

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
JÉSSICA VIANA E SILVA

**O TRABALHO COM APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
QUESTÕES DE GÊNERO**

Florianópolis

2016

JÉSSICA VIANA E SILVA

**O TRABALHO COM APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
QUESTÕES DE GÊNERO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Orientadora: Prof.^a. M.^a. Elaine Eliane Peres de Souza

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Jéssica Viana E
O TRABALHO COM APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
QUESTÕES DE GÊNERO / Jéssica Viana E Silva ; orientadora,
Elaine Eliane Peres de Souza - Florianópolis, SC, 2016.
46 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
Curso de Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1.Gênero. 3. Educação Infantil. I. Souza, Elaine Eliane
Peres de. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Gênero e Diversidade na Escola. III. Título.

JÉSSICA VIANA E SILVA

O TRABALHO COM APOSTILAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
QUESTÕES DE GÊNERO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Aprovado em 10 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:

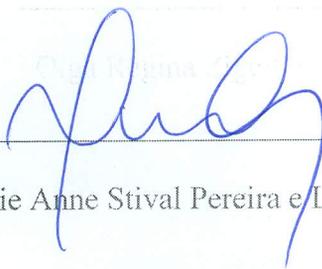


Olga Regina Zigelli Garcia

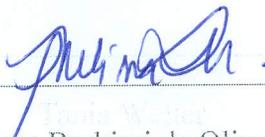
Banca Examinadora:



Tania Welter



Marie Anne Stival Pereira e Leal Lozano



Melissa Barbieri de Oliveira

*A todos aqueles que de alguma forma,
direta/indiretamente, me ajudaram a trilhar
este caminho e vencer os obstáculos contidos
nele.*

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à minha Mãe Rosilene e Irmã Bruna pelo apoio e paciência dedicados a mim durante este período de estudos que foram cruciais para meu sucesso.

Obrigado aos colegas e professores/as do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, por compartilharem seus conhecimentos e experiências, e também pelo companheirismo e pelas amizades construídas ao longo dessa caminhada.

Agradeço à minha amiga e parceira Erica Gonçalves por toda ajuda e compartilhamento de ideias e dúvidas e principalmente por me esperar nas manhãs de sábado para atravessarmos a UFSC juntas.

E por último, agradeço ao meu namorado Fernando pelo incentivo para que eu realizasse o curso, pela motivação nos momentos de conflito o que me fez continuar nessa jornada por mais difícil que parecesse em alguns momentos.

Registro aqui um agradecimento especial pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. Agradecemos, sobretudo, os investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate à fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinta e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

“A ampliação dos direitos das mulheres é o princípio básico de todo progresso social.”

(Charles Fourier)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso de apostilas e suas relações com os estudos de Gênero na Educação Infantil, assim como refletir sobre qual é o espaço que se tem nestes ambientes para debater junto às crianças as questões ligadas ao gênero e a sua construção social. Neste contexto, o crescimento da adesão ao uso de apostilas por escolas da Educação Infantil provocou algumas preocupações quanto aos reais interesses desta utilização na primeira etapa da Educação Básica. Qual o benefício das apostilas para as crianças de zero 0 a 5 anos? Qual a qualidade dos conhecimentos apresentados nestas apostilas? De acordo com Bianca Correa (2014) o uso de apostilas na Educação Infantil interfere profundamente nos dois principais eixos estruturantes do trabalho do/a professor/a: a brincadeira e as interações. Buscando compreender estas relações, foram delimitados três objetivos específicos: pesquisar a criança e o papel da Educação Infantil na produção e reprodução da identidade de gênero; apontar um material didático usado na prática pedagógica da educação infantil; e identificar a categoria gênero na prática pedagógica orientada pelo uso de apostilas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de análise documental sob o enfoque da teoria-histórico cultural. A pesquisa busca apresentar reflexões sobre as possibilidades de o/a professor/a ensinar tendo como objetivo o desenvolvimento prospectivo das crianças, principalmente na faixa etária de 3 a 4 anos, e a importância dos conhecimentos acerca da promoção, do respeito e da valorização da identidade de gênero na formação dos/as professores/as da educação infantil para suas contribuições no enfrentamento da violência sexista e homofóbica no âmbito das escolas.

Palavras-chave: Material didático. Educação infantil. Gênero.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the use of class book and their relationships with Gender studies in Early Childhood Education, as well as reflecting on the space in these environments to discuss with the children the issues related to gender and its social construction. In this context, the growth in adherence to the use of class book by Early Childhood schools raised some concerns about the real interests of this use in the first stage of Basic Education. What is the benefit of the books for children 0 to 5 years old? What is the quality of the knowledge presented in these books? According to Bianca Correa (2014), the use of class book in Early Childhood Education deeply interferes in the two main structuring axes of the teacher's work: play and interactions. Seeking to understand these relationships, three specific objectives were delineated: researching the child and the role of Early Childhood Education in the production and reproduction of gender identity; to point out a didactic material used in the pedagogical practice of early childhood education; and to identify the gender category in pedagogical practice guided by the use of class book. It is, therefore, a research of documentary analysis under the approach of cultural historical theory. The research seeks to present reflections on the possibilities of the teacher to teach with the objective of the prospective development of the children, especially in the age group of 3 to 4 years, and the importance of the knowledge about the promotion, respect and appreciation of the gender identity in the training of the teachers of the infantile education for their contributions in the confrontation of the sexist and homophobic violence in the within the scope of schools.

Keywords: Teaching material. Childhood education. Gender.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 Diferença entre meninos e meninas	30
Figura 2 Diferença entre meninos e meninas - Orientação para o/a professor/a.....	32
Figura 3 Diferença entre meninos e meninas – Figuras adesivas.....	33
Figura 4 O que é de menino e o que é de menina.....	34
Figura 5 O que é de menino e o que é de menina - Orientação para o/a professor/a	35
Figura 6 O que é de menino e o que é de menina - Figuras adesivas.....	36
Figura 7 A presença do gênero nas ilustrações	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação Infantil

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	12
3	O MATERIAL DIDÁTICO E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
4	A VISIBILIDADE DA CATEGORIA GÊNERO NO USO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	27
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
	REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

A crescente adesão de espaços de educação infantil pelo uso de apostilas no ensino de crianças pequenas tem gerado algumas preocupações. Muitos pesquisadores/as afirmam que tal material acaba por trazer uma visão escolarizante para este espaço que tem como objetivos fundamentais as relações de interação e o brincar. Alguns autores/as afirmam que este tipo de material tende a trazer exercícios de repetição deslocados da realidade das crianças não gerando nenhum tipo de significado para ela.

Ao analisarmos mais de perto alguns destes materiais é possível encontrar atividades referentes à categoria Gênero e observar a forma como esse conceito é ensinado para as crianças. Por ser um espaço de encontro das diferenças ele se torna privilegiado para a realização de discussões e reflexões acerca desta categoria, pois apesar dos documentos oficiais nacionais e estaduais abordarem estas questões, elas nem sempre são problematizadas nestes espaços. Assim, as diferenciações entre meninas e meninos continuam a acontecer de forma naturalizada pela comunidade escolar reproduzindo alguns estereótipos do senso comum e ignorando as relações de gênero e sexualidade. Deste modo a educação para a sexualidade, que é parte da vida das crianças, ocorre de maneira insuficiente, ocasionando que meninos e meninas tenham dificuldades de perceber o próprio corpo e o corpo de seus pares e o enfoque nas relações de gênero e sexualidade (incluindo as suas articulações fundamentais com as dimensões de classe, geração, nacionalidade e religião, entre outras) tão importantes para o processo de humanização da criança.

Trabalhar e refletir sobre a categoria Gênero dentro do espaço da educação infantil possibilita a desnaturalização das regras impostas pela sociedade do que é ser mulher ou homem, a forma de sentar, a forma de agir, a roupa que usar, entre outros aspectos que são usados socialmente como artifícios para a definição dos sexos. Porém, muitos destes materiais didáticos se utilizam do gênero como método classificatório nesse espaço, como na classificação das crianças, dos espaços de brincadeiras, dos brinquedos entre outras coisas. Não devemos esquecer que as crianças não são sujeitos passivos dentro da cultura, pois elas também reproduzem essas questões nos ambientes educativos e ao longo do desenvolvimento infantil elas se apropriam de conhecimentos que constituem sua personalidade na vida em sociedade, contribuindo inclusive, para a formação de outras pessoas. É o que podemos perceber através de Regina Ingrid Bragagnolo e Raquel Barbosa (2015)

Existe uma demarcação no contexto familiar e cultural da diferenciação entre o masculino e feminino a partir de marcadores sociais e evidentemente as crianças reproduzem aquilo que vêem e ouvem em seu entorno, mas é nos espaços educativos como nas creches e pré-escolas que nós professoras/es podemos fomentar o diálogo afim de complexificar essas relações. (BRAGAGNOLO E BARBOSA, 2015, p.130)

O trecho acima reforça o papel das crianças como sujeitos ativos dentro da sociedade. Cabe à escola e principalmente às instituições de educação infantil o papel de intermediar os diálogos que elas trazem do seu cotidiano, fornecendo suporte para reflexão sobre essas ideias, possibilitando uma formação de sujeitos críticos capazes de compreender as diferenças e respeitá-las. É tarefa da educação desenvolver nas novas gerações as funções psicológicas superiores – pensamento, fala, imaginação, atenção, memória voluntária, autocontrole da vontade – que não são dadas a priori, ou seja, não nascem com as crianças, constituem a consciência e são construídas ao longo da vida pelo processo de educação ocasionando a formação das qualidades especificamente humanas (MELLO).

Assim é necessário o cuidado da escola com os materiais usados dentro das instituições de ensino para que os/as professores/as tenham suporte para a desconstrução de conceitos e expressões sexistas, machistas e homofóbicas, para que esses sujeitos recebam uma formação plena, pautada no reconhecimento e respeito às diferenças, desconfigurando assim, o caráter homogeneizador e monocultural das práticas pedagógicas atuais.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o uso de apostilas e suas relações com os estudos de Gênero na educação infantil. Para alcançar este objetivo, elencamos três objetivos específicos:

1. Pesquisar a criança e o papel da educação infantil para o conhecimento da identidade de gênero;
2. Apontar o uso do material didático na prática pedagógica da educação infantil;
3. Identificar a categoria gênero na prática pedagógica orientada pelo uso de apostilas.

Com este intuito, o trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro consiste em dialogar sobre a concepção de criança, infância e desenvolvimento infantil que orientam a atividade pedagógica na educação infantil e o currículo desta etapa da educação básica na perspectiva da educação como processo de humanização, observando o papel do/a professor/a e a categoria gênero dentro desta perspectiva.

O segundo capítulo traz uma discussão sobre o uso de material didático/apostila na primeira etapa da educação básica. Conforme a teoria histórico-cultural, nesta etapa da vida a

atividade principal que define as principais etapas do desenvolvimento humano da criança, são a comunicação emocional do bebê, a atividade objetal manipulatória e o jogo de papéis (FACCI, 2006). A partir do estudo sobre o uso de apostilas que buscam orientar o trabalho do/a professor/a, inicialmente é realizado uma abordagem sobre os materiais didáticos na educação infantil e apresentado o material didático/apostila utilizado pelo sistema COC de ensino¹ até o ano de 2015, que era produzido e editado pela Pearson Education do Brasil Ltda. Em seguida é investigada sua interferência na atividade pedagógica da Educação infantil e apresentadas reflexões das relações entre o processo de humanização da criança e a categoria gênero.

No terceiro e último capítulo com base na análise documental e bibliográfica realizada, procurou-se apresentar a concepção de Gênero na educação infantil expressa no conjunto de apostilas oferecidas pelo sistema COC de ensino destinadas ao Maternal II, grupo representado por crianças na faixa etária de 3 a 4 anos de idade. Buscou-se observar como a categoria Gênero é trabalhada através desta ferramenta pedagógica, seja ela de forma direta ou indireta, assim como, qual o espaço que se tem nestes ambientes para debater junto às crianças as questões ligadas ao gênero e sua construção social.

¹ É uma empresa que tem como objetivo oferecer produtos, serviços e soluções que potencializam a educação para estudantes, tutores e escolas.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Neste capítulo pretende-se expor compreensões acerca do conceito de criança e desenvolvimento infantil segundo a Teoria Histórico-Cultural e fazer articulações com o papel da/o professora/o da educação infantil que deve organizar suas propostas pedagógicas conforme a legislação educacional vigente. Para promover uma educação que busca contribuir positivamente no processo de humanização da criança é importante que o/a professor/a compreenda como ocorre o processo de apropriação de conhecimento da criança e reflita sobre práticas voltadas à produção e reprodução da equidade de gênero e do reconhecimento da diversidade de orientação afetivo-sexual e/ou identidade de gênero.

O direito à educação infantil como dever do Estado se deu por meio das reivindicações dos movimentos sociais, principalmente pelo movimento feminista que lutava pela igualdade de direitos e pela inserção no mercado de trabalho surgindo assim a necessidade de ter uma instituição especializada que pudesse receber seus/as filhos/as que não estavam em idade escolar durante o turno de trabalho. Com isto, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 2010, essa conquista veio com a Constituição brasileira de 1988 que reconheceu essa etapa educacional como um dever do Estado com a educação. Apesar disto, ela só passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Esta etapa, segundo a DCNEI (BRASIL, 2010), além de ser definida como a primeira etapa da educação básica é caracterizada também por ser:

[...] oferecida em creches e pré-escolas, às 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. (BRASIL 2010, p.12)

Dentro desta configuração a educação infantil tem como proposta pedagógica garantir às crianças o acesso ao conhecimento, direito a proteção, ao respeito, à brincadeira e à interação. Assim, ainda segundo o DCNEI (2010) a educação infantil deve ter como eixos norteadores da sua proposta curricular as **brincadeiras** e **interações** e apesar de ser parte da educação básica não deve antecipar os conteúdos que serão trabalhados no Ensino

Fundamental, respeitando assim as especificidades de desenvolvimento das crianças de 0 a 5 Anos e 9 meses.

O que podemos observar é a preocupação, tanto nas DCNEI (BRASIL, 2010) quanto nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a educação infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010)² em reforçar e garantir o papel social da educação infantil de fornecer espaço e condições para que as crianças possam descobrir o mundo e se desenvolver tendo assegurado seus direitos fundamentais e garantindo a sua formação integral.

Tendo como base a teoria histórico-cultural, iniciada por Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), compreendemos que a formação integral está relacionada à busca de uma sociedade que tenha como perspectiva o processo de humanização. Neste sentido, Mello (2007) aponta que as especificidades do ser humano são produto da história da humanidade e a humanização ocorre pelo processo de educação, assim como explica Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Assim, a criança até os seis anos de idade vive um intenso processo de humanização e a escola da educação infantil deve garantir a ela o direito de se apropriar das máximas qualidades humanas, que não são herdadas desde o nascimento, não são inatas. É papel da educação infantil contribuir no processo de desenvolvimento da vida da criança, isto é, ensinar, criar as condições para a criança interagir com a realidade, ampliar suas vivências e experiências de modo a contribuir para que as suas formas de pensar e compreender a realidade se desenvolvam até as formas mais superiores de pensamento e conhecimento.

Significa compreender a criança como sujeito histórico-cultural, que possui uma história, interage com o mundo, age, pensa, imagina, fantasia, elabora, enfim, é sujeito da sua própria aprendizagem:

[...] a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações

² Documento que estabelece as diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia. (MELLO, 2007, p.90)

A infância é a fase da vida do ser humano com pouca idade e nela ocorrem especificidades no desenvolvimento da criança. De acordo com Vigostki, o desenvolvimento humano pode ser compreendido por diferentes fases da vida da criança em que predomina uma atividade principal que não é a atividade mais frequente realizada pela criança e sim, a atividade em que a criança busca compreender o mundo de uma forma mais elaborada que anteriormente.

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2012, p. 122).

Nesse contexto, as mudanças mais significativas da personalidade da criança ocorrem em sua atividade principal, por isso é importante o/a professor/a da educação infantil compreender a criança e o desenvolvimento infantil para buscar uma educação que seja efetivamente humanizante, em que as crianças se apropriem do legado da cultura da humanidade. Os principais estágios do desenvolvimento³ da criança, conforme a teoria histórico cultural, são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; e jogo de papéis (FACCI, 2006).

O desenvolvimento psicológico, segundo Vigotski (2012) não é um mecanismo adaptativo do comportamento. Cada estágio do desenvolvimento da criança expressa às necessidades específicas da criança e suas relações com o mundo. Nesse sentido:

Olhar a infância, do ponto de vista da formação por etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas crianças – de mesma e de diferentes idades –, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas qualidades humanas formadas histórica e socialmente, nos comprometem com uma oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento

³ Sobre os estágios do desenvolvimento ver Vigotski (2006).

psíquico e com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento. (MELLO, 2007, p.99)

A análise realizada na construção do presente trabalho teve crianças de três anos de idade como seus principais sujeitos de pesquisa, fazendo-se necessário destacar o processo de desenvolvimento destas crianças e o papel do/a professor/a durante este período. Para Vigotski o processo de desenvolvimento infantil passa por diferentes etapas desde o nascimento até a chegada à fase adulta, e apesar de cada etapa possuir características distintas elas estão ligadas entre si e não possuem independência uma da outra. Durante essas etapas é possível, segundo o autor, identificar dois diferentes momentos, os períodos estáveis e os períodos de crise. Tais momentos não ocorrem de forma linear, esses processos se intercalam no decorrer do desenvolvimento da criança. O primeiro foi o mais pesquisado pelos/as diferentes autores/as da teoria histórico-cultural e caracteriza-se pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades específicas para cada faixa etária, nos quais as formações decorrentes deste período se tornam permanentes. Já no segundo essas formações se apresentam como temporárias. Tal aspecto teve como seu principal pesquisador Vigotski, que buscou observar estes períodos de forma positiva, trazendo para a discussão os avanços no desenvolvimento das crianças após os períodos.

“De acordo com Vigotski (2006), é como se a criança “perdesse” o que em certa medida tinha conquistado para poder avançar novamente; é um período de contradições, de formação de uma nova estrutura.” (CISNE 2014, p.259). Os momentos de crise são caracterizados então como um momento de conflito interno e externo, dos quais não é possível identificar seu início e fim de forma precisa. As crianças demonstram a perda de interesses pelas suas principais atividades da etapa que é superada. Outra marcante característica dessa fase é o negativismo, é nesse momento em que as crianças se tornam desobedientes e contestadoras, o que para grande parte dos pesquisadores contemporâneos de Vigotski, dificulta o processo de aprendizagem delas. Porém o autor enxergava essa dificuldade por outra perspectiva, segundo Caram (2009, p.34) Vigotski “[...] também analisa que a dificuldade em se educar, ou ensinar a criança nesse período, surge porque o sistema pedagógico destinado a esse fim não acompanha as rápidas mudanças de personalidade da criança.”. O autor também descreve a importância que esses momentos sejam vivenciados pelas crianças, logo que é a partir das crises que aspectos relacionados com sua afetividade e personalidade vão se formando.

Outro ponto interessante a se ressaltar é que estes momentos são vivenciados de forma diferentes em cada criança, podendo demonstrar uma maior ou menor intensidade, em que às vezes não se percebe a passagem delas por esta etapa.

Ou seja, a crise ocorre motivada por mudanças internas próprias do desenvolvimento do indivíduo, manifestada por mudanças bruscas no percurso do desenvolvimento, porém as diferentes condições externas são determinantes na forma como se darão as tais manifestações nas diferentes crianças (CARAM, 2009, p.33)

Com isso percebe-se a influência do meio externo nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil, pois apesar da motivação ser interna o ambiente no qual o indivíduo está inserido é peça fundamental para que o desenvolvimento ocorra e esta etapa seja superada dando espaço à próxima.

Com base nisso, a teoria histórico-cultural define que as crianças por volta dos três anos de idade estão passando por uma crise de desenvolvimento que ocorre no momento em que acontece a transição entre a fase da primeira infância e a pré-escolar. Neste processo uma de suas principais características são as bruscas alterações na personalidade da criança, é um momento marcado pelo negativismo, a teimosia, a rebeldia e a insubordinação.

O negativismo está ligado ao social, conflito da criança com outro sujeito, como a rejeição a realizar uma determinada tarefa, não por não se agradar de tal atividade, mas sim para se opor ao desejo do adulto. Já a teimosia é um conflito interno da criança no qual, por exemplo, a criança persiste em certos pedidos, não porque ela quer muito, mas porque foi uma decisão que ela tomou isso a faz insistir nela. A rebeldia se apresenta como um comportamento impessoal, a criança não se opõe às pessoas e sim às normas educativas estabelecidas, passa a rejeitar muitas coisas que antes faziam parte das suas atividades centrais. Por último a insubordinação refere-se ao desejo da criança em ser independente, em realizar as tarefas que a aproxime das atividades dos adultos, assim como sua importância no meio social. “É a fase do não, do eu, onde por necessidade de autoafirmação, tenta impor seu ponto de vista, tenta fazer valer seus caprichos ou sua oposição (CARAM, 2009, p.54)”

Apesar de seu caráter negativo essa etapa é de suma importância para o desenvolvimento da personalidade da criança, pois é o momento em que ela começa a demonstrar sua necessidade de independência, assim como construir o conceito do “eu”, começa a se ver como ser único que possui vida própria independente do adulto. Além disso, segundo Vigotski este período de crise não deve ser observado de forma isolada, é necessário levar em conta o desenvolvimento iminente das crianças durante esse período, visando assim

observar sempre a fase que ainda não foi superada. No caso da crise de três anos devemos acompanhar seu processo observando sua importância para que as crianças ao entrarem na fase pré-escolar consigam se desenvolver plenamente.

É importante destacar também as especificidades da fase seguinte, a pré-escolar, por entendermos que o processo de desenvolvimento na criança não acontece linearmente e as crianças dessa faixa etária podem vivenciar tais momentos de forma concomitante. Os/As autores/as que estudaram este período da infância apontam como a principal atividade das crianças nesta faixa etária as brincadeiras de papel social ou jogos de papéis. Durante o processo de brincar elas realizam estas atividades para se aproximarem da vida do adulto e compreenderem o mundo à sua volta. Para que as brincadeiras durante este período sejam significativas para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, é necessário que as experiências e vivências sejam diversificadas, pois quanto mais elas vivenciam, mais ricas são suas brincadeiras. Margareth Cisne cita autores como Leontiev para caracterizar a idade pré-escolar.

Leontiev (2006) assevera que na idade pré-escolar ocorre uma mudança na percepção do mundo pela criança. É como se o mundo objetivo se abrisse a ela: “a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura” (MELLO, 1999, p. 18). É nesse contato que a criança estabelece com as outras crianças, com os adultos, com a cultura preexistente a ela, herdada de gerações passadas, que suas aptidões, capacidades e apropriações vão surgindo. Estas são, portanto, as relações dinâmico-causais envolvidas no processo de cognoscibilidade do mundo objetivo. (CISNE, 2014, p.298)

É a partir das brincadeiras, das diversas vivências e experiências, e principalmente no contato com seus pares e com os adultos que se inicia a formação de conceito no período pré-escolar, neste período as crianças começam a formar conceitos mais complexos, porém a abstração ainda está em formação, por isso é difícil para elas compreenderem coisas das quais não conseguem tocar, sentir ou vivenciar, por isto, é a partir do concreto que estes conceitos vão se formando.

O que se observa durante a aprendizagem das crianças pequenas é a importância da presença da figura do/a professor/a adulto/a. Apesar de a perspectiva histórico-cultural compreender que o sujeito que produz o conhecimento é a própria criança em seu processo formativo, desconfigurando a ideia do/a aluno/a (ser sem luz) que necessita ser ensinado por não possuir nenhum tipo de conhecimento prévio. O/A professor/a ocupa um importante papel neste processo de apropriação de conhecimento, pois é ele/a, em sua atividade de ensino, que

oferece as condições necessárias para que a criança aprenda e se desenvolva humanamente. Logo, para que o processo de produção de conhecimento ocorra à criança, ela precisa estar em contato com a cultura presente no meio em que vive, relacionando-se com seres humanos mais experientes. Neste caso, o adulto não é o único responsável pela aprendizagem das crianças (já que a relação das crianças com outras crianças, principalmente mais velhas ou mais experientes também são importantes), mas eles ocupam papel fundamental. Assim, segundo Cisne (2014),

Evidenciam-se nesse processo duas questões relevantes: o papel da mediação do adulto, já que o uso dos objetos é aprendido, isto é, no próprio objeto não está indicada a forma como ele deve ser utilizado e nem as muitas funções que um único objeto pode ter. É na relação com o outro que aprendemos como e quando usá-lo. Nessa questão se concentra uma importante premissa pedagógica, a de que não basta apenas colocar objetos para que as crianças possam explorar livremente; é necessário o processo de mediação para transmitir as formas sociais de uso dos instrumentos. (CISNE, 2014, p.265)

O/A professor/a tem assim, o papel de orientar e fornecer ferramentas adequadas para promover o desenvolvimento integral da criança e forte influência no seu processo de aprendizagem. Dentro da teoria escrita por Vigotski ele/ela deve agir principalmente na zona de desenvolvimento iminente que é o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada criança em ambas são algumas das habilidades essenciais de uma professora ou de um professor.

Partindo desse pressuposto, o/a professor/a surge como aquele/a que é capaz de potencializar o conhecimento e a aprendizagem daquele/a que acolhe, pois ele/ela deve agir intervindo e mediando a relação da criança com o conhecimento, isto é, atuando como elemento de ajuda na zona de desenvolvimento iminente, provocando avanços significativos para o desenvolvimento dela.

É o respeito dos adultos às atividades – por assim dizer – típicas das crianças que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo. Sendo assim, entendemos que não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve. (MELLO, 2007, p.93)

Assim, o/a professor/a não pode se prender à técnicas didatizadas e tradicionais de ensino escolarizantes dentro da educação infantil, pois este ambiente é local de aquisição da

cultura humana. E é papel dele/a promover a aprendizagem das crianças acolhendo-as em sua totalidade e reconhecendo sua diversidade e história.

Com isto, considerando que gênero é uma categoria construída socialmente através da história, e segundo Márcia Buss-Simão (2013) as crianças também são responsáveis pela produção e reprodutoras dela, já que são sujeitos ativos de seu processo de desenvolvimento, não podemos negar a importância de se estudar e investigar qual o espaço que se é dado para que esse tema seja abordado no uso das apostilas, na rede privada de ensino. Assim como o importante papel do/a professor/a na mediação entre o que se encontra neste material e a relação com a realidade social e cultural das crianças. A seguir procuramos destacar as características deste material e suas implicações com a categoria Gênero.

3 O MATERIAL DIDÁTICO E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como foi visto até agora, o trabalho na educação infantil deve garantir a formação integral da criança, isto é, essa etapa educacional tem como principal objetivo propiciar o acesso dela ao universo cultural e social ao qual está inserida, construindo conceitos e conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. DCNEI (2010) traz em seu texto que a proposta dessa modalidade de ensino deve:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

E para isto o texto ainda destaca o papel central das brincadeiras e das interações. Porém, atualmente o trabalho na educação infantil vem abrindo espaço, sobretudo na rede privada, para os livros didáticos conhecidos como apostilas, estes materiais são ferramentas pedagógicas e didáticas de uso individual nos quais trazem atividades relacionadas, em sua maioria, ao processo de aprendizagem da escrita de números e letras.

Durante o processo de pesquisa bibliográfica, poucos autores e materiais foram encontrados que tratassem do uso destes artefatos na educação infantil, com tudo, foi possível perceber a preocupação destes com os conteúdos apresentados pelas apostilas no processo educacional nessa modalidade. Com isto, Theresa Adrião (2013), Bianca Correa (2014), Letícia Giesta (2007) e Ana Carolina Brandão (1999), contribuem com o trabalho no diálogo entre a relação do uso das apostilas como uma prática escolarizante de crianças pequenas e também a relação lucrativa que elas representam. Segundo as autoras o uso desses materiais vai contra os principais fundamentos da educação infantil, já que as apostilas apresentam atividades individuais e repetitivas que ocupam o espaço das brincadeiras e interações que se fazem tão importante nessa etapa do desenvolvimento infantil.

Vale lembrar que Mello (2007) ao enfatizar a importância da educação infantil esclarece que a tentativa de acelerar o processo do desenvolvimento psíquico da criança ocasiona o inverso, uma vez que a atividade principal é a forma dominante que a criança utiliza para compreender objetivamente o mundo, construir sua subjetividade e personalidade.

Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento. (MELLO, 2007, p.90)

Vemos assim, a preocupação tanto de Mello como das outras autoras com a crescente aceleração do processo de escolarização das crianças pequenas, o que se apresenta como uma ansiedade de pais e professores/as com a aquisição da leitura e da escrita das quais elas ainda não estão prontas para obter. Assim a Mello ainda aponta que:

Partindo de pesquisas recentes que apontam as grandes possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas, propõem o fim da infância e realizar a educação pré-escolar sob a forma de antecipação da atividade escolar própria do Ensino Fundamental – em geral, por meio de utilização de apostilas que empobrecem a aproximação ao conhecimento elaborado, condição para apropriação das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura material e não material. (MELLO, 2007, p.98)

Além disto, o uso deles leva à padronização do que se trabalha nos diferentes níveis, desconsiderando a importância da criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, logo, os temas a serem abordados juntamente dela já se apresentam pré-definidos dentro do material o que segundo Bianca Correa e Theresa Adrião (2014) ajuda na adoção de rotinas rígidas em que as tarefas realizadas passam a ser rotineiras e desestimulantes. Os materiais em sua maioria são extensos exigindo do/a professor/a centralidade em seu planejamento diário o que muitas vezes impossibilita momento de brincadeiras, passeios na área externa assim como idas ao parque. Tudo isso para que as crianças juntamente com seus/as professores/as possam cumprir um prazo rígido estruturado pela hegemonia do modelo do Ensino Fundamental, além de terem de aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo em um período pré-determinado. O que se percebe ao observar essa dependência da educação infantil com o regime do Ensino Fundamental é a falta de identidade desta modalidade de ensino, que carrega em seu processo de ensino/aprendizagem as estruturas enraizadas do Ensino Fundamental. Outra particularidade disto são os exercícios trazidos nos materiais, os quais se apresentam como tarefa mecânica de reprodução de números e letras que não servem para a apropriação e a construção de conhecimento nesta etapa do desenvolvimento infantil.

Outra característica que podemos destacar dos materiais didáticos na educação infantil é o seu valor comercial. Não podemos esquecer que o objeto de pesquisa neste trabalho pertence à rede privada de ensino, isto é, a educação antes de ser ela em si é uma mercadoria.

Os Estudantes e suas famílias são acima de tudo clientes que estão comprando produtos, o conhecimento e a aprendizagem. O custo das apostilas é alto, o que gera uma maior cobrança acerca da utilização delas na rotina diária das crianças pequenas.

Correa e Adrião (2014) trazem em seu texto a definição de sistema privado de ensino do qual nos referenciamos. Assim, segundo Correa a rede privada de ensino vai além do uso das apostilas é uma

[...] cesta de serviços e produtos oferecida aos municípios-clientes: material didático conhecido como “material apostilado”, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, “treinamentos” a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização. A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho. (CORREA; ADRIÃO, 2014, p. 381, apud ADRIÃO *et al*, 2012, p.538)

Apesar do trecho citado acima se referir ao município como o cliente, a relação família/escola se dá da mesma forma na perspectiva da educação como mercadoria. Logo que, a propaganda que se faz destes produtos é convidativa e traz a promessa de um ensino de qualidade.

Portanto, o que nos preocupa analisar são os conteúdos que estes materiais trazem para o trabalho junto das crianças de três anos de idade, assim como as possibilidades de abordagem pelo/a professor/a dos temas transversais apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) referentes ao conceito de gênero.

Então, para compreender os conhecimentos de gênero na prática docente na educação infantil dentro da perspectiva da rede privada de ensino, foi selecionado o material disponibilizado pelo Sistema COC⁴ de ensino até o ano de 2015, para o Maternal II grupo correspondente a crianças de três anos de idade. O conjunto de apostilas é composto por nove livros com diferentes propósitos e temas.

- Quatro livros denominados “Caderno de Atividades”, os quais trazem a indicação de ser trabalhado em sala com as orientações e auxílio dos/as professores/as, cada apostila possui dois temas que correspondem a um bimestre do ano letivo.

⁴ O Sistema COC é uma empresa paulista que nasceu em Ribeirão Preto SP, como um curso pré-vestibular em 1973, seu crescimento ocorreu principalmente pela inserção das TIC's no campo educacional e na comercialização de material didático. Em 2010 foi comprado pela empresa Pearson, um grupo inglês que investe na área educacional, por 613 milhões.

- Dois livros denominados “Descobrir é Divertido” que são complementares aos bimestrais, sendo estes semestrais. Tal material traz pequenas experiências, receitas culinárias e pesquisas para serem realizadas em sala.
- Dois livros denominados “Para Aprender Mais” que são apresentados de forma semestral e compostos de atividades a serem realizadas em casa com o acompanhamento de pais e responsáveis.
- Um anual denominado “Banco de Projetos” que traz atividades referentes a datas comemorativas, das quais se orienta realizar junto às crianças pequenos projetos ao longo do ano.

Fica claro a partir da forma como as apostilas são divididas, a forte influência do tempo do ensino fundamental, haja vista haver divisão entre bimestres e semestres nas quais se apresentam prazos reduzidos para que as crianças aprendam sobre determinado assunto da mesma forma e ao mesmo tempo. Os temas apresentados neste material também apresenta essa fragmentação temporal, já que as quatro apostilas principais exibem temas pré-definidos, descontextualizados e que são trabalhados em todas as etapas da educação infantil ao mesmo tempo, isto é, o que se trabalha com os bebês é o mesmo com as crianças de 5 anos, apenas mudando a complexidade das tarefas. Cada tema tem a duração de um mês. São eles:

- “Eu me conheço” – Identificar seu corpo e **reconhecer a diferença entre meninos e meninas**; Identificar conceito de família; Identificar a falta de algum membro da família.
- “Eu posso” – Perceber a capacidade das crianças em relação aos sentidos e sua motricidade.
- “Eu gosto” – Estimular o sentido de degustação e estimular a autonomia de realizar escolhas.
- “Eu aprendo” – Levar as crianças a aprenderem a usar os diferentes materiais como lápis e tesoura; Estimular o contato com diferentes texturas; Estimular o convívio social.
- “Eu escolho” – Levar as crianças a realizarem boas escolhas; Discriminar o que é bom ou ruim;
- “Eu cresço” – Levar as crianças a perceberem toda forma de crescimento, tanto física como cognitiva, como também o processo de animais e plantas.
- “Eu moro” – Levar as crianças a conhecerem tipos de moradia, como casa e apartamento, assim como as partes que as compõem; Levar as crianças a

conhecerem diferentes habitats e seus moradores; Estimular a localização espacial.

- “Eu sou feliz” – Levar as crianças a compreenderem a necessidade de estar bem e viver bem.

Apesar de estes temas geradores parecerem diversificados, na verdade são carregados de estereótipos na qual a infância é única e imutável, a criança de hoje é igual a de amanhã e ela não se diferencia de acordo com o meio em que está inserida. Correa e Adrião (2014) constaram em sua pesquisa realizada em redes municipais do estado de São Paulo que:

Outro aspecto a destacar é que, mesmo considerando legítima a preocupação dos gestores que adotam este tipo de material no sentido de tentar assegurar uma mesma qualidade de educação para todas as crianças na pré-escola, entendemos ser falaciosa a adoção de apostilas como meio de se chegar a esse objetivo, pois compreendemos que educação com qualidade para todos precisa respeitar diferenças de tempos, de ritmos e de interesses, especialmente em se tratando de crianças pequenas. (CORREA; ADIRÃO, 2014, p.392)

Assim, ao observar o material que foi analisado, percebe-se que a busca por qualidade acaba acontecendo de forma equivocada por não considerar as crianças como ponto de partida para a educação, isto é, como sujeitos históricos que participam ativamente de seu processo de formação, que pertencem a contextos sociais e culturais diversificados. Além de não proporcionar atividades e vivências significativas para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorra, logo que, em suas páginas o que encontramos em sua maioria são atividades repetitivas de pintura e de prática de escrita que ocupam grande parte do tempo de planejamento, que não respeitam as diferentes etapas do desenvolvimento infantil.

Em uma análise mais detalhada das atividades contidas neste material, nossa pesquisa mostrou que no total as apostilas contam com 401 páginas de atividades para serem realizadas ao longo do ano letivo, sendo que 67 delas são tarefas a serem realizadas em casa. Se levarmos em consideração que o período do ano letivo possui 200 dias o trabalho realizado com as crianças se resume às atividades em folha da apostila que em sua grande maioria não possibilitam a autonomia das crianças por necessitarem de mediação dos/as professores/as para a interpretação dos comandos.

Dentre todas as atividades foi possível realizar um agrupamento delas a partir do que se pedia para ser realizado de acordo com o enunciado. Diante disso entre as 401 atividades foi possível criar 36 agrupamentos dos quais 6 deles correspondem a maioria delas. São eles: Colagem (120 atividades), Colorir (46 atividades), Assinalar (39 atividades), Labirinto (20

atividades), Pintura direcionada (20 atividades) e Desenho direcionado (18 atividades). Os dois últimos representam as atividades em que é pedido para a criança pintar algo usando a cor indicada ou desenhar algo como um cachorro, chuva, nuvem, entre outros.

O que é possível perceber é a forma pela qual os exercícios se repetem ao longo do ano, logo que dos 36 grupos apenas 6 deles são responsáveis por representar 263 atividades. Outro aspecto que revela esse processo é a obrigatoriedade da escrita do nome em cada página realizada. Por mais que o material seja individual é pedido que a criança escreva seu nome no espaço destinado a cada tarefa realizada, assim como a data em que isso ocorreu. Podemos dizer assim como Correa e Adrião (2014) constatou em sua pesquisa no estado de São Paulo, que as apostilas

[...] não propiciam a brincadeira e, portanto, o desenvolvimento infantil, na medida em que se estruturam por exercícios mecânicos. Além disso, não favorecem a autonomia intelectual das crianças, na medida em que as mantêm dependentes do adulto para o entendimento de todos os enunciados. (CORREA; ADRIÃO, 2014, p.391)

Assim, em relação à lógica encontrada nos exercícios, o que se percebe é a reprodução, em escala comercial e com custo adicional, das tradicionais *folhas mimeografadas* do passado. Condição que mais uma vez indica a limitada capacidade da adoção de sistemas privados de ensino se efetivar como ferramenta necessária à melhoria da atuação do professor, na medida em que tende a cristalizar práticas docentes desprovidas de sentido para as crianças, não resultando, portanto, em melhoria da qualidade na educação infantil. (CORREA; ADRIÃO, 2014, p.392, grifo do autor)

Como disse Correa e Adrião (2014) estas atividades não proporcionam às crianças vivências e experiências que possibilitem o seu desenvolvimento integral, pois focam em um conceito educacional pautado no ensino fundamental, período em que segundo Vigotski a criança encontra-se na fase da idade escolar, na qual já compreendem os jogos de regras. Cria-se assim, uma necessidade de antecipação da escolarização das crianças, pautada na ideia de que quanto antes a criança aprende mais conhecimentos ela consegue acumular, esquecendo-se da necessidade que as crianças pequenas têm de vivenciar e experimentar as coisas a sua volta para que haja desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o próprio DCNEI (2009) propõem em seu texto a abolição deste dito de exercício no ensino de crianças pequenas.

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam

atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (BRASIL, 2009, p. 14)

Outro aspecto da apostila que se é importante analisarmos neste trabalho e que fez surgir o interesse por esta pesquisa, é a relação da categoria de gênero com as atividades propostas neste conjunto de materiais. O que conseguimos observar foi que entre as 9 apostilas analisadas 2 apresentam atividades diretamente relacionadas à categoria, assim como também ao conceito que dialogam com ela como o conceito de família e ainda com a representação social “do que é de menino e o que é de menina” exposta principalmente através de atividades que envolvam o vestuário. No volume I do “Caderno de Atividade” encontramos 2 atividades, uma denominada gênero que procura a diferenciação entre meninas e meninos, e a segunda procura definir as diferenças entre o vestuário das meninas e a dos meninos. No volume II, do “Descobrir é Divertido”, encontra-se mais uma atividade ligada a vestuário onde há a imagem de um menino e de uma menina e o enunciado pede que as crianças cole as figuras adesivas nos lugares certos. A observação crítica das imagens usadas para ilustrar os exercícios, também são fontes ricas para a análise de estereótipos construídos e enraizados em nossa sociedade, muitas são as imagens que demonstram meninos em meninas em atividades consideradas típicas para cada sexo.

Com isto, Jimena Furlani (2005) observa que questionar a maneira como as diferenças e as identidades são representadas a partir de um artefato pedagógico como os livros, é um processo importante em qualquer etapa educacional e principalmente na formação de educadores. Assim, no capítulo a seguir procuramos problematizar a Categoria Gênero e analisar três diferentes formas pelas quais se faz necessária uma desconstrução da naturalização das atividades contidas neste conjunto de apostilas.

4 A VISIBILIDADE DA CATEGORIA GÊNERO NO USO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

A categoria “Gênero” surgiu no interior da categoria “Mulheres”, ela passou a ser usada pelas historiadoras que escreviam sobre a história das mulheres. Assim, como informa a citação que inicia o texto Scott (1995), ela surge na necessidade de rejeitar o determinismo biológico. Para ela, o gênero é construído nas relações sociais que se baseiam nas diferenças percebidas entre os sexos e construídas no interior das relações de poder. Então, gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual.

Dentro dos estudos de gênero outros/as pesquisadores/as começaram a questionar a construção da identidade de gênero a partir do sexo biológico, já que para os movimentos de gays, lésbicas, transgêneros, entre outros, o sexo biológico e a identidade de gênero não coincidem. Assim essa categoria abriu espaço para se discutir as (trans)sexualidades entre diferentes áreas de conhecimento.

Por fim, podemos dizer que as categorias acima citadas, necessitam fazer parte das discussões dentro do espaço escolar, já que ao discuti-las juntamente com a comunidade escolar, estaremos trabalhando para que as diferenças sejam respeitadas, pois esse ambiente se encontra em posição privilegiada no processo de construção de perspectivas mais igualitárias as diferentes formas de expressão de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, no âmbito das políticas públicas brasileira para a educação, há muitos documentos oficiais que regulamentam desde a educação infantil até o ensino superior, podemos citar entre muitos As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010) e Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), ambos são texto importantes para um ensino de qualidade e para o seu bom funcionamento, porém quando paramos para analisar as políticas referentes à educação sexual nas escolas, a maioria destes textos não abordam tal temática. Assim temos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998) nossa principal referência para o trabalho com a atual temática.

Este documento traz o assunto dentro dos temas transversais que entre eles estão:

- Ética
- Meio Ambiente
- Saúde

- Pluralidade Cultural
- Orientação Sexual

O texto dedica cerca de cinquenta páginas de seu material para discorrer sobre a necessidade de inserir a temática no ambiente escolar e também as formas como isso deve ser feito, demonstrando o quanto ele está contido em todas as disciplinas educacionais. A análise deste tema para os PCNs revela que a Orientação Sexual deve ser compreendida como um processo pedagógico que se diferencia da educação familiar, já que permite a discussão de diferentes aspectos, com enfoque nas dimensões sociais, psicológicas e fisiológicas da sexualidade.

Dentro disto, o tema transversal de Orientação Sexual “Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.” (BRASIL, 1997, p.28). No entanto, nota-se que a matriz principal ocorre dentro da abordagem biológica no campo da saúde e da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. O que acaba por não atingir por muitas vezes os grupos em foco.

O PCN procura abranger todas as etapas educacionais, porém apesar de considerar que a sexualidade faz parte das pessoas desde o seu nascimento, não faz menção específica à educação infantil. Com isso é possível perceber que nessa faixa etária, correspondente à primeira infância, os assuntos ligados à sexualidade de modo geral não são reconhecidos pelas políticas públicas nacionais. Ao analisar alguns documentos de Florianópolis vemos que o assunto não é mencionado em praticamente nenhum dos textos, o que vemos principalmente nas “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação infantil” é cerca de três menções que colocam a sexualidade como uma forma geral de expressão, quando se cita a necessidade de planejar os ambientes educacionais e as brincadeiras.

Tais demandas requerem a oferta de espaços e ambientes seguros, agradáveis e saudáveis, com rotinas flexíveis, onde as crianças possam organizar os seus jogos e brincadeiras, expressar sua sexualidade, ouvir música, cantar, dançar, expressar-se através de desenhos, pintura, modelagem, dramatizações e colagem. (Wiggers, 2010, p.27)

Assim, apesar da PCN dedicar toda uma sessão aos assuntos ligados à sexualidade, ainda não consegue atingir todas as modalidades de ensino, talvez por não conseguir vencer todos os tabus construídos em torno da sexualidade na primeira infância, colocando a família como única responsável por esse processo que é transversal não só na escola, mas também em

nosso dia a dia. Com isso, desconsidera como espaço privilegiado para a realização de discussões e reflexões acerca da temática de Gênero, o que acaba por continuar o processo de legitimação e naturalização a diferença entre meninos e meninas pela comunidade escolar como um todo.

Na educação infantil esses assuntos são extremamente presentes, pois é uma fase do desenvolvimento na qual as crianças estão começando a formar conceitos sobre o que elas vivenciam no mundo. É um período em que as diferenças despertam muito interesse entre elas, na qual muitas questões ligadas a gênero aparecem e muitos/as professores/as ainda se utilizam do gênero como método classificatório nesse espaço, como na classificação das crianças, dos espaços de brincadeiras, dos brinquedos entre outras coisas. Porém, não devemos esquecer que as crianças não são sujeitos passivos dentro da cultura, assim elas também (re)produzem essas questões nos ambientes educativos. A prova disso é o que relata Vianna (2009) após sua pesquisa junto ao grupo de crianças de 3 anos de idade.

As preferências são construídas e a classe de pré-escola observada tende a contribuir para que as crianças pequenas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. O modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para elas. A manutenção desse modelo binário depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. É por meio desses “maus exemplos” que a sociedade reforça a associação unívoca e supostamente natural entre sexo e padrões de gênero. (VIANNA 2009, p.280)

Dito isso, o professor tem o papel central nesta intermediação, para isso necessita estar atento aos diálogos das crianças e intervir para desnaturalizar assuntos que geralmente surgem nas conversas dos grupos como, por exemplo, o rosa ser de menina e o azul de menino. As diferenças físicas entre meninos e meninas não devem ser explicações para o comportamento das crianças, todos devem ser respeitados em suas diferenças.

Para que haja essa abertura de diálogo entre professores/as e crianças é importante que os profissionais da educação recebam formação para tal. Pois segundo Mareli Eliane Graupe e Lúcia Aulete Búrigo de Sousa (2015)

O estudo de gênero no contexto escolar propicia o entendimento e desenvolvimento da **equidade de sexo**, a reflexão no entendimento e no debate sobre essa temática e possibilita um espaço igualitário para ambos os sexos, não deixando de valorizar características próprias de cada um. (GRAUPE E SOUSA, 2015, p.118, grifo do autor)

Além da formação na área os profissionais ainda possuem apoio legal dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) e em Santa Catarina a proposta curricular que aborda temas sobre diversidade e homofobia (SANTA CATARINA, 2014). Ambos possibilitam o início do diálogo para a desconstrução dessas desigualdades.

Vemos então que o papel das instituições de ensino no trabalho com as crianças deve ser voltado para a desconstrução de conceitos e expressões sexistas, machistas e homofóbicas para que esses sujeitos recebam uma formação plena, pautada no reconhecimento e respeito às diferenças, desconfigurando assim, o caráter homogeneizador e monocultural das práticas pedagógicas atuais. Percebe-se com isso a grande necessidade de continuarmos debatendo e principalmente, formando professores/as preparados/as para lidar com essa temática de forma natural, desconstruindo tabus e preconceitos no relacionamento família/escola, pois não podemos admitir retrocessos nesse processo que ainda está a passos curtos.

Como já foi mencionado em capítulos anteriores, por meio de nossa análise das apostilas do Sistema COC de Ensino, foi possível observar diferentes propostas de atividades que abrange o conceito de Gênero não só pelos seus enunciados, mas também pelas diferentes ilustrações contidas neste material, que muitas vezes não abordam o tema de forma direta, mas dialoga com esta categoria por demonstrar estereótipos contidos e construídos pela sociedade.

Com isso, observando a figura 1 abaixo:

The image shows a worksheet titled "GÊNERO" (Gender). It is divided into two main sections: "SOU MENINO" (I am a boy) on the left and "SOU MENINA" (I am a girl) on the right. Each section contains three empty rectangular boxes, likely intended for students to draw or write. The worksheet is decorated with orange puzzle pieces along the top and right edges. In the top right corner, there is a circular logo featuring a cartoon character with the word "GÊNERO" above it. At the bottom left, there is a field for "NOME:" (Name) and at the bottom right, a field for "DATA:" (Date) with slashes for day, month, and year.

Figura 1 Diferença entre meninos e meninas

Esta imagem remete à percepção imediata de que existe uma separação entre quem é “menino” e quem é “menina”. Pode parecer inofensivo, mas se não for bem trabalhado pelo/a profissional da educação poderá remeter a equívocos e desigualdade de gêneros. Que diferenças existem entre os meninos e as meninas se não for exatamente o órgão sexual? Por que é preciso reconhecer a separação desde os primeiros anos da educação infantil entre meninos e meninas? Que valores podem ser trabalhados para evitar desde a mais tenra infância essa separação? Quais as preocupações devem ter os/as professores/as ao aplicar estas atividades para as crianças?

Todas estas perguntas podem ser pensadas a partir da perspectiva de gênero e diversidade na escola, trabalhadas no curso de especialização da UFSC. Ou seja, a preparação deste/a professor/a para uma visão de desconstrução de hierarquia de gênero é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Já que o que nos revela a figura 2, que traz as recomendações para o trabalho do/a professor/a com as crianças na realização da atividade presente na figura 1, é a ideia da necessidade de separação do grupo como diz Buss-Simão (2013)

Considerando que a categoria gênero – precocemente – faz parte das relações das crianças no âmbito familiar e também no âmbito institucional, pois, como afirma Thorne (1993), para os adultos, gênero é uma categoria útil para classificar, dividir, seriar, juntar as crianças, por isso passa a ser fundamental no âmbito das creches, pré-escolas e escolas, até mais que a estratificação social ou pertença racial. (BUSS-SIMÃO, 2013, p.945)

Como se pode perceber com a citação assim, o gênero é frequentemente usado na educação infantil como forma de separação do grupo. As orientações apresentadas na apostila não abrem espaço para o questionamento das crianças, pede apenas que o grupo seja separado e que se faça a contagem para em seguida colar as figuras adesivas (figura 3) na folha de atividade. Assim, o/a professor/a deve estar preparado/a para observar essa atividade com outros olhos, possibilitando a abertura do diálogo com as crianças. Assim o primeiro passo para descrever com as crianças as diferenças entre meninos e meninas é perguntar a elas o que observam? Existem diferenças? A partir das respostas, que podem vir carregadas de sexismo já desde a infância, cabe ao/à professor/a questionar essa construção equivocada e dicotômica de gênero e expandir para a equidade de gênero e dos valores igualitários enquanto seres humanos, sem que os órgãos sexuais sejam responsáveis e determinantes para uma certa “maneira de ser, agir e pensar” de meninos diferentemente de meninas.

EU ME CONHEÇO? (UNIDADE TEMÁTICA)

ÁREAS

Natureza e Sociedade – Ciências e Linguagem Afetivo-Social
Linguagens de Expressão – Corporal e Oral

OBJETIVO

- Levar a criança a observar os tipos de vestimenta para meninas e para meninos; possibilitar o entendimento da escolha da vestimenta, conforme o clima (temperatura).

HABILIDADES

- Reconhecer e discriminar as vestimentas.
- Selecionar as vestimentas, conforme o sexo e o clima (temperatura).

ESTRATÉGIAS PARA O EDUCADOR (SUGESTÕES)

Iniciar a atividade explorando as diferenças entre os gêneros, separando-os em meninos e meninas. Em seguida, juntamente às crianças, fazer a contagem.

Ao final, apresentar as figuras adesivadas para que as crianças coleem nos espaços, assinalando-as a que gênero pertencem.



Figura 2 Diferença entre meninos e meninas - Orientação para o professor.

A imagem acima se trata de uma indicação fundamentada nas diferenças e hierarquia de gênero, de cunho altamente sexista. Com isto, é preciso ter cuidado, pois para um/a educador/a que não está habilitado/a a lidar com estas questões de gênero de forma crítica e desconstrutiva pode ser perigoso reforçar as diferenças e os estereótipos das maneiras de ser, pensar e agir de meninos e meninas. Pois como observa Vianna (2009)

O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. (VIANNA 2009, p.271)

Assim, tal exercício sem a devida mediação do/a professor/a alimenta o processo do binarismo de gênero que é fortemente construído na sociedade ocidental, logo que estimula a observação das diferenças entre os sexos sem dar espaço a problematização do assunto, o que não considera com isto o corpo e o gênero como uma construção, mas sim como uma verdade imutável.

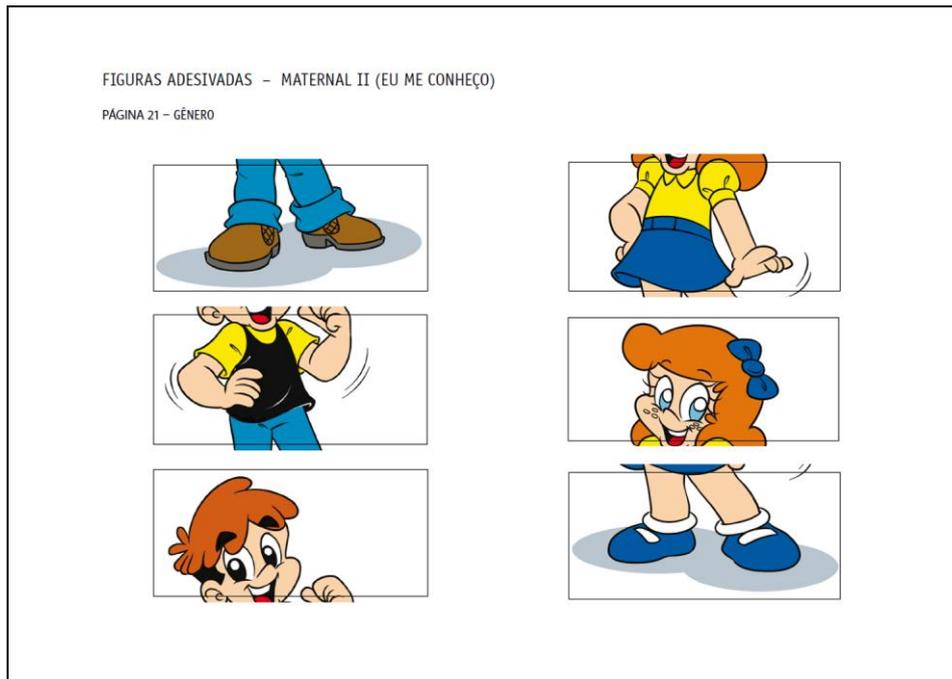


Figura 3 Diferença entre meninos e meninas – Figuras adesivas

É preciso estar atento na figura 3 quanto ao equívoco do gênero binário. As crianças de três anos estão, segundo a teoria histórico-cultural, em processo de formação do “Eu”, começando nesta fase a construção de conceitos como o que é ser menina ou menino de acordo com a construção social estabelecida. Buss-Simão (2013) contatou em seu trabalho que,

Pesquisas (Bussey, 1986 *apud* Jordan, 1995; Cahill, 1986) têm indicado que essa primeira etapa, relacionada à adoção de uma identidade de gênero, acontece precocemente e que a maioria das crianças tem adotado sua identidade entre 2 e 3 anos de idade, pois nesse momento elas já conseguem se definir como pertencentes a um gênero. (BUSS-SIMÃO, 2013, p.944)

Assim, vemos que além do processo de construção do conceito de ser menina ou menino, a criança nesta faixa etária, já consegue perceber as regras impostas pela nossa sociedade binária, apesar de em alguns momentos atravessar as fronteiras impostas entre elas, na tentativa de conhecer os limites aceitados por ela. Vianna (2009) destaca como essas experiências fazem com que os comportamentos não permitidos para o determinado sexo acabam sendo marginalizados, reprimidos e dados como “mau exemplo” do que a sociedade espera desta criança.

As negociações de um posicionamento das noções de gênero envolvem o entendimento de que, embora as crianças se considerem irrevogavelmente membros de um determinado grupo de gênero, elas ainda não têm certeza

sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para esses membros. (BUSS-SIMÃO, 2013, p.944)

Por isso, cabe ao/à professor/a nessa faixa etária permitir que esses atravessamentos de fronteiras sejam permitidos, para que as crianças tenham novas experiências e percebam que não é porque aquele menino está usando uma blusa rosa, que ele não possa gostar de futebol e de carrinhos. Com isto, ao realizar a tarefa com a figura 3 é possível que o/a professor/a trabalhe a seqüência do corpo dividido em três partes e tire o foco da diferença entre meninos e meninas. Ou seja, questionar se meninos podem ter cabelos compridos e meninas cabelos curtos, apresentar imagens de pessoas e crianças com diferentes tipos de cabelos e vestimentas e trabalhar a diversidade de possibilidades de “ser eu”.

Da mesma forma, podemos ampliar as discussões conforme a atividade na figura abaixo:

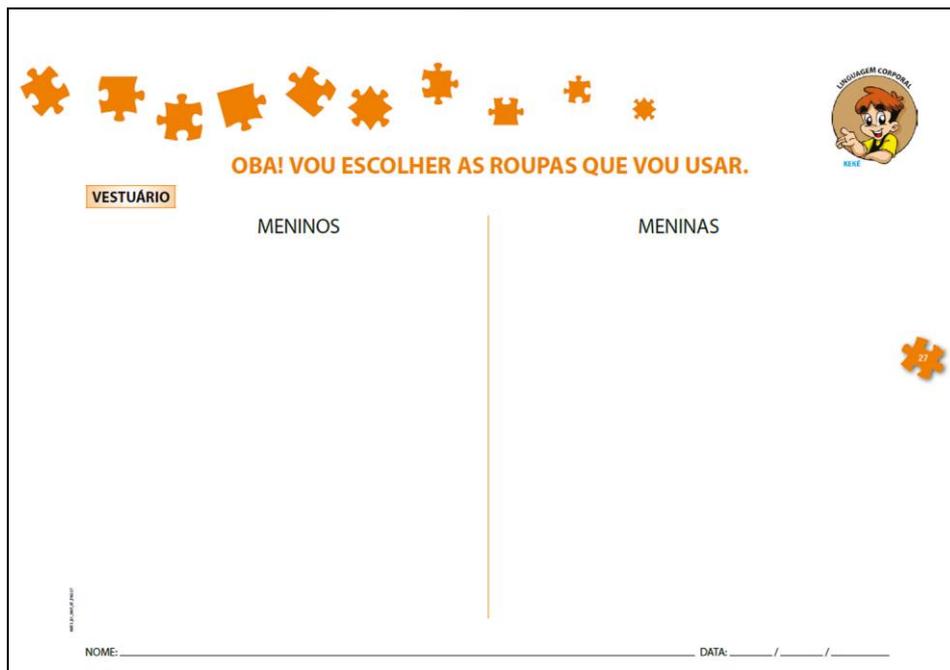


Figura 4 O que é de menino e o que é de menina

A partir desta separação binária entre meninos e meninas limitado e restrito ao que cada um pode ou não pode, é possível subverter a compreensão e partir para atividades que discutam as experiências sociais e culturais. Logo que, os artefatos culturais são elementos centrais na diferenciação entre os gêneros, no caso da figura 4, temos como o artefato as roupas. Buss-Simão afirmar que,

Ao nascerem, as crianças têm seu sexo definido pela genitália; todavia, no dia a dia essa parte do corpo está coberta, o que leva à conclusão de que não se pode definir o sexo por esse meio simplesmente porque ele não é visualizado. Então, já que o definidor do pertencimento sexual – os genitais – não está visível no cotidiano, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero em si mesmas e nos outros, por meio de objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz, entres outros. (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 945)

Neste sentido, ao depararmos com as atividades da figura 4 e principalmente com as orientações apresentadas na figura 5, observamos o quanto este artefato ocupa o espaço central na definição do que é ser menino ou menina. Cabe ao/à profissional da educação infantil desconstruir as ideias predefinidas dentro desta atividade como certo ou errado. Assim o/a professor/a pode enfatizar as diferenças no vestir relacionado ao clima. Por exemplo: vestir calças e agasalhos no inverno, roupas leves no verão, camiseta, saia, vestido... Questionar se meninos podem usar saias. Com as respostas, podemos apresentar a cultura dos escoceses com imagens de homens usando saias. Questionar que a ideia do que é relativo à meninas e meninos é uma construção cultural e que a roupa não pode ser uma barreira, uma proibição restrita a este ou aquele gênero.

EU ME CONHEÇO? (UNIDADE TEMÁTICA)

ÁREAS

Linguagem de Expressão – Corporal
Natureza e Sociedade – Ciências e Linguagem Afetivo-Social

OBJETIVO

- Levar a criança a observar os tipos de vestimenta para meninas e para meninos.

HABILIDADES

- Reconhecer e discriminar as vestimentas apropriadas para meninas e meninos.
- Identificar as vestimentas que podem ser utilizadas por ambos os sexos.

ESTRATÉGIAS PARA O EDUCADOR (SUGESTÕES)

Providenciar com antecedência peças de roupas infantis. Iniciar a atividade nomeando cada peça (figura) e assinalando as roupas usadas pelos meninos e pelas meninas.
Ao final, circular as peças que podem ser usadas por ambos os sexos.

Observação – Nessa faixa etária, a criança não consegue ainda recortar. Apresentar-lhes as figuras adesivadas para que façam a colagem nos lugares corretos.

Figura 5 O que é de menino e o que é de menina - Orientação para o professor

Outro fato interessante ao observar as orientações contidas na figura 5 é o fato de além do que é de menina ou menino, o exercício pede para que seja apresentado às crianças peças de roupa que são permitidas aos dois sexos, como por exemplo, o uso de calça é permitido

para ambos, porém os adesivos demonstrados pela figura 6 trazem dois modelos de calça, um com laços e outro sem. Tal vestimenta é permitida para ambos, porém sua aparência, detalhes, cores, corte entre outros, definem a qual gênero ela pertence. O mesmo acontece com os sapatos e camisetas. Então não é o objeto em si que define o fato de ser menina ou menino, mas sim um conjunto complexo de conceitos e detalhes que as crianças vão construindo e adquirindo a partir da mediação com o meio social em que vivem.

[...] o pertencimento e as noções de posicionamento de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais. Conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais que adquirem num contexto educativo de educação infantil um valor pedagógico, sendo fundamental ao professor observar e compreender os usos que as crianças dão ou fazem desses conhecimentos nas suas relações sociais. (BUSS-SIMÃO, 2013, p.956)



Figura 6 O que é de menino e o que é de menina - Figuras adesivas



Figura 7 A presença do gênero nas ilustrações

Na figura 7 apresentada acima, é possível observar a representação de mais um importante artefato cultural do processo de divisão de gênero, o brinquedo/a brincadeira. Na imagem as crianças aparecem realizando brincadeiras típicas do universo infantil, em que as meninas ficam restritas às brincadeiras com ursos e bambolê, enquanto que para os meninos há uma grande variedade de atividades. Vianna (2009) afirma que o brincar também reflete a relação de poder que a sociedade exerce sobre o sexo feminino.

[...]descreve como outra forma de poder, a “articulação corpo-objeto”: o vestido de noiva, o tênis de dinossauro. Existe uma prática de controle apresentada por meio de uma relação entre o corpo e o brinquedo. (VIANNA, 2009, p.278)

Somos assim, desde o nascimento, estimulados a realizar brincadeiras com brinquedos que representam a função social da qual a sociedade espera que desenvolvemos na fase adulta, com isto, meninas e meninos tendem nessa faixa etária a escolher brinquedos a partir disso. Com isto, o brincar para as meninas desde a mais tenra idade está ligado às brincadeiras de casinha, nas quais são ensinados os trabalhos domésticos e o cuidado com os filhos, sem contar a forma como são desencorajadas a brincadeiras que estimulem a coragem e a autoestima, por tais atividades representarem o comportamento masculino como é o caso da brincadeira de subir em árvore, por exemplo.

Assim, a atividade demonstrada na figura 7 pode facilitar a mediação do/a professor/a educador/a no sentido de ampliar a compreensão das crianças que todos os brinquedos são permitidos e não dependem do órgão sexual para serem escolhidos. A formação em gênero e diversidade na escola pelo curso de especialização da UFSC possibilita ao profissional da área trabalhar com a desconstrução dos modelos pré-determinados e equivocados do que significa ser menino ou ser menina na escolha de brinquedos e brincadeiras. Com isto, percebemos que qualquer conteúdo pode ser trabalhado, a partir de qualquer material obrigatório pela instituição escolar, desde que o profissional se preocupe em fazer as ressalvas e trazer ao diálogo e para a reflexão das possibilidades de ser, estar e viver na sociedade de forma igualitária e sem hierarquia entre os gêneros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, este trabalho de conclusão de curso intitulado “O Trabalho com Apostilas na Educação Infantil e as Questões de Gênero” buscou apresentar de forma questionadora e reflexiva os seguintes pontos:

O capítulo 1 tratou da introdução trazendo elementos que procuraram apresentar ao leitor o objeto de pesquisa e o porquê de escolher as apostilas da educação infantil para as discussões em relação à categoria de gênero.

O capítulo 2 abordou de forma sistemática o conceito de educação infantil, assim como o processo de desenvolvimento das crianças de três anos de idade e o papel de mediador do/a professor/a no processo de ensino/aprendizagem destas crianças. Além de destacar a forma pela qual a categoria gênero é construída socialmente.

O capítulo 3 procurou descrever as apostilas pesquisadas, sua origem, atividades, assim como, sua relação com o ensino/aprendizagem das crianças pequenas e a forma pela qual o/a professor/a é visto no processo de aplicação delas. Assim como a abertura que se tem para discutir a categoria gênero através destes materiais.

O capítulo 4 foi a análise de algumas atividades selecionadas da apostila, nas quais procuramos discutir as formas definidas de divisão de gênero e as ideias sexistas presentes no uso das apostilas nessa etapa educacional, e também o papel do/a professor/a no processo de desconstrução das normas impostas socialmente.

Diante do cenário apresentado, vimos que o papel das instituições de ensino no trabalho com as crianças deve ser voltado para a desconstrução de conceitos e expressões sexistas, machistas e homofóbicas para que esses sujeitos recebam uma formação plena, pautada no reconhecimento e respeito às diferenças, desconfigurando assim, o caráter homogeneizador e monocultural das práticas pedagógicas atuais. Assim, podemos dizer que a categoria Gênero, necessita fazer parte das discussões dentro do espaço escolar, já que ao discuti-las juntamente com a comunidade escolar, estaremos trabalhando para que as diferenças sejam respeitadas.

É importante destacar que nosso objetivo não é negar o uso das apostilas como ferramentas pedagógicas, mas sim problematizar a forma pela qual ela vem sendo utilizada e os conteúdos presentes nestes materiais, assim como o importante papel do/a professor/a na mediação com as crianças. Assim, vemos que eles/as são peças fundamentais no processo de aprendizagem das crianças, isto quer dizer que eles/as além de auxiliar a apropriação do

conhecimento das crianças, também contribuem para a formação das suas personalidades. Com isto, se faz necessário que estes profissionais tenham no seu processo de formação conhecimentos acerca do conceito de gênero e da sexualidade na educação infantil para que exista o enfrentamento da elaboração de estereótipos, valores e concepções equivocadas quanto às diferentes formas de ser, pensar e agir dentro da sociedade. Portanto, a formação no curso de especialização e gênero e diversidade na escola oferecido pela UFSC, foi de grande importância para a preparação e continuidade de uma perspectiva de igualdade e de direitos humanos, de respeito às diferenças e de questionamento de conceitos preconceituosos e discriminativos em relação aos comportamentos sociais diferenciados entre meninos e meninas.

Enquanto algumas atividades da apostila se mostram equivocadas e de fundamentação sexista, é preciso que o/a profissional da educação possa conhecer melhor as discussões de gênero e de diversidade para transformar a forma de pensar das crianças, construindo novas visões de mundo dentro da equidade de direitos e possibilidades. Se a apostila é um instrumento obrigatório, cabe a este/a educador/a construir outros valores e trazer à luz das reflexões com as crianças, subvertendo o material de maneira a convergir com os interesses primeiros de uma educação voltada para o respeito às diferenças e a igualdade de condições e valores.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. ; BORGHI, R. F. ; ARELARO, L. R. G. . **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 30, p. 799-818, 2009.

ADRIÃO, T.; DAMASO, A. ; Gazerano, L. . **A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores**. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 11, p. 434-460, 2013.

BRAGAGNOLO, R. I.. BARBOSA R.. Diversidade como princípio pedagógico inclusivo. In: GROSSI, Miriam P.; GARCIA, Olga Regina Z.; MAGRINI, Pedro R. (org.). Livro 2 – Módulo II – **As diferenças de gênero no espaço escolar**. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, 2015. p.71-139.

BRANDÃO, A. C. P. ; SELVA, A. C. V. . **O livro didático na educação infantil: reflexão versus repetição na resolução de problemas matemáticos**. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), USP-São Paulo, v. 25, n.02, p. 69-82, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais. Brasília, MEC, 1997-1998.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 939-960, 2013.

_____. **Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 43, p. 176-197, 2013.

CARAM, Adriana Maria. **Crises das Idades – os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski**. 2009. 104f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

CISNE, Margareth Feiten. **Bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a Educação infantil**. 2014. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

CORREA, B. C. ; ADRIÃO, T. **O material apostilado usado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 30, p. 379-396, 2014.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo, Xamã, 2006.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação infantil**. Florianópolis: PMF/SME, 2010.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

GIESTA, Letícia C. . **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: Noções de ensino e aquisição de vocabulário**. 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

GROSSI, Miriam P.; GARCIA, Olga Regina Z.; MAGRINI, Pedro R. (org.). Livro 2 – Módulo II – **As diferenças de gênero no espaço escolar**. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, 2015. p.71-139.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2012.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva: Florianópolis, v. 25, nº 1, p. 83-104, jan/jun. 2007.

MUNAKATA, K.. **O livro didático como mercadoria. Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 51-66, 2012.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades**. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, nº3, 2ºsem/1996. p.01-05

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

RIBEIRO, Andressa Perini. **Implicações do livro didático na educação infantil: Uma análise a partir da experiência docente em escola privada no Rio de Janeiro**. 2013. 33f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 2014 Disponível em <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/> Acesso em 28 mai 2015

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99, p. 71. Disponível

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2012.

VIANNA, Cláudia; FINCO, D. . **Meninas e meninos na Educação infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos Pagu (UNICAMP. Impresso), v. 33, p. 265-283, 2009.