

***‘ALADIM E A LÂMPADA MARAVILHOSA’***  
**O TEATRO COMO PROPOSTA DE INTERAÇÃO INFANTIL**

Cíntia Olegário Nunes<sup>1</sup>

Tatiane Alexandre<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este artigo busca refletir sobre algumas situações observadas durante o estágio realizado no primeiro semestre de 2005, em uma instituição Federal de Educação Infantil vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina, no município de Florianópolis, e será norteado pelos estudos realizados ao longo do último ano nas diferentes disciplinas da Habilitação em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Palavras-chave: interações; relações de gênero; relações de poder; cultura de pares; infância.

---

<sup>1</sup> Acadêmica da 8ª fase do Curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil, semestre 2005-1, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [cintiaolegario@hotmail.com](mailto:cintiaolegario@hotmail.com) ou [cintia\\_olegario@yahoo.com.br](mailto:cintia_olegario@yahoo.com.br). Educadora Infantil pela Rede Pública Municipal de Florianópolis - SC.

<sup>2</sup> Acadêmica da 8ª fase do Curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil, semestre 2005-1, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [tatielucax@hotmail.com](mailto:tatielucax@hotmail.com). Educadora Infantil pela Rede Particular de Florianópolis - SC.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das reflexões e inquietações que vivenciamos durante o Estágio realizado no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e tem como objetivo “construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam [...] com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento” (GANDINI & EDWARDS, 2002, p. 151)

Para tanto realizamos um recorte destacando a discussão e reflexão acerca das interações criança-criança, focando suas relações de gênero e as relações de poder entre os pares, uma vez que a análise dessas interações

Nos possibilitariam compreender a construção partilhada de suas ações e apreender como os parceiros infantis negociam os significados que atribuem à sua ação em diferentes momentos de seu desenvolvimento, de modo a obter alguma indicação dos processos de mediação e de internalização (ROSSETTI-FERREIRA & OLIVEIRA, 1993, p. 64)

Durante as nove semanas que observamos e interagimos com o grupo de crianças da turma 6A, algumas de suas características nos saltaram aos olhos, tais como, as divisões por gênero nas brincadeiras, ao sentar à mesa, a repetição do grupo de meninos com o mesmo brinquedo, a própria organização como grupo que denominavam “time”, a ludicidade e potencial imaginativo de uma das meninas do grupo, sempre organizando pequenas peças e declamando textos.

Tais características foram identificadas a partir do processo de observação, registro e reflexão, “cujo objeto de preocupação é a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999: 62 *apud* CERISARA *et al*, 2003?)

De acordo com Cerizara *et al* (2003?), há uma necessidade de se construir e compartilhar diferentes olhares e saberes sobre as crianças pequenas. Nesta perspectiva, focamos nossa atenção nas ações, reações e proposições dos meninos e meninas de 4 a 5 anos, que cotidianamente freqüentam o espaço coletivo de Educação Infantil do NDI.

Neste sentido realizamos o estágio com a proposta de uma observação participante, que segundo GANDINI *et al* (2002), busca registrar cuidadosamente os diversos momentos e acontecimentos do cotidiano dessas crianças, produzindo uma documentação que possibilite processos reflexivos e planejamentos flexíveis, fazendo desta documentação uma ferramenta

indispensável para que os educadores possam construir uma prática sensível e respeitosa para com as meninas e meninos das instituições em que atuam. Nas palavras de GANDINI *et al* (2002, p. 152):

Através da observação e escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer.

Enfim, buscamos realizar uma reflexão que contemple as diferentes dimensões da criança: suas diferentes linguagens, formas de expressão e criação, através de relações que “envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, lingüística e cultural. Dimensões humanas que tem sido constantemente esquecidas numa sociedade onde o que prevalece é o privilegio de um conhecimento parcializado, resultante da fragmentação em diferentes disciplinas científicas” (ROCHA, ? : 29)

A documentação é um processo que “amplia nosso entendimento sobre os conceitos que as crianças estão elaborando, sobre as teorias que elas estão construindo e sobre os questionamentos que elas propõe” (GANDINI & GOLDBERGER, 2002, p. 161).

Entendendo que a documentação deve fazer parte do cotidiano das atividades na creche, deve-se refletir sobre alguns de seus aspectos essenciais para que possamos entender seus processos significativos e desta forma, fizemos uso de instrumentos como a fotografia, gravação em vídeo – filmagem -, gravação de áudio, além do registro escrito.

Cada ferramenta usada para registrar tem características específicas que podem ampliar ou limitar o foco que registramos, “cada opção de documentação [...] é de alguma maneira tendenciosa, tem seus próprios potenciais e limitações” (GANDINI & EDWARDS, 2002, p.153):

**Anotações** - são essências, mas só permitem registrar o que pode ser anotado rapidamente, embora seja preciso reescrevê-las posteriormente.

**Fitas Cassete** – podem registrar vozes e palavras, mas também ruídos do ambiente, pausas e silêncios além de necessitar de muito tempo para transcrevê-las. No entanto podem enriquecer muito os registros pela fidelidade das falas, pois é possível registra-las na íntegra e refletir sobre o que se ouviu.

**Fotografias** – permitem registrar cenas de atividades e brincadeiras, com riqueza de detalhes pois podem ser feitas de ângulos diferentes, porém não registram os movimentos nem o contexto onde acontece a cena.

**Filmagem** – Nossa intenção em utilizar o vídeo como um recurso de registro, foi a de possibilitar às crianças posteriormente relembrar e reviver um momento que foi planejado, organizado e estruturado com grande participação delas. A utilização do registro em vídeo permite captar a dinâmica vivida pelas crianças e também a possibilidade de resgatar, através da filmagem, a organização do tempo e do espaço, situações e vivências entre as próprias crianças entre si e destas com os adultos e com os objetos presentes, sem perder muitos detalhes de ações que com outras metodologias poderiam deixar de ser registradas.

Ainda assim, as observações e registros precisam ser cuidadosamente lidas e organizadas, pois podem servir de base para comunicação, tal como estamos fazendo através deste artigo, além de possibilitar a construção de uma compreensão das ações e dos pensamentos das crianças, desenvolvendo hipóteses sobre seus interesses e examinando os rumos que elas nos indicam estar interessadas.

Cabe ressaltar aqui, que, respeitar as crianças não significa seguir cegamente suas idéias, mas estudá-las a fim de determinar qual (ais) podemos dar seguimento através de um contexto estruturado dentro de um planejamento flexível que objetiva respeitar as necessidades e os interesses do grupo de crianças e a ampliação de seu repertório cultural. É a ação – das educadoras - pautada num registro flexível e respeitoso das ações das crianças.

Destacamos ainda, que por uma questão de respeito a imagem das crianças, optou-se neste trabalho por substituir os nomes das crianças por nomes fictícios e não utilizar as imagens. Considerando que esta é também uma prática da instituição e que nos cabe respeitar, já que este material será de ampla circulação.

No entanto, nas socializações que foram realizadas no interior da instituição - com as famílias, as crianças e os profissionais - optamos por exibir imagens e manter os nomes das crianças, o que preservou suas identidades e possibilitou que se reconhecessem no processo de construção das atividades.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DOS SUJEITOS DESTE ESTUDO

Os sujeitos desta pesquisa referem-se a quatorze crianças, que fazem parte do grupo 6A. Este é composto por sete meninos e sete meninas, com idades entre quatro anos e sete meses a cinco anos e sete meses, sendo que estas permanecem apenas no período vespertino nesta instituição.

O espaço físico que abriga o NDI, conta com uma ampla área verde, que possibilita às crianças um contato maior com a natureza, além da grande área de parque, para as brincadeiras livres ou dirigidas. Diariamente as crianças exploravam estas áreas livres em diferentes momentos da tarde, entre uma atividade e outra ou mesmo antes do lanche e no fim da tarde, antes de irem embora.

Observamos que o espaço da sala é planejado para as crianças, para que estas se sintam à vontade para pegar os brinquedos e para brincarem, assumindo um papel ativo nas atividades e na dinâmica cotidiana do grupo. Um fator bastante relevante, pois se sabe que em muitas instituições a estrutura da sala não permite às crianças uma autonomia maior, devido ao fato de que os brinquedos, os objetos e a disposição dos materiais são pensados e planejados para que estas dependam de um adulto para pagá-lo ou mesmo para não permitir o acesso a tais materiais.

Uma das características observadas no grupo é que as crianças têm espaço para se expressarem, liberdade para expor sua opinião e para interagir com os demais sujeitos. Estas utilizam uma linguagem clara e objetiva, se expressam com facilidade se fazendo entender. Esta é uma característica do trabalho do grupo de profissionais do NDI, que buscam refletir constantemente sobre suas práticas educativas.

Marilene, a professora responsável pelo grupo, reflete essa preocupação da instituição. Formada em Pedagogia, Mestre e doutoranda em Educação pelo PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação – na Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, atua há 23 anos na área de Educação Infantil. Sendo 18 anos no NDI com carga horária semanal de 40 horas – 20 horas em sala com as crianças, 11 horas para planejamento e reuniões, 5 horas para pesquisa e extensão. Assim, de acordo com sua carga horária, uma tarde por semana a turma 6A, ficou sob responsabilidade de uma outra professora, também efetiva há 23 anos – aproximadamente - na instituição e da bolsista, uma aluna em graduação em Letras Francês. Esta, aliás, foi nossa grande colaboradora nas tardes

em que estivemos presentes no grupo. Uma vez que tanto nós - estagiárias -, quanto à professora que substituíamos estávamos nos inserindo ao mesmo tempo no grupo e foi a bolsista Juliana que possibilitou nossa integração e inserimento no grupo nestes momentos.

Das crianças observadas apenas Mariana é recém chegada ao grupo e frequenta também outra instituição - localizada ao lado do NDI - no período matutino. As demais crianças, Jonas, Diana, Vítor, Iago, Sabrina, Ernesto, Lucas, Helena, Pablo, Vitória, Joana, Renato e Aline vêm de grupos anteriores do NDI.

Recém chegada na instituição, Mariana foi muito bem recebida. Como também é bastante comunicativa, tratou de se integrar ao grupo, onde estabeleceu um relacionamento em que participa das brincadeiras com frequência, não demonstrando problemas com seu inserimento.

O grupo de meninos costumava montar uma construção com peças de material dourado e miniaturas de animais, principalmente dinossauros:

[...] os meninos brincavam sob o tapete no chão no centro da sala. Eles montavam o que me pareceu uma cidade no campo, com animais em um cercado, estradas e rios, dinossauros e carros, sendo os cercados e estradas feitos de material dourado (Registro no diário de campo em 29/04/2005).

Essa construção era iniciada tão logo eles iam chegando na sala e permanecia montada durante toda a tarde até o momento que guardavam todos os brinquedos para irem embora. Durante a tarde, entre uma atividade e outra paravam, reorganizavam a construção e brincavam com os animais, que faziam parte do faz-de-conta, da cidade imaginária. Mas nem sempre todos os meninos estavam envolvidos nesta dinâmica.

De acordo com FERREIRA (2004) essa repetição nas interações reforça as relações sociais entre as crianças e possibilita a sua transferência para outros espaços e atividades e constitui o processo de rotinização da ação estruturante da cultura de pares e da organização social das crianças.

O grupo das meninas era mais disperso quanto às brincadeiras e em grande parte do tempo reuniam-se em duplas e brincavam com jogos como a trilha, cara-maluca, cara-a-cara, com massinha de modelar e desenhos; além dos momentos em que uma das meninas propunha pequenas encenações teatrais. Eram também algumas meninas que, em diversos

momentos, brincavam com Ernesto<sup>3</sup> que pouco participava das brincadeiras com os demais meninos.

Quando voltamos do nosso intervalo, Ernesto brincava com o jogo novo ‘cara maluca’ com **Juliana e Janete** [...]. Neste momento vejo Diana e Joana interagindo com Ernesto. Percebo que na maioria das vezes são as meninas que se aproximam, entre os meninos, são poucos os que se aproximam e poucas as ocasiões que o fazem (Registro no diário de campo em 19/04/2005).

Neste caso, acreditamos que, Ernesto<sup>3</sup> não participava das atividades com os demais meninos talvez por sua condição de portador de necessidades especiais, uma vez que os meninos do ‘time’ demonstravam preferência por atividades com movimentos amplos como correr pelo parque. Mas em momentos de atividades na mesa, por exemplo, ou quando organizamos a peça de teatro, faziam questão de lembrar de Ernesto<sup>3</sup>, procurando garantir que tivesse a mesma participação. Acreditamos que esta questão deva ser mais profundamente estudada, porém, esta relação não se encontra como o foco deste estudo, ficando a indicação para análises futuras<sup>4</sup>.

Podemos perceber que de modo geral, as meninas preferem os espaços da salinha ou da varanda, enquanto os meninos preferem brincar no parque, mais livremente, onde tem mais espaço. Mas mantém seu espaço na salinha através da construção que permanece montada mesmo quando não estão brincando:

A medida em que as crianças terminam a atividade, guardam o caderno cuidando para fechá-lo com o plástico para cima, e vão se espalhando pela sala e se organizando para suas brincadeiras. Mais uma vez aparece bem definido a separação dos grupos por gênero, as meninas brincam no canto da casinha, na mesa com jogos e os meninos voltam a construir sua ‘cidade’ com o material dourado, os dinossauros e demais animais em miniatura e carrinhos (Registro no diário de campo em 31/03/2005).

Pensando neste processo cotidiano das brincadeiras, as crianças nos apontam que uma mesma brincadeira e /ou brinquedo pode nos parecer – a um adulto – repetitiva ou idêntica, porém, para as crianças, tem um caráter descontínuo e assume uma nova configuração a cada momento. Pois, à medida que modificam a disposição dos objetos, trazem novas situações e assim novas idéias vão surgindo durante o desenrolar da brincadeira.

---

<sup>3</sup> O menino com necessidades especiais é Ernesto. Menino simpático, sorridente e sempre atento a tudo e a todos, seus olhos correm pela sala em busca de sons e movimentos. Adora brincar de miniaturas (Registro no caderno de campo em 29/03/2005).

<sup>4</sup> Consideramos importante realizar este aprofundamento, pois não identificamos o motivo pelo qual Ernesto era ‘deixado’ de fora da brincadeira dos meninos: se por falta de conhecimentos em como inseri-lo, falta de uma intervenção da professora, ou talvez por preconceito das crianças em relação a sua condição física.

Após todas as observações e reflexões feitas no período em que mantivemos nosso olhar voltado para estas crianças à questão que mais nos inquietou foi: a divisão entre meninos e meninas nas atividades e brincadeiras. Onde cada um dos grupos – meninos e meninas - organizava espaços e brincadeiras isoladamente com algumas características particulares em cada grupo.

De acordo com estas características, sentimo-nos desafiadas a entender como se dão essas relações entre pares, uma vez que, percebemos que as interações não são naturais para as crianças, apresentando conflitos, diferentes desejos, construção de hierarquias e imposições de poder que exigem negociações. É nesse processo interativo que as crianças desenvolvem sua autonomia e afirmam sua identidade perante o grupo. Reside nisso o valor das interações e das culturas de pares como lugar legítimo das crianças se constituírem de fato e de construírem sua cultura infantil própria.

Estes são os desafios que este grupo nos coloca e que nos propomos a estudar neste artigo que iniciamos com a apresentação os procedimentos metodológicos, para em seguida, discutir os temas propostos – relações de gênero, interações entre pares e relações de poder.

### **3. GÊNERO: UMA QUESTÃO HISTÓRICA E CULTURAL**

Muitas transformações ocorreram ao longo dos séculos e alteraram as formas de organização das sociedades, desde a pré-história até os dias atuais, modificando os modos de vida e as relações entre dos sujeitos. Estas transformações históricas modificaram inúmeros aspectos da vida em sociedade.

Na sociedade medieval a distinção entre o mundo adulto e a concepção de infância não existia, as crianças não eram reconhecidas na sua especificidade. As crianças aristocráticas eram tratadas como adultos em miniaturas, diferentemente das crianças das sociedades atuais.

Neste processo histórico podemos perceber que a infância não é uma categoria estática. A concepção de infância está em permanente construção, podendo variar dentro de um mesmo tempo histórico. A concepção de infância pode ser diferente de acordo com a sociedade, a classe social em que a criança vive; podendo haver variações se a crianças vive

no campo ou na cidade. A concepção de infância muda de acordo com a sociedade em que a criança está inserida.

Durante muitos séculos a criança foi vista como um sujeito sem direitos, considerada um vir a ser, só era vista como um sujeito quando chegava à idade da razão, ou seja, quando alcançava a fase adulta. Atualmente, tem-se buscado reconhecer as crianças como sujeito de direitos – que são – respeitando sua identidade como criança e enquanto sujeito que “participa ativamente da cultura, criando-se e criando-a com feições próprias, com significados particulares, com funções semelhantes às funções da cultura vivida pelo adulto”. (PERROTTI, 1990:p. 22)

A construção da infância está estreitamente relacionada com a construção social da mulher. Pois em nossa cultura a mulher é mãe, é aquela que gera, que dá a luz; Mas, além disso, é aquela que continua gerando, cuidando, ou seja, reproduzindo a infância.

Dependendo do papel social da mulher na sociedade, encontramos diferentes papéis para a infância. Na medida em que a mulher entrou para o mercado de trabalho, as crianças que antes ficavam sobre sua inteira responsabilidade, tornam-se também responsabilidade social, então a infância deixa apenas de ser categoria familiar e passa a ser categoria social.

A atividade de magistério transformou-se no último século em atividade basicamente feminina; Atividade esta inicialmente exercida por homens, que atraídos por outras propostas de trabalho nas sociedades industrializadas urbanas, deixaram a profissão. Assim os cursos de formação de docentes passam a acentuar os laços entre escola e lar com a entrada da mulher neste campo.

Neste processo social, surge a responsabilidade dos profissionais da Educação Infantil, que se tornam também responsáveis pela produção e reprodução da infância, juntamente com a família e a sociedade em que a criança está inserida, pois a construção de gênero é influenciada por todas as áreas sociais.

Diferentes instituições e práticas sociais, ao mesmo tempo em que produzem representações de gênero, são constituídas por elas, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. Se ficarmos atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço institucional não são distribuídos nem usados – por tanto não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas. Porém, tais indícios já foram internalizados pelos sujeitos desde o início de suas vidas através de relações sociais e culturais e são tidos como naturais. É ‘natural’ que os meninos de mais espaço do que as meninas e que estas sejam dóceis, calmas e recatadas, enquanto eles são mais enérgicos e agressivos. Neste sentido acabamos por naturalizar o que é construído socialmente.

[...] estavam completamente absorvidos em suas brincadeiras. O espaço destas brincadeiras pareceu bem definido, as meninas ocupavam espaços menores, os cantos como o da casinha e a mesa, enquanto os meninos brincavam sob o tapete no chão no centro da sala. Eles montavam o que me pareceu uma cidade no campo, com animais em um cercado, estradas e rios, dinossauros e carros, sendo os cercados e estradas feitos de material dourado [...] (Registro no diário de campo em 29/03/2005).

Observamos que os meninos ocupavam a maior parte do espaço físico da sala, sendo este o centro onde havia um tapete, então às meninas, ocupavam os cantos onde muitas vezes tinham que pedir licença para os meninos, a fim de chegar até o local onde estavam seus brinquedos. Vendo assim que em muitos momentos os meninos invadem o espaço das meninas e elas não contestam esta condição.

“Registramos a tendência dos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras...consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ‘ordem das coisas’...um longo aprendizado vai, afinal, ‘colocar cada um no seu lugar’” (LOURO, 1998, p. 61)

Percebendo esta condição das meninas, pensamos em modificar a estrutura dos brinquedos da sala, reorganizando os espaços de forma que as meninas obtivessem seu espaço. Mas com a intenção de interagir os gêneros através de espaços comuns aos meninos e meninas. A mudança não foi radical, mas percebemos em alguns momentos meninos e meninas interagindo, o que nos deixou bastante satisfeitas.

Apesar da mudança na sala, os meninos ainda ocupam o tapete no espaço maior da sala, porém as meninas transitam mais por ali. Acredito que a reorganização do espaço e distribuição dos móveis na sala propiciou as meninas mais liberdade de ocupação de espaço, já que para chegar ao cantinho da casinha têm agora, que passar pelo espaço do centro da sala, sendo que o cantinho ficou maior....A reestruturação do espaço significou reestruturação de relações entre os gêneros, uma vez que, meninos e meninas têm agora que dividir um mesmo ambiente. (Registro no diário de campo no dia 19/04/2005)

[...] a reorganização do espaço e distribuição dos móveis na sala propiciou as meninas mais liberdade de ocupação de espaço, já que para chegar ao cantinho da casinha têm agora, que passar pelo espaço do centro da sala, sendo que o cantinho ficou maior. O que indica que essa intervenção foi muito positiva, a reestruturação de espaço significou reestruturação de relações entre os gêneros, uma vez que, meninos e meninas têm agora que dividir um mesmo ambiente. (Registro no diário de campo em 19/04/2005).

Meninos e meninas aprendem, interiorizam e reproduzem concepções sexistas que lhes foram transmitidos pela família, pela sociedade e até mesmo, pela escola e instituições de

Educação Infantil. Cabendo aqui a responsabilidade dos profissionais da Educação Infantil nesta transmissão de valores.

As crianças constroem sua identidade de gênero desde seus primeiros anos de vida, com base nas relações sociais e culturais que estabelece a partir de seu nascimento ou até mesmo antes dele. Antes mesmo de a criança nascer os familiares criam expectativas referentes aos aspectos do gênero da criança, expectativas e comportamentos diferentes se tratando de meninos e meninas, concepções estas decisivas ou altamente influenciáveis na constituição da identidade de gênero da criança.

Com três anos de idade a criança já formou seu núcleo de identidade e de gênero que será a base para seu desenvolvimento como menino ou menina. Esse processo é enriquecido pela convivência com demais crianças e adultos com quem se depara na sociedade em que está inserida.

Na Educação Infantil onde o brincar, representar, jogar ou desenhar constituem sua principal atividade - pois é através do lúdico que a criança se expressa e entende o mundo - a criança reproduz o que lhe foi transmitido durante seu convívio familiar, ou seja, os valores que lhe foram passados sobre condutas de gênero. Neste espaço social onde ocorrem as interações infantis, as relações mantidas e as concepções transmitidas entre os gêneros poderão ser decisivas para a construção da identidade de gênero das crianças.

Quase automaticamente os meninos ficam de um lado da mesa e as meninas de outro, com exceção de Joana que esta ao lado de Pablo. Eles se entreolham, sorriem, cochicham, mas Pablo procura manter certa distância da menina que joga seu corpo para cima dele. Marilene comenta que um lado da mesa parece estar mais cheio que outro e pede para que alguém troque de lado. Cláudia senta-se ao lado das meninas e pergunta se alguém não quer sentar ao lado dela, logo Joana se oferece. Fica muito marcada nesta situação, a separação entre gêneros. (Registro no Diário de campo em 12/04/2005)

Nas instituições de Educação Infantil o/a educador/a tem papel fundamental na construção da identidade de gênero e conseqüentemente, na formação da personalidade das crianças. A fala, a postura, as preferências, como são distribuídos os espaços, as propostas de atividades...São questões que dizem respeito a conduta dos/das educadores/as e até mesmo o fato de que, na grande maioria das vezes, são as mulheres que assumem na maioria das vezes a docência infantil e contribuem ou não para a divisão de gênero.

A rotina escolar não é neutra na construção da identidade de gênero das crianças, bem como nenhum outro setor da vida social. Esta construção se dá em discursos explícitos, mas em muitas vezes implícitos, em práticas educativas que reforçam a superioridade dos meninos com relação às meninas, seja em brincadeiras no dia-a-dia, ou nos eventos realizados pela escola, produzindo práticas de meninos e de meninas.

“Somos ensinadas/os e ensinamos a gostar de coisas diferentes, a “saber fazer” coisas diferentes, a sermos competentes ou hábeis em tarefas distintas. Essas preferências, habilidades e saberes conformam nossos corpos e os envolvem, expressando-se através deles. Através de múltiplas formas de disciplinação, na escola e em outras instancias, também ensinamos, aos meninos e meninas, a expressarem seus sentimentos e desejos de modos diferentes.” (LOURO,?, P.176)

Pensando assim, percebemos quão grande é nosso papel na construção da identidade infantil. Evitando que discriminações, injustiças e preconceitos sejam transmitidos para as crianças, através de atitudes e condutas, que muitas vezes percebemos como ‘natural’ ou sem importância, mas que determinam ou não a produção de uma sociedade desigual. A transformação diária depende de pequenas atitudes que podem fazer a diferença neste processo.

### **3. 1 TEATRO: UMA PROPOSTA PARA A INTERAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS**

Através de nosso olhar atento, que nos possibilitou ver a busca de uma das meninas do grupo por um espaço onde pudesse vivenciar a representação teatral, propusemos a organização de uma peça de teatro, onde a menina encontrou o espaço que buscava e despertou nas outras crianças o mesmo interesse.

Iniciamos os ensaios e durante todo este processo houve muito empenho e dedicação por parte das crianças, até o dia da filmagem da peça teatral, em que as crianças deste grupo apresentaram para as outras crianças desta mesma instituição, professores, funcionários e pais.

Acreditamos que assim, demonstramos respeito à produção cultural e artística destas crianças, valorizando o trabalho e a dedicação que tiveram durante esse processo.

Incentivando assim as múltiplas linguagens, sem trazê-la como algo imposto pelo currículo ou pelo planejamento pré-estabelecido, apresentando como algo que surgiu das observações feitas. Sem a pretensão de formar artistas ou atores profissionais, buscando respeitar o Princípio Estético da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais – Princípio Norteador da Educação Infantil.

Mas, com o desejo de suprir uma necessidade manifestada pelas crianças em ter contato com outras linguagens, outras formas de expressão, que as permitam imaginar, criar, interpretar, fantasiar, deixar fluir a imaginação, que segundo Einstein “pode abranger tudo o que existe no mundo, incentiva o progresso, é fonte de evolução e, no sentido estrito, é fator de investigação científica”.(EINSTEIN, ? *apud*, GARCIA, 2000, p. 12)

Propusemos o trabalho de teatro com as crianças, pois entendemos que:

Contribuir para a formação da sensibilidade das crianças significa incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem, ampliem e enriqueçam suas experiências, aumentando suas possibilidades de interlocução e o entendimento da realidade que os cerca. (DIAS, 1999. p. 176)

Desta forma, buscando um trabalho que respeite as crianças como produtoras de cultura, incentivamos sua participação na construção da peça de teatro:

Na hora da organização do teatro, **Marilene** pede que as crianças dêem idéias sobre a história do teatro, Diana sugere que seja uma história com seis príncipes que vão ser os meninos da turma e seis princesas que serão as meninas [...] então a menina reformula a idéia e diz que pode ter então um príncipe, uma princesa que vão morar na China, não na Arábia. E assim começa a desenrolar a história. (Registro no Diário de Campo em 14/04/2005)

Acreditamos que a proposta do teatro mexeu com questões importantes na turma, como desafiar os meninos a ver o potencial e a capacidades das meninas, uma vez que os papéis principais ficaram com elas aceitar uma menina atuando no papel de menino e nesse sentido questionaram muitas vezes o momento da preparação para o casamento aonde

Alice ‘Aladim’ ia para o camarim com os meninos: **“Mas ela é uma menina, tem que ficar do outro lado”** diziam eles, eu lhes respondia que ‘era uma menina que estava fingindo ou fazendo o papel de um menino, então tinha que ficar com eles’. E tinha que reforça isso todos os ensaios, porem, no dia da apresentação ninguém questionou, ao contrário disseram: **“o príncipe tem que ficar aqui na frente pra casar com a princesa”** (Registro no diário de campo em 19/05/2005).

Desta forma, podemos perceber os avanços nas relações entre as crianças, na questão de gênero.

#### 4. 'NÃO É MAIS DO 'TIME' DELES E VAI AFUNDAR'<sup>5</sup> AS INTERAÇÕES ENTRE PARES E RELAÇÕES DE PODER

Considerando a faixa etária das crianças que frequentam o NDI e também as demais instituições de educação infantil, de acordo com Dias (1999, p. 177)

Contribuir para a formação da sensibilidade significa incentivar e criar oportunidades para que elas se expressem com vivacidade e possam desenvolver, ampliar e enriquecer suas experiências sensíveis, aumentando suas redes de entendimento e de significação do mundo.

Pensando neste conceito apresentado por Dias, é que propusemos o trabalho de teatro com as crianças do grupo 6A. Desde o início, tínhamos clareza que não seria fácil, uma vez que a faixa etária em que as crianças se encontram as crianças têm características muito dinâmicas e isso poderia dificultar os ensaios, que exigem certo compromisso, entrega e responsabilidades, o que talvez fosse difícil para aqueles meninos e meninas.

No entanto o que começamos a perceber com os ensaios o que percebemos foi que as crianças estavam muito envolvidas:

Levamos as crianças ao auditório para o ensaio. Chegando lá as crianças correram e sentaram-se na frente do palco [...] Pareciam ansiosos, agitados, brincando uns com os outros.

Diana estava muito preocupada com a roupa de Jasmim, se iria servir, como iria ficar e que roupa usará no casamento. Quando viu e vestiu sua roupa, pareceu mais tranqüila e foi como se vestisse o personagem de fato. A roupa lhe possibilitou fantasiar ainda mais, assumir o papel de ser outra pessoa, parece tê-la deixado mais confiante e segura. Assim fizemos com os demais personagens e me parece que a reação de Diana foi à mesma das demais crianças, que ficaram maravilhadas com as roupas e queriam ansiosamente saber o que iriam vestir. (Registro no diário de campo em 10/05/2005)

Deste modo, o grupo de crianças pode experimentar aquela sensação de Diana e através dessa rotina dos ensaios foi possível trabalhar as questões de interação entre os gêneros e as relações de pares, proporcionando as crianças a valorização de cada uma delas, do seu desempenho e participação. Além disso, estes ensaios foram para as crianças uma grande brincadeira, um espaço onde puderam assumir outros papéis. É através da brincadeira que as crianças manipulam valores, brincam com o medo e o monstruoso, esse contato com os brinquedos, nesse caso com o teatro, permite que a criança manipule os códigos culturais e

---

<sup>5</sup> Registro no diário de campo em 06/04/2005.

sociais, projete ou exprima uma relação individual com esse código através do comportamento e dos discursos que a acompanham.

Foi o que observamos com Renato e Vítor, que desde os primeiros dias em que estivemos presentes na turma, eram ‘deixados de lado’ em alguns momentos de brincadeira, pelo grupo organizado pelos meninos, o qual denominavam ‘time’:

Juliana foi até o parque falar com os meninos e voltou a mesa. Fico curiosa em saber o que estão fazendo e vou até lá. Pablo, Iago, José Paulo e Lucas estão no gramado, próximos ao muro atrás da sala. Vítor e Renato estão próximos. Escuto Pablo dizendo algo sobre ser ou não do time e como Vítor veio para perto de mim, no banco, e me diz:

- *Ah, eles só querem brincar de time, então deixa eles.*

- E você não quer brincar?

- *Não, é que eles dizem que o Renato não é do time deles nem eu...* (Registro no diário e campo em 12/04/2005)

[...] estão distraídos enquanto as outras crianças estão envolvidas na atividade. Renato esta no outro lado da mesa e tenta pegar na mão de Pablo como José Paulo esta fazendo, mas José Paulo diz: *Não! Tu não ta brincando!...* (Registro no diário de campo em 04/05/2005)

Percebemos que tanto a bolsista quanto às professoras que estiveram na turma, procuravam propor atividades e brincadeiras para que, tanto Renato quanto Vítor, fossem inseridos no grupo, da mesma forma que faziam com a questão da divisão de gênero:

Marilene nos diz que outra tarde ofereceu aos meninos, que escolhessem alguma menina para sentarem juntos. Isso pareceu mais agradável para eles. Melhor do que simplesmente determinar que meninos sentem ao lado de meninas aleatoriamente. Procurar fazer isso sempre, possibilitar a escolha, alternando quem escolhe, um dia meninos escolhem meninas e em outro as meninas escolhem os meninos. (Registro no diário de campo em 04/05/2005)

Esta intervenção da professora, que procuramos dar seguimento em nossas proposições, parece ter surtido efeito, no sentido que, tanto os meninos como as meninas passaram a se divertir muito com essa opção de escolher quem será seu par para dividir a mesa ou a atividade. Da mesma forma quando as intervenções eram feitas pedindo que aceitassem um menino no grupo ou mesmo propondo outra atividade com ele:

Escuto Pablo dizendo algo sobre ser ou não do time e como Vítor veio para perto de mim, no banco, e me diz:

- *Ah, eles só querem brincar de time, então deixa eles.*

- E você não quer brincar?

- *Não, é que eles dizem que o Renato não é do time deles nem eu...*

Juliana chega e chama atenção de Pablo:

- *“Pablo lembra o que a gente combinou, que hoje é o teu dia de trazer lanche. Você tem que ser legal com teus amigos tem que ser amigo de todos.*

- *Mas eu não to afim.* Responde Pablo, com as mãos na cintura.

- *Se você não ta afim, então deixa eles brincar.*

Ela chama Renato e Vítor e propõe: *Quem quer brincar de pegar bota o dedo aqui...*

Vítor e Renato correm para colocar os dedos na mão de Juliana que logo avisa: *“É de congelar e eu que vou começar pegando”*. Os meninos saem correndo e Juliana vai atrás. Não demora muito para que Pablo venha para o gramado plano, seguido pelo seu time Iago, José Paulo e Lucas, pedindo para brincar. (Registro no diário de campo em 12/04/2005)

Durante as observações, procuramos identificar os possíveis motivos que incluem ou excluem estes meninos no grupo, que apresenta relações de poder muito forte e hierarquias estabelecidas.

Vítor é, juntamente com Renato, o menino que participa mais de atividades com meninas, joga ou brinca com elas, nunca por muito tempo, mas ele se permite essas pequenas trocas. (Registro no Diário de campo em 12/05/2005)

Percebemos que os dois meninos tinham uma característica em comum, certa dificuldade em se afirmar e firmar sua identidade perante o grupo. Isto poderia estar se constituindo num fator de exclusão. De acordo com Ferreira (2004:61):

São estes saberes, fazeres e sentires instituintes, constitutivos do mundo social infantil e de sua cultura, que, pela sua gênese, reconhecimento, adoção e partilha em atividades quotidiana coletivas, estruturam, por sua vez, rotinas de pares.

Acreditamos que estes possam ser alguns dos motivos pelos quais, em muitos momentos, estes dois meninos são excluídos do grupo: por que tenham esta aproximação com o grupo de meninas ou por participarem deste grupo por não serem aceitos no do grupo de meninos. Então são visto como “aqueles que não são fiéis ao grupo”.

Pablo e José não querem deixar Renato sentar nesta mesa onde estão José, Pablo, Lucas, Iago e Vítor. Pablo diz: *Você está proibido! Vou colocar uma placa: proibido!...* A professora Marilene chama a atenção de Pablo por isto, dizendo que todos podem sentar ali e que podem ser amigos de todos. Então ele responde: *Eu só quero um amigo!...* O Renato pode sentar com as meninas!... Renato continua na mesa, mas é deixado de lado. (Registro no diário e campo em 27/04/2005)

Percebemos a constante tentativa de Vítor em pertencer ao grupo, enquanto Renato prefere não insistir e quando se sente prejudicado, solicita intervenção de um adulto.

<sup>6</sup> As falas da professora, da estagiária ou da auxiliar estarão em fonte *Monotype Corsiva*, para diferenciá-las das demais falas.

Tentamos trabalhar essa questão, ao propor que Renato interpretasse o papel de um soldado do Sultão na peça que encenamos. O que lhe possibilitou estar em situação de igualdade com os outros três meninos do ‘time’. Procuramos ainda, ressaltar suas qualidades e habilidades indicando sempre que tentasse resolver seus conflitos. Entendendo que

Tornar-se um actor social regular nas rotinas da cultura de pares é algo que requer algum conhecimento do contexto físico e determinadas competências sociais, [...] requer (uma) outra (s) criança (s) disposta (s) a aceitar (rem) participar numa acção comum. (FERREIRA, 2004: 67)

Todavia, de acordo com Ferreira (2004), esta relação pode tornar-se mais complexa perante um contexto onde os sujeitos envolvidos numa determinada ação, podem deixá-la, sem aviso prévio ou possibilidade de negociação. Esta situação induz a criança a procurar um novo parceiro, tentando entrar em algum outro grupo ou fazem com que a criança fique sozinha, o que permite a “inferência de que a experiência interactiva das crianças pode não ser tarefa fácil” (FERREIRA, 2004: 68).

Alem disso, esta interação, como já dito, pressupõe aceitação de regras comuns ao grupo, que facilitam a definição do que é interior ou exterior ao grupo, e neste sentido, duas crianças pareciam disputar a liderança do grupo, quando seus interesses divergiam, formando assim dois grupos definidos pela brincadeira que realizavam:

José Paulo e Pablo parecem ter algumas características em comum, como a teimosia e a liderança, assim de alguma forma parecem disputar atenção e amigos. Ou brincam juntos, onde geralmente José Paulo cede a liderança a Pablo, mas quando José Paulo representa uma ameaça Pablo o afasta do grupo. Questões de conflito de interesses num mesmo grupo de pares. (registro no diário de campo em 20/04/2005)

Pablo e José Paulo disputam atenção e liderança entre os amigos durante todo tempo. Em diversos momentos ficou claro que quando os interesses são os mesmos, José Paulo geralmente cede a liderança a Pablo. Porém, quando os interesses divergem ou um deles passa a receber mais atenção, independentemente do motivo, eles passam a brigar entre si e procurar o tempo todo oferecer aos demais meninos diferentes opções de brincadeira. (registro no diário de campo em 26/04/2004)

Assim esse grupo identificava e estabelecia uma hierarquia que, de certa forma, parecia estar vinculada ao processo de rotinização das brincadeiras, que de acordo com Ferreira (2004, p. 93) fornece padrões de ação podendo até mesmo apresentar sanções a quem violar as suas regras de brincar:

Lucas, Vítor e Renato brincam em um outro canto da sala com os blocos de madeira que sobraram da construção maior dos outros meninos. Enquanto José Paulo, Iago, Pablo e Joana brincam de carrinho na varanda mas a menina, para interagir com os meninos, ela teve que participar de

uma brincadeira deles, para poder ser aceita no grupo. Logo em seguida Pablo, José Paulo, Iago e Joana chegam da varanda para a sala e os meninos, ao verem Lucas, Vítor e Renato brincarem com os blocos de madeira ficam irritados. Pablo desmonta a pequena construção de Renato, Vítor e Lucas dizendo que eles pegaram peças da construção deles (a maior). Renato e Vítor ficam indignados com a situação. Mas Lucas acusa os amigos, dizendo que não teve culpa, que foram somente eles que pegaram as peças e ele não. (registro no diário de atividades em 19/04/2005)

Neste caso a sanção para Lucas, que até poucos instantes pertencia ao mesmo time de José Paulo e Pablo, foi ter sua construção destruída, da mesma forma para os demais que não estavam fazendo parte do grupo.

O que percebemos ao passar do dias, foi que Vítor conseguiu se estabelecer dentro do grupo, tão logo passou a adotar as regras determinadas pelo líder do grupo. Enquanto Renato, precisou de mais tempo para dar início a suas tentativas mais determinadas, para entrar no grupo:

Na construção Vítor pergunta para Pablo se pode ser do time dele e José diz: Não existe time!... E eu falo concordando com José que todos podem ser amigos, que não precisam ser de times diferentes, que podem brincar juntos. No parque, Renato vem me falar que Pablo não o deixa brincar com os outros meninos. (registro no diário de atividades em 28/04/2005)

José Paulo, Vítor, Iago e Lucas, brincam na casinha de plástico, no escorregador. Vou até eles, Vítor me pede ajuda para descer do mesmo jeito que os outros, de cabeça para baixo. Ajudo-o e sugiro que escorreguem deitados de barriga para cima, como José Paulo faz como sugeri, os demais repetem e assim vou sugerindo modos diferentes de escorregar, ajudando-os em alguns momentos quando me pedem. Descem de costas, da barriga pra cima, para baixo, de ponta-cabeça, de lado, de joelhos... Foi um momento muito rico, pois cheguei ali apenas para inserir Vítor que reclamou de ser deixado de fora, pois cada um já era um bicho segundo José Paulo: já tinha dois gatos e um cachorro. Sugeri então que Vítor fosse o segundo cachorro, assim ficaria tudo igual. Sabrina também vem participar e digo para que escolha um bicho para ser, pois ali todos eram bichos, ela escolhe ser uma cobra. Como estavam imitando os bichos, ela passa a se arrastar como uma cobra. José Paulo recusou a participação de Sabrina, dizendo que ela é muito devagar, mas quando sugeri que imitassem o bicho que escolheram e elogiei-a pelo seu desempenho como cobra, ela a aceitou e pareciam divertirem-se muito. (Registro no Diário de campo em 04/05/2005)

Essas pequenas intervenções, bem como a estimulação para as crianças se afirmassem perante os demais, possibilitou tanto aos meninos que pouco interagem com os demais, como as meninas que não participavam de brincadeiras com meninos, realizassem uma troca.

Finalmente, as rotinas da cultura de pares podem ser vistas como estruturas de ação e interação das crianças, para lidar e aprender a lidar com os problemas que surgem no

cotidiano e que ao mesmo tempo, constituem processo interativo dinâmico que intervêm na sua transformação. (FERREIRA, 2004).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo um resgate as nossas observações, registros e reflexões acreditamos que as proposições que realizamos neste estágio, para este grupo de crianças, possibilitou que de forma sutil trabalhássemos questões que estavam implícitas nas relações entre as crianças como a situação dos dois meninos que passaram após algumas intervenções, a se afirmarem perante o grupo, fazendo-se aceitos pelos demais.

Além disso, foi possível notar uma interação entre o grupo de meninos e o de meninas, sendo que os primeiros passaram a aceitar e reconhecer as meninas como possíveis pares, nas relações de brincadeira. As alterações propostas no espaço da sala contribuíram muito para facilitar esse processo de aproximação das meninas, que passaram a ‘ousar mais’ e usar os mesmos brinquedos que os meninos para organizar sua brincadeira, dividindo os mesmos espaços e interagindo com mais frequência.

Percebemos que nesta instituição as crianças têm garantido seu espaço para que faça proposições de brincadeiras para todo grupo, uma parte dele ou mesmo sozinha.

Fica como indicação para próximos estudos as relações destes meninos e meninas com o colega, portador de necessidades especiais, que nos pareceu ao mesmo tempo de cuidado, zelo, respeito e insegurança, pois por algum motivo este não participava das brincadeiras do ‘time’, seja no parque ou no chão da sala.

Por fim, ressaltamos que como profissionais da educação, precisamos estar atentas às pistas e informações que as crianças nos dão a todo tempo, registrando-as para que possamos continuar a pesquisar estes sujeitos, a fim de construir uma prática educativa que as respeite em suas múltiplas dimensões humanas e que considere as especificidades do trabalho com estas crianças de 0-6 anos, uma vez que ainda há muito que se descobrir sobre os pequenos.

## 6. BIBLIOGRAFIA

ARIÉS, Philippe. **Historia social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 279p.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **O significado da infância**. In: Anais de I Simpósio de Educação Infantil, Brasília: MEC, p.88-92, 1994.

BATISTA, Rosa. **A rotina na Educação Infantil**. [20--?] (mimeo).

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC, 1998

BROUGÈRE, Gilles. **Os brinquedos e a socialização da criança**. IN: BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo:Cortez, 1995. Coleção Questões da Nossa época, p.61-75.

BROUGÈRE, Gilles. **Que possibilidades tem a brincadeira?** IN: BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo:Cortez, 1995. Coleção Questões da Nossa época, p.89-107.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBRG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995. 40p.

CECHIN, Andréia F. & BERNARDES, Nara M. G. **Escola Infantil: um espaço de construção do gênero**. Revista Educação, Porto Alegre. Ano XXII, nº 39, set/ 1999, p. 41-70.

CERISARA, Ana Beatriz, et al. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil**. [2003?] (mimeo).

DIAS, Karina Sperle. **Formação Estética: em busca do olhar sensível**. IN: Infância e Educação Infantil. (vários organizadores)Campinas, SP: Papirus, 1999. Coleção Prática Pedagógica.

FERREIRA, Manuela. **Do “Averso” do Brincar ou...As Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem (ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância.** IN: SARMENTO, M. J. & CERISARA, Ana B. (org). Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto, Portugal: ASA Editores, 2004.

GANDINI, Lella & GOLDHABER, Jeanne. **Duas reflexões sobre a documentação.** IN: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn & cols. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas Linguagens na vida – por que não múltiplas linguagens na Escola?** IN: GARCIA, R. L (org). Múltiplas Linguagensna Escola, RJ: DP&A, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **A Construção Escolar das Diferenças.** IN: LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino.** [?]

STOLL, Raul R. & BERNARDES, Nara M. G. **Professoras de Escola Infantil: práticas e significações a respeito da sexualidade e da educação sexual.** Revista Educação: Porto Alegre, ano XXII, n° 39, set/ 1999, p. 71-106.

MELLO, Débora da R.; OUREIQUES, Grazielle J.; CORREA, Núbia Mª. **O papel do brinqueado na socialização da criança: L. S. Vygotsky.** (trabalho não publicado), UFSC. 2004-2.

NUNES, Cíntia Olegário et al. **Concepções de Infância através dos tempos.** (Trabalho não publicado), UFSC, 2004-2.

NUNES, Cíntia Olegário et al. **Relações creche-família.** (Trabalho não publicado), UFSC. 2004-2.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. & ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. **O Valor da Interação Criança-Criança em Creches no Desenvolvimento Infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 87, p. 62-70, nov. 1993

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. **Entender o outro (...) exige mais quando o outro é uma criança: reflexões em torno da Alteridade da Infância no contexto da Educação Infantil.** [2004?] (mimeo).

PAULA, Ercília M<sup>a</sup> Teixeira de & OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **“Comida, diversão e arte”: o coletivo infantil no almoço na creche.** IN: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. (org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil.* SP: Cortez, 1995.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural (apontamentos sobre o lugar da criança na cultura).** IN: ZILBERMAN, Regina (org). *A produção cultural para a criança.* Porto Alegre. Mercado Aberto, 1990, 4<sup>a</sup> edição. Novas Perspectivas, 3.

RIVERO, Andréia. **Percorrendo a história da Infância em busca da criança como ser social que é.** [200?].

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. **A criança e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** IN: *As crianças – Contextos e Identidades.* Universidade do Minho / CEC, Braga – Portugal\_ p. 9-30, 1997.

SCHNEIDER, Maria Luiza. **O brincar como atividade humana.** IN: **“Brincar é um modo de dizer”: um estudo de caso em uma escola pública.** Florianópolis, Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. p. 49-75.

VARGAS, Ângela; NUNES, Cíntia O.; VENANCIO, Néria M. **Os brinquedos e a socialização da criança em Gilles Brougère .** (Trabalho não Publicado) UFSC, 2004-2.

VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970).** *Cadernos de Pesquisa*, n. 67, p. 3-16. 1988.