (no refeitório).

14:30 às 15:15 h – Recreação (área externa).

15:50 às 16:00 h – Higiene de mãos e rosto.

15:15h – Jantar no refeitório.

16:00 às 17:00 h – Troca de roupa, banho (se necessário), oferecer brinquedos evitando a ociosidade, saída das crianças.

## 2 ANOS

07:00 às 8:00 h – Recepcionar as crianças (Todas as crianças são recepcionadas numa sala com TV até às 07:30, quando são direcionadas para suas salas. Cada profissional recepciona suas crianças com brinquedos diversos, cantigas e som.).

8:00 às 8:20 h – Lanche no refeitório

8:20 às 8:30 h – Higiene – lavar as mãos e o rosto. Tirar o agasalho, verificar a necessidade de troca.

8:30 às 9:15 h – Rodinha “em sala”.

Atividade pedagógica.

9:15 às 10:00 h – Trabalhar com os Cantos.

10:00 às 10:35 h – Recreação livre (área externa).

10:35 às 10:45 h – Higiene para o almoço.

10:45 às 11:00 h – Almoço (servir e acompanhar a refeição, circular entre as crianças, incentivar a aceitação dos alimentos oferecidos no cardápio. Respeitar o ritmo individual de cada criança. Desenvolver hábitos saudáveis de alimentação.

11:00 às 11:20 h – Escovar os dentes, encaminhá-los para o repouso.

12:00 às 14:00 h – Almoço da funcionária.

14:00 às 14:30 h – Lanche.

15:50 às 16:00 h – Higiene das crianças para o jantar.

15:15 às 16:30 h – Jantar.

16:30 às 18:00 h – Higiene das crianças, preparar as crianças para a saída (zelar pela aparência das crianças e organizar seus pertences).

- Brinquedos livres em sala.
- Organizar a sala.

#### OBSERVAÇÕES:

- *OFERECER ÁGUA ÀS CRIANÇAS, POIS ELAS ESQUECEM DE PEDIR.*
- *ESTAR ATENTA A APARÊNCIA FÍSICA DA CRIANÇA, TIRAR OU COLOCAR AGASALHOS DE ACORDO COM O TEMPO.*
- *ORIENTAR AS CRIANÇAS AO BANHEIRO, POIS ELES ESQUECEM DE PEDIR.*
- *ESTAR ATENTA ÀS MEDICAÇÕES.*

### 3 ANOS

07:00 às 8:00h – Recepcionar as crianças (Todas as crianças são recepcionadas numa sala com TV até às 08:00 h, quando são direcionadas para suas salas. Cada profissional recepciona suas crianças com brinquedos diversos, cantigas e som).

8:00 às 8:20h – Lanche no refeitório (oferecer o lanche do cardápio, observando a necessidade de repetição, a não aceitação e bons modos a mesa).

08:40h – Higiene – lavar as mãos e o rosto. Tirar o agasalho, verificar a necessidade de troca.

9:00 h – Rodinha “em sala”.

9:30 h – Atividade Pedagógica.

10:00 h - Trabalhar com os Cantos.

10:30h – Recreação livre (área externa).

11:00 h – Higiene para o almoço.

11:10h – Almoço (servir e acompanhar a refeição, circular entre as crianças, incentivar a aceitação dos alimentos oferecidos no cardápio. Respeitar o ritmo individual de cada criança. Desenvolver hábitos saudáveis de alimentação).

11:40h – Escovar os dentes, encaminhá-los para o repouso.

12:00 às 14:00h – Almoço das funcionárias.

14:00 às 14:30h – Lanche.

14:30h – Recreação livre (área externa).

15:15h – Higiene das crianças para o jantar.

15:30h – Jantar.

16:00 às 17:00h – Higiene das crianças, preparar as crianças para a saída (zelar pela aparência das crianças e organizar seus pertences).

Brinquedos livres em sala.

Organizar a sala.

#### OBSERVAÇÕES:

- *OFERECER ÁGUA ÀS CRIANÇAS, POIS ELAS ESQUECEM DE PEDIR.*
- *ESTAR ATENTA A APARÊNCIA FÍSICA DA CRIANÇA, TIRAR OU COLOCAR AGASALHOS DE ACORDO COM O TEMPO.*
- *ORIENTAR AS CRIANÇAS AO BANHEIRO, POIS ELES ESQUECEM DE PEDIR.*
- *ESTAR ATENTA ÀS MEDICAÇÕES.*

### 3- Organização Curricular e Metodologia utilizada (e ou almejada):

As atividades a serem desenvolvidas tem como objetivo possibilitar desenvolvimento da criança através da ampliação de seu desenvolvimento, em consonância com o proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e no documento preliminar da rede municipal: "Educação Infantil: a construção da prática cotidiana", criado a partir de discussões de diversas unidades de educação infantil da rede municipal no ano de 2010.

Parte do entendimento de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança estão diretamente relacionados, mas não ocorrem paralelamente. A relação destas dimensões é dinâmica e altamente complexa, exigindo que o direcionamento do trabalho se relacione com o desenvolvimento global da mente e o corpo.

Os processos educacionais que irão permear as atividades a serem desenvolvidas se baseiam nos seguintes entendimentos:

- \* o conhecimento se apresenta inacabado, onde o processo de descoberta e da necessidade de conhecer viabiliza a construção de novos caminhos, levando as crianças à reflexão e à criação;

- \* a criança é sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;

- \* o professor é elemento catalizador que possibilitará a relação do aluno com o conhecimento;

- \* a relação afetiva é um dos segredos da aprendizagem;

- \* o brincar é um fator de desenvolvimento da criança e de sua interação com o meio, sendo de grande importância para a elaboração do conhecimento de si e do outro;

- \* a intencionalidade do fazer pedagógico é o de possibilitar experiências de vida ricas e diversificadas para a criança e não o de lhe apresentar o mundo sistematizado;

- \* as atividades de cuidar e educar só se tornam significativas ao serem pensadas de forma integral;

- \* a disciplina surge como uma tomada de (conhecimento), consciência dos limites da vida grupal;

- \* oferecer, principalmente no período da adaptação, um ambiente seguro, alegre e criativo;

- \* conhecer a história de cada criança para auxiliá-la na adaptação de situações novas.

A metodologia de trabalho que enfocamos, visa organizar a turma em torno de metas pré-estabelecidas por crianças e professor. Possui como pressuposto básico a ação da criança sobre o seu processo de aprendizagem. O envolvimento e a participação são fundamentais à efetivação das atividades.

Partindo desse pressuposto, assumimos o trabalho por “projetos” que se diferencia de outras estratégias pedagógicas em vários aspectos: suas concepções de conhecimento e aprendizagem, sua visão do papel do professor e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, sua definição dos tempos do ensino e da aprendizagem. A característica principal desta estratégia é criar condições para provocar o envolvimento direto e ativo dos participantes na busca e produção de conhecimentos, conhecimentos esses que dizem respeito a problemas e questões que fazem sentido para todos (o que é diferente de adquirir ou construir conhecimento sobre conteúdos escolares fragmentados, isolados e separados).

As etapas do projeto se definem da seguinte forma: escolha e definição de um tema, identificando o que sabem, e o que querem saber, formulando perguntas para as quais pretendem buscar respostas. A etapa seguinte é de desenvolvimento do projeto: é a etapa principal e inclui diferentes atividades de busca e produção de conhecimentos que ajudam a responder as perguntas do índice.

Na etapa de sistematização esses conhecimentos são organizados na forma de um dossiê, que apresenta o que se sabia no início do projeto e as respostas obtidas pelo índice, podendo surgir novas perguntas que não puderam ser respondidas pelas atividades realizadas, sendo assim, o trabalho com projeto não tem um tempo determinado, podendo durar algumas semanas ou meses para chegar a sua conclusão.

Podemos citar como exemplos, os projetos trabalhados em nossa instituição ao longo deste ano: “Tudo Bem Ser Diferente”; “Animais Que Conhecemos e Animais Que Estimamos”; “Troninho”; “Contação de Histórias”; “Alegria e Emoção das Cores” e “Identidade”.

No ano de 2013, tivemos como Projeto principal o “Projeto Acolhimento”, a partir dele foram surgindo atividades diversificadas que foram trabalhadas com as crianças e famílias durante todo o ano.

#### 4 - Organização das turmas

A Resolução nº 002/2008 - CME - Normatiza e dispõe sobre registro e regularização de funcionamento das instituições de educação infantil, destinadas à criança, na faixa etária de zero a cinco anos no município de Juiz de Fora.

Conforme citação - Anexo III – Organização das turmas e dos espaços, nossa instituição organiza-se da seguinte forma:

TURMA	ATENDIMENTO	EDUCADORAS
BI (de 4 m à 1 a 2m)	12 CRIANÇAS (02 TURMAS)*	02
BII (1 a 2 m à 1a 11 m)	24 CRIANÇAS (04 TURMAS)	04
2 <sup>a</sup> (2 a à 2 a 11 m)	7 CRIANÇAS**	01
2 B (2 a à 2 a 11 m)	12 CRIANÇAS	01
2 C (2 a à 2 a 11 m)	12 CRIANÇAS	01
3 <sup>a</sup> (3 a à 3 a 11 m)	12 CRIANÇAS	01
3 B (3 a à 3 a 11 m)	18 CRIANÇAS	01
3 C (3 a à 3 a 11 m)	12 CRIANÇAS	01

\* Funciona 1 turma de BII junto com a turma de BI devido ao espaço físico.

\*\* Meta reduzida por atender uma criança uma criança com deficiência.

##### 5- Tempos de planejar e formas de planejamento (trabalho avaliativo)

Pensar em um planejamento que contemple as vozes presentes no cotidiano da Instituição é garantir que o trabalho desenvolvido surja dos interesses, das curiosidades, das necessidades e desejo de todos.

No ano de 2016, nosso planejamento consistiu em:

- Formação em contexto – encontros mensais aos sábados na Unidade
- para discussão pertinentes a educação infantil, com a participação de todos os funcionários.
- Grupos de estudos na Secretaria de Educação
- Intercâmbio das Creches Públicas Municipais
- Horário para planejamento:
- Turmas de 2 anos e 3 anos: de segunda a sexta de 13:00 às 14:00.
- Berçário I: Segunda e quarta de 13:00 às 14:00
- Berçário II: Terça e quinta de 13:00 às 14:00

Ainda assim, nossos educadores buscam fora da instituição cursos que os aperfeiçoem / especializem/e os capacitem cada vez mais.

Em 2016 as reuniões pedagógicas mensais abordaram os seguintes temas: BNCC, Acolhimento, Brincadeiras, A estimulação essencial de 0 a 3 anos ( abordada



pela mestrandia Karine), Relatório individual, Orientações sobre o Intercambio Municipal das Creches Públicas e organização dos portfólios, Estimulação no berçário, Orientações para organização da rotina e homenagem aos professores e no mês de novembro, o Seminário sobre consciência negra e racismo, promovido pela creche Leila de Mello Fávero, tendo como convidadas as creches: Vila Ideal, Monte Castelo e Olavo Costa.

Outra configuração de formação ocorrida em 2016 se deu com a continuidade da participação das coordenadoras das creches no grupo de estudos organizado pelo Departamento de Educação Infantil (DEI).

#### 6 - Processo avaliativo (concepção, instrumentos, tipos de registros...)

A avaliação é um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças.

"A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa". (RCNEI, vol. 2, p. 65).

Diante disso, consideramos que o ato de avaliar implica em um acompanhamento sistemático das aprendizagens das crianças, devendo pautar-se em alguns princípios como:

- conhecer e compreender a criança que se avalia;
- observar a criança em todos os seus aspectos;
- ouvir as crianças, fazendo do processo avaliativo algo dialógico;
- considerar a dinâmica do cotidiano;
- considerar a avaliação como processo de documentação, interpretação e memória das aprendizagens realizadas na instituição;
- fazer da avaliação uma prática investigativa e mediadora.

Dessa forma, compreendemos que a avaliação deva ser diversificada, contemplando diversas formas de registros realizados por adultos e crianças, que podem ser individuais ou coletivos, tais como fotografias, desenhos, álbuns, relatórios, textos, filmagens, cartazes, livros, entre outros, assumindo assim, o caráter reflexivo no sentido de pensar o trabalho como um todo e não somente o desenvolvimento e ações das crianças. Assim, são feitos registros escritos no caderno de planejamento evidenciando as falas e situações de cada criança e no diário de turma para possibilitar as famílias conhecer o trabalho da instituição e os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os registros escritos são norteados pelas seguintes questões orientadas pelas pedagogas da Supervisão de Coordenação Pedagógica das Creches (Secretaria de Educação):

1. Como a criança e a família viveram o momento de chegada à instituição?
2. Como a criança reage à presença dos diferentes adultos que interagem com

ela?

3. Como reage a presença de outras crianças?
4. Que atitudes adota quando brinca sozinha ou com os companheiros?
5. Como responde às propostas feitas pelo educador?
6. Por quais temas e/ou objetos mais se interessa?
7. Que tipo de relações estabelece com os elementos da natureza?
8. Como interage com os diversos tipos de materiais?
9. De que forma trabalha individualmente e em grupo?
10. Como reage diante dos conflitos emocionais e cognitivos?
11. Como a criança se expressa nas diferentes linguagens?
12. De que forma a criança tem expressado os seus movimentos e ritmos?
13. Como a criança interage com os diversos portadores de texto (livros, revistas, entre outros
14. Por quais atividades (desenho, pintura, manuseio de massinha, teatro, brincadeiras, músicas, dentre outras) a criança demonstra maior interesse e como realiza?
15. Como a criança identifica e interage com os objetos e o espaço do contexto em que está inserida?
16. De que forma interage no processo de cuidar e educar (banho, alimentação e repouso)?
17. Como a criança se manifesta em atividades não direcionadas pela educadora?

Na creche, a proposta pedagógica da Instituição considera a inclusão um direito à diversidade onde as crianças são avaliadas levando em conta suas especificidades, necessidades e avanços. Nosso principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças, solicitando apoio de especialistas quando isso se faz necessário.

### 7- Proposta de Formação Continuada

Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são os educadores.

A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível médio, conforme estabelecido no art.62 da LDB/96.

A formação destes profissionais se dá de forma contínua, em serviço, proporcionando uma atuação cada vez melhor. Esta formação ocorreu até o ano de 2013 através de reuniões pedagógicas mensais nas unidades e cursos de formação continuada continuaram sendo oferecidos pela rede municipal de ensino, através do Centro de Formação do Professor, intercâmbio anual, seminários e os grupos de estudos na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora).

Assim como Cestaro *et al.* (2010), compreendemos que:

“a formação continuada docente não se restringe apenas a cursos, palestras,

seminários e atividades esporádicas, promovidos por várias instituições isoladas, essa também deve ser concebida dentro do ambiente de trabalho, mediante interações com colegas, educadores, famílias, buscando constantemente, construir e reconstruir conhecimentos. Sendo assim, as situações cotidianas no próprio ambiente de trabalho também devem ser concedidas como instâncias formadoras (Cadernos do Professor, 2010, p.7).

## VI- AÇÕES ADMINISTRATIVAS

O papel dos profissionais da instituição de Educação Infantil, das famílias e representantes da comunidade local é garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e a aprendizagem das crianças.

### ATRIBUIÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS:

#### COORDENADORA:

- Organizar o Quadro Demonstrativo e Movimentação de Pessoal na creche.
- Prover os profissionais de equipamentos necessários para o exercício da função na creche.
- Dar segurança de trabalho, garantindo o bom funcionamento da instituição.
- Orientar e conscientizar os profissionais das normas, atribuições, direitos e deveres.
- Promover o relacionamento interpessoal e o bom relacionamento dos profissionais.
- Atender e orientar o profissional em suas necessidades na creche.
- Receber, orientar, acompanhar e avaliar os funcionários.
- Tomar procedimentos disciplinares.
- Valorizar a eficiência e competência dos profissionais, garantindo a satisfação dos funcionários na creche.
- Controlar gastos.
- Controlar a organização, armazenamento, acondicionamento e validade dos produtos recebidos.
- Solicitar e providenciar consertos / obras / reparos.
- Orientar, conscientizar as famílias e fazer cumprir as normas, direitos e deveres.
- Envolver a família.
- Prover reunião com os pais, responsáveis e educadores.
- Promover a satisfação da família com um atendimento de qualidade.
- Incentivar a valorização dos profissionais pelas famílias.
- Despertar nos profissionais o prazer de educar e cuidar.
- Proporcionar o aperfeiçoamento profissional.
- Desenvolver as atividades e orientações propostas.
- Acompanhar as atividades propostas.
- Organizar o espaço físico por faixa etária e oficinas.

- Propiciar um ambiente agradável, harmônico, construtor de uma aprendizagem significativa.
- Desenvolver o bom relacionamento entre os funcionários, crianças e famílias.
- Acompanhar e avaliar o desempenho das crianças.

#### ASSISTENTE ADMINISTRATIVO:

- Receber e verificar cartão de vacinas, receitas médicas, transcrevendo-as no prontuário da criança, conferindo as medicações, encaminhando-as nas respectivas salas;
- Realizar matrícula, caso necessário, na ausência da coordenadora;
- Fazer controle de estoques;
- Confeccionar o ponto dos funcionários;
- Organizar arquivo, arquivando todos os documentos diariamente;
- Atender porta e telefone; dando informações exatas;
- Fazer contato com as famílias para os diversos atendimentos (matrículas, reuniões e outros);
- Manter atualizada a pasta individual de cada da criança;
- Dar apoio aos eventos da unidade;
- Digitar comunicações internas, correspondências, relatórios, quadros demonstrativos, e outros documentos, encaminhando-os para cada setor específico;
- Atender solicitações de pais, funcionários, crianças e instituição, na ausência da coordenadora, e encaminhar soluções ao setor competente;
- Realizar registros nos Livros e cadernos de acesso ao Assistente Administrativo, sempre que necessário;
- Dar ciência a coordenadora de todos os fatos ocorridos na unidade;
- Protocolar todos os documentos que forem encaminhados aos setores, e outras secretárias;
- Respeitar as particularidades vivenciadas pelas crianças, familiares e funcionários da unidade, procedendo de forma ética e sigilosa ao presenciar falas e atitudes que dizem respeito aos mesmos.

#### EDUCADORAS:

- Promover a inserção das crianças na unidade;
- Dialogar com a coordenadora e pedagoga da creche qualquer dúvida ou dificuldades em relação a suas famílias (problemas de saúde, desenvolvimento psicomotor, de aprendizagem, etc);
- Responsabilizar-se pelas crianças de sua turma durante o período que estiverem na creche (educação, segurança, higiene, saúde e alimentação), bem como auxiliar no cuidado de todas as crianças, nos horários que estiverem fora da sala/ou quando faltar outra funcionária;
- Encaminhar ao auxiliar de serviços gerais responsável, toda e qualquer criança com necessidade de banho;
- Desenvolver uma recreação descontraída, estimulando e incentivando a criança a participar do grupo de forma a favorecer sua sociabilidade e

desenvolvimento;

- Possibilitar o desenvolvimento nas crianças da iniciativa, do senso de responsabilidade e independência; estar atenta em observar a criança caso verifique qualquer dificuldade (visão, audição, fala) e verbal;
- Fazer o planejamento diário no caderno.
- Ficar atento as necessidades afetivas das crianças quanto ao contato físico, aconchego, colo, segurança proporcionando-lhes bem-estar, satisfação de serem cuidadas por pessoas que não sejam seus pais;
- Preencher o Diário de Turma, fazer o planejamento das atividades; elaborar e desenvolver os Projetos pedagógicos seguindo as orientações dadas pela equipe de supervisoras da Secretaria de Educação
- Manter a frequência das crianças atualizada e informar a secretaria da creche e Secretaria de Educação a infrequência;
- Responsabilizar-se pela conservação do material pedagógico, brinquedos e sucatas utilizadas;

#### AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS:

- Abrir e fechar a creche;
- Executar a limpeza geral do setor, seguindo sua rotina estipulada pela coordenadora;
- Receber e encaminhar as crianças às salas e aos pais e ou responsáveis autorizados pela família nos horários estabelecidos pela creche;
- Usar e conservar os materiais de limpeza sem desperdício, mantendo fora do alcance das crianças;
- Auxiliar nas tarefas da cozinha na ausência da(o) cozinheira(o), ou sempre que for solicitado pela coordenadora;
- Dar banho nas crianças de 2 e 3 anos sempre que necessário, observando os seguintes aspectos: (manchas, feridas ou qualquer alteração na pele e membros da criança), higiene, roupas, saboneteiras, toalhas e outros, tendo para com a criança uma atitude de respeito e carinho. Surgindo algum problema com a criança, comunicar com a coordenadora;
- Orientar-se com a coordenadora da creche sobre qualquer dúvida em relação as crianças, suas famílias e funcionários, (saúde, atitudes da criança, atitudes de funcionários e outros);
- Observar e tomar cuidado para que não sejam trocados os pertences das crianças;
- Zelar pelo repouso da criança, respeitando sua necessidade;
- Manter atitudes de carinho e respeito no contato com as crianças;
- Participar da educação da criança no que diz respeito a formação de bons hábitos;
- Manter um bom relacionamento entre os demais funcionários;
- Colaborar com os eventos da unidade;
- Assumir a divisão das tarefas dos funcionários ausentes.

**COZINHEIRO (A):**

- Cumprir todos os dias o cardápio estabelecido pelo Setor de Nutrição;
- Preparar toda alimentação servida na unidade, conforme orientações; respeitando os seguintes horários: 8:00h/Lanche, 9:00h/suco do berçário, 10:30h/almoço, berçário-11:00 h, almoço - 2 e 3 anos, 14:00h/lanche e o jantar a partir de 16:00h;
- Preparar e servir a todas as crianças refeições e lanches, mantendo rigorosamente limpos e em condições de uso os utensílios como: copos, canecas, mamadeiras, coadores, e outros, evitando contaminações;
- Esterilizar pratos, canecas, talheres e mamadeiras diariamente;
- Receber e conferir toda a mercadoria entregue na unidade, conferindo peso, qualidade e data de validade dos mesmos antes de assinar as notas;
- Solicitar na secretaria da creche o pedido de gás, quando necessário, e comunicar a entrega do mesmo na unidade para controle da solicitação realizada;
- Manter sempre limpa e organizada a cozinha da unidade;
- Fazer faxina geral da cozinha e despensas uma vez por semana, lavando os azulejos da parede, o chão, peças do fogão, vidros e janelas;
- Ter controle de toda a mercadoria usada diariamente, fazendo anotação no caderno;
- Fazer rodízio semanal entre cozinheiros para confecção da alimentação;
- Fechar despensas e cozinha antes de sair;
- Não é permitido confeccionar alimentação diferenciada aos funcionários, todos devem almoçar da mesma alimentação oferecida às crianças;

**CRONOGRAMA DE ATIVIDADES 2016:****FEVEREIRO:**

- Recepção e inserção das crianças que retornaram de férias.
- Início do Projeto “Acolhimento”
- Projeto “O Coração da África”
- Baile de Carnaval.
- Aniversariantes dos meses de janeiro e fevereiro.

**MARÇO:**

- Projeto “Identidade e Autonomia”
- Projeto “Acolhimento”
- Projeto “O Coração da África”

**ABRIL:**

- Projeto “Acolhimento”
- Projeto “Identidade e Autonomia”
- Projeto “O Coração da África”

- Aniversariantes do mês

MAIO:

- Projeto “Acolhimento”
- Projeto “Identidade e Autonomia”
- Projeto “O Coração da África”

JUNHO E JULHO:

- Festa Junina
- Projeto “Acolhimento”
- Projeto “Tradições Juninas- a arte das cores”
- Projeto “Identidade e Autonomia”
- Projeto “O Coração da África”

AGOSTO:

- Projeto “Acolhimento”
- Projeto “O Coração da África”
- Projeto “Bichinhos”
- Projeto “Leiturinha boa”
- Aniversariantes do mês

SETEMBRO:

- Intercâmbio Cultural
- Projeto “Acolhimento”
- Projeto “O Coração da África”
- Projeto “Bichinhos”
- Projeto “Cores”
- Projeto “Leiturinha boa”

OUTUBRO:

- Projeto “Acolhimento”
- Projeto “O Coração da África”
- Projeto “Bichinhos”
- Projeto “Leiturinha boa”
- Projeto “Cores”
- 08 a 11: Semana da Criança

NOVEMBRO:

- Aniversariantes do mês
- Projeto “Acolhimento”
- Projeto “O Coração da África”
- Projeto “Bichinhos”

- Projeto “Leiturinha boa”
- Projeto “Cores”
- 2ª Exposição fotográfica “Afrobrasilidades”

#### DEZEMBRO:

- Despedida da turma de 3 anos
- Projeto “Acolhimento”
- Projeto “O Coração da África”
- Projeto “Leiturinha boa”
- Festa de Natal – Jantar para as Famílias
- Confraternização dos funcionários

### VII- GESTÃO INSTITUCIONAL

A gestão democrática na LDB nº 9394/96 é interpretada como uma construção social (Art 14). Os gestores atuam em consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a frequentam.

Sendo assim, adotamos mecanismos de participação através de reuniões. Em comum acordo, o grupo decide pela implantação das metas, além de apresentarem novas propostas. São tomadas decisões sobre questões pedagógicas, financeiras (referente a utilização de recursos como o do Conselho Fiscal, formados por funcionários e famílias para utilização dos recursos financeiros do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola) e organização dos espaços.

Quando é tomada uma decisão sem a participação da família, estas são informadas através de caderno de portaria, cartazes informativos e caderno de recados.

Para garantir as informações aos pais e responsáveis sobre frequência e processo de desenvolvimento da criança, realizamos reuniões de pais e atendimentos individuais.

### VIII- METAS

Pautados nas concepções pedagógicas do Projeto Político Pedagógico da Instituição, buscando uma melhor qualidade no atendimento, definimos as seguintes metas para o ano letivo de 2016:

- Adaptação da bancada da cozinha; aquisição de dois tablados para as pias;
- Aquisição de corrimão para o berçário;
- Aquisição de uma escada para o banho do BII;
- Aquisição de um TOLDO para área lateral do BI;



- Aquisição de ventiladores (cozinha);
- Aquisição de espelhos para todas as salas;
- Aquisição de novos CD'S e DVD'S educativos;
- Aquisição de um HD externo, Pen-drive;
- Aquisição de um pacote de revelação de fotos para creche;
- Aquisição de um bebedouro pequeno;
- Aquisição de estantes para as salas de atividades em substituição ao mobiliário que está desgastado;
- Manutenção periódica do computador

#### IX- AVALIAÇÃO E REELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A construção do projeto político pedagógico nos permitiu explicitar os princípios norteadores da instituição e os fundamentos que balizam a conduta dos que nela trabalham.

A sistematização deste documento tem fundamental importância para garantir a coerência entre todas as áreas da instituição, de modo que atuem com base nas mesmas diretrizes filosóficas, pedagógicas e administrativas.

Por ser um documento de gestão democrática, será objeto de permanente reflexão coletiva no que se refere aos princípios e valores que fundamentam as finalidades da instituição; a sua estrutura organizacional e instâncias de decisão; às relações entre a comunidade escolar; a organização administrativa e pedagógica; os conteúdos curriculares; os procedimentos didáticos; as estratégias de avaliação e as atividades culturais.

#### X - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Estatuto da Criança e do Adolescente. \_ Lei nº 8.069 de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. 3 v.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.253/07. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 13 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CESTARO, Patrícia M. R.; LAURO, Bianca R.; NOCELLI, Zuleica B. G.; SILVA, Lúcia E. da. Uma proposta de formação no contexto das creches públicas de Juiz de Fora. Cadernos do Professor- Ano XVII- Nº 20, Out., 2010, p. 5-12.

JUIZ DE FORA. Resolução nº 002/2008 - CME - Dispõe sobre registro e regularização de funcionamento das instituições de educação infantil, destinadas à criança, na faixa etária de zero a cinco anos no município de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 16 out. 2008

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, Secretaria de Educação. Linhas Orientadoras para Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, Secretaria de Educação, Departamento de Educação Infantil. Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, 2012.

Organizadora:

- Ano de 2016-

\* Núbia de Magalhães Alvarenga Schubert- Coordenadora da Unidade

\*Demais Funcionários

-Funcionários da Unidade:

Amélia Aparecida Marçal

Ana Paula dos Santos Fraga Cerqueira

Andreia Paiva Aristeu

Ariane Alves Dominato

Célia Maria Marinho Delgado

Cassia Regina de Paula

Daiene Maria da Silva

Elisabete Amorim do Carmo

Fabiana Aparecida Gomes de Souza

Heloísa Aparecida da Silva

Karine Christiane de Souza

Josilaine Luíza da Silva Araújo

Júlia Maria Ferreira Rocha

Maria do Carmo Sanuto

Nilceia Rodrigues de Oliveira

Tatiana Ribeiro dos Santos  
Thaís Augusta dos Reis  
Thayse Ribeiro Pereira

Equipe da Secretaria de Educação:

Alice de Paiva Macário

- Ano de 2014-

\* Núbia de Magalhães Alvarenga Schubert- Coordenadora da Unidade

\*Demais Funcionários

-Funcionários da Unidade:

Amélia Aparecida Marçal  
Ana Paula dos Santos Fraga Cerqueira  
Ana Paula Nogueira Gonçalves  
Andreia Cristina Dilon da Silva Glasnsmann  
Angelica Cristina Sterci  
Clarice Macanha  
Celia Maria Marinho Delgado  
Celio Ananias de Jesus  
Elisabete Amorim do Carmo  
Fabiana Aparecida Gomes de Souza  
Karine Christiane de Souza  
Maria do Carmo Sanuto  
Maria Lúcia Batista de Oliveira  
Natalia Cristina Sheffer  
Tatiana Ribeiro dos Santos  
Terezinha das Graças Silva  
Thaís Augusta dos Reis  
Thayse Ribeiro Pereira

Equipe da Secretaria de Educação:

Gilmara de Paula Jenevain

Thais Aparecida Rocha Pozenato