

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

ARLETE DE COSTA

CENAS DE MENINAS E MENINOS NO COTIDIANO
INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Florianópolis, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

ARLETE DE COSTA

CENAS DE MENINAS E MENINOS NO COTIDIANO
INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Ana Beatriz Cerisara
Co-orientação: Prof. Dr. João Josué da Silva Filho

Florianópolis, 2004

Autora: Arlete de Costa

Título: Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pela orientadora e Membros da Banca Examinadora, composta pelos professores:

Dra. Ana Beatriz Cerisara
(CED/UFSC – Orientadora)

Dra. Diana Carvalho de Carvalho
(CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Maurício Roberto da Silva
(CDS/UFSC – Examinador)

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
(CED/UFSC – Suplente)

Florianópolis, maio de 2004

*A mim a criança ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
quando a gente as tem na mão
e olha devagar para elas.
A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção de meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
são as cócegas que ela me faz,
brincando, nas orelhas.
Ela dorme dentro da minha alma
e às vezes acorda de noite
e brinca com os meus sonhos.
Vira uns de perna pro ar
Põe uns em cima dos outros
e bate as palmas sozinho
sorrindo para o meu sono...
A Criança Nova que habita onde vivo
dá-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe
e assim vamos os três pelo caminho que houver,
saltando e cantando e rindo
e gozando o nosso segredo comum
que é o de saber por toda a parte
que não há mistério no mundo
e que tudo vale a pena.*

(Alberto Caeiro – Divina criança)

*Às minhas meninas Beatriz e Paula, que
diariamente desafiam minhas concepções
adulocêntricas e me levam a refletir posturas e a
construir novos saberes, mostrando-me que o lugar
que ocupam hoje na sociedade é um lugar igual e
não de submissão ou dominação.*

AGRADECIMENTOS

Ao Nelson, meu esposo e grande companheiro, com quem partilho todos os momentos felizes e também os difíceis e, sempre carinhoso e paciente, ao meu lado concretiza o sonho de que é possível viver uma relação de igualdade e respeito entre homens, mulheres e crianças.

Ao meu pai, Olindo, que trinta anos atrás acreditava que “filha mulher não precisava estudar”, e hoje orgulhosamente ajuda a cuidar de minhas duas filhas para eu fazer o Mestrado.

À minha mãe, Valdelina, mulher guerreira, de uma força admirável, que sempre trabalhou junto de meu pai na roça, usando enxada, foice e machado, sem se achar frágil ou inferior, mas simplesmente capaz. Com isso me ensinou que persistência e coragem são fundamentais para realizar os sonhos.

Ao Prof. Dr. Josué, que, apesar de todas as dificuldades que encontramos durante este percurso, sempre me deu forças, encorajou-me, mostrou com muita afetividade e clareza os nortes que eu deveria seguir.

À professora Ana Beatriz, que acabou me assumindo no final da pesquisa e mesmo assim conseguiu trazer grandes contribuições para este trabalho.

Às minhas irmãs, Marilza, Mery e Misleine, que carinhosamente assumiram as minhas meninas inúmeras vezes para que eu pudesse construir esta dissertação.

À minha sogra Tereza e ao meu sogro Nelson, que me receberam como uma nova filha e com muito carinho e boa vontade sempre colaboraram em tudo para que eu seguisse meu caminho.

A todas as minhas companheiras da Educação e Infância, Maria Luísa, Nilva, Karine, Keila, Alexsandra, Illona e Fernanda, que muitas vezes compartilharam os sufocos, desabafos e angústias comigo.

A todas as meninas e meninos do CEI Prof. Lapagesse, que afetivamente me receberam e mostraram “seus jeitos” de ser criança e de expressar o que pensam e sentem no dia-a-dia.

Às famílias das crianças, que contribuíram respondendo ao questionário proposto e com isso ajudaram a enriquecer esta pesquisa.

A todas as professoras, em especial à Fabiana, à Adriana e à Nina, com quem permaneci por mais tempo, pelo carinho com que me receberam e pelo muito que contribuíram na pesquisa de campo.

À Claudete, à Clara e à Solange, que na direção do CEI Lapagesse, durante a pesquisa, foram prestativas e solidárias, contribuindo com tudo que fosse possível para a realização da pesquisa de campo.

À Direção da Afasc, representada por dona Emília Bragança Girão e Marilene da Silva, pelo carinho, apoio e liberação de muitos momentos durante o primeiro ano, período em que se concentraram as disciplinas do Mestrado, e também por possibilitarem a pesquisa em seu espaço.

A todas as minhas amigas e amigos, colegas de trabalho, familiares, que compreenderam a minha ausência e os meus dias de intenso mau humor durante esse período, mas nem por isso deixaram de dar seu apoio.

Ao Cnpq, pela concessão da bolsa durante 12 meses, contribuindo para a construção desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil da Afasc, conveniado à Rede Municipal de Criciúma, que atende 270 crianças de 0 a 6 anos, em período integral. O tema central deste trabalho é investigar como as crianças expressam as relações de gênero no cotidiano institucional da Educação Infantil. A partir da análise de cenas do cotidiano de meninas e meninos, busco compreender como esses pequenos atores sociais expressam, interpretam, reproduzem ou ressignificam os comportamentos e regras sociais no que tange à construção dos gêneros. A seleção de cenas para análise implicou a ampliação da discussão dos gêneros, incluindo também as expressões de sexualidade e poder. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação e registros em diário de campo, fotografias e filmagens focalizando as crianças e também entrevistas com as professoras e questionários com as famílias, possibilitando a triangulação das informações na construção das análises. O estudo dos gêneros na perspectiva das crianças preenche uma lacuna nas pesquisas, uma vez que esse aspecto é ainda pouco discutido na educação infantil, porém precisa ser mais bem compreendido, principalmente se temos o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária no que se refere às relações entre mulheres e homens, meninas e meninos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Cotidiano, Gênero, Sexualidade e Poder.

ABSTRACT

This research takes place in one of the Afasc's Educational Center for young children (infants), member of Criciúma's public pre-schools net, that assists over 270 children from 0 to 6 years of age, in a whole day period system. The main goal of this work is to investigate how the young children express the gender relationships in the daily life of an educational center. From the analysis of daily scenes of boys and girls, I try to comprehend how these young children express, render and translate the social rules or manners that construct the gender patterns. The selection of scenes for analysis implicated the enlargement of the gender discussions, including expressions of power and sexuality. The methodological procedures were observations, reports in a diary, photograph and filming focusing the young children; interviews with the teachers and questionnaires for the parents, which made possible the triangulation of sources in the analysis construction. The study of the genders, in a young children's perspective, fill a gap in the researches already made, once this aspect is still less discussed in the Infant education, however it needs to be better apprehended, mainly if we desire to construct a better society, specially by creating a more even relationship among men and women, girls and boys.

Keywords: Infant Education, daily life, gender, sexuality and power.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: DESAFIOS DA PESQUISA	26
2.1 Por que é importante partir das crianças?	26
2.2 Um estudo dos gêneros a partir das crianças enquanto sujeitos sociais	29
2.3 Gênero, infância e educação infantil: Articulações recentes	31
2.4 Procedimentos metodológicos: um caminho a ser construído	35
3. CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA EMPÍRICA	46
3.1 Uma cidade do sul	46
3.2 Uma instituição	47
3.3 A criação do primeiro Centro de Educação Infantil	50
3.4 O centro de Educação Infantil Prof. Lapagesse	55
3.5 A pesquisa empírica em atos: Definindo o grupo	57
3.5.1. Primeiras impressões	58
3.5.2. O tempo de espera	60
3.5.3. Ampliando o campo de pesquisa	62
4. EXPRESSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENAS DO COTIDIANO	64
4.1 As revelações do cotidiano	68
4.2 O dilema das cores	83
4.3 A segregação dos espaços	88
4.4 Expressões de gênero nas brincadeiras de casinha	95
4.5 Expressões de gênero no banheiro	99
4.6 Expressões de gênero nas filas do refeitório	101
4.7 Retratos do cotidiano	103
5. EXPRESSÕES DO CORPO E DE SEXUALIDADE NO COTIDIANO DAS MENINAS E MENINOS	104
5.1 A questão do poder nas brincadeiras das meninas e meninos	117
5.2 Momentos de privacidade e descoberta	124
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
6.1 Considerações Finais em Imagens	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
APÊNDICE A	149

1 INTRODUÇÃO

*No refeitório, durante o lanche, o Tedy me chamou e falou:
 - O tia¹, o Roberto tem relógio de menina!
 Perguntei-lhe porque ele dizia que o relógio do amigo era de menina
 e ele respondeu:
 - Porque é rosa! E acrescentou:
 - O meu é de homem! Perguntei-lhe por que seu relógio era de
 homem.
 - Porque eu vi, a cor é de homem, ó!
 Olhei seu relógio “de homem” e vi que era nas cores preta com
 detalhes em prata. E Tedy falou mais:
 - **O Roberto é menina!**
 (Jardim II, 4 anos)*

Recentemente, temos falado muito da necessidade de conhecer melhor as crianças a partir delas mesmas, do que gostam, do que fazem, do que dizem, do que pensam em todos os espaços². As crianças são ainda pouco conhecidas, uma vez que historicamente se pesquisou mais sobre elas a partir do ponto de vista dos adultos. Por entender que já não bastam os conhecimentos que produzimos sobre as crianças a partir de uma visão adultocêntrica³, mas que é preciso um movimento no sentido de ampliar e produzir novos conhecimentos com delas, a partir delas, aprendendo com elas, é que a proposta deste trabalho está centrada na perspectiva das crianças, mesmo correndo riscos de muitas vezes não conseguir despir-me das concepções adultas.

¹ O termo “tia” aparece nas falas das crianças ao se dirigirem à professora, à auxiliar ou à pesquisadora. Embora já tenham ocorrido discussões em reuniões de estudos com as professoras sobre a questão, seu uso ainda permanece com bastante intensidade. Sobre essa discussão, ver: FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d’Água, 2002.

² Estudos recentes têm procurado ouvir e levar em conta os conhecimentos produzidos pelas crianças no contexto coletivo de instituições educativas. Entre eles: Búfalo (1997), Gobbi (1997), Leite (1997), Prado (1998), Batista (1997), Delgado (1998), Oliveira (2001), Coutinho (2002), Agostinho (2003).

³ Márcia Gobbi (1997, p.26) faz uma relação deste termo, que significa uma visão de mundo que considera o adulto como o centro de tudo, tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, com o termo

Privilegiar as ações sociais das crianças, compreendê-las como atores sociais, “querer apre(e)nder com elas os seus modos de vida” (MANUELA FERREIRA, 2002) é uma tendência bastante recente nas pesquisas sobre educação infantil. Essa preocupação que as pesquisas voltadas à educação da criança pequena vêm apresentando está ligada a uma nova concepção de criança que passa a concebê-la como sujeito social de direitos. Sônia Kramer (1989, p.23)⁴ esclarece que:

Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção nesse contexto” .

Entender a criança enquanto sujeito social de direitos implica compreender que elas produzem e reproduzem culturas, ressignificam e reinterpretam o mundo dos adultos ao seu modo. E é por isso que temos a necessidade de conhecê-las melhor, compreender seus mundos sociais, para então podermos “assumir como válido, sério e legítimo”(FERREIRA, 2002) o que as crianças têm a nos ensinar. Assumindo essa postura pretendemos então contribuir com a construção de uma ciência da educação voltada para as infâncias. Por isso, é importante conhecê-las em todos os espaços de convívio atuais, nos seus contextos culturais.

Dentre os espaços sociais ocupados pelas crianças na contemporaneidade, destacam-se as instituições coletivas de educação e cuidado⁵. Manuel Sarmiento fala sobre a institucionalização dos “quotidianos” das crianças como elemento mais marcante, e diz que no final do século XX, “praticamente todas as crianças têm o essencial dos seus dias ligado a instituições que delas se ocupam” (SARMENTO, 2000, p.24).

etnocentrismo, que se caracteriza por uma visão de mundo segundo a qual o grupo a que pertencemos é tomado como centro de tudo.

⁴ Estou utilizando deliberadamente o primeiro nome das autoras e autores citados ao longo deste texto, embora saiba que isto fere as normas da ABNT. No entanto, gostaria de reafirmar aqui a importância política deste ato, no sentido de dar visibilidade às mulheres pesquisadoras.

Essas instituições de atendimento infantil têm sido alvo de alguns trabalhos⁶ que procuram nos mostrar as crianças reais, como elas lidam com a cotidianidade na produção das culturas de pares⁷, na garantia dos direitos – entre eles o direito à brincadeira –, na construção da autonomia e nas possibilidades que as instituições oferecem para que meninos e meninas possam viver plenamente suas infâncias como cidadãos de pouca idade que são. Ampliar o nosso conhecimento sobre o que as crianças fazem nesses espaços coletivos de educação e cuidado, aprofundar as investigações sobre o cotidiano delas, mergulhar nesses estudos significa articular minuciosas descrições do cotidiano com perspectivas teóricas que possibilitem encontrar fios condutores que construam nexos entre os diferentes acontecimentos observados e nos permitam destacar os fenômenos reveladores da totalidade (cuja descrição é impossível de esgotar) a partir do exame de alguns fatos.

É nesse sentido que este trabalho vem somar-se a outros, já citados anteriormente, que buscam conhecer as crianças nos diferentes aspectos, estudando as diferentes questões que estão relacionadas no trato coletivo. A questão de gênero é uma delas. O que uma criança de 4 anos está nos dizendo quando fala que **“O Roberto tem relógio de menina, porque é cor-de-rosa. O Roberto é menina”**? Que aspectos da cultura adulta foram determinantes para chegar a essa formulação?

O gênero é um aspecto fundamental para conhecer melhor as meninas e os meninos que frequentam as instituições, pois trata-se de construções sociais que foram histórica e culturalmente construídas e que em muitos momentos influenciam ou mesmo determinam comportamentos estereotipados. No entanto, ainda representa uma lacuna nos estudos com crianças, principalmente de 0 a 6 anos de idade. Ana Lúcia Faria pontua essa escassez de pesquisas que tratam das relações de gênero e vai mais adiante, dizendo que além de não abordarem as diferentes idades e fases da vida, como as

⁵ Estou considerando instituições coletivas de educação e cuidado as creches, pré-escolas, centros de educação infantil municipais, privados, filantrópicos ou comunitários.

⁶ Búfalo (1997), Gobbi (1997), Leite (1997), Prado (1998), Batista (1998), Oliveira (2000), Coutinho (2002), Agostinho (2003).

crianças pequenas, as investigações que privilegiam a infância raras vezes fazem análises de gênero (FARIA, 2002, p. 5). Fúlvia Rosemberg (2002, p. 202) diz que a condição da criança parece não ter mobilizado ainda ou tem mobilizado muito pouco a produção acadêmica nacional em educação. Segundo ela, “raríssimos estudos parecem ter ido em busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional. Outra pesquisadora que se preocupou com essa questão foi Jane Felipe, que vem desenvolvendo trabalhos em que procura articular gênero e Educação Infantil. Ela destaca as dificuldades encontradas para a realização do trabalho justamente por falta de bibliografia, principalmente na produção acadêmica brasileira (FELIPE, 2000, p.14). Por essas razões destaca-se a relevância desta pesquisa, que pretende saber como as crianças lidam com as questões de gênero, como “produzem/reproduzem, em suas relações, modos de ser homem e mulher, ou menino e menina, que trazem consequências para sua convivência com o grupo, assim como para suas vidas” (DÉBORAH SAYÃO, 2003, p.78).

Para entender o conceito de gênero, estarei utilizando os estudos de Joan Scott (1995). Segundo essa pesquisadora, o termo gênero apareceu entre as feministas americanas “que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72). Com a utilização da palavra gênero, fica marcada uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos como sexo ou diferença sexual. Além disso, gênero enfatiza igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. De acordo com essa visão, “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p.72). Nesse sentido, faz-se necessário considerar também a história dos homens e não apenas das mulheres, a história dos meninos e não apenas das meninas.

⁷ William Corsaro (2002, p.114) diz que, através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformados gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto.

Esse aspecto, ainda pouco discutido na educação infantil, precisa ser mais bem compreendido, principalmente se temos o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. Quando nos referimos ao conceito de gênero, estamos discutindo também as expectativas que uma determinada sociedade tem em relação às mulheres e aos homens, às meninas e aos meninos. E essas expectativas variam de lugar para lugar, de época para época, de cultura para cultura.

Por essa razão, este trabalho tem como intuito observar meninas e meninos e perceber como expressam as questões de gênero no cotidiano de uma instituição de educação infantil, pois acreditamos que isso vai nos dar elementos fundamentais para a construção da Pedagogia da Educação Infantil defendida por Eloisa Candal Rocha (1999). Em suas teorizações, a autora argumenta que a Pedagogia da Educação Infantil caracteriza-se por sua especificidade no âmbito da Pedagogia em sentido mais amplo, uma vez que não tem sido contemplada suficientemente a educação das crianças pequenas em instituições não-escolares, tais como creches pré-escolas. Ela procura estabelecer um marco diferenciador entre as instituições educativas – escola, creche e pré-escola – a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social. Segundo ela,

[...] enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (ROCHA,1999, p.60).

A investigação sobre o modo como meninas e meninos expressam as relações de gênero no cotidiano institucional poderá contribuir principalmente para a construção de uma nova sociedade onde meninos e meninas possam expressar-se livremente e ser respeitadas e respeitados em seus desejos mais íntimos, livres de preconceitos, com seus direitos garantidos. Sobre a garantia dos direitos das crianças, é importante mencionar o documento do MEC-COEDI *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, elaborado pelas pesquisadoras

Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (MEC/SEF/COEDI, 1995), que aponta, segundo Ana Lúcia Faria (1999), as bases para uma pedagogia da educação infantil que precisa ser considerada nessas instituições e também porque esse documento se refere, em vários momentos, a questões ligadas aos gêneros. Os direitos garantidos no documento são os seguintes:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- nossas crianças têm direito à atenção individual;
- nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;
- nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e a amizade;
- nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; e
- nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Analisando com profundidade esse documento, podemos encontrar indícios de uma preocupação com questões relacionadas aos gêneros em quase todos os direitos garantidos, o que torna relevante sua articulação com a presente pesquisa.

Logo no primeiro item, referente ao direito à brincadeira, já é possível fazer alguns desdobramentos para reflexão:

- Todos os brinquedos estão disponíveis para meninas e meninos sem distinção?
- As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos como correr, jogar e pular?
- Ao propor brincadeiras para as meninas e meninos na instituição, os adultos proporcionam encontros ou estimulam as divisões?
- E quando as crianças propõem brincadeiras que transgridem as “normas socialmente aceitas”, como esses adultos reagem? Nestas situações, o direito à brincadeira continua garantido?

O sexto direito garantido trata da alimentação sadia e aborda rapidamente a questão dos gêneros ao refletir se “permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível” e

também se “incentivamos a participação das crianças na arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as refeições” (MEC/SEF/COEDI, 1995, p.18).

O direito a desenvolver a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão reflete sobre a valorização das expressões de sentimentos, fantasias e lembranças, sobre a importância de oportunizar as brincadeiras e jogos simbólicos e e questiona se existe a não-repressão à curiosidade das crianças pelo seu corpo e à curiosidade sexual das meninas e meninos (MEC/SEF/COEDI, 1995, p.19).

O direito ao movimento em espaços amplos garante a meninos e meninas a oportunidade de jogar bola, “inclusive futebol” e também a de desenvolver sua força, agilidade e equilíbrio físico em atividades realizadas em espaços amplos.

A reflexão sobre a garantia do direito de expressar sentimentos inicia questionando se meninos e meninas têm direito de expressar tristeza e frustração, se procuramos ensinar meninos e meninas a expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos e finaliza refletindo se “a manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche” (MEC/SEF/COEDI, 1995, p.23).

É possível sintetizar as reflexões desse documento com o último item, que trata da garantia do direito de desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa e com uma pequena frase: “[...] meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres?” (MEC/SEF/COEDI, 1995, p.25).

Sabemos que o cumprimento na íntegra dos direitos instituídos por esse documento representaria uma educação mais igualitária, libertadora, livre de preconceitos e estereótipos, porém ainda estamos “engatinhando⁸” no que se refere a essa educação almejada.

Entende-se a instituição de educação infantil como um espaço generificado, um espaço onde meninos e meninas se relacionam mutuamente;

⁸ Embora reconhecendo que a produção acadêmica na área da educação infantil avançou muito na última década, considero que estamos apenas começando a conhecer as crianças pequenas, e isto é fundamental para a concretização de uma Pedagogia da Educação Infantil.

mas também um espaço onde meninos se relacionam com meninos e meninas se relacionam com meninas, adultos com crianças e adultos com adultos, crianças se relacionam com objetos e também com significados culturais.

As relações de gênero são fundantes e estão presentes em todos os momentos e em todos os espaços. Não é preciso que um menino brinque de bonecas ou uma menina de carrinhos. Onde está mais de uma criança interagindo de algum modo, ali se expressam relações de gênero. Aliás, as relações de gênero podem estar presentes inclusive no silêncio, na solidão da menina que brinca sozinha com sua boneca ou do menino que nunca é aceito pelo grupo para brincar.

Entre as motivações que me levaram a querer realizar o presente trabalho incluo as marcas do gênero feminino que me acompanham desde a infância, formando e transformando a minha constituição enquanto sujeito/mulher, mãe e professora e que foram impulsionando o desejo de compreender como se dá a construção dos gêneros na infância, como as crianças lidam com essas questões no dia-a-dia.

Elena Gianini Belotti (1975, p.8) diz que “toda mulher que pretende falar de si e de sua posição na própria cultura pode narrar a sua história de menina, de adolescente, de mocinha e a história daquilo que imagina ter sofrido por causa de seu sexo” .

Elaborar a minha história de menina, compreender as marcas deixadas por essa história e que permanecem vivas, influenciando minhas atitudes ainda hoje, perceber as transgressões que ocorreram durante esse percurso e libertar-me de alguns preconceitos que foram internalizados no decorrer da história foi fundamental para entender esse desejo de investigar as relações de gênero na educação infantil. Consciente de que minha história aconteceu em um tempo e um lugar determinado e que difere da história das meninas e meninos que estou investigando, mas sabendo também que o meu olhar enquanto pesquisadora não é neutro, mas carregado de significados que foram produzidos nas múltiplas relações vividas, vou empreender meus esforços no sentido de captar as diversas relações que essas meninas e meninos vivenciam hoje e de perceber como lidam com essas relações no cotidiano da instituição.

Inicialmente, optei por investigar como as crianças expressam as relações de gênero no cotidiano da instituição. Recorrendo à minha trajetória como professora e coordenadora de trabalhos na educação infantil, já havia vivenciado inúmeras situações em que as crianças expressavam relações de gênero em diferentes momentos do cotidiano. Não tinha clareza, no início deste trabalho, se havia ou não alguns momentos que eram mais privilegiados no sentido de possibilitar às crianças expressar as relações de gênero com maior intensidade e mais livremente. Por isso a observação e “descrição densa” (GEERTZ, 1989) do cotidiano como um todo tornou-se fundamental..

Estudar o cotidiano não é tarefa fácil e ainda é pouco utilizada por pesquisadoras e pesquisadores. José Azanha (1992) nos chama a atenção para sua importância; segundo ele, essa dimensão da realidade tem estado quase ausente das preocupações acadêmicas. O autor argumenta que a nossa ignorância sobre o cotidiano nas instituições de educação representa uma lacuna e que pode estar aí parte dos desacertos e dos equívocos que compõe o nosso saber pedagógico.

Esse argumento reforça o propósito da presente pesquisa, que visa buscar no cotidiano novos conhecimentos sobre o jeito particular de esse grupo de crianças expressar as questões de gênero, procurando diminuir os equívocos pedagógicos e construir uma educação mais emancipadora no que tange às relações entre meninos e meninas. Com isso talvez seja possível estabelecer a relevância da cotidianidade para o conhecimento dos homens e das mulheres em geral, e em particular das crianças pequenas. Para construir um conhecimento novo sobre as crianças, não é suficiente fazer descrições, pois uma descrição por si só não faz brotar a teoria. É preciso haver articulação entre ativação teórica e a empiria para ver como e o que é importante destacar no cotidiano e para encontrar pontos de ligação que favoreçam a construção do conhecimento. O estudo da vida cotidiana representa uma possibilidade de ser o ponto de partida para a construção de uma ciência dos homens e mulheres, e isso se dá a partir do momento em que a gente ativa teoricamente essas descrições. Para isso é preciso ter “sensibilidade teórica apurada” (JOSÉ MACHADO PAIS, 2003, p.41). As descrições precisam ser bem feitas, densas e ativadas teoricamente para que

se encontrem os laços, os nexos e se construa a nossa interpretação. Também é necessário ampliar a base de conhecimentos acerca do cotidiano real em que as crianças vivem, porém com a consciência de que “a posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano” (PAIS, 2003, p.28).

Antônio Chizzotti (1994) faz um alerta quanto ao conceito de cotidiano, que não pode ser tomado univocamente, como se todos os trajetos de vida estivessem sujeitos às mesmas condições e se traduzissem em realidades constantes, uniformes, independentes de condições objetivas em que essas vidas acontecem. Segundo esse autor, “o cotidiano não pode ser pensado como um conceito neutro, indiferente, desprovido dessas injunções ideológicas como se fosse um lugar homogêneo a todas as experiências humanas. E a equivocidade do conceito, seu conteúdo, o significado que encerra decorrem de algumas posições epistemológicas que privilegiam, ou não, as realidades vividas pelos sujeitos e encontra nelas relevância científica, política, social ou nada disso” (CHIZZOTTI, 1994, p.88).

Por essas razões, ao fazer um estudo sobre meninas e meninos no cotidiano, é imprescindível definir de que tempo e de que lugar estamos falando, e em que condições objetivas estamos desenvolvendo o estudo..

Agnes Heller (1989, p.18) contribui para essa questão afirmando que a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, pois ele participa do cotidiano com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade, colocando em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais, suas habilidades, seus sentimentos, paixões, idéias e ideologias. O homem já nasce inserido em sua cotidianidade, e o amadurecimento do homem significa que ele vai adquirindo todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade.

Henri Lefebvre (1991, p.31) diz que a vida cotidiana se apresenta como não-filosófica, como o mundo real em relação ao ideal. O cotidiano é o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. É, portanto, aquilo que não tem data. É o insignificante. O estudo do cotidiano busca entre os fatos

aparentemente insignificantes alguma coisa de essencial. Podemos tomar o conceito de cotidianidade como o “fio condutor para conhecer a sociedade, situando o cotidiano no global” (LEFEBVRE, 1991, p.35).

José Machado Pais (2003, p.28) define o cotidiano como “o que no dia-a-dia se passa quando nada se parece passar”.

Observando o cotidiano das crianças, fui constatando que as expressões de gênero fazem parte de um todo – aparecem no jeito de vestir, na postura, no lanche, no banheiro, nas cores das canecas, das escovas de dente ou das toalhas, na roda de histórias, nos desenhos, nas atividades dirigidas e, principalmente, nos momentos de brincadeiras livres, nas falas, entre pares e longe dos olhos da professora, nas brincadeiras de faz-de-conta, nas casinhas e nos esconderijos e também na interação com as professoras e outras funcionárias da instituição.

O cotidiano precisa ser considerado, e muito; porém os momentos de brincadeiras mais livres é que vão enriquecer este estudo, possibilitando uma melhor compreensão de como as crianças expressam as relações de gênero, dos seus modos particulares de lidar com essas questões, de possíveis valores ou preconceitos adultos que muitas vezes já foram incorporados aos seus comportamentos ou que são visivelmente transgredidos e recriados, da forma de vivenciar os papéis sociais que representam nessas brincadeiras, das relações de poder que permeiam esses momentos. Assim o objeto de estudo desta pesquisa foi-se delimitando, fazendo desses momentos do cotidiano o focus principal, sem ignorar o cotidiano como um todo. Portanto a questão central deste trabalho ficou assim delimitada: **Que expressões relacionadas à construção dos gêneros aparecem no cotidiano das meninas e meninos dessa instituição, em especial nos momentos de brincadeiras não dirigidas?**

Em minha trajetória profissional como professora de educação infantil, muitas vezes deparei-me com situações que questionavam minhas convicções, levando-me a não saber como proceder nas questões relacionadas a gênero e sexualidade. Afinal, pode um menino passar esmalte ou batom? Em que circunstâncias é aceito ou reprimido esse ato? Soltar pipa é só para meninos ou as meninas também podem? E nas brincadeiras de casinha com bonecas,

que papéis meninos e meninas podem assumir? Os banheiros precisam ser tão rigidamente separados, mesmo para crianças tão pequenas?

Todas essas dúvidas podem fazer parte da prática pedagógica de muitas professoras. Não tenho aqui a pretensão de respondê-las, mas sim de trazer alguns elementos que possam ajudar a refletir sobre nossa postura frente a essas dúvidas e a outras que vão surgindo no dia-a-dia.

Ao investigar as expressões de gênero entre as crianças pequenas vou observar que expressões ligadas ao corpo e a sexualidade também estão presentes no cotidiano dessas crianças e em muitos momentos interligadas, aspectos também considerados como relevantes para esta pesquisa. Refletir sobre a descoberta do corpo, os toques e procurar compreender o que uma criança de 5 anos está nos dizendo ao olhar para uma fotografia de mulher nua e chamar de “gostosona” passou a ser importante nesse contexto.

Considero importante um esforço no sentido de diferenciar as expressões da sexualidade das expressões de gênero. Ao falar em gênero, estarei me referindo às relações sociais e construções culturais e simbólicas entre meninas e meninos.

Mirian Pillar Grossi (1995, p.10) define sexualidade como “as práticas eróticas humanas que são culturalmente determinadas”. Segundo essa autora, em nossa cultura ocidental, costumamos associar a sexualidade ao gênero, como se fossem duas coisas coladas uma a outra, mas é de suma importância

[...] distinguir identidade de gênero de práticas afetivo/sexuais porque a sexualidade é apenas uma das variáveis que configura a identidade de gênero em concomitância com outras coisas, como os papéis de gênero e o significado social da reprodução (GROSSI, 1995, p.15).

Além das questões relativas a gênero, corpo e sexualidade, aparecem também nas brincadeiras das crianças e em outros momentos do cotidiano questões relativas ao poder. Scott (1995) defende a idéia de que o gênero é um elemento constitutivo das relações entre os sexos e também uma forma primária de dar significado às relações de poder. E essas relações de hierarquia e poder evidenciam-se nas brincadeiras das crianças, nas

definições dos papéis que assumem nas brincadeiras de faz-de-conta, nas linguagens e nas posturas.

É por isso que investigar como as crianças expressam as relações de gênero no cotidiano de uma instituição é também perceber qual o lugar que meninas e meninos ocupam no interior desse espaço institucional e ainda de que lugar e tempo estamos falando.

Delimitada a questão, vêm à tona cinco categorias fundamentais neste estudo: **cotidiano, expressões de gênero, expressões do corpo, da sexualidade e de poder.**

Há algum tempo venho procurando na literatura especializada pistas que me ajudem a melhor compreender essas questões. Ao fazer o levantamento bibliográfico referido, percebi que as pesquisas que abordam as discussões sobre gênero e crianças pequenas quase sempre estão pautadas nas diferenças⁹, e parece-me que há, em muitos casos, uma naturalização dessas diferenças.

Guacira Louro (1999) refere-se a escola como parte importante nesse processo, pois delimita espaços e servindo-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode ou não pode fazer, ela separa e institui, informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Segundo a autora, através de muitas instituições e práticas, essas concepções distintas foram e são aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase naturais, ainda que sejam fatos culturais (LOURO, 1999, p.58-60).

Um trabalho que me chamou a atenção e que conseguiu fugir a essa tendência foi o de Jean Anyon (1990), no qual se discute a idéia prevalecente de que os valores e atitudes internalizados por meninas e meninos são resultado de uma imposição unilateral da sociedade. Ela argumenta que a construção da identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência, e “mesmo quando tomam a forma de recusa ou silêncio, são processos ativos” (ANYON, 1990, p.23). Analisando os dados de sua pesquisa, percebeu que a maioria das meninas não são vítimas passivas de

⁹ Botelho (1988), Costa (1983), Felipe (1998), Freitas (1989), Gobbi (1997), Souza (1999), Whitaker (1996).

expectativas de papéis sexuais estereotipados, mas são participantes ativas em seus próprios desenvolvimentos. Essa autora supõe que acomodação e resistência façam parte integrante da totalidade dos processos que todas as crianças usam para construir suas identidades sociais (ANYON, 1990, p.23).

A partir das inquietações que vão surgindo da prática, nas quais muitas vezes as atitudes infantis colocam dúvidas sobre a presença de papéis cristalizados, percebi que examinando como as crianças manifestam essas relações de gênero, sexualidade e poder naquilo que falam, desenham, brincam, imitam e “fazem de conta”, talvez se consiga melhor compreender certas atitudes e, por essa via, favorecer relações educativas emancipatórias.

Considere-se que observar como as crianças se expressam pode ser um caminho que não é livre de impecilhos, pois representa uma mudança paradigmática, partindo da visão em que a criança é passiva para uma visão que assume serem as crianças “actores sociais de pleno direito” (SARMENTO, 1997, p.20)..: Essa postura, por não ser trivial, exige maiores explicações. O mesmo se pode dizer da tentativa de compreender as questões ligadas às relações de gênero de forma a não ficar presa apenas à moral e ao preconceito.

Início o trabalho trazendo um pouco da trajetória percorrida e mostrando as transformações que foram ocorrendo no decorrer do processo de construção das questões teóricas e metodológicas. Como disse José Machado Pais (2003, p.64), é como “um caminho escuro que vai se clareando à medida que se vai fazendo”.

No capítulo seguinte apresento uma breve contextualização da cidade e aprofundo a história da instituição – sua criação, as concepções vigentes na época, procurando articulá-la com outras instituições nacionais com fins semelhantes – e acompanho parte da evolução da instituição até a configuração atual, campo aberto para esta pesquisa.

No capítulo subsequente relato cenas de meninas e meninos na instituição, focando as expressões de gênero nos vários momentos do cotidiano – refeições, atividades em sala, brincadeiras dirigidas e não dirigidas – e faço uma análise dessas cenas.

Analiso na parte que se segue cenas do cotidiano das crianças em que a ênfase está nas expressões de sexualidade e poder, articulando alguns teóricos e teóricas pós-estruturalistas.

E por último apresento as considerações finais, em que, longe de terminar, levanto questões e problematizações para dar continuidade a essa discussão, destacando a complexidade da temática, a carência de trabalhos que abordam a discussão dos gêneros na perspectiva das crianças e a necessidade de investir mais na formação de professoras e professores que trabalham com meninas e meninos pequenos, como condição para a construção de uma sociedade mais igualitária.



**O adulto domina o mundo;
A criança brinca com ele.
O adulto explora o mundo;
A criança o contempla.
O adulto o destrói;
A criança o recria.**



**Cedo demais,
no entanto,
a criança abandona seu mundo
para viver o mundo dos adultos.**

**(Valter Maurício Goedert – Coisas de
Criança)**



2 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: DESAFIOS DA PESQUISA

Realizar um estudo do cotidiano em uma instituição de educação infantil elegendo a criança como foco, encarar o desafio de *dar voz* a essas crianças, ouvir de fato suas “*cem linguagens*”¹⁰ e ainda selecionar dentre essas linguagens as que se referem à construção dos gêneros é uma meta que requer muita disciplina, clareza nos procedimentos, além de muita sensibilidade.

Destaco neste trabalho dois grandes desafios: o primeiro deles refere-se à necessidade de conhecer melhor as crianças, alfabetizar-me nas linguagens infantis, encontrando nexos capazes de articular as ações das crianças com seus contextos, significações e teorizações já construídas; o segundo desafio é o de estudar as expressões de gênero na perspectiva das crianças, uma vez que essa temática representa nos estudos da infância uma grande lacuna.

2.1 Por que é importante partir das crianças?

Autores como Manuel Sarmiento (1997), William Corsaro (2002), Raul Iturra (2002) e Manuela Ferreira (2002) vêm refletindo sobre a necessidade de conhecer melhor as crianças e apontando caminhos metodológicos possíveis para se chegar mais próximo delas, compreendendo um pouco seus mundos sociais.

Sarmiento (1997) fala sobre a importância de partir das crianças para o estudo das realidades de infância, pois esse estudo constitui uma categoria social com um objeto próprio de pesquisa, estabelecendo conexões com os diferentes contextos e campos de ação, pois “as metodologias utilizadas

¹⁰ Esta expressão foi utilizada referindo-se à poesia de Loris Malaguzzi: *Invence il cento c'è*, (citada por EDWARDS, C., GANDIN, L. I FORMAN, G. *I cento linguaggi dei bambini*. Edizione Junior, Itália, 1995, e publicada em português pelas Artes Médicas como: *As Cem Linguagens da Criança*).

devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitoração reflexiva” (SARMENTO; PINTO, 1997, p.24).

Na verdade, as crianças têm sido objeto de estudos para algumas áreas como a Psicologia do Desenvolvimento, as Ciências Médicas (Pediatria) e a Pedagogia. O que difere é que, nessas pesquisas,

a focalização adoptada centrava-se menos nas crianças como objecto do que nas crianças como pretexto, referente ou destinatário de processos, que, esses sim, constituíam o verdadeiro objecto de estudo(SARMENTO,1997, p.24).

O autor prossegue a discussão sobre a necessidade de estudar as crianças e o que se pode aprender com esses estudos; segundo ele:

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO, 1997, p.25).

Outro autor que vem estudando as crianças a partir delas mesmas é Corsaro (2002). Ele fala de uma abordagem interpretativa da socialização na infância como um processo mais reprodutivo que linear. O autor esclarece que o processo é reprodutivo, pois as crianças não se limitam a interiorizar a cultura adulta, que lhe é externa, mas, ao contrário, tornam-se parte da cultura adulta, contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de cultura de pares com outras crianças. Para Corsaro, a cultura de pares é “um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os pares” (Corsaro, 2002 p.114).

As crianças começam a vida como seres sociais, inseridos numa rede social já definida, e através do desenvolvimento da comunicação e linguagem, em interacção com outros constroem os seus mundos sociais. De acordo com o autor, é na interacção das crianças com as pessoas que cuidam delas e com os seus pares que se torna mais visível uma concepção de desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo (Corsaro, 2002, p.114).

As interações que as crianças estabelecem em ambientes fora de seu meio familiar são responsáveis por significativas mudanças em seus mundos sociais, pois é

[...] através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, que as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto” (Corsaro, 2002, p.114).

Ele reforça que essa produção da cultura de pares não se dá simplesmente por imitação ou uma apropriação direta do mundo adulto, mas “as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares” (CORSAIRO, 2002, p.114). Ele prossegue dizendo que essa apropriação é criativa na medida em que expande a cultura de pares, transformando as informações do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares e, simultaneamente, contribuindo para a reprodução da cultura adulta. Ele diz que esse processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa (CORSAIRO, 2002,p.114).

Corsaro (2002, p.121) percebe que “há avanços e recuos da cultura dos adultos para a cultura de pares. As crianças apropriam-se ativamente de informações do mundo adulto para criar rotinas interativas estáveis e coerentes na cultura de pares, e essas rotinas incluem o embelezamento dos modelos adultos, para realçar tanto as preocupações coletivas como as pessoais na cultura de pares. (Corsaro, 2002, p.121).

Os estudos de Iturra também contribuem para essa questão, pois trazem à tona uma preocupação com as crianças enquanto atores sociais. Ele tem se dedicado ao estudo de uma epistemologia da infância a partir das observações de crianças, de adultos e das interações entre ambos. Esses estudos abordam questões importantes para refletirmos. Se antes acreditávamos que a criança até os 7 anos não tinha o uso da razão, hoje sabemos que desde muito pequena ela constroi conhecimentos, é um ser pensante, embora não tenha ainda palavras para explicitar as coisas que entende em seu jeito de criança pequena, utiliza-se de outras formas de linguagens para comunicar-se. Porém

ela sabe aplicar esses conhecimentos, e o faz o tempo todo nas suas brincadeiras, utilizando-se do imaginário infantil, principalmente quando está entre aqueles que “sabem da sua epistemologia e prazer”(ITURRA, 1997, p.11). Enquanto os adultos acreditam ser melhor para as crianças a disciplina, a obediência, a subordinação, e procuram deixar como legado a ética e o dinheiro, as crianças preferem fugir para dentro do imaginário, com o qual apalpam o real. Fazemos da criança uma entidade subordinada ao adulto, que diz que tudo sabe e que tudo decide. A criança cresce com essa idéia, até perceber que o adulto se engana tanto quanto ela (ITURRA, 1997).

Manuela Ferreira (2002), em seu trabalho intitulado *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos*, apresenta as crianças como atores sociais envolvidos numa dupla integração social: no mundo adulto e num mundo de crianças. A autora argumenta que, através da observação dos contextos de vida no qual elas tecem suas relações sociais com outras crianças e também com os adultos, é possível compreender como esses contextos são constantemente reinterpretados e apropriados pelas crianças, produzindo e reproduzindo sua própria cultura de pares. Manuela discute um pouco a questão do poder e dedica todo um capítulo para a construção dos gêneros masculino e feminino. Ela salienta que as dimensões da ação são estruturadoras de uma identidade partilhada como crianças, na qual se entrecruzam identidades particulares que se reconstroem em papéis e posições de gênero, idades e classe social (FERREIRA, 2002).

2.2 Um estudo dos gêneros a partir das crianças enquanto sujeitos sociais

O desejo de investigar a construção dos gêneros na educação infantil vem acompanhando minha trajetória nos últimos anos¹¹, porém inicialmente meu olhar estava voltado para a relação professora/crianças, até porque as leituras que eu vinha fazendo durante esse período abordavam a temática a partir da “existência de uma forma marcadamente feminina de organizar o trabalho e relacionar-se com os alunos” (CARVALHO, 1991, p.75). Outros trabalhos abordavam a escola como espaço de construção das diferenças e

¹¹ Desde 1995 venho construindo o projeto de pesquisa que desenvolvo aqui.

desigualdades (WHITAKER,1995; LOURO,1997; MORENO, 1999), ou ainda sobre a linguagem sexista dos livros didáticos (LOURO, 1997; FELIPE,). Os trabalhos que se referiam às crianças, priorizavam as diferenças entre meninas e meninos (MORENO, 1999; CAMARGO; RIBEIRO, 1999). Partindo dessas leituras de que eu vinha me apropriando, elaborei uma hipótese inicial bastante simplista em que meninas e meninos reproduziam passivamente os estereótipos sexuais que eram incorporados nas interações sociais. Minha ignorância, somada à limitação das leituras com que eu entrava em contato, fazia com que a problemática da investigação parecesse simples, tanto que no primeiro ano do mestrado participei de um Seminário de Educação¹² em Criciúma, apresentando um trabalho intitulado *Uma reflexão sobre gênero na educação* em uma mesa-redonda, com um público de aproximadamente 300 pessoas; tinha naquele momento muito mais certezas do que hoje, ao (não)concluir esse trabalho.

Meu primeiro desafio foi quando encontrei no Seminário *Fazendo Gênero V*¹³, em Florianópolis, a professora Guacira Louro e falei que estava iniciando o mestrado e pesquisaria gênero na educação infantil. Ela me respondeu com muita convicção: “Eu te desafio a fazer esse trabalho a partir das crianças, pois é isso que nós não temos”. O desafio da professora causou-me um grande susto, levando-me a fazer um desabafo com meu (até então) orientador professor João Josué da Silva Filho, que, para minha surpresa, aumentou o meu susto com as seguintes palavras: “É justamente isso que nós esperamos de você, pois neste momento o que nos interessa é conhecer as crianças a partir delas”. Certamente esse foi o início de muitas noites de insônia, mas também de um aprendizado incomensurável. Para trabalhar nessa perspectiva foi necessário, antes de mais nada, um trabalho de desconstrução de tudo o que eu havia transformado em verdades nos últimos anos: despir-me dos preconceitos adultos, aprender a fazer pesquisa sem querer apenas confirmar uma realidade que eu havia construído ou “tornar realidade a minha verdade” (Pais, 2003, p.41).

¹² VIII Seminário de Educação: Educação Inclusiva- um mundo humanizado é possível. Prefeitura Municipal de Criciúma, 17-19/julho/2002.

A partir daí, saí em busca de bibliografias que abordassem a problemática dos gêneros na perspectiva das crianças e percebi então a razão do desafio que me foi proposto, uma vez que a escassez de estudos que articulam gênero e educação infantil representam uma lacuna a ser preenchida a longo prazo, mas a curto prazo significava uma dificuldade para eu elaborar minha dissertação.

2.3 Gênero, infância e educação infantil: articulações recentes

Importantes estudos abordando as relações de gênero na infância vêm sendo realizados nos países estrangeiros e servem de referências para nossas pesquisas, apresentando contribuições e reflexões pertinentes à ampliação de pesquisas nessa área.

Uma contribuição importante para o entendimento das questões relacionadas à construção dos gêneros é o trabalho de Valerie Walkerdine (1999), intitulado *A cultura popular e a erotização das garotinhas*. Ela procura explorar alguns dos olhares dirigidos às meninas, os modos pelos quais elas são inscritas em vários discursos que competem entre si, e argumenta que “a natureza da criança não é descoberta, mas produzida em regimes de verdade criados naquelas mesmas práticas que proclamam o infante em todo o seu aspecto natural, que seria próprio dele” (WALKERDINE, 1999, p.77).

Elizabeth Grugeon (1995) também contribui com uma pesquisa sobre a cultura do pátio e do recreio, mostrando os jogos e brincadeiras que acontecem nesses momentos. Segundo ela, as meninas demonstram preferências por jogos e brincadeiras musicais acompanhadas de palmas e movimentos com o corpo. Ela argumenta que esses jogos, muito utilizados entre as meninas inglesas, fazem alusão ao casamento, à maternidade, às relações familiares, ao nascimento e à morte.

Na Espanha, Marina Subirats (1986) pesquisou uma turma de crianças de 4 a 6 anos, procurando mostrar que desde a escola infantil as crianças

¹³ *Encontro Internacional Fazendo Gênero V*. UFSC- Florianópolis, 08,09,10 e 11 de outubro de 2002.

aprendem a desvalorizar as atividades consideradas femininas e que as linguagens utilizadas pelas professoras referiam-se às crianças sempre no masculino. Subirats denuncia que a suposta igualdade existente na escola não se dá pela integração das características presentes no masculino e feminino, mas pela negação do feminino.

Outra pesquisadora espanhola é Montserrat Moreno (1999), que discute a questão do sexismo fortemente arraigado nas linguagens e posturas transmitidas pela escola. A autora argumenta que, a partir do momento que nascemos, começamos a receber uma influência social que condicionará nossa maneira de ver e de estar no mundo e que através da linguagem aprendemos a primeira forma de dividir o universo em categorias. A escola, por seu caráter normativo e por seu papel de transmissora de conhecimentos, também está contaminada pelo sexismo, que constitui o código secreto e silencioso que molda e discrimina o comportamento de meninas e meninos, mulheres e homens. Moreno é otimista em relação às possibilidades que a escola tem para superar a organização social vigente. Segundo a autora, “a escola pode ensinar a pensar em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo” (MORENO, 1999, p.17).

No Brasil, as pesquisas que articulam os estudos de gênero com a educação das crianças pequenas vem refletindo uma preocupação ainda recente. A preocupação anterior centrava-se mais na feminização do magistério e em suas implicações para a carreira docente (ALMEIDA, 1996; DEMARTINI; ANTUNES, 1993; CARVALHO, 1996; ROSEMBERG; AMADO, 1992). Preocupações voltadas para as relações professora/criança e para o sexismo nos livros didáticos também aparecem nas produções brasileiras. No entanto, alguns trabalhos que fogem a essa abordagem merecem destaque, como o de Lúcia Afonso (1995), que discute gênero e os processos de socialização em creches comunitárias.

Lúcia Afonso (1995, p.12-21) fez um estudo objetivando refletir junto às creches comunitárias sobre a socialização igualitária de meninos e meninas e as relações sociais de gênero. A autora define a socialização igualitária como a preparação dos indivíduos para usufruírem de direitos iguais de

cidadania, oportunidades e incentivos iguais para desenvolvimento de capacidades individuais e respeito às suas características culturais. Esse estudo se deu através das diferenças percebidas nos relacionamentos de meninos e meninas com as educadoras, nas representações que as educadoras expressavam sobre o ser menina e ser menino, na forma como essas educadoras entendiam e lidavam com a sexualidade das crianças na creche e das expectativas sobre o comportamento dos pais e mães.

Outro estudo que merece destaque é o de Zilma de Oliveira (1996), que procura investigar as interações infantis na creche e a construção das representações sociais de gênero.

Érica Renata de Souza (1999) discute as concepções e as relações de gênero entre meninas e meninos e também entre crianças e adultos/as.

Márcia Gobbi faz um estudo sobre as relações de gênero a partir dos desenhos infantis conjugados à oralidade, buscando “conhecer mais e melhor a infância das crianças pequenas e bem pequenas”(GOBBI, 2002, p.70)). O propósito desse trabalho era conhecer como as crianças na faixa etária de 4 anos percebiam as relações de gênero nas quais se encontravam envolvidas e construíam sua percepção sobre o que é ser homem ou mulher, e quais os espaços ocupados ou não por seus pais e suas mães nos contextos familiares por elas vividos na periferia paulistana.

A questão da linguagem utilizada quase sempre no masculino para referir-se a meninas e meninos, mulheres e homens, vem sendo denunciada pelas pesquisadoras brasileiras Guacira Louro (1999) e Jane Felipe (2000).

Guacira Louro (1999), em sua obra *Gênero, sexualidade e educação*, enfoca algumas questões centrais das práticas educativas na atualidade. Ela reflete sobre a produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero em suas articulações com outros marcadores sociais, como raça, etnia e classe.

Jane Felipe também tem uma vasta produção dedicada aos estudos das relações de gênero na educação infantil (1995; 1996; 1998; 1999; 2002; 2003). Ela faz uma discussão interessante sobre a constituição de masculinidades e feminilidades através dos brinquedos. A autora argumenta

que os brinquedos têm sido vistos como uma construção contínua, livre e espontânea através da qual a criança conquista sua primeira relação com o mundo exterior. Os brinquedos também abrem possibilidades de expressão e criação, transformam a angústia em prazer e aliviam certos conflitos e ansiedades que as crianças vivenciam (FELIPE, 1999, p.2). Felipe chama a atenção para a distinção clara entre os brinquedos destinados às meninas e aos meninos, e essa distinção é percebida na disposição em que são colocados nas prateleiras das lojas e também nas embalagens, que tentam direcioná-los ao público a que se destinam. Quase sempre os brinquedos destinados aos meninos estão mais ligados aos esportes, priorizando atividades que exijam movimentos amplos, força física, competitividade e uma forte carga de agressão, enquanto que para as meninas os brinquedos estão mais voltados para a domesticidade, a maternagem e o cultivo da beleza (FELIPE, 1999, p.2).

Cechin e Bernardes também estudaram gênero na escola infantil e argumentam que esse é um dos espaços mais significativos para as crianças na atualidade, uma vez que a maioria delas permanecem por muitas horas nessas instituições e estabelecem interações que são relevantes para a construção dos gêneros. As autoras destacam a importância das brincadeiras e do faz-de-conta para a construção da identidade de gênero, pois é por meio do brincar que as crianças se expressam, entendem e apreendem o mundo, solucionando conflitos e estabelecendo relações com seus pares de idade (CECHIN; BERNARDES, 1997, p.43).

Débora Thomé Sayão (2003) também vem pesquisando as relações de gênero na educação infantil. A autora defende que a partir das discussões sobre gênero é possível desconstruir as diferenças, hierarquias e formas de dominação de uns/umas sobre outros/outras, sejam homens, mulheres, crianças ou adultos. Não é suficiente, portanto, argumenta a autora, que em nossas pesquisas tomemos homens e/ ou mulheres, meninos e/ ou meninas ou ainda professores e/ ou professoras como objetos de estudo para que façamos uma análise de gênero, pois uma análise priorizando essa categoria precisaria abarcar não só os valores e atributos que a cultura lhe confere naquele contexto, aos sujeitos, mas sobretudo implica desconstruir e desmistificar as

hierarquias, diferenças e relações de poder aí colocadas (SAYÃO, 2003, p.71).

Outro estudo bastante recente é o de Daniela Finco (2003), que elegeu para discussão as relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas da educação infantil. Essa autora, pesquisando em uma escola de educação infantil municipal, questiona o fato “natural” de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados. Sua análise se opõe às pesquisas que consideram que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo desde pequenas as normas e padrões estabelecidos. Portanto, Daniela se propõe a tratar o tema numa perspectiva diferenciada, destacando as transgressões dos papéis de gênero nos momentos de brincadeira, possibilitando novas formas de ser menina e de ser menino (FINCO, 2003, p.89).

Esse mergulho teórico pelas produções que abordam a temática pesquisada não garante por si só a produção de um novo conhecimento científico. As teorias são uma forma de envolver a informação disponível em múltiplas possibilidades ou hipóteses de investigação. De acordo com Pais (2003, p.49-50),

[...] todo o saber resulta de um processo de fabricação de hipóteses. Mas é também um saber [que]deixa buracos, pelo menos transitoriamente, no tecido das hipóteses. São esses buracos que fazem da realidade percorrida pelos questionamentos teóricos uma realidade de ignorâncias, de interrogações, de dúvidas, de incertezas.

2.4 Procedimentos metodológicos: um caminho a ser construído

Para “colher e interpretar a voz das crianças”(SARMENTO, 1997), optei inicialmente por uma observação do cotidiano fazendo um *registro denso*¹⁴ da realidade, pois, de acordo com Menga Ludke e Marli André (1986, p.26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador

¹⁴ Estou fazendo uma alusão à expressão tornada clássica por Geertz (1989), “descrição densa”, para dar conta de um texto vocacionado para as dimensões simbólicas da ação social.

com o fenômeno pesquisado”. Porém essa observação apresenta riscos, pois o que cada pessoa seleciona para ver depende muito de sua história pessoal, e principalmente de sua bagagem cultural; portanto, o observador pode ser influenciado por sua história pessoal, sua formação ou pelo grupo social a que pertence, e tudo isso o leva a privilegiar certos aspectos da realidade e a negligenciar outros. Nesse sentido, é preciso planejar a observação, ou seja, determinar com antecedência “o *quê*” e “o *como*” observar. Para isso, é fundamental definir claramente o foco da observação (LUDKE; ANDRÉ, 1986). As autoras argumentam que, à medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Na observação, é importante descrever os sujeitos, reconstruir os diálogos com gestos, palavras, depoimentos, descrever os locais, os eventos especiais, as atividades e também o comportamento do observador. Mas é importante além disso que esses registros conttenham as observações pessoais do observador, seus sentimentos, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30-31).

Florestan Fernandes (1959, p.80), abordando os pontos essenciais da observação, diz que

[...] ela transcende a mera constatação dos dados de fato, envolve a complementação dos sentidos por meios técnicos, constitui o processo através do qual as instâncias empíricas, relevantes para descrição ou a interpretação dos fenômenos sociais, são obtidas, selecionadas e coligidas.

Segundo Fernandes (1959, p.82),

[...] a prática da observação participante [...] facilita o acesso ao mundo íntimo dos sujeitos-investigados, reduz as barreiras emocionais ou morais à observação e estimula a projeção endopática do observador nas atitudes, concepções de vida e valores sociais estranhos.

Na tentativa de conhecer melhor as crianças e compreendê-las como atores sociais, procurei

[...] desenvolver uma atitude de escuta e interpretação que fosse além da mera observação e registro, acumulação e transmissão de sentidos, não tendo portanto como preocupação a produção de leis ou generalizações independentes que presumidamente esgotassem o conhecimento da realidade em questão (FERREIRA, 2002.p.40).

Para isso, precisei muitas vezes desafiar minhas concepções adultocêntricas, que insistiam em interferir no modo de olhar as crianças, e tornar estranho aquilo que até então parecia ser conhecido, olhar “como problemáticos os acontecimentos quotidianos, sobretudo aqueles que se passaram a considerar como inevitáveis e previsíveis”(FERREIRA, 2002, p.41). Sarmiento (2003, p.161) fala que o investigador deve estar sempre na posição do apreendente e não do detentor do poder-saber. É importante que o investigador possa se “afirmar como mais um de nós, só que com uma tarefa própria”(SARMENTO, 2003, p.161).

Além das observações registradas no diário de campo, outro recurso que utilizei quase diariamente foi a fotografia. Procurei fotografar todos os momentos do cotidiano que me chamavam a atenção, momentos em que as crianças estavam intensamente envolvidas nas brincadeiras, nas rodas de histórias, nas atividades dirigidas, na higiene, no lanche, e principalmente quando estavam com seus brinquedos prediletos¹⁵ e longe dos olhos da professora. De acordo com Pais (2003, p.27), “o fotografar é um processo de capturar o fugaz que o olhar vagabundo do fotógrafo possibilita” . Foram mais de 400 registros fotográficos contando a história do cotidiano dessas meninas e meninos na instituição.

O uso de fotos e vídeos em pesquisas qualitativas foi uma das preocupações de Peter Loizos (2003), que buscou mostrar as possibilidades e também as limitações que esses recursos oferecem. Segundo ele, existem três razões importantes para sua utilização. A primeira delas é que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos e materiais. A segunda razão é que, embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar como dados

¹⁵ Isto acontecia nas sextas-feiras, consideradas “o dia do brinquedo”, quando as crianças levavam seus brinquedos prediletos para o CEI.

primários a informação visual, que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números. Para ilustrar esse argumento, o autor cita exemplos de fotografias que causam grande impacto, como tipos de parques de diversão perigosos, campanhas eleitorais ou o tráfego no planejamento urbano. A terceira razão é que vivemos em um mundo muito influenciado pelos meios de comunicação. Os elementos visuais são de grande importância. O visual e a mídia desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica. Tornaram-se “fatos sociais e não podem ser ignorados” (LOISOS, 2003, p.137-138). Porém o autor nos alerta que esses registros não estão isentos de problemas ou acima de manipulação. Isso ocorre porque os acontecimentos do mundo real são tridimensionais e os meios visuais são apenas bidimensionais, eles são “simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhes deram origem” (LOISOS, 2003, p.138). Um exemplo que ele aponta é a falácia que está implícita na frase “a câmera não pode mentir”, pois as pessoas que manejam a câmera podem, e muitas vezes mentem, falsificam dados, removem informações ou acrescentam outras. Outra falácia comum sobre fotografia é que ela é acessível a qualquer um. Isto é falso, pois pessoas que vivem isoladas da economia global e que não estão acostumadas a fotografias ou espelhos terão dificuldades em reconhecer a si mesmos ou a seus parentes próximos. Outro aspecto importante na utilização de fotografias é ler tanto os registros visuais presentes como os ausentes: quem está faltando na fotografia e por quê? Onde estão os jovens? Os velhos? Os pobres? Os brancos? Os negros? E o que essas ausências implicam? E isso nos leva a pensar uma outra questão: o que se pode inferir com segurança e com sensatez de uma fotografia? (LOISOS, 2003).

Essas observações são importantes não para desvalorizar a fotografia enquanto instrumento metodológico, mas para utilizá-la com cautela e sempre aliada a outros recursos.

Sônia Kramer (2002) faz uma reflexão sobre o uso da fotografia como metodologia de pesquisa qualitativa e expõe suas preocupações quanto ao uso de imagens em pesquisas com crianças. Ela reflete sobre o uso abusivo, indiscriminado e generalizado de imagens de crianças. A autora diz que

a fotografia é um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar (KRAMER, 2002, p.52).

A fotografia tem sido bastante utilizada nas pesquisas atuais¹⁶. Ângela Coutinho (2002), que fez uso desse recurso, acredita na importância do registro fotográfico quando cruzado com outras formas de registro, como os escritos e também os registros fílmicos, pois

ampliam a compreensão e ajudam a orientar o olhar para a utilização dos demais procedimentos.[...]o registro fotográfico leva ao leitor as imagens impressas observadas pelo pesquisador, ampliando as possibilidades de interpretação e apresentando, em uma outra linguagem, o que a escrita por vezes não abrange, não consegue fielmente exprimir (COUTINHO, 2002, p. 60).

Para as crianças, a máquina fotográfica passou a ser um instrumento de convívio diário, desejado e muitas vezes solicitado. Na chegada, eu já era abordada com a pergunta: **“Hoje tu trouxe a máquina, tia, tu vai tirar foto de nós?”**¹⁷. Ao descobrirem que logo após o *clic* era possível ver em tamanho pequeno, ali mesmo na máquina, a fotografia que fora tirada, passaram a acompanhar todas as fotos com pedidos imediatos de **“deixa eu vê, tia”** ou **“tira mais uma foto de nós?”**.

Algumas vezes, eu via cenas que no meu entendimento precisariam ser registradas, porém, enquanto eu organizava a máquina, a cena se desfazia, e eu tinha a sensação de ter perdido um grande registro. Outras vezes, a cena era desfeita pela professora, que, na tentativa de preservar as crianças de algum risco ou de mantê-las organizadas, sem perceber acabava desfazendo um momento que para mim poderia ser importante. Mas aventurar-se a registrar o cotidiano é também aceitar que cada momento é único e não volta e que outros tão significativos quanto aquele que passou estão acontecendo durante todo o tempo.

Um momento marcante para mim como pesquisadora/fotógrafa e que considero importante para refletir durante a pesquisa com crianças foi quando

¹⁶ Entre eles cito Coutinho (2002) e Oliveira (2001).

¹⁷ Procurei transcrever com fidelidade as falas das crianças, respeitando a sua articulação fonética.

eu me aproximei de um menino que estava brincando só, sentado em cima de um monte de pneus, parecendo estar em sintonia completa com o universo. Por alguma forte razão, ele me chamou a atenção. Aproximei-me do menino com minha máquina na mão e perguntei se poderia tirar uma foto sua. Ele olhou-me fixamente e disse: “*não!*” Fiquei surpresa com a resposta e tentei me certificar de que ele havia compreendido minha pergunta. Ele não só havia compreendido como tinha o direito de continuar vivenciando aquele momento que era só dele, a privacidade daquele espaço que eu havia invadido. Esse foi o primeiro e único *não* recebido, mas foi fundamental no sentido de me fazer refletir se, na pesquisa com crianças pequenas, estamos conseguindo preservar o direito e o desejo que as crianças têm de participar ou não dessas pesquisas.

Outro momento marcante foi quando eu levei o microcomputador para dentro da sala e mostrei às crianças as fotos que eu havia tirado. Todas amontoadas ao redor do aparelho, querendo ver seus momentos registrados. A alegria, os sorrisos, as expressões de satisfação tomaram conta dos rostos curiosos daquelas meninas e meninos enquanto se admiravam na tela do computador. Era possível ler em cada rosto um tamanho sentimento de importância que eu, até aquele momento, não havia dimensionado. E foi assim, nesse processo de construção diária, que os caminhos metodológicos foram acontecendo.

Com meu diário de campo e minha máquina fotográfica conseguia fazer bons registros, mas ainda não estava satisfeita. O cotidiano é complexo, difícil de entender. Temia cometer o erro de simplificá-lo. Era preciso mergulhar ainda mais para perceber o que de mais importante estava acontecendo *quando parecia que nada acontecia*. Então arrisquei-me: caminhando contra o tempo, comecei a fazer também registros fílmicos. Desde o início eu tinha o desejo de fazer filmagens, mas, por reconhecer minhas limitações quanto ao uso desse recurso, fui adiando, até que não consegui mais continuar sem fazê-lo. Como eu não tenho maiores conhecimentos sobre as técnicas de filmagem, a utilização desses registros, *a priori*, serviram como um instrumento a mais para elaborar uma descrição mais densa da realidade. Às vezes somente com o diário de campo perdia

algumas falas que pareciam fundamentais, principalmente nas brincadeiras de faz-de-conta, em que muitas coisas aconteciam simultaneamente. Com as filmagens, foi possível registrar cenas inteiras, com falas, gestos, posturas e toda a complexidade das relações que ocorrem durante a brincadeira. Além disso, com esse recurso eu tive a possibilidade de ver esses registros em casa várias vezes, transcrevê-los na íntegra, o que certamente me ajudou a ter uma interpretação mais fiel da realidade. Por exemplo, através das filmagens eu pude acompanhar uma brincadeira de faz-de-conta desde o início, como se deu a organização dos papéis, as relações de gênero, a hierarquia e poder que se expressam nessa distribuição de papéis, o desenrolar da brincadeira e como ela terminou, quem terminou e por que ela terminou.

De acordo com Loisos (2003, p.149),

o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola.

Ele diz que não existem limites para a amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registradas conjuntamente por imagem e som em um filme de vídeo. Com uma pequena filmadora de baixa fidelidade podemos registrar eventos até por quatro horas, sem interrupção, e pode-se inserir um código de tempo na imagem, de tal modo que cada segundo, minuto ou hora fique registrado automaticamente. O autor alerta para a importância de um exame sistemático do *corpus* de pesquisa, da criação de um sistema de anotações em que fique claro por que certas ações ou seqüências de ações devem ser categorizadas de um modo específico e também do processamento analítico da informação colhida (LOISOS, 2003, p.149).

A análise de registros filmicos é complexa e demorada. É preciso identificar as seqüências de ação que dizem respeito ao assunto pesquisado e procurar regularidades. Pode-se levar até quatro horas de trabalho adicional para cada hora de dados registrados. Esse tempo pode ser reduzido no caso de optar-se por trabalhar com amostras de 5% ou 10% do material, ou ainda fazendo uma primeira revisão geral do material a fim de selecionar o que for interessante para a pesquisa.

Outro ponto importante a se considerar é como proteger e armazenar esse material após a pesquisa. É fundamental registrar todas as fitas de vídeo e fotografias que são produzidas, detalhando data, lugar e pessoas; colocar selo de identificação e organizar um índice; fazer sempre cópias extras, a fim de proteger imagens e sons; buscar novas maneiras de estocar esse material através de computador e sistema de obtenção de dados.

Os trabalhos com imagens podem levantar questões de poder, intromissão, posse e privacidade. Por isso, é preciso o consentimento das pessoas envolvidas e a permissão para reproduzir as imagens sobre elas. Esses acordos devem ser feitos por escrito, com a garantia de que as pessoas sejam informadas sobre as intenções da pesquisa.

Sônia Kramer (2002), em seu artigo *Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*, faz uma discussão sobre a utilização dos nomes verdadeiros e das imagens das crianças nas pesquisas educacionais. Ela parte da perspectiva da criança como sujeito da cultura, da história e do conhecimento e questiona se essa criança é o sujeito da pesquisa. De acordo com essa autora,

embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p.51).

A autora argumenta ainda que o uso de imagens de crianças nas pesquisas apresenta problemas: “como os nomes, os rostos e as ações constituem os sujeitos” (Kramer, 2002, p.52), o procedimento ético utilizado tem sido o de solicitar autorização às pessoas para o uso das imagens¹⁸; mas, no caso das crianças pequenas, quem autoriza é o adulto, e esse procedimento é necessário no sentido de proteger as crianças e evitar que suas imagens sejam exploradas e mal-usadas. Como quem dá a autorização é o adulto e não a criança, ela questiona mais uma vez se a criança é, de fato, sujeito da

¹⁸ Kramer (2002, p.52) aponta que, no caso de pesquisas com adultos, uma assinatura em documento assegura aparentemente que o pesquisador está autorizado a usar a imagem e o protege na sua divulgação; no entanto, isso não o isenta de problemas, podendo até impedir a publicação de seus trabalhos.

pesquisa. Como resolver esse impasse de, ao mesmo tempo, proteger a criança e obter sua autorização?

Como enfrentar o paradoxo do cuidado exagerado no uso dos nomes e a exibição gratuita da sua imagem? (KRAMER, 2002, p.53)

Ainda é importante considerar que a utilização de vídeo em pesquisas costuma distrair as pessoas que estão sendo pesquisadas, ao menos até que se acostumem com a situação, e também pode influenciar nas posturas, levando um bom tempo até que as pessoas se comportem naturalmente (LOISOS, 2003).

Em se tratando de meninas e meninos de 0 a 6 anos, o trabalho de filmar o cotidiano, as brincadeiras é sempre um desafio. Enquanto os adultos tendem a afastar-se da câmera ou fingem ignorá-la, as crianças quase sempre querem mais é aparecer. Algumas ficam tão próximas à máquina que chegam a dificultar o trabalho. Outras estão sempre fazendo gracinhas, *plantando bananeiras*, mostrando seus brinquedos, dando tchau ou tapando a ocular com a mão. A fala de um dos meninos demonstra bem como foi a utilização da filmadora com esse grupo de crianças: ***“O Fernanda, ela vai te filmar, faz uma bobica aí, faz uma brincadeirinha...”***. E isso não ocorreu só nos primeiros dias; foi mais intenso no início, porém continuou durante todo o período de filmagens, que foi de quase dois meses.

Por todas essas razões, preferi começar a pesquisa apenas com as observações e registros no diário de campo, para que aos poucos as crianças fossem se acostumando com minha presença e então pudesse inserir outros instrumentos. Esses foram os instrumentos utilizados diretamente com as crianças. Porém, por entender que as questões de gênero não acontecem de forma isolada na instituição, mas que estão inteiramente relacionadas com a postura das professoras e, principalmente, com as concepções que as famílias têm sobre essas questões, optei também por entrevistar algumas professoras e apliquei um questionário com as famílias. A intenção é chegar à “triangulação das informações”(FERREIRA, 2002, p.56), ou seja, cruzar as falas dos adultos (professoras e famílias) com os materiais que pude registrar a partir da observação das crianças, e refletir todos esses dados a luz das teorias já

construídas, a fim de compreender melhor como as crianças expressam as manifestações de gênero no cotidiano da instituição.

Optei por entrevistar as professoras responsáveis pelas duas turmas em que permaneci por mais tempo. São quatro professoras, que trabalham 6 horas diárias (as turmas são de período integral). As entrevistas foram realizadas considerando a importância da organização do tempo e do espaço a fim de propiciar uma relação de interação entre pesquisadora e entrevistadas, possibilitando assim “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33). Selecionei algumas questões para nortear a conversa, porém acredito em uma entrevista não totalmente estruturada, sem imposições ou rigidez, levando a professora entrevistada a discorrer sobre o tema de um jeito informal. Havendo um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluem. Essas autoras argumentam que a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada. Uma entrevista bem-feita pode permitir que sejam tratados assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa, além de oportunizar escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista não se resume nas palavras ditas pelo entrevistado – é preciso estar atento para os gestos, as expressões, as entonações, os sinais não-verbais, enfim, a todas as expressões corporais do entrevistado.

Para coletar as respostas, utilizei o gravador e o registro das outras linguagens captadas com meu olhar, que está um pouquinho mais afinado com esse processo. Todas as informações foram transcritas cuidadosamente, “passíveis de codificações para serem transformadas em indicadores e índices objetivos de variáveis que se pretende explorar”(CHIZZOTTI, 2001, p.58).

As entrevistas foram realizadas no período de 19/05 a 22/05 de 2003 e transcritas logo após seu término. A partir da transcrição, comecei a procurar indicadores que pudessem auxiliar na reflexão a partir das observações feitas com as crianças, a fim de ativar teoricamente as falas das professoras, as concepções que estavam implícitas nessas falas e suas posturas diante das crianças.

O passo seguinte, para fechar a triangulação das informações, seria ouvir as famílias das crianças. Como não seria possível entrevistar todas as famílias, uma vez que lidamos com um tempo muito limitado, e, por outro lado, sabendo que as construções de gênero na infância têm uma marca muito forte das relações estabelecidas nas famílias, elaborei algumas questões a fim de perceber, de forma indireta, como as famílias lidam com as expressões de gênero na educação das crianças. A opção por um conjunto de questões pré-elaboradas fez-se necessária para ampliar e enriquecer a coleta de dados. Elas foram entregues às famílias e devolvidas às professoras, que me entregaram todas juntas. Elaborei esse questionário imaginando que poderia ter alguma utilidade no cruzamento dos registros coletados junto às crianças, uma vez que as relações de gênero que permeiam o espaço do CEI não são isoladas. As crianças fazem parte de uma determinada cultura, produzem e reproduzem a partir das experiências que vivem em todos os espaços e em especial na família.

Chizzotti(2001) chama a atenção para a importância do questionário como “uma interlocução planejada”, e sua execução necessita que o pesquisador ou pesquisadora tenha clareza sobre as informações que busca, o objetivo da pesquisa e de cada uma das questões. Essa tarefa exige critério e planejamento, e uma estrutura lógica, partindo das questões mais simples para as mais complexas. A linguagem também deve ser observada, optando por palavras simples, exatas e facilmente inteligíveis, evitando assim “ambiguidades, dúvidas ou incompreensões, recusas e ‘não sei’, e produzindo respostas curtas, rápidas e objetivas”(CHIZZOTTI, 2001, p.56).

É claro que a coragem e a ousadia na utilização de tantos instrumentos implicou em sérias consequências no decorrer do trabalho, como por exemplo, limitações nas análises de alguns dados. Mesmo assim, assumi os riscos e prossegui neste caminhar teórico-metodológico.

3 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA EMPÍRICA

3.1 Uma cidade do sul...

Criciúma é uma cidade que fica no sul de Santa Catarina, tem aproximadamente 180 mil habitantes e é considerada pólo industrial da região; por isso, atrai muitos imigrantes das mais variadas regiões.

O município de Criciúma foi fundado no dia 6 de janeiro de 1880 e emancipou-se em 4 de novembro de 1925. A população é constituída por descendentes de cinco grupos étnicos distintos: italianos, poloneses, portugueses, alemães e afro-brasileiros.

A ocupação urbana no município constitui um elemento singular no cenário urbano catarinense. Essa singularidade apresenta-se como reflexo de um processo histórico geral, que alia a localização geográfica aos aspectos sociais e econômicos peculiares à Criciúma. A cidade de Criciúma estrutura-se a partir da interação entre um fator físico geográfico específico, representado por grandes e importantes jazidas de carvão mineral, e a sociedade, que promove e produz as riquezas materiais. Dessa forma, Criciúma, após o primeiro quarto do século XX, passa a desenvolver-se economicamente como o centro de mineração em Santa Catarina. A atividade carbonífera e todas as suas vantagens e prejuízos se tornam concreta e progressivamente modeladoras do espaço e da sociedade locais.

O município de Criciúma atende cerca de 7.000 crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e centros de educação infantil ligados à rede pública, pertencentes à Secretaria Municipal de Educação e à rede conveniada, a Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma (AFASC). São atendidas em período parcial pela pré-escola, ligada diretamente à Secretaria de Educação do município, cerca de 3.200 crianças, de 4 a 6 anos de idade. Até hoje existe apenas um trabalho com crianças de 0 a 3 anos na Secretaria

de Educação. O primeiro Centro de Educação Infantil ligado à Secretaria de Educação com atendimento integral para crianças de 0 a 3 anos (creche) e atendimento parcial para crianças de 4 a 6 anos (pré-escola) foi construído e inaugurado no final de 2003. Tradicionalmente esse trabalho vem sendo realizado pela instituição em que desenvolvi esta pesquisa, que atende hoje a um contingente de mais 3.500 crianças de 0 a 6 anos, quase todas em período integral. Além disso, os registros de crianças em listas de espera no município e na AFASC somaram, em 2003, mais de 700 crianças¹⁹ sem atendimento em educação infantil. Esse dado vem confirmar uma realidade brasileira em que a criança pequena adquiriu legalmente o direito de freqüentar a educação infantil, mas muitas delas continuam longe da possibilidade de usufruir desse direito²⁰.

3.2 Uma instituição

Para contar um pouco da história dessa instituição, fui em busca de registros, relatórios e documentos oficiais existentes nos arquivos da administração. Entre os materiais encontrados, o Levantamento de Dados para o livro histórico de Criciúma, datado de 1979, o Plano Plurianual de Assistência Social 2002 a 2005, datado de março de 2002, o Relatório Anual de 2003 e a monografia de Rose Margareth Reynaud sobre as creches públicas em Criciúma²¹ foram os que mais contribuíram para esta pesquisa, por recuperarem com mais precisão e detalhes a história e a evolução da instituição.

De acordo com esses documentos, a AFASC, situada no centro da cidade, foi fundada no dia 5 de junho de 1973 pela senhora Zulma Napolini Barreto, primeira dama e esposa do prefeito eleito, Sr. Algemiro Manique Barreto. Essa instituição, com sede e foro em Criciúma, “é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade própria e de duração ilimitada” (LEVANTAMENTO DE DADOS, 1979, p. 6).

¹⁹ Dados obtidos com a Secretaria de Educação de Criciúma e AFASC.

²⁰ Sobre essa questão, ver Fullgraf, 2001

²¹ Reynaud, 1992.

Criciúma, por ser considerada um lugar de destaque na micro-região, como um local de potencial econômico significativo e um grande centro urbano do sul do estado, atraiu correntes populacionais dos mais diversos pontos da região e mesmo de outras regiões, gerando sérios problemas sociais, como o desemprego, o subemprego e a falta de mão-de-obra qualificada. Com isso, a realidade do município tornou-se desfavorável para as famílias dos migrantes, sem condições adequadas de subsistência.

Por isso, na campanha eleitoral de 1972, a esposa do candidato a Prefeito e um grupo de senhoras da sociedade fizeram algumas visitas aos bairros mais pobres “e depararam-se com a triste realidade social e econômica em que as famílias viviam”. Sensibilizada com a situação, a esposa do prefeito incluiu nas propostas da campanha eleitoral a criação de um órgão que auxiliasse a população mais pobre.

O grupo de senhoras voluntárias da sociedade cricumense lideradas pela primeira dama, querendo melhorar as condições das pessoas menos favorecidas, dar-lhes condições necessárias para progredirem e se realizarem como seres humanos, e por não haver na época nenhuma entidade com esse objetivo, resolveram criar a Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma (LEVANTAMENTO DE DADOS, 1979, p. 5).

Iniciativas como essa vêm sendo registradas na história da educação infantil desde as duas últimas décadas do século XIX, quando alguns grupos privados formados por médicos, sanitaristas e também associações de damas beneficentes começavam a elaborar projetos de atendimento à infância.

Sônia Kramer nos fala que, embora esses trabalhos fossem “insuficientes e quase inexpressivos ante a situação de saúde e educação da maior parte da população” (KRAMER, 1991, p.61), a atuação desses grupos filantrópicos serviu para diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais, pois faltava interesse da administração pública pelas condições das crianças brasileiras, principalmente as crianças pobres.

Kuhlmann Jr. também se refere a uma instituição com características semelhantes à AFASC. No ano de 1901, em São Paulo, “um grupo de senhoras, em sua maioria professoras, sob a direção de Anália Franco,

espírita, filiada ao partido Republicano, fundou uma sociedade destinada ao amparo e educação da mulher e da infância: a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva”(KUHLMANN JR., 1998, p.87).

Com objetivos de criar, organizar, planejar e executar atividades de assistência social e ainda planejar e realizar promoções sociais, a AFASC, em convênio com a Prefeitura Municipal e outras entidades vem, nos últimos trinta anos, desenvolvendo trabalhos voltados para a camada mais pobre da sociedade.

Um dos primeiros trabalhos dessa entidade foi a Campanha de Erradicação da Mendicância. Considerado um dos problemas mais evidentes e urgentes da cidade e necessitando de uma ação organizada e integrada das entidades e recursos sociais do município, foi criado um serviço de plantão para atender pessoas que se encontravam em desvantagem social. Foram realizadas reuniões com autoridades e lideranças do município, através de iniciativa conjunta com a Prefeitura de Criciúma, para motivar, conscientizar e integrar os esforços em torno do problema da mendicância.

A conscientização da comunidade para esse problema foi feita com auxílio da imprensa escrita e falada, sendo lançado o *slogan* “não dê esmolas, encaminhe à AFASC” em decalques, cartazes e placas (LEVANTAMENTO DE DADOS, 1979, p.13). Essa campanha foi tão eficiente, que ainda hoje permanece viva no imaginário de grande parte da população. Embora não continue sendo divulgada oficialmente, ela é passada culturalmente de geração a geração ao longo dos trinta anos de existência da instituição. Muitas pessoas ainda hoje procuram a AFASC para pedir remédios, cestas básicas, exames clínicos, passes de ônibus, auxílio funeral e, principalmente, empregos. Embora nos últimos anos, principalmente na atual gestão²², a equipe de profissionais que dá continuidade a esse trabalho venha buscando superar essas idéias de cunho assistencialista/paternalista e profissionalizar o trabalho, ainda permanece vigente a máxima do *slogan*: se você tem um problema, procure a AFASC que ela resolve.

²² O município de Criciúma, no período 2001-2004, está sendo administrado por um governo popular composto pelos partidos de esquerda (PT, PDT, PC do B, PDT), sob administração do Prefeito Décio Góes.

Visando a promoção social, a convivência em grupo e o desenvolvimento da personalidade das mulheres de baixa renda do município, a AFASC criou o programa Clube de Mães, que gerou a necessidade de criação de um outro programa voltado para o atendimento das crianças pequenas.

3.3 A criação do primeiro Centro de Recreação e Orientação Infantil do Município

Em 1974, a AFASC iniciou o trabalho com um Centro de Recreação e Orientação Infantil (CROI), visando solucionar um problema que ocorria nas reuniões do Clube de Mães. As mães, não tendo com quem deixar seus filhos menores de 7 anos, levavam-nos para as reuniões, dificultando os trabalhos.

Então a secretaria executiva da entidade solicitou a colaboração voluntária de uma professora de jardim de infância da Prefeitura Municipal de Criciúma (PMC). Iniciou-se um trabalho de recreação orientada com 23 crianças no pátio do centro catequético do bairro Paraíso. Em 1975, esse trabalho foi melhorado a partir de dois convênios firmados, um com a PMC, que possibilitou a aquisição de móveis e colocou à disposição uma professora; e outro com a LBA, obtendo recursos para as atividades manuais e para os uniformes, estes confeccionados pelos clubes de mães. Em 31/3/75 foi oficialmente fundado o CROI Zulma Naspolini Barreto no centro catequético, atendendo 33 crianças de 3 a 6 anos, filhos das senhoras que freqüentavam os clubes de mães do Bairro Paraíso, considerado o mais pobre do município. Nesse momento, o atendimento era em período parcial de 4 horas (LEVANTAMENTO DE DADOS, 1979, p.21-22).

O convênio com a Legião brasileira de Assistência possibilitou uma rápida expansão do trabalho, que também foi-se transformando de acordo com as necessidades da comunidade. Logo o centro de recreação e orientação Infantil passou a chamar-se *creche-casulo*.

Tradicionalmente, a AFASC vinha sendo presidida pela esposa do prefeito, o que não ocorre nesta gestão; por questões particulares, assumiu a presidência a senhora Emília Girão, sogra do prefeito.

O Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), foi criado em 1974 “objetivando, com pouco gasto, atender ao maior número possível de crianças” (KRAMER, 1992, p.75). As Unidades Casulo visavam “prestar assistência ao menor de 0 a 6 anos, de modo a prevenir sua marginalidade, proporcionando cuidados de ordem higiênica, médico-odontológica, nutricional, atentando para o desenvolvimento biopsicosocial” (KRAMER, 1992, p.76).

Esse projeto, implantado em todo território Nacional, preocupava-se em criar novas perspectivas para as famílias pobres quanto à elevação de sua renda familiar, na medida em que, ao fornecer atendimento em período integral às crianças, as mães ou responsáveis teriam maior disponibilidade para executar atividades lucrativas. As famílias dos pré-escolares seriam motivadas para a participação grupal e comunitária, e o projeto Casulo poderia oportunizar o exercício de atividades produtivas, o que facilitaria o ingresso dos pais e mães das crianças no mercado de trabalho.

A AFASC, compreendendo a importância desse projeto para as famílias de baixa renda, procurou implantá-los nos bairros mais pobres de Criciúma. As crianças recebiam alimentação adequada, noções de higiene e recreação orientada. Mensalmente havia controle de peso, estatura e circunferência craniana. Periodicamente recebiam cuidados médicos e odontológicos, e havia controle de vacinação. Esse trabalho também foi ampliado para as crianças de 0 a 3 anos.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p.182), “na década de 70, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a idéia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação”.

Esse autor nos faz pensar sobre os processos históricos de constituição destas instituições voltadas à infância pobre, pois o assistencialismo configurou-se como uma proposta de educação específica que levava à submissão das famílias e crianças das classes populares. Nesse sentido, a

educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação, pois “o fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional” (KUHLMANN Jr., 1998, p.182). Ele prossegue argumentando que a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (KUHLMANN Jr.1998, p.182).

A partir de 1983 surge uma preocupação maior em relação ao profissional que atuaria com a criança. Passou-se a exigir uma formação mínima de segundo grau, *preferencialmente magistério, porém não necessariamente*. Aqui aparecem indícios de uma preocupação com a qualificação das profissionais que estavam atuando com as crianças, porém o foco ainda é no segundo grau, não necessariamente no magistério. Mesmo assim, é possível considerar um avanço, se comparado aos dados atuais registrados por Emília Cipriano, que, ao tratar da formação das profissionais de educação Infantil, indica que “no Brasil, diagnósticos realizados em capitais apontam expressivo número de profissionais que não completaram o Ensino Fundamental”(SANCHES, 2003, p.58).

Com a extinção das creches-casulo, o trabalho continuou em parceria com a PMC, ampliando cada vez mais o número de creches. Nos últimos anos, as creches passaram a chamar-se Centros de Educação Infantil (CEI), adequando-se ao que está proclamado na Constituição de 1988, que inclui creches e pré-escolas no capítulo “Da Educação”, Art. 208, cujo texto diz: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” E também na LDB, no Art. 30, que indica: “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”. A AFASC atende atualmente a 31 Centros de Educação Infantil nos bairros de Criciúma.

Nos últimos anos, essa instituição vem mudando significativamente suas concepções de Educação Infantil. Embora não esteja diretamente ligada à

Secretaria de Educação do Município²³ e continue trabalhando com as crianças das classes populares, teve como meta em 2001 colocar professoras com formação mínima em magistério em todas as turmas, incluindo as turmas de 0 a 3 anos, que ainda permaneciam por um período com estagiárias, crecheiras ou monitoras. A AFASC avançou muito, e vem primando por um trabalho de educação e cuidado de qualidade para todas as crianças que lá permanecem, tanto que é hoje referência para outras instituições. A instituição vem investindo em formação continuada para todas as profissionais, na contratação de professoras somente com formação mínima em magistério e, sempre que possível, com pedagogia ou cursando, na contratação de profissionais especialistas em educação, como psicóloga, fonoaudióloga, pediatra, assistente social e odontopediatras (RELATÓRIO ANUAL, 2003, p.23).

Quanto à formação continuada das profissionais, a instituição vem promovendo grandes seminários no início de cada ano para todas as profissionais, e também possibilitado a participação do maior número possível de professoras em Congressos e Fóruns de Educação Infantil. Além disso, no decorrer do ano acontecem grupos quinzenais de formação continuada específicos para as diretoras e auxiliares de direção, e grupos de estudos em cada CEI, organizados pela diretora, com apoio e acompanhamento das orientadoras pedagógicas. Também em 2003 desenvolveu-se um projeto de formação para todas as profissionais – direção, professoras, auxiliares, cozinheiras, serventes e também vigias e auxiliares de manutenção. Os encontros foram mensais e juntos, os profissionais discutiam as questões relativas à educação das crianças, faziam estudos e discussões de textos, trabalhavam questões relativas a auto-estima, refletiam a partir de situações concretas e contavam com apoio de toda a equipe de especialistas. Esses grupos eram formados por aproximadamente 50 profissionais. Ao todo, foram mais de 700 profissionais envolvidos nos grupos de formação, profissionais que trabalham nos 31 Centros de Educação Infantil da AFASC, atendendo 3.500 crianças de 0 a 6 anos de idade. Os encontros aconteceram

²³ A administração da AFASC desde o início da gestão (2001) já vem discutindo essa questão junto à Secretaria de Educação e ao Prefeito, porém essa passagem para Secretaria de Educação ainda não se concretizou por falta de recursos financeiros.

durante todo ano de 2003, e durante a pesquisa de campo participei dos grupos em que o CEI pesquisado estava envolvido na formação. A participação nesses encontros possibilitou-me perceber a seriedade com que esta instituição vem discutindo as questões relacionadas à formação das profissionais e a educação das crianças pequenas, procurando oferecer uma educação de qualidade para todas as crianças, independente da classe social a que pertencem.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSOR LAPAGESSE



Figura 1 – A frente da escola



Figura 2 – Pátio interno



Figura 3 - Pátio interno

3.4 O Centro de Educação Infantil Professor Lapagesse

No início de fevereiro de 2003, fiz o primeiro contato, como pesquisadora, no local onde desenvolvi a pesquisa de campo. Em primeiro lugar, conversei com a Direção da instituição, depois com a Coordenação da Educação Infantil e por último com a Direção do Centro de Educação Infantil. De acordo com Ludke e André (1986, p.16), um dos cuidados fundamentais que o pesquisador deve ter desde os primeiros contatos é a preocupação de se fazer aceito.

O local escolhido para a pesquisa empírica foi o Centro de Educação Infantil Professor Lapagesse, situado no centro da cidade. A escolha se deu a partir de alguns critérios que considero importantes: a aceitação pela equipe do CEI de ter uma pesquisadora fazendo o trabalho nesse espaço, o número de crianças que freqüentavam esse CEI (são 13 turmas de 0 a 6 anos, num total de 270 crianças) e sua localização, que, por ser central, facilitou a presença da pesquisadora nos diversos momentos do cotidiano. A receptividade foi muito calorosa. Atribuo isso a dois fatores determinantes: o primeiro deles é que a instituição, apesar de estar completando 30 anos neste ano de 2003, ainda não havia sido palco de pesquisas de Pós-graduação; e o segundo é que trabalhei nessa instituição desde o início de 2002 até meados de abril de 2003 como funcionária contratada, e mesmo após a saída oficial da instituição permaneci próxima à equipe, pensando junto a formação das profissionais e contribuindo para a organização de grandes seminários²⁴.

O retorno que a instituição espera com esta pesquisa é que, a partir das investigações, eu possa voltar em 2004 e fazer um trabalho de discussão e formação com as profissionais do CEI aproveitando as observações e registros coletados no trabalho de campo.

O Centro de Educação Infantil Prof. Lapagesse foi inaugurado no dia 26 de setembro de 1992 no prédio em que até então funcionava o Colégio Estadual Prof. Lapagesse. Esse Centro de Educação Infantil, localizado no centro de Criciúma, recebe crianças de 168 bairros da cidade. São crianças de baixa renda, a maioria filhos de trabalhadoras e trabalhadores²⁵ da cidade, ou ainda crianças que vivem em situação de risco social e são encaminhadas pelo conselho tutelar.

Esse Centro de Educação Infantil é o terceiro maior CEI da AFASC, com 13 turmas de 0 a 6 anos, atendendo a um total de 270 crianças, distribuídas da seguinte forma: uma turma de 0 a 1 ano, uma turma de 1 a 2

²⁴ Colaborei na Organização do II seminário de Educação Infantil, *Refletindo questões atuais da Educação Infantil*, em 2003, e no III seminário, *As manifestações infantis e as Práticas Pedagógicas*, em fevereiro de 2004.

²⁵ Embora esse não seja um dos critérios de seleção para a entrada das crianças, a maioria das mães que trazem as crianças para esse CEI trabalham no comércio ou como domésticas nas residências do centro da cidade.

anos, três turmas de 2 a 3 anos, três turmas de 3 a 4 anos, três turmas de 4 a 5 anos e duas turmas de 6 anos. Todas estão com o limite máximo de crianças, de acordo com a Resolução n. 01/2002 de Educação Infantil do Município²⁶, e ainda assim existe uma lista de espera com aproximadamente 100 crianças, principalmente de 0 a 4 anos, cuja procura é maior.

Para realizar esse trabalho, o CEI conta com a participação de 59 funcionárias mulheres, que assumem as funções de direção, auxiliar de direção, professoras, estagiárias, merendeiras e serventes, e dois homens, que assumem a função de vigia e zelador.

3.5 A pesquisa empírica em atos: definindo o grupo

Inicialmente, optei por observar uma única turma. A escolha do grupo a ser observado foi feita em parceria com a direção do CEI. Eu havia decidido fazer a pesquisa com crianças de 3 a 4 anos por duas razões que considero relevantes: em primeiro lugar, porque todos os trabalhos que eu tenho lido sobre crianças e relações de gênero tratam de crianças de 5 e 6 anos; em segundo, porque algumas pesquisadoras e pesquisadores argumentam que por volta dos 3 anos as crianças já têm construídos e internalizados os conceitos de gênero. Elena Belotti (1975, p.8) afirma que, “Aos três ou quatro anos, isto é, até onde se pode estender a lembrança de um indivíduo, tudo já está realizado em seu destino ligado ao sexo a que pertence, pois naquele período não há luta consciênte contra a opressão”. Outro autor que argumenta neste sentido é Robert Stoller. Segundo ele, “em torno dos dois ou três anos de idade, quando podemos observar a masculinidade definida nos meninos e a feminilidade nas meninas, ela está tão estabelecida que é quase inalterável”(STOLLER, 1993, p.29). Partindo dessas referências, conversei com a direção do CEI esclarecendo as razões que me inclinavam a realizar a pesquisa com essa faixa-etária. A diretora indicou-me o *Jardim II C*, comentando que “as professoras dessa turma não teriam problemas em aceitar

²⁶ O número de crianças estabelecido como limite por turma na resolução é de: 6 a 10 crianças até 1 ano de idade; 8 a 12 crianças de 1 a 2 anos de idade; 10 a 16 crianças de 2 a 3 anos de idade; 15 a 25 crianças de 3 a 4 anos de idade; e 25 crianças acima de 4 anos de idade.

uma pesquisadora em sala, pois elas são bem legais” (informação verbal)²⁷. Uma vez que havia três turmas de crianças nessa idade, acatei a princípio a sugestão da direção e iniciei a pesquisa com a turma do *Jardim II C*, crianças que iniciaram o ano com 3 anos e cuja maioria completou 4 durante o trabalho.

3.5.1 *Primeiras impressões*

Antes de entrar em sala para conhecer e observar as crianças, solicitei à direção licença para fazer um levantamento de dados a partir das fichas individuais das crianças, organizando assim um diagnóstico da turma. A intenção era conhecer alguns dados sobre as crianças – de onde vinham, com quem moravam.

A turma era composta por 20 crianças de 3 a 4 anos, sendo 14 meninas e 6 meninos. As crianças vinham de 15 bairros diferentes; quanto às famílias, 10 crianças moravam somente com as mães, uma somente com o pai, duas com os avós, e sete crianças moravam com pai e mãe. A maioria das mães trabalhavam como empregadas domésticas (45%), seguidas por balconistas, recepcionistas, auxiliares de escritório, uma professora e uma bolsista da universidade.

Quanto aos pais, dois são professores, um é vendedor, um motorista, um vigilante, um auxiliar de mecânico, um servente e um serigrafista. A faixa salarial está concentrada em até dois salários mínimos (11 famílias), até três salários (4 famílias) e acima de três salários (5 famílias), e nenhuma família tem renda superior a mil reais ou cinco salários mínimos²⁸.

O trabalho de observação das crianças começou na segunda quinzena de abril, e logo já percebi algumas dificuldades. Embora eu tenha conversado anteriormente com as professoras, procurando clarear o meu papel de pesquisadora (e não mais de orientadora da instituição), estabelecer que o

²⁷ Fala da diretora responsável pelo CEI em 2003.

²⁸ Isto ocorre em razão dos critérios de seleção adotados pela instituição, que dão prioridade às crianças com renda *per capita* mais baixa.

foco das minhas observações seriam as crianças e não as professoras²⁹ e que eu estaria registrando o cotidiano delas, o início do trabalho ficou marcado por algumas confusões de papéis: inúmeras vezes a professora, antes de tirar as crianças da sala para levar ao banheiro, parque ou refeitório, não só me comunicava como aguardava um gesto meu que pudesse indicar consentimento. Essa situação não me era cômoda, pois a suposta autoridade que eu exercia sobre a professora poderia influenciar sua postura com as crianças nos momentos que eu estava presente na sala. Tive algumas conversas com ela sobre essa questão, mas foi só com o passar do tempo que consegui superar o desconforto da minha presença na sala. Em relação às crianças, o meu papel também parecia confuso. Imediatamente fui *adotada* como mais uma *tia*. Com o tempo, as crianças foram percebendo que meu papel era diferente, pois, além de não propor atividades, também não as repreendia quando faziam alguma *sapequice*, o que possibilitou a confiança e a aproximação entre nós. Limitava-me a estar junto, brincar junto, observar e registrar em meu diário de campo, sobre o qual muitas vezes elas vinham perguntar ou olhar o que eu estava fazendo com ele. William Corsaro referiu-se a si próprio em uma situação de pesquisa similar como um adulto atípico, um participante periférico, pois se absteve de dirigir, intervir ou coordenar atividades, tentando brincar e tornando-se parte da atividade sem afetar dramaticamente a natureza ou o fluir das atividades de pares (Corsaro, 2002, p.118).

Intensifiquei a pesquisa com uma seqüência de duas a três observações por semana, de acordo com as possibilidades da instituição. Já nas primeiras observações pude constatar que “as habilidades exigidas de um observador não são poucas nem simples” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

Tendo em vista que a proposta desta pesquisa é investigar as manifestações das meninas e meninos em torno das relações de gênero, fez-se necessário observá-las em momentos e situações diferentes, como a hora da chegada, as refeições, o sono, as atividades dirigidas, os momentos de parque,

²⁹ Essa dificuldade se deu principalmente com a professora do Jardim II C, do período da tarde, que, embora tivesse demonstrado desde o início aceitação e boa vontade em contribuir com a pesquisa, levou algum tempo para livrar-se de uma suposta autoridade hierárquica que a minha presença causava sobre ela. Atribuo isto ao fato de eu ter sido orientadora da AFASC.

a despedida, enfim em todos os momentos do cotidiano que podem abrir espaço para as crianças expressarem a compreensão que têm sobre a construção dos papéis de meninas e meninos na sociedade atual. Para obter uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989) da realidade, foi preciso intensificar as observações, aumentando o número de dias e horas no local da pesquisa. Esta foi a primeira observação que fiz: perceber as expressões de gênero com esse grupo de crianças não seria uma tarefa simples, fácil, muito menos rápida. Seria preciso muita percepção, sensibilidade, clareza nos objetivos, e ainda muita *paciência histórica*. O primeiro sentimento foi de total angústia. Encontrava-me numa tentativa desesperada de dar conta da realidade registrando tudo. Felizmente, vieram à tona as leituras de José Mário Pires Azanha, quando ele diz que “a cotidianidade inclui uma tal multiplicidade de aspectos, de elementos, de episódios e de suas inter-relações que o seu registro total é empiricamente quase impossível” e que “o caminho do registro total é antes um descaminho e por isso inviável”(AZANHA, 1992, p.75).

3.5.2 *O tempo de espera*³⁰

Embora meu objeto de pesquisa não fosse a rotina³¹, considero inevitável tecer alguns comentários acerca das primeiras observações quanto à rotina desse CEI, uma vez que a rigidez dos horários e o excesso de organização às vezes interferiam no meu trabalho de pesquisa. Ouso até pensar que talvez tenha sido exatamente pela organização extrema que a direção tenha sugerido essa turma para eu pesquisar. Com certeza, sob o ponto de vista da organização institucional, a turma obter os mais altos conceitos, pois o que me parece é que tudo gira em função do tempo institucional e não em função das necessidades das crianças. Existe um *tempo de espera*, em que as crianças passam longos minutos. Um tempo de espera

³⁰ De acordo com Rosa Batista, o tempo de espera tem sido entendido na educação infantil como o tempo em que um grupo de crianças permanece esperando o adulto enquanto ele atende individualmente uma criança; ou enquanto organiza o ambiente para uma atividade. Tem sido considerado também como o tempo que um grupo de crianças permanece esperando na fila para entrar na sala, para sair da sala, para lancha, entre outras atividades. Ver também a dissertação de mestrado de Nadir Neves Nunes *Pré-escola: Tempo de espera: um estudo sobre o ingresso na EMEI*, 1995.

³¹ A rotina vem ganhando espaço nas discussões. Entre os trabalhos encontrados, destacam-se os de Batista (1997) e Coutinho (2002).

para organizar o “trem” para ir ao banheiro. Um tempo de espera enquanto os amigos ainda estão no banheiro, para ir ao refeitório; para aguardar *quietinhos* o lanche, para escovar os dentes, para *receber* a folha em que vão fazer as atividades e para *receber*³² o giz de cera, para mostrar o trabalho para os amigos, para ir ao parque, para ir ao escorregador. Felizmente nesse tempo de espera as crianças criam, recriam, constroem e fantasiam, e transgridem, conseguem amenizar a espera com infinitas brincadeiras. O tempo de espera tem-se mostrado como um dos espaços mais ricos para a pesquisa, pois é lá que as crianças expressam suas manifestações culturais. Sem dúvida aprenderam a lidar com a espera de um jeito criativo, jeito que só elas conseguem inventar.

A posição das mesas na sala é quase sempre igual, até porque a sala é bem pequena, dificultando inovações. As crianças vão ao parque duas vezes na semana e têm, na sexta-feira, o tradicional dia do brinquedo. Descobri que o melhor dia para eu ver as crianças brincando livres é de fato na sexta-feira, pois os brinquedos são limitados nos outros dias, e o tempo e espaço são muito reduzidos para as brincadeiras e faz-de-conta. Porém, com a opção de estudar o cotidiano como um todo, o problema da falta de recursos é amenizado. As próprias observações me levaram a perceber que as expressões de gênero aparecem em situações bem diversas, não apenas nos momentos de brincadeiras livres.

A precariedade na estrutura física, bem como a falta de brinquedos e materiais pedagógicos têm representado um dos grandes desafios para a execução da pesquisa. Mas sem dúvida o maior desafio é lidar com essa rotina rígida que as instituições chamam de organização. É claro que as crianças, mesmo sem bonecas e carrinhos, criam situações, brincam e seguem transformando um *lego* em telefone ou em um batom, como pude observar em meus registros.

³² Nessa postura de *ficar quietinho e esperar para receber o material* está implícita a concepção de criança passiva, que entra em confronto com o discurso da criança vista como ser social, sujeito de direitos.

3.5.3 *Ampliando o campo de pesquisa*

Na outra extremidade do CEI, de frente para essa turma, havia outra turma de 3 a 4 anos. Muitas vezes ficava observando à distância aquele grupo de crianças cantando, brincando, correndo, pulando cordas e sempre juntas com a professora. Algo naquela turma me chamava a atenção. Por essa razão, e também por constituir um grupo diferente, em que a maioria eram meninos, resolvi ampliar meu campo de pesquisa. Conversei com a professora, perguntei se ela teria alguma resistência em relação à presença de uma pesquisadora em sua sala e ela disse que não.. Expliquei sobre meu objeto de pesquisa e o que isso envolveria em relação às crianças, às famílias e a ela própria. A aceitação foi boa, então comuniquei à direção e incluí esse grupo em minha pesquisa. Aos poucos, fui percebendo que quase todos os momentos eram dirigidos pela professora. As crianças nesse grupo cantavam muito, dançavam muito, brincavam, construíam e reconstruíam durante todo o tempo, sempre dirigidas pela professora. Se na turma anterior raramente se via a professora brincando junto das crianças, nessa turma quase não era possível ver as crianças brincarem somente entre elas. até as brincadeiras de faz-de-conta muitas vezes eram propostas e dirigidas pela professora.

Permaneci com os dois grupos durante os primeiros meses de pesquisa. Como já apontei, as características opostas dos dois grupos, a postura das professoras, o maior número de meninas no grupo I e o maior número de meninos no grupo II poderiam constituir indicadores importantes para a pesquisa. A segunda turma parecia, a princípio, ter uma rotina menos rígida, portanto eram duas turmas de mesma idade, em um mesmo CEI e com características bem distintas. Para observar as duas turmas, passei a alternar os dias e a escolher os momentos em que as crianças estavam brincando mais livremente.

Mas as dificuldades não paravam por aí. Havia um forte sentimento que me impulsionava a ir além. Moviada por esse sentimento de angústia e insatisfação, que foi se ampliando e invadindo todo meu ser, saí em busca de outras crianças, de outras idades, de outras experiências, de outras possibilidades de pesquisa. Em uma reunião de professoras expressei o meu

desejo de ampliar o campo de pesquisa e de incluir todas as crianças do CEI, desde que estivessem fazendo algo que me chamasse a atenção enquanto pesquisadora. Como a proposta foi aceita, comecei a observar grupos variados e, a partir daí, quando encontrava um grupinho de crianças brincando ou conversando animadamente sem o direcionamento da professora, eu me aproximava, observava e registrava. Passei a fazer parte do cotidiano da maioria das crianças do CEI. Muitas, ao me verem, já perguntavam: **“Hoje tu vai lá pra sala com nós?”**

As crianças do grupo em que permaneci por mais tempo, o Jardim II C, carinhosamente me deram um novo apelido: *Lelete*. Elas foram se aproximando devagarinho, observando-me, testando-me, e quando me dei conta lá estavam todas ao meu redor, abraçadas e me chamando de *Lelete*. O contato diário possibilitou um estreitamento das relações da pesquisadora com as crianças e também com as professoras. Essa afetividade que foi se construindo no grupo é positiva no sentido de conhecer melhor essas meninas e meninos, porém nos obriga a um distanciamento necessário, um estranhamento, para construir o trabalho teórico.

Sem dúvida essa ampliação do campo de pesquisa enriqueceu a investigação. Aprendi muito com as crianças. E, para isso, foi necessário despir-me dos meus preconceitos, deixar a realidade falar tal como ela é e buscar na realidade as regularidades que possam permitir algumas interpretações sobre a forma como essas meninas e meninos manifestam as relações de gênero na educação infantil.

4 EXPRESSÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENAS DO COTIDIANO

Estudar o jeito que meninas e meninos expressam as relações de gênero no cotidiano da educação infantil é tarefa bastante complexa. Envolve um estudo aprofundado da história das mulheres e dos homens, de como elas/eles foram se organizando nos movimentos feministas, da constituição e evolução do conceito de gênero e das implicações desse conceito na transformação das práticas e dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, influenciando com isso as posturas das meninas e meninos da atualidade.

Também foi necessário mergulhar nos estudos da sociologia da infância, buscando conhecer o que vêm apresentando sobre as crianças pequenas, a fim de fazer um cruzamento desses conhecimentos com os estudos de gênero e com isso realizar um ensaio de análise de algumas cenas do cotidiano. É importante considerar que, nesta etapa do trabalho, quando trago cenas do cotidiano das crianças, já não é mais a realidade presenciada que consigo registrar aqui, afinal “nossa realidade não é outra senão nossa idéia da realidade” (MORIN, 2002, p.85), até porque, como disse Pais (2003, p.28), “a posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano”. Por isso o que apresento é uma interpretação pessoal dessa realidade, a minha leitura da realidade, carregada de significados que foram construídos por mim, consciente de que o meu olhar de pesquisadora não é neutro.

Compreendo que o tempo exíguo destinado à realização dessa pesquisa atua como limitador de muitas possibilidades que poderiam contribuir para aprofundar uma temática tão complexa como é o estudo da construção dos gêneros na educação infantil. Esse é um campo teórico que está apenas iniciando sua construção, por isso esse trabalho está aberto a críticas como parte dessa construção.

As leituras e reflexões que fiz, principalmente nesse período de distanciamento do campo, possibilitaram-me rever e reconstruir muitos dos significados, colocando dúvidas onde havia certezas, e principalmente me fazendo perceber que existem muitos jeitos diferentes de ser meninos e meninas hoje. Se, ao iniciar o trabalho, eu acreditava que as crianças reproduziam comportamentos generificados, apreendidos na família e na instituição, que foram e continuam sendo construídos ao longo da história, essas crianças me mostraram algo além, algo que os estudos da sociologia já vêm apontando: não se trata simplesmente de uma reprodução social por parte das crianças, mas, como defende Corsaro (2002), de uma reprodução interpretativa. As crianças, a partir dos estímulos culturais que recebem e vivenciam nas famílias e na sociedade, operam transformações, reorganizam e interpretam os dados de acordo com suas experiências e possibilidades, recriando uma cultura própria, com as marcas da infância.

Para compreender o conceito de gênero, utilizo-me de estudos que se inserem em uma abordagem pós-estruturalista, entre eles, os estudos de Guacira Louro (1999; 2001; 2002; 2003), no Brasil, e da historiadora feminista norte-americana Joan Scott (1995; 1999). Segundo esta pesquisadora, a palavra gênero utilizada pelas feministas para se referir à organização social da relação entre os sexos é bastante recente. Ela nos diz que esse termo apareceu entre as feministas americanas, “que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas nos sexos” (SCOTT, 1995, p.72). Com a utilização dessa palavra fica marcada uma rejeição às explicações essencialistas e naturalizantes pautadas pelo determinismo biológico, implícito no uso dos termos como sexo ou diferença sexual. De acordo com esta visão, “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado”(SCOTT,1995, p.72). Em sua argumentação, ela reforça a necessidade de desconstruir a oposição binária entre homens e mulheres. De acordo com a autora, é preciso levar “em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou

auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas”(SCOTT, 1995, p.84).

Guacira Louro diz que as feministas já vêm fazendo esse movimento nos últimos anos, pois a história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica na relação entre masculino e feminino. Portanto, não é mais possível conceber homens e mulheres como pólos opostos, dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão (LOURO, 1999, p.31).

Bila Sorj (2002, p.99) afirma que o movimento feminista impôs, nas últimas três décadas, novas visões sobre os domínios do masculino e do feminino, da política e da intimidade, do privado e do público e das desigualdades de gênero.

Nesse sentido, estamos considerando também a história dos homens e não apenas das mulheres, e particularmente neste trabalho, a história das meninas e dos meninos.

Scott (1995) aponta que, além de gênero, as categorias classe e raça são cruciais para a construção de uma nova história, pois elas se articulam entre si.

O termo gênero tem sido utilizado por muitas pessoas, de forma simplificada, como sinônimo de mulheres. Muitos livros e artigos substituíram, em seus títulos, o termo mulheres por gênero, visando “obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas”, pois sugere “erudição e seriedade de um trabalho”(SCOTT, 1995, p.75) e tem uma conotação mais objetiva e neutra do que mulheres. Enquanto a história das mulheres implica uma posição política que afirma que as mulheres são sujeitos históricos, o gênero inclui as mulheres sem nomeá-las (SCOTT, 1995, p.75). Nesse sentido, com a utilização da palavra gênero busca-se, nos anos 80, uma legitimidade acadêmica para os estudos feministas. Entretanto, a palavra gênero não substitui apenas o termo mulheres, ela vai além, sugerindo que “qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro”(SCOTT, 1995, p.75). Portanto, entender a abrangência do conceito de gênero envolve entender que o mundo

das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino.

O uso da palavra gênero rejeita explicitamente explicações biológicas para justificar as diversas formas de subordinação feminina “nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior”(Scott,1995, p.75).

Joan Scott (1995) afirma que gênero indica construções culturais ou a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de referir-se às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. Gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Guacira Louro (2002, p.15) sugere que a categoria gênero merece um destaque significativo, pois representa uma virada epistemológica. Segundo a autora, “ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres sobre as mulheres e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, em meio a relações sociais de poder”.

Mirian Pillar Grossi (1999, p.341) diz que por detrás do gênero é possível pensar hoje que esse campo comporta, pelo menos, três grandes abordagens: a primeira trata dos estudos sobre as mulheres e tem como objeto o estudo das mulheres em diferentes situações sociais; a segunda abordagem é aquela que se dá em torno do gênero em seu aspecto relacional, englobando as relações sociais marcadas pelas diferenças materiais e simbólicas entre feminino e masculino, relações entre mulheres e homens, meninas e meninos, mas também das mulheres e dos homens, meninas e meninos entre si; e a terceira abordagem são os estudos sobre masculinidade, que já constituem um campo importante nos estudos de gênero.

Em nossa sociedade, muitas mulheres ainda criticam ou se intimidam ante a possibilidade de serem consideradas feministas. Embora o termo feminista suscite inúmeras definições, estou partilhando a idéia de feminismo

apontada por Alcione Leite da Silva (1999), que o define como um compromisso político, uma consciência, uma forma de pensamento e uma práxis, ou seja, uma reflexão e ação que ocorrem em direção à transformação do mundo. Enquanto compromisso político, o feminismo tem como premissas básicas o fim da dominação de um grupo sobre o outro e mudanças na vida diária das mulheres (e dos homens).

O pensamento feminista pode também ser expresso através da premissa de que o pessoal é político. Isto significa dizer que “as circunstâncias diárias de nossas experiências pessoais, como mulheres e como profissionais, precedem e criam amplas realidades políticas no mundo”(SILVA, 1999, p.106).

4.1 As Revelações do Cotidiano

O cotidiano mostrou-se rico em possibilidades para meninas e meninos expressarem comportamentos referentes aos gêneros na perspectiva das relações entre ambos.

No início da pesquisa, meu olhar rígido e preconceituoso me impedia de perceber a sutileza com que muitas vezes as crianças expressavam essas questões. Enquanto eu esperava para ver grandes episódios que marcariam esse trabalho, as crianças simplesmente viviam seu cotidiano como se “nada se passasse”. Então, foi preciso afinar meu olhar, “convertendo o cotidiano em permanente surpresa” (PAIS, 2003, p.26), decifrando enigmas e chegando as grandes revelações. E foi viajando “através dos enigmas do cotidiano” (PAIS,2003, p.56) que fui percebendo a riqueza de tudo que se passava ali, justamente “onde nada parecia se passar”.

Expressões de gênero surgiam no meio de uma roda de histórias, no jeito de meninos e meninas contarem histórias, nas brincadeiras dirigidas pela professora, nas brincadeiras não dirigidas, nas cores ou materiais que utilizavam para fazer atividades, nas refeições, no lugar em que se sentavam na hora das refeições, no banheiro, nas brincadeiras de casinha, na escolha de parceiros e parceiras para as brincadeiras, enfim, as expressões de gênero estavam presentes em todo o cotidiano, traduzindo-se num riquíssimo material

para análise. Portanto, o que discuto agora tem a ver com minha visão de mundo e também com a construção teórica que consegui até este momento, tendo a clareza das limitações e também da provisoriedade dos conhecimentos e sabendo que outros olhares poderão ser construídos acerca de cada uma das cenas, uma vez que “temos que aprender a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório”(LOURO, 2003. p.51). Na verdade, se a leitura deste material puder provocar novas discussões e desafiar outras pesquisadoras e pesquisadores a aprofundar os estudos sobre essa questão, ainda que para se contrapor ao que este texto apresenta, então ele já estará dando sua contribuição para a construção de uma pedagogia mais democrática. Após organizar todo o material empírico, precisei aprender a “abrir mão” de parte desse material, e esta foi uma nova e significativa aprendizagem para mim.

O ato de selecionar algumas cenas do cotidiano para fazer a análise foi para mim um processo muito doloroso, pois todo o material coletado em campo parecia ser de fundamental importância para conhecer melhor as crianças. Com muito esforço e após algumas tentativas cheguei, enfim, a um número de cenas capazes de revelar como as crianças expressam os gêneros em vários momentos do cotidiano.

A primeira cena selecionada aconteceu durante uma roda de histórias. Nessa etapa da pesquisa, além do diário de campo, também estava utilizando uma pequena máquina digital que eu havia decidido carregar comigo. Ela se tornou parceira inseparável da pesquisa, justamente por concluir que, em muitos momentos, o diário de campo não era suficiente para registrar a dimensão da cena. Nesse dia fui particularmente feliz por ter em mãos esse instrumento. A cena aconteceu assim:

As crianças estavam sentadas nas cadeiras, em uma rodinha, ouvindo histórias. Geórgia não parava quieta, levantava, saía, cutucava as amigas. A professora, já impaciente, falou:

– Geórgia, senta direitinho, igual uma mocinha.

Imediatamente Geórgia olhou para a professora e sentou-se bem-comportada, igual à professora, e ainda mostrou a todas as crianças:

– **Menina é assim, ó, e menino é assim,ó!**

Logo as crianças começaram a imitá-la. Em poucos segundos, meninos e meninas estavam “sentadas direitinho” e divertindo-se com a brincadeira.

MENINA É ASSIM, Ó ...



E MENINO É ASSIM!



Como é possível que Geórgia, com apenas 3 anos, já tenha se apropriado tão claramente dos comportamentos definidos como adequados para cada gênero em nossa cultura?

Elena Belotti diz que “aos três ou quatro anos, isto é, até onde se pode estender a lembrança de um indivíduo, **tudo já está realizado em seu destino ligado ao sexo a que pertence**, pois naquele período não há luta consciente contra a opressão” (BELOTTI, 1975, p.08, grifo meu). Ela também fala que a cultura à qual pertencemos serve-se de todos os meios à sua disposição para obter dos indivíduos dos dois sexos o comportamento mais conforme aos valores que lhe interessam conservar e transmitir. Embora esta delimitação da idade para apropriação e internalização de comportamentos considerados adequados para cada sexo (por volta dos três ou quatro anos) também apareça nos trabalhos de outros autores e autoras como Robert Stoller

(1993) e Simone de Beauvoir (1980), faz-se necessário refletir sobre a questão, pois acredito que o processo de construção e apropriação dos conhecimentos, em todos os níveis, se dá durante toda a vida e nada por si só poderá encerrar-se aos três anos. Até porque, os valores e costumes dentro de cada cultura também vão se modificando. Com isso, nenhuma verdade ou destino pode ser considerado estático. Portanto, os sujeitos vão se modificando na e pela cultura.

A expressão de Geórgia indica um processo de apropriação da cultura vivenciada em seus três anos, (passível de modificações nos anos seguintes), o que Scott chamou de “construções culturais ou a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”(SCOTT, 1995, p.75).

Mas esses papéis considerados adequados para homens e mulheres, meninos e meninas, não são iguais em todos os lugares, momentos históricos ou situações; eles variam de cultura para cultura. E quem primeiro mostrou isso foi a antropóloga Margareth Mead, nos anos 30, quando escreveu o livro “Sexo e Temperamento”. Em suas teorizações, Mead demonstra que, embora toda cultura tenha de algum modo institucionalizado os papéis dos homens e das mulheres, não foi necessariamente em termos de contraste entre os dois sexos, nem em termos de dominação ou submissão (MEAD, 1979, p.24).

Nesse trabalho, Mead analisou três diferentes culturas, três tribos situadas dentro de uma área de cem milhas: os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli. Cada uma delas apresentava comportamentos distintos da nossa cultura:

Numa delas, homens e mulheres agiam como esperamos que as mulheres ajam: de um suave modo parental e sensível; na segunda, ambos agiam como esperamos que os homens ajam: com bravaria iniciativa; e na terceira, os homens agem segundo o nosso estereótipo para as mulheres, são fingidos, usam cachos e vão às compras, enquanto as mulheres são enérgicas, administradoras, parceiros desadornados (MEAD, 1979, p.10).

Algumas vezes, percebi que Geórgia, ao ser repreendida pela professora quanto ao jeito de sentar, olhava atenta para a professora e procurava sentar-se exatamente igual, imitando a posição das mãos, inclusive. Percebi

especialmente uma cena parecida quando estávamos na sala de TV – novamente Geórgia procurou sentar-se igual às mulheres que estavam naquele espaço, no caso a professora e eu. Aqui cabe um pequeno esclarecimento: na sala de TV havia algumas almofadas no chão, uma poltrona, que comportava até cinco crianças, e algumas cadeiras pequenas, onde nós duas estávamos sentadas. A cadeira pequena nos obriga (a nós, adultas com longas pernas) a cruzar as pernas, procurando um pouquinho mais de conforto.

Nesse episódio, Geórgia já sabia como a professora queria que ela sentasse com as pernas fechadas, levemente cruzadas, apoiando as mãos sobre os joelhos. Posição de recato e delicadeza, culturalmente marcada como traço de feminilidade. E mais, sabia também qual o jeito *certo* de os meninos sentarem: as pernas podem ficar bem abertas, pois não existe um controle tão rigoroso na postura dos meninos. Sempre de calças ou bermudas, não correm risco de mostrar peças íntimas. Já as meninas não são incentivadas a escolher posições que possam expor as calcinhas. Brincando, meninas e meninos mostram que sabem exatamente o que os adultos esperam delas/es. Não reproduzem simplesmente, mas operam com a cultura adulta, reinterpretam, reinventam os momentos, garantindo as marcas da infância, um jeito especial de ser criança e de conseguir transformar todos os momentos em brincadeiras.

Geórgia, ao ouvir a professora pedir que sente direitinho, sabe o que a professora quer, obedece e ainda transforma aquele momento em uma brincadeira com todas as crianças da roda, fazendo um jogo de imitar.

Belotti fala que, principalmente até os 3 anos, a menina sofre uma pressão maciça de todos os lados que a impulsiona para assumir gradualmente o papel feminino, para demonstrar um certo tipo de comportamento predeterminado. São pressões educacionais cada vez mais pesadas, precisas e claras, acrescidas aos estímulos imitativos, à identificação com a mãe e ao fato de que “a menina já está em condições de compreender a linguagem dos adultos, atulhada de infinitos preceitos sobre o que deve fazer e o que não deve fazer” (BELOTTI, 1975, p.57). No episódio referenciado, Geórgia confirma compreender com clareza o que o adulto (no caso, a professora) espera dela e “apropria-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares” (CORSARO, 2002, p.214).

Problematizando um pouco mais essa cena, poderíamos refletir se esses comportamentos, que durante tanto tempo foram repassados de geração em geração como os mais adequados para meninas e mulheres, ainda permanecem vigentes nos dias atuais. As mulheres continuam rigorosamente cuidando da postura ao sentar-se? Esse jeito de sentar-se indica atualmente recato e delicadeza? E no jeito de vestir, o que prevalece, a feminilidade ou o conforto e a praticidade? As professoras de educação infantil sentam-se no chão, rolam, brincam e assumem outras inúmeras posições que a interação com as crianças pequenas exige. Porém uma dessas mesmas professoras, que também faz tudo isso, fala para a menina “sentar direitinho igual uma mocinha”. A própria professora não se deu conta de sua atitude contraditória.

Dulce Whitaker (1995, p.36) chama a atenção para as sutilezas do processo com que são “formados e modelados os pequenos atores sociais”. A autora argumenta que “o processo ideológico é sutil, permanente e de difícil desmascaramento pelos seres humanos” (WHITAKER, 1995, p.42). Esse processo inicia-se na família e ao chegar no espaço escolar, as crianças já estão marcadas, do ponto de vista dos gêneros, por experiências muitas vezes traumáticas. Whitaker diz que é preciso observar cuidadosamente os mecanismos sutis utilizados para revesti-las com o invólucro artificial dos gêneros. Segundo a autora, os métodos de diferenciação atuam agora de maneira simulada, num terreno nebuloso, escondido pelos véus da suposta igualdade das leis (WHITAKER, 1995, p.35).

No contato com a cultura, Geórgia já aprendeu a se representar como pertencente ao gênero feminino, aprendeu o que uma menina deve fazer para se comportar bem, igual a uma mocinha, mas não aceita isso de forma passiva, acomodada. Ela resiste, reage, brinca e leva o grupo a brincar junto.

Jean Anyon defende que, embora muitas mulheres tenham aprendido o que é socialmente aprovado e freqüentemente se comportem do modo esperado, a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados aos papéis sexuais, tanto quanto a completa rejeição, é de fato bastante rara. Ela completa seu pensamento utilizando-se das palavras de Genovese (apud ANYON, 1990, p.14), que falou de “um processo simultâneo de acomodação e resistência”.

Anyon (1990, p. 14) defende que o desenvolvimento do gênero envolve tanto recepção passiva quanto resposta ativa às contradições sociais e, para as meninas, envolverá uma série de tentativas no sentido de se assemelharem ao modelo adequado e, ao mesmo tempo, de solucionarem mensagens sociais contraditórias visando o que elas deveriam fazer ou ser .

Diante disso, considero a resposta de Geórgia como ativa – brincando, ela demonstra resistência diante da observação nada sutil da professora.

A brincadeira sempre esteve presente em todos os momentos. As crianças vêem possibilidades de brincar em todos os lugares, em todos os espaços, com ou sem a permissão dos adultos. E mesmo quando os adultos propõem a brincadeira, elas conseguem ir muito além, ampliando, recriando e fazendo de uma, muitas brincadeiras. Foi o que aconteceu nesta outra cena por mim registrada:

Em uma turma de crianças de 5 anos, observo as brincadeiras que acontecem dentro da sala. Nesse momento, a professora propôs a brincadeira da dança da cadeira. As crianças gostaram da idéia, formaram um círculo e começaram a brincar. Ao som da música *Atirei o pau no gato*, todas dançavam de quatro, imitando um gato; ao ouvir *Borboletinha*, ganharam asas e saíram voando. E assim a brincadeira ficou cheia de movimentos e alegria. Os movimentos não foram propostos pela professora, aliás, fugiam totalmente à previsibilidade adultocêntrica. A criatividade dos gestos foram imaginados por uma criança e logo imitados por todas. Com tanta agitação, começaram a suar. Pararam um pouco para tirar as blusas. João amarrou a blusa na cintura e falou:

– Minha saia!

Uma das meninas logo exclamou:

– Menino não tem saia!

(Jardim III)

Durante o período de pesquisa, pude observar muitas vezes crianças de todas as idades brincando de dança da cadeira. É uma brincadeira bastante comum para as crianças e professoras deste CEI. Agrega música, ritmo e movimento. Possibilita interações, toques, expressões de afeto e desafeto. Quase sempre percebo prazer e satisfação durante a brincadeira, afinal ela abre asas à imaginação. As crianças dão vida e significados ao som das músicas.

Ao olhar a dança da cadeira com olhos de pesquisadora, percebo que ali se encontram múltiplas expressões, inclusive de gênero.

No início da brincadeira fica clara uma divisão: as meninas sentam-se no colo de meninas e os meninos sentam-se no colo de meninos. Chega um momento em que, das cinco cadeiras restantes na brincadeira, quatro foram ocupadas por meninos. Quando não tem mais jeito, misturam-se, sentam-se no colo uns dos outros, sem distinção de sexo. Porém algumas meninas não aceitaram sentar-se no colo dos meninos. Preferiram sair da brincadeira. Ficaram sentadas assistindo. Com três cadeiras, todos os colos foram mistos. Com uma cadeira, todos foram ao chão, com muita diversão.

Algumas vezes observei essa mesma brincadeira com crianças de outras idades. Percebi que, quando as crianças são menores, no caso, crianças de 2 até 4 anos, essa divisão não aparece. Desde o primeiro momento, oferecem colo umas às outras, sem distinção de sexo. As crianças nessa faixa etária não se dividem, brincam todas juntas.

Algumas professoras atribuem essa divisão às famílias: “[...] Acho que predomina mais o que a mãe fala em casa, pois quando eu deixo livre, eles vão automaticamente se dividindo” (Professora 1).

Outra professora também comentou essa questão das divisões:

Eu acho assim, ó, a gente como professora faz as brincadeiras pra todo mundo participar, a gente não divide se é menino ou se é menina, mas eles mesmos se dividem. Quando a gente vê, já tá tudo grupinho separado, os meninos de um lado, as meninas de outro, a divisão vem deles, não é da gente” (Professora 2)

A conversa com as professoras confirmou o que eu havia percebido em campo: nos grupos de crianças menores, até os 4 anos, essa divisão é quase inexistente, porém aos 5 e 6 anos é muito forte.

Se aos 2, 3 ou 4 anos as crianças conseguem brincar juntas, oferecendo e recebendo colo de amigos e amigas indistintamente, o que acontece com essas crianças quando chegam aos 5 ou 6 anos para se sentirem constrangidas de sentar-se no colo de um amigo ou amiga do sexo oposto?

O que promove essa divisão?

Que mecanismos ocorrem na instituição e na sociedade que fazem com que as crianças tenham tal comportamento?

Devemos aceitar como natural que nessa faixa etária as crianças naturalmente se dividam?

Será que as práticas, as posturas, as linguagens dos adultos que lidam com essas crianças dentro e fora da instituição não estão contribuindo para essa divisão?

Guacira Louro (1999, p.57) afirma que a escola entende muito bem disso, pois desde o início a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, “começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, separou os ricos dos pobres e imediatamente separou os meninos das meninas”. Segundo ela, a escola produz diferenças, distinções e desigualdades. Servindo-se de símbolos e códigos, a escola afirma o que cada um pode ou não pode fazer, ela separa e institui, informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas, aponta modelos e permite também que os sujeitos se reconheçam ou não nos modelos. “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar” (LOURO, 1999, p.61).

Embora as professoras acreditem que essa divisão vem de casa ou é natural deles mesmos, algumas práticas demonstram que são reforçadas lá dentro do CEI, como, por exemplo, na distribuição de brinquedos, quando a professora entrega, um a um, brinquedos para meninos e meninas. Nesses momentos pude observar claramente a distinção: as bonecas eram entregues às meninas e os carrinhos aos meninos, legitimando a divisão. Portanto, até que ponto podemos dizer que essa divisão vem de casa? O espaço de educação está isento dessa responsabilidade?

Mas as crianças não são receptoras passivas, elas reagem, respondem, recusam, transgridem ou assumem essas posturas. Gilles Brougère (1995, p.77) diz que “a criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica” .

Analisando atentamente a brincadeira, vejo que a questão de gênero surge também num outro momento e passa despercebida, não é problematizada.

Quando a menina diz que menino não tem saia, ela está falando sobre os meninos que ela conhece, que ela vê, ou seja, de um lugar e de um tempo a que ela tem acesso. Mas esse olhar poderia ser ampliado, problematizado, desconstruído. É importante mostrar às crianças que nem sempre as pessoas se comportaram assim, e que alguns costumes vão sendo modificados com o passar dos tempos.

No passado, os meninos usavam saias, vestidos. É o que nos mostram os estudos de Ariès (1981) falando sobre a tela de Philippe de Champaigne do museu de Reims, que representa os sete filhos da família Harbert. Essa tela mostra:

os dois gêmeos, que estão afetuosamente de mãos dadas e ombros colados, têm apenas quatro anos e nove meses: eles não estão mais vestidos como adultos. Usam um vestido comprido, diferente daqueles das mulheres, pois é aberto na frente e fechado ora com botões, ora com agulhetas: mais parece uma sotaina eclesiástica. Esse mesmo vestido é encontrado no “quadro da Vida Humana” de Cebes. Aí, a primeira idade, ainda mal saída do não-ser, está nua; as duas idades seguintes estão enroladas em cueiros. A terceira idade, que deve ter por volta de dois anos e ainda não fica de pé sozinha, já usa um vestido, e sabemos que se trata de um menino. A quarta idade, montada em seu cavalo de pau, usa o mesmo vestido comprido, aberto e abotoado na frente como uma sotaina dos gêmeos Harbert de Philippe de Champaigne. Esse vestido foi usado pelos meninos pequenos durante todo o século XVII”(ARIÈS, 1981, p. 71).

Mais adiante, o autor diz que esse vestido em forma de sotaina não era a primeira roupa que a criança usava após deixar o cueiro. Ele volta ao retrato das crianças Harbert e fala: “François, que tem um ano e onze meses, e o caçula, de oito meses, vestem-se ambos exatamente como sua irmã, ou seja, como duas mulherzinhas: saia, vestido e avental. Este era o traje dos meninos menores”.(p.72).

Atualmente, em algumas culturas, os meninos e homens usam saias, porque esse é o vestuário mais adequado dentro de suas culturas. É o caso da Escócia, por exemplo. Os escoceses são famosos por suas saias em tecido xadrez. Na Polinésia, mais especificamente na Ilha de Tonga, os homens

também usam vestes parecidas com sarongues, ou seja, saias. Esses são apenas dois exemplos, mas, com certeza, se fizéssemos uma pesquisa sobre o assunto, descobriríamos muitas outras culturas diferentes da nossa, o que certamente ampliaria os conhecimentos das crianças e possibilitaria a desconstrução de modelos rígidos.

A convivência com as crianças pequenas é sempre cheia de encantos e surpresas. Elas nos mostram o tempo todo que não agem de acordo com nenhum padrão passível de enquadramento linear, por mais que os adultos de várias áreas de conhecimento insistam em enquadrá-las. É por isso que conhecer melhor as crianças é uma tarefa por demais complexa. E essa complexidade evidencia-se no brincar das crianças, que ora se envolvem em determinadas brincadeiras usufruindo do prazer de brincar, ora resistem e não aceitam essa mesma brincadeira.

Em uma turma de crianças de quatro anos, a professora organizou os colchões formando pequenas cabanas e dispôs brinquedos diversificados em vários pontos da sala. As crianças foram pegar brinquedos para brincar nas cabaninhas. Havia entre os brinquedos uma pequena caixa de maquiagem. Logo um grupo começou a brincar de salão de beleza. A professora era a dona do salão de beleza. As crianças iam até o salão e solicitavam o atendimento. Roberto e Patrício fizeram maquiagem completa, com sombra, batom, blush e piastra. Todas as meninas também se maquiaram.

O Alano, ao ver a brincadeira, correu até a professora e disse: “Também vou à festa com a Carol” – por isso precisava se arrumar.

Nesse mesmo dia fotografei o Alan brincando de passar roupas.

(Jardim II)

No início da brincadeira, Alano ficou observando de fora, viu as meninas se maquiando, viu os meninos se maquiando. Logo se interessou também em brincar com a maquiagem. Utilizou como argumento a festa. Se vai a uma festa, é preciso arrumar-se, então isso justificaria, ao menos em parte, o uso da maquiagem. Alano utilizou-se de um argumento adulto para experimentar a brincadeira. Poderíamos dizer que ele se apropriou criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares (CORSARO, 2002, p.214). Nessa brincadeira não houve proibições, olhares de cobrança ou falas contrárias. A dona do instituto era a

professora, recebia cada criança e, rodeada por todas as outras, faziam juntas as maquiagens. Nenhuma criança questionou o fato de os meninos usarem maquiagem. Ninguém se sentiu constrangido e todos puderam se divertir muito. O Alano também ficou satisfeito em brincar com a maquiagem. Em outros momentos ele não havia experimentado. Alano demonstrou resistência em brincar com maquiagem por saber que, em nossa cultura, maquiagem é própria para mulheres e meninas; mas em outra situação esse mesmo menino brincou tranqüilamente com objetos que ainda representam, em nosso meio, atividades voltadas para a prática doméstica.



Alano foi fotografado “passando roupas”, o que pode significar um avanço seu na compreensão do que é considerado próprio para mulheres ou homens na atualidade. Mas também pode significar apenas que, ao ver o objeto/ferro próximo a ele, resolveu brincar de imitar a mãe em suas tarefas domésticas. A convivência com as crianças do CEI Lapagesse mostrou-me ser bastante delicado atribuir significados aos modos de brincar, pois a criança, no momento seguinte, na brincadeira seguinte, pode contradizer tudo o que eu formulei anteriormente. Operar com a construção dos gêneros na infância é

operar com a provisoriedade, com o movimento, com a contradição, e é isso que faz deste trabalho um desafio apaixonante.

Em outros momentos as crianças voltaram a brincar de salão de beleza. E era sempre muito divertido. Esse, sem dúvidas, era um espaço onde os meninos podiam brincar com objetos que em outros lugares lhes seriam vedados, ali podiam brincar com o proibido.



Na hora que eu pego a caixinha de pintura, eles já vêm tudo em cima para se pintar também. Aí tem uns que pedem para colocar a sombra, eu coloco sombra, pedem para eu pintar o rosto igual às meninas, eu pinto, aí tem menina que fala: “Mas tu não é menina”, e eles respondem; “Deixa, mas eu quero me pintar assim e pronto”. Aí brincam normalmente, juntos. Querem se olhar no espelho, acham bonito. [...] Eles querem bem pintados, quando é uma pinturinha bem fraquinha, não querem, eles querem é que chame bastante atenção

(Prof. do Jardim II, 4 anos).

Conversando com a professora sobre essa brincadeira, ela disse que, embora as crianças apreciem muito esses momentos de brincadeiras com maquiagem e ela esteja se esforçando para despir-se dos preconceitos adultos e encarar como uma brincadeira igual às outras, sente-se insegura em relação à própria prática, tem dúvidas se está agindo corretamente ou se pode vir a causar danos a esses meninos:

Não sei se pode ser perigoso ou não a gente tá passando batom, né, e depois a criança gostar e a mãe vir em cima da gente dizer que a criança só quer passar batom. Sei lá, no mundo em que a gente vive, pode ser e não pode, e agora? É um risco que a gente pode correr, né? (Professora do Jardim II)

A fala da professora demonstra uma fragilidade que está relacionada diretamente com a formação. A professora tem vontade de acertar, ela procura ousar em sua prática, isentar-se de práticas discriminatórias, trabalhar com as crianças no sentido de possibilitar interações, transgressões e novas

experiências. Porém ela se sente insegura. A sua formação de professora não lhe trouxe subsídios para refletir sobre essa categoria, pois o gênero ainda não é considerado uma tema ou conteúdo que mereça destaque nas grades curriculares dos cursos de formação de professoras. Raramente essa temática aparece nos seminários e congressos de educação, principalmente quando se trata de educação infantil, salvo quando o seminário for específico de gênero; então a clientela também é seletiva de feministas e simpatizantes, o que acaba por não abranger grande parte das professoras. Resta à nossa professora de educação infantil utilizar-se do senso comum para nortear sua prática.

Ao estudar atentamente as respostas que as mães das crianças colocaram nos questionários, percebe-se o quanto é pertinente essa preocupação e insegurança detectadas na fala da professora, pois, diante das respostas, fica claro uma não aceitação por parte da maioria das famílias quanto a esse tipo de atividade ou brincadeiras (maquiagem, bonecas) dentro dos CEIs. Quando algumas mães dizem que *menina não fica tão feia brincando de carrinho mas menino fica feio brincando de bonecas* ou que *menina não pode brincar de carrinho*, elas demonstram não estarem preparadas para aceitar esse tipo de práticas, o que pode significar uma situação de conflito ou confronto para a professora que procura realizar uma prática mais emancipatória. Para outras professoras, essa possibilidade de conflitos com as famílias pode resultar em acomodação permanente, com práticas calcadas nos valores de uma educação tradicional e machista, reforçando idéias de submissão das meninas perante os meninos..

Durante a pesquisa de campo, não presenciei nenhuma das outras professoras *correr o risco* e fazer maquiagem em meninos. Em uma brincadeira de faz-de-conta, em que estavam se preparando para ir à praia, na hora que a professora mandou passar batom uma das meninas falou que menino não usava batom; a professora imediatamente reconsiderou: “Não, é protetor de lábios!”.

A brincadeira de salão de beleza é freqüente na turma mencionada. E isso me fez refletir um pouco sobre as possibilidades que essa brincadeira oferece ou deixa de oferecer para meninas e meninos experimentarem novas sensações. A caixinha de maquiagem contém objetos que despertam o

interesse e o desejo de muitas crianças, porém possui pouca variedade de pinturas, o que acaba por privilegiar um determinado grupo de crianças, aquelas com cabelos lisos e pele clara. A precariedade de opções dificulta às meninas não-brancas manipular produtos adequados para sua pele ou cabelo. Ao brincar com as poucas opções de produtos que a caixa dispõe, essas meninas e meninos podem estar desejando fazer parte de um grupo diferente do seu, ou ser também uma criança loira, de olhos azuis e cabelos longos... Mas na maioria das vezes esses objetos foram doados ou adquiridos em lojas de R\$ 1,99, o que dificulta a aquisição de produtos mais específicos para a diversidade de peles e cabelos de meninas e meninos. O que eu pretendo aqui é refletir, chamar a atenção para algo que talvez não tenha sido pensado pelas pessoas que proporcionam essas brincadeiras, que oferecem esses produtos às crianças. A precariedade de itens que a caixa de maquiagem oferece por si só já exclui uma parcela de crianças da brincadeira, mesmo que a professora tenha a ilusão de estar trabalhando dentro de uma concepção de igualdade.

A preocupação com a aparência também apareceu em outras situações, como no caso do Raian:

Raian, 4 anos, foi até a caixa de brinquedos, encontrou um pente e um espelho. Primeiro ele tentou pentear os cabelos do Patrício, segurando o espelho à sua frente. Patrício não aceitou. Tentou pentear Roberto, que também não permitiu. Então segurou o espelho à sua frente e ficou se penteando. No final perguntou a todos:

– Eu fiquei bonito?

(Crianças do Jardim II)

Independente das respostas, era visível a satisfação do menino. Ele queria apenas confirmar algo que estava lhe agradando ao se olhar no espelho.

Essas observações de meninos e meninas brincando juntos com objetos voltados para o “exercício da beleza” (WHITAKER, 1995, p.43) apontam para uma desconstrução, embora ainda inicial, de alguns estereótipos, que, ao longo dos anos, vêm definindo comportamentos diferenciados para ambos. O brincar das crianças nesses episódios faz um movimento contrário ao que Dulce Whitaker (1995) traz em seu texto *Menino-menina: sexo ou gênero*. Ela coloca que desde muito cedo as meninas são treinadas para o exercício da beleza, e que os elogios feitos à beleza das meninas se prendem ao fato de

estarem limpinhas, perfumadas ou artificialmente enfeitadas; que os meninos serão elogiados e admirados quanto mais espertos forem, “o que significa usar roupas mais práticas, andar sujos e desganhados, se necessário” (WHITAKER, 1995, p. 43). Não discordo, aqui, de que a sociedade continua incentivando as meninas para os cuidados com o corpo e a beleza; aliás, atualmente existe um investimento muito alto no mercado de consumo com produtos de beleza para as meninas (STEINBERG, 2001). O que Raian, Alano, Patrício e outros meninos nos mostram é que andar sujo e desajeitado já não traduz mais o que é ser menino hoje. Eles também gostam de andar bem arrumados, penteados, perfumados, ou seja, a preocupação com a estética faz parte da vida dos meninos, não só das meninas.



A estética também é importante para meninos e meninas. Ambos gostam de se embelezar, sentir-se bonitos, e quando conseguem aprovação dos amigos a satisfação é ainda maior.

4.2 O dilema das cores

As cores estavam muito presentes no cotidiano das crianças, e em muitos momentos, diretamente relacionadas aos gêneros. Um dia parei para observar os instrumentos usados na limpeza dos dentes: escovas, toalhas e canecas. E percebi ali, com muita intensidade, o esforço dos adultos em “fabricar os gêneros”, utilizando a expressão de Belotti. Escovas, toalhas e

canecas rosa para as meninas; escovas, toalhas e canecas azuis para os meninos; o branco e o amarelo apareceram como pertencentes aos dois gêneros, o verde para os meninos e o vermelho para as meninas. Mas, será que se as crianças tivessem a possibilidade de escolher, seriam essas as cores preferidas? Existe entre as crianças essa divisão tão rígida no que se refere às cores?

Elena Belotti (1975, p. 25) diz que mesmo antes do nascimento já se inicia um esforço para produzir indivíduos que aceitem, em certa medida, um destino pré-fabricado e que é preciso recorrer a um sistema condicionador adequado. Segundo ela, a cor do enxoval aparece como o primeiro elemento de diferenciação do bebê. Por isso, os enxovais comprados antes do nascimento da criança devem ser “de cores que sirvam tanto para o menino como para a menina, mas o cor-de-rosa fica de antemão rigorosamente excluído” (BELOTTI, 1975, p.25). A autora afirma que a cor rosa é considerada nitidamente feminina, impensável para um menino. A decoração do quarto do bebê também segue um padrão considerado adequado ao sexo da criança. Segundo ela, o adulto só se sente em paz consigo mesmo quando faz tudo para criar o ambiente que acredita ser o mais conveniente. Isso demonstra que são necessárias intervenções bem precoces para obter, oportunamente, o comportamento almejado.

Márcia Gobbi observou crianças desenhando, e enquanto um menino usava a cor vermelha, outro criticava negativamente, dizendo que lápis vermelho é de mulherzinha. Ela percebeu que a cena apontava uma possibilidade de mudança, pois na mesma mesa em que um dos meninos criticava o uso da cor vermelha, supostamente feminina, o outro continuava a usá-la, numa atitude de resistência e transgressão (GOBBI, 1995, p.132).

Andréa Cechin em um artigo comenta que, observando as crianças nas aulas de computação, percebeu que em suas atividades elas “utilizavam cores culturalmente associadas ao gênero - rosa e vermelho pelas meninas e azul e verde pelos meninos” (CECHIN, 1999, p.47).

Na sala, registrei situações diferentes quanto ao uso das cores:

Cena 1

[...] Estávamos no refeitório, era o lanche da tarde de um grupo de crianças de 4 anos. O Tadeu me chamou e falou:

– Ó tia, o Roberto tem relógio de menina!

Perguntei-lhe por que ele dizia que o relógio era de menina e ele respondeu:

– Porque é rosa!

E acrescentou:

– O meu é de homem!

Perguntei-lhe como sabia que era de homem.

– Porque eu vi, a cor é de homem!

Olhei seu relógio *de homem* e vi que é da cor preta, com detalhes na cor prata. E ele falou mais:

– O Roberto é menina!

(jardim II)

Cena 2

...Um grupo de crianças (4 anos) formaram um *trenzinho* para ir até o refeitório, sentaram-se à mesa e aguardaram o lanche. Nesse dia era suco de uva com biscoitos. Todas as canecas eram nas cores azul, amarela e um marrom descolorido. Apenas uma caneca laranja. Patrício recebeu uma caneca amarela, olhou e não tocou. Todas as crianças estavam lanchando, menos Patrício. Logo a professora percebeu que ele não estava lanchando, então trocou sua caneca por uma azul e ele imediatamente começou a lanchando, bem satisfeito.

Cena 3

...Em uma turma de crianças de cinco anos, acompanho uma atividade de recorte e colagem. As crianças estão fazendo a atividade em grupos, sentadas ao chão.

Observo um dos grupos. Duas meninas e dois meninos. Quatro tesouras, três amarelas e uma azul. Gesiel pegou a tesoura azul. André queria a tesoura azul. Nenhum dos dois aceitava a tesoura amarela. A professora chegou perto e, carinhosamente, começou a conversar; perguntou por que não queriam aquela, por que teria que ser azul, qual a diferença, se ambas eram tesouras e cortavam igual? André começou a chorar. A professora conversou mais um pouco e depois saiu. André pegou a amarela, olhou e largou. Gesiel emprestou a azul, mas logo se arrependeu e pegou de volta. André não fez a atividade.

(Jardim III)

Tadeu tem 4 anos e já diferencia cores consideradas próprias de meninos e meninas. No seu entendimento, um relógio cor-de-rosa é de menina e um menino que use um relógio dessa cor é uma menina, portanto, o Roberto

é menina. Tadeu tem um relógio de homem, pois é prateado. Para Tadeu, a cor de seu relógio sinaliza sua masculinidade. Por outro lado, quando entrei na sala, Roberto veio feliz da vida mostrar-me seu relógio novo, todo cor-de-rosa. Para ele, era um belo relógio e só isso. Em nenhum momento ele ficou preocupado com o significado da cor do seu relógio. O único significado que lhe importava era o significado afetivo, o presente que sua mãe lhe dera: um belo relógio colorido.

Na entrevista, a professora falou que “o Patrício não come no prato amarelo, só no azul, também não toma o lanche na caneca amarela [...] e que ele quer só as coisas de menino mesmo, ele tem bem essa separação”.

Sabendo disso, a ela procura fazê-lo lanchar. Naquele momento o objetivo dela é esse, por isso trocou a caneca amarela por uma azul. Momentaneamente, resolveu a questão. E esse, sem dúvidas, é um jeito de resolver, faz com que Patrício coma seu lanche. Talvez seja o jeito mais fácil. A questão não foi discutida, refletida, argumentada. A questão foi silenciada.

O que Patrício estaria nos dizendo com esse comportamento? Em seu entendimento, só o azul é de menino ou simplesmente Patrício gosta da cor azul?

Fiquei pensando nessas questões, e o mais incrível é que num outro dia, duas semanas após esse episódio, Patrício me surpreendeu. Hora do lanche, e lá estava ele, degustando seu lanche em uma caneca cor-de-rosa, rosa bebê, mas rosa. Então fiquei pensando o que se passa na cabeça de um menino de 4 anos, o que o levou a mudar seu comportamento durante esse período? Como entender o comportamento de uma criança que, num dia, chora porque quer a caneca azul e no outro utiliza a caneca rosa sem nenhuma dificuldade?



Também observei que Maria Jane não aceitou lanche com a caneca bege nem com a cinza. Como a professora não percebeu, a menina ficou sem lanche. Duas situações, dois desfechos, nenhuma problematização.

No trabalho em grupo em que o menino se recusa a trabalhar com a tesoura amarela, observo a atitude da professora refletindo com o menino sobre as cores das tesouras e a relação com a utilidade que a tesoura tem. Esse pode ser um caminho para desconstruir a idéia fixa de que, por ser menino, teria que usar a tesoura azul. O importante é que não só André, mas as quatro crianças do grupo tiveram a possibilidade de refletir sobre a questão. Logicamente, quando se trata de conceitos que foram construídos ao longo da história, não podemos esperar resultados imediatos, mas apenas provocar reflexões. E esse é o grande avanço: o fazer pensar sobre.

Em um outro momento, a professora havia colocado à disposição das crianças (de 3 e 4 anos) no centro da roda papéis coloridos recortados em forma de grandes quadrados. Havia cinco cores: verde, azul, amarelo, laranja e rosa. Todas as cores eram bem fortes, em papel encerado. Cada criança deveria ir ao centro da roda e escolher uma cor para fazer a atividade. A

primeira cor que acabou foi a rosa, em um grupo em que a maioria era menino. Ou seja, se para alguns meninos a cor rosa é “de meninas”, para outros é apenas uma cor que atrai, como qualquer outra.

Portanto, estudar gênero com crianças pequenas é muito mais complexo do que eu pesquisadora seria capaz de imaginar. Talvez esteja aí a razão da lacuna quando se trata de trabalhos voltados às crianças pequenas. E essa complexidade me desafia cada vez mais a querer continuar decifrando os mistérios que envolvem os comportamentos e as ações das crianças pequenas.

4.3 A segregação dos espaços

Em muitas brincadeiras, observei meninas expulsando meninos e meninos expulsando meninas, em ambos os casos promovendo momentos de divisão entre eles. A segregação dos espaços por parte de um grupo de meninos ou meninas acontecia ora dentro da sala:

A professora dispôs alguns colchões no chão para as crianças brincarem. Muitas meninas e meninos pulavam animadamente em cima dos colchões. Logo, uma menina deu a ordem:

– Aqui é de menina, lá é de menino. Sai!

E os meninos foram para o outro colchão, dividiram-se conforme o pedido da amiga.

(jardim I, 3 anos)

Em vários momentos pude perceber que muitas ordens dadas pelas meninas aos meninos não eram contestadas por eles, mas simplesmente aceitas, cumpridas. Foi o que aconteceu nesta situação. Eles ocuparam o outro colchão e continuaram pulando. A idéia que fica presente nesta cena é que, para essas crianças, já existe um lugar definido para ser ocupado por meninas e um lugar para ser ocupado por meninos. E de onde vem essa idéia? Uma das possibilidades para investigação poderia ser o contato com os meios de comunicação social, principalmente a TV, que está presente na maioria das famílias das crianças pesquisadas, oferecendo três ou quatro opções de canais abertos. Se pararmos para apreciar com atenção os programas que esses canais oferecem para as crianças, vamos perceber que eles seguem um determinado padrão competitivo em que os meninos estão de um lado e meninas de outro –

uma guerra dos sexos, meninos contra meninas. Quem grita mais alto ou bate palmas mais forte, são os meninos ou as meninas? Quem sabe mais? Quem corre mais? Quem consegue colocar mais peças de roupa em menos tempo? Quem responde a mais perguntas corretamente? E muitas outras formas de divisão.

Sutilmente, mensagens recheadas de elementos da cultura mais ampla vão sendo enviadas à meninos e meninas através destes programas, onde acabam por influenciar ou moldar comportamentos de ambos os sexos.

Partindo de um conceito antropológico de cultura – um conjunto de símbolos, valores e práticas que modelam a conduta humana –, verifica-se que em nossa sociedade a cultura não é patrimônio coletivo, mas privilegia práticas e conteúdos das classes sociais dominantes ou dos grupos mais poderosos. Roque de Barros Laraia (2002, p. 68) diz que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

A segregação dos espaços também se manifestou nos espaços externos, como no caso da brincadeira em que alguns meninos não permitiam que uma menina brincasse junto:

Três meninos, da turma do pré, 6 anos, estão brincando com seus carrinhos. Uma menina se aproxima e pede para brincar junto. Ouço um dos meninos dizendo que menina não pode. Eu me aproximo e pergunto por quê.

– Porque é só de menino, porque tem carrinho! Ela queria mexer, daí não pode, até o João falou que não pode...

Insisti perguntando por que menina não pode?

– Porque é só de menino!

– Mas, por quê?

– Porque é carrinho, caminhão, ó, porque tem carrinho, daí não pode, porque é só de menino!

Perguntei-lhes quem disse?

– Eu!

Como você sabe que não pode?

– Sabendo!

– Alguém te falou?

– Não. Eu sei, né!

Perguntei-lhe, então, se eu quisesse brincar de carrinho, se eu não poderia?

- Pode!
- Mas eu sou menina...
- Mas tu é grande!
- Quer dizer que menina grande pode?
- É. Menina pequena não pode!
- Mas por que não pode?
- Porque não, né!

(meninos do Pré, 6 anos)



Nessa conversa com os meninos, percebi que eles têm um discurso, que foi construído para eles, porém repetem sem saber exatamente por quê. Quanto mais eu insistia, mais ele voltava ao discurso pronto: “Menina não pode, porque carrinho é só de menino...”

Essa concepção de que somente os homens podem dirigir carros tem suas raízes em um modelo familiar, patriarcal e muito tradicional, modelo esse em que cabia aos homens ir para o espaço público, enquanto as mulheres permaneciam no espaço doméstico. Portanto a necessidade de dirigir era uma necessidade masculina. Atualmente, esse modelo familiar vem se transformando radicalmente. Às mulheres, na maioria dos casos, não deixaram apenas o espaço doméstico, mas agregaram uma nova função, que é também voltada para o espaço público. Com isso, as mulheres assumiram uma jornada dupla, às vezes tripla. Daí surgiu uma necessidade muito maior de dirigir seus próprios automóveis. Se, para a mulheres, dirigir tornou-se uma questão de sobrevivência, como aceitar que os meninos continuem acreditando que brincar de carrinho é coisa só de menino?

A primeira questão que poderíamos apontar aqui está relacionada à classe social. Scott (1995, p.73) fala das três categorias cruciais para a escrita de uma nova história: classe, raça e gênero. Embora não pretenda aqui aprofundar a categoria classe, é preciso mencioná-la como determinante na análise do episódio. De onde vêm os meninos e meninas desta pesquisa? Faz parte do contexto dessas crianças as mães dirigirem seus automóveis?

Nos questionários respondidos pelas famílias, apareceu muito forte essa divisão dos brinquedos, o carrinho como brinquedo de menino e a boneca de menina.

As mães e pais que responderam aos questionários apontaram como os brinquedos preferidos das meninas em primeiro lugar as bonecas, seguidas por brincadeiras de casinhas, dançar e desfilar, e apenas uma mãe apontou que a filha preferia brincar de *motoca*. Quanto aos meninos, as mães colocaram em primeiro lugar os carrinhos, depois as bolas e bicicletas. A concepção de que os brinquedos devem ser diferenciados para meninos e meninas ficou muito clara na fala das mães e pais. Ao perguntar se meninos e meninas poderiam brincar com os mesmos brinquedos, a maioria das respostas foram afirmativas, porém, na hora de justificar, muitas mães fizeram questão de destacar as bonecas como brinquedos de meninas e os carrinhos de meninos. Algumas foram bem incisivas, não permitem que meninos brinquem de bonecas, acham feio ou estranho. Uma delas mostrou preocupação quanto à influência negativa que isso poderia causar para o futuro do menino. Outra respondeu: “Depende, desde que meu filho não esteja brincando de bonecas, os demais brinquedos acho que não tem problema”. Uma outra disse: “Menina não fica tão feia brincando de carrinho, mas menino fica feio brincando de bonecas”.

Apesar de a maioria das respostas serem coniventes com essas idéias, houve outras que demonstraram avanços quanto à questão da igualdade e da necessidade de começar desde criança uma educação mais emancipatória: “Para que desde pequenos aprendam a dividir as coisas” ou “Porque não influencia na educação social e nem sexual. Igualdade para as mulheres, por que não começar quando criança?”, ou ainda, “Devemos colocar para nossos

filhos a igualdade e não discriminar certos tipos de brincadeiras”. A última resposta veio de um pai solteiro que cuida de sua filha de 4 anos.

Dulce Whitaker (1995, p.37) fala que a família é a primeira instância socializadora, e que nos primeiros anos de vida da criança ela exerce um papel fortemente domesticador para ambos os sexos. As sutilezas no processo se iniciam desde o aleitamento materno e perduram por toda a vida. Existe um jogo de expectativas que se estabelecem diferentemente para meninas, que devem ser por natureza passivas, e para os meninos, que querem que sejam naturalmente agressivos.

Mesmo que alguns homens tentem combater esses padrões, não é fácil escapar aos destinos traçados pela idéia de gênero, “não é fácil romper com modelos prevaletentes, principalmente porque no seio da família foram usados métodos altamente eficientes para produzi-los”(WHITAKER, 1995, p.38).

Outro avanço foi detectado na fala das professoras. Demonstraram estar sensíveis a essa questão de gênero e, sempre que possível, promoviam atividades e brincadeiras coletivas envolvendo meninos e meninas sem distinção. Existe entre elas uma preocupação em respeitar as crianças que querem permanecer em grupos distintos, mas também em aproximar esses grupos em alguns momentos: “Eu proponho para eles brincar todo mundo junto, mas se eles querem dividir eu acho que não tem problema”. Outra professora contou que:

Nas brincadeiras de roda, eles brincam todos juntos, brincadeira de ginástica, também todos fazem juntos, brincadeira de casinha, ou a gente brinca de desfile de moda, ou às vezes a gente faz mercadinho, aí um é dono do mercado, um é dono de uma farmácia, outro é dono do instituto. Um dia a gente fez a brincadeira, aí um cuidava do instituto, outro era cabeleireiro, outro pintava a unha, então ficou bem legal, e os meninos queriam ser cabeleireiro também. Era legal porque a gente vê só menina penteando cabelo, só menina passando batom e teve um menino que queria ser cabeleireiro e a gente deixou, e aí outro vendia roupas, a gente organizou as mesas, botamos roupas espalhadas, outro era o dono da loja. Então, várias brincadeiras que a gente faz, que eles brincam juntos. Se a gente solicita ou pede pra eles, eles brincam juntos. Aí, quando a gente deixa eles mais à vontade e sai um pouco de

perto, aí eles fazem essa divisão, aí eles ficam todos lá no cantinho brincando com carrinho, inventando brincadeiras de faz-de-conta e as meninas brincando de bonecas, de casinha ou joguinhos.

A fala dessa professora revela um ponto bastante relevante para reflexão: os meninos, ao brincarem junto das meninas, assumem o papel de *donos* do mercado, da farmácia, do instituto e da loja. Do ponto de vista dos gêneros, poderíamos dizer que aqui aparece uma supremacia do masculino sobre o feminino. As crianças brincam juntas, porém os donos são os meninos, e as meninas assumem papéis secundários. Outra questão importante para se pensar é: de onde vêm esses meninos? Em qual contexto socioeconômico estão inseridos esses meninos? Por que eles assumem papéis de donos e não de empregados?

Corsaro (2002, p.120), em um estudo com crianças de um Jardim de Infância privado e em outro com características semelhantes a esse em que desenvolvo a pesquisa, aborda essa questão e demonstra que as crianças do jardim de infância privado é que assumem posições de poder, como serem donas em vez de empregadas, enquanto no outro a situação se inverte.

Poderíamos dizer que, apesar de os meninos do CEI Lapagesse hoje fazerem parte de uma classe social menos favorecida, compõe o imaginário destas crianças o desejo pela ascensão social? Desejo de ser dono e não mais empregados, como a maioria dos pais e mães?

Mais uma vez aparece aqui a necessidade de considerar a categoria classe juntamente com gênero.

Voltando à questão apontada pelos meninos, será que menina não pode brincar com carrinhos?



E meninos com bonecas?



As meninas e meninos do CEI Lapagesse, ao escolherem as brincadeiras, fazem suas escolhas movidas pela curiosidade e pelo prazer. O desejo, a descoberta e a vontade de experimentar fazem com que esses pequenos atores sociais transgridam quaisquer fronteiras.

4.4 Expressões de gênero nas brincadeiras de casinha

A casinha é um dos espaços mais procurados pelas crianças. Um espaço onde buscam um pouco de privacidade, mas também um espaço muitas vezes vigiado pelos adultos. Lá ocorrem as múltiplas relações: de gênero, sexualidade, poder e dominação. Na casinha, observei algumas vezes as meninas excluindo os meninos, fazendo desse um espaço feminino e reproduzindo ali o que muitas vezes se passa em casa. Não permitindo a entrada dos meninos neste espaço, fica evidente “o poder simbólico das meninas na casa” (MANUELA FERREIRA, p.483).



Na brincadeira de casinha, resolvo filmar para acompanhar todos os detalhes:

Camila é a mamãe, Felipe é o irmão adulto, Rosana e Jaqueline são bebês, o Maurício é um parente da nossa mãe – explicou-me Rosana. A Carol é a nossa prima e o Guilherme é o bicho papão.

Procurei acompanhar a brincadeira desde o início. A brincadeira começou somente com as meninas: Camila,

Rosana, Carol e Jaqueline brincavam juntas na casinha. Deixaram a porta fechada para que ninguém entrasse. Aproximei-me da janela, pedi licença, e perguntei se nenhum menino quis brincar com elas.

– Ah, não, eles são chatos!

Então elas começam a se apresentar para mim:

– Eu sou o bebê! Disse Jaqueline.

– Eu sou a mamãe de Caroline!

Perguntei se não tem papai e responderam que não, porque eles são chatos.

Rosana estava com uma linda trança. Fiz um elogio e ela me explicou que fora sua mãe quem a fizera e falou que estava na moda e que a trança é de lado.

Felipe aproximou-se e pediu para brincar junto. Caroline gritou:

– Não deixa os meninos entrar. É só as meninas! Tranca a porta, Rosana.

Nesse momento dei uma circulada entre as outras crianças para ver o que estavam fazendo. Havia sempre um dando oi para minha câmera, outro dando tchau, outro expunha seus brinquedos, faziam gracinhas, pediam para ver.

Ao voltar, encontrei Felipe brincando com as meninas dentro da casinha. Elas logo me explicaram:

– Só o Felipe, porque aquele Guilherme lá, por favor...O Felipe é inteligente! Ele até sabe ler.

Nisso o Guilherme se aproximou de nós e a menina não perdoou:

– O Guilherme, ó, esse aí é o Guilherme, que é chato.

Enquanto isso Felipe se aproximou da filmadora e tentou ler a palavra Sony, não conseguiu, então li para ele.

Maurício também se aproximou. Queria brincar junto.

Rosana disse:

– Deixa, deixa!

Maurício entrou. Carolina disse que ele não ia brincar ali e ele respondeu que a Rosana deixou e pronto. Então Rosana falou:

– Ó mamãe, eu vou lá comprar chicletes.

– Ai, eu quero comer, reclamou Felipe.

Maurício convidou para fechar a janela e Carolina não aceitou:

– É muito calor para isso.

Felipe falou sobre *peidão* e deu gargalhadas.

A *mamãe* estava fazendo comidinha, com um regador ela pôs mais água na panela.

Guilherme, de fora, tentava trancar a porta. Carolina grita:

– Não pode, Guilherme, não pode trancar, porque senão daqui a pouco a gente fica presa, trancada de verdade.

De repente, Maurício fechou as janelas e portas e avisou:

– Deixa tudo fechado que já é noite!

Os outros responderam:

– Já é noite, vamos dormir! E todos deitaram ao chão. Então Guilherme apareceu, abriu a janela repentinamente e gritou:

– O bicho papão! Todos se assustaram, a mãe gritou:

– Não, não pode. Já é meia-noite!

O bicho papão continuou gritando e todos correram para segurar a porta e não deixá-lo entrar. Maurício e Felipe continuaram na casa. O bicho papão continuou atacando. Todos saíram correndo atrás do bicho-papão e deram um *corridão*, e a cena se repetiu muitas e muitas vezes. Elas sempre queriam mais, tudo outra vez.

De acordo com Benjamin (2002, p.101),

A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início.

Algumas brincadeiras são muito longas, duram todo o período do parque. Esta é uma delas. Começou só com as meninas, menino não podia brincar. Depois acrescentaram dois novos colegas e ampliaram a brincadeira. Por último, Guilherme, que havia sido chamado de chato e impedido de brincar junto, deu um jeito de participar da brincadeira e ser um personagem fundamental, pois de um monótono brinquedo de casinha passaram a uma brincadeira de muita ação e suspense, ocupando quase os mesmos espaços e agregando novos companheiros.

Nesse episódio do bicho-papão aparecem muitos elementos para reflexão. São múltiplas expressões de gênero e poder. No primeiro momento aparece a divisão de meninos e meninas. Elas, detentoras do poder naquele espaço, não permitem que os meninos brinquem junto. Por que elas consideram os meninos chatos? Que mecanismos foram utilizados pela sociedade em geral e em particular pelo CEI para que elas passassem a considerar que “os meninos são chatos”? Ou que mecanismos são utilizados

por esse espaço de educação e cuidado para desfazer essa idéia de que meninos são chatos?

Mas o Felipe pode brincar porque ele é inteligente. Que valores são considerados importantes em nosso meio? Por que as meninas aceitam o “menino inteligente” e não aceitam os outros na brincadeira?

Maurício entra na brincadeira, mas antes pede permissão. Nessa brincadeira, Maurício não define, não manda, pede.

Inúmeras vezes Felipe pedia comida. A mãe sempre colocava mais água na panela, acrescentava. O papel da mãe nessa brincadeira é cozinhar e servir.

Guilherme não desistiu de brincar junto. Como não foi aceito na brincadeira, inventou um outro personagem, ativo, alegre, animado, colocando movimento e suspense na brincadeira. Ao transformar-se em bicho-papão, Guilherme assumiu o papel central na brincadeira.

A noite surgiu como uma indicação de privacidade. Fecharam-se as janelas e portas, deixando de fora inclusive a pesquisadora. Então, saí um pouco para ver outras crianças.

Enquanto isso, quatro meninos estavam concentrados jogando cartas. Outros estavam impulsionando os carrinhos para ver qual ia mais longe. O bicho-papão continuava em ação. E as mães e filhinhas, isoladas, também permaneceram com suas brincadeiras, calmas e tranqüilas, longe da *bagunça* e da minha filmadora.

Voltei para a casinha do bicho-papão e vi que a brincadeira já se transformara outra vez. Agora, quem comandava a casinha eram os meninos, e quando as meninas se aproximaram eles deram um *corridão*, gritaram, assustaram-se e saíram correndo atrás. Agora, Felipe estava junto das meninas, correndo dos meninos. Felipe e as meninas resolveram ir brincar na outra casinha, que fica do outro lado do pátio.

(Pré-escolar, 6 anos)

Na brincadeira de casinha, a mamãe trabalha durante todo o tempo. Ela lava os pratos, faz comida, serve, recolhe, volta a fazer comida, põe mais água na panela, volta a lavar e tem sempre alguém chegando e dizendo que está com fome. A mamãe também é quem dá as ordens. Ela decide, manda, deixa ou proíbe. Nessa brincadeira, a figura do pai não aparece.

4.5 Expressões de gênero no banheiro

No espaço institucional, o banheiro é também um lugar generificado. Um lugar de privacidade, um lugar absolutamente imprescindível para a realização das necessidades fisiológicas das crianças e adultos que convivem nesse espaço. Para as crianças, esse lugar vai além, ganha uma dimensão diferente. É também um lugar de brincar.

Belotti (1975, p.116) diz que:

Alguns dos episódios mais importantes na vida de uma criança acontecem no banheiro, sobretudo quando este não é um lugar rigorosamente privado, do qual cada um se serve por sua vez e na mais estrita intimidade [...] um lugar onde a gente pode permanecer quando aprouver, em pequenos grupos de crianças de ambos os sexos, sem necessidade de especiais e absurdas licenças e muito menos horários estabelecidos, dado que cada um tem os seus e não pode modificá-los sem com isso ressentir-se fisicamente.

Mas o banheiro é também um lugar que, para muitos adultos, causa espanto, medo, precisa ser controlado, vigiado. Um lugar que foge ao controle dos olhos, pois quase sempre tem portas. Quase sempre, pois, talvez por essa razão, algumas instituições têm optado por construir banheiros sem portas para as crianças pequenas. Por trás da idéia de uma criança pura, que nada tem a esconder, camuflamos o medo adulto de que algo possa fugir ao controle, o medo de depararmo-nos com situações que não sabemos resolver.



Segundo Belotti (1975, p.116), o banheiro “naturalmente deveria ser mais confortável e agradável”, pois é nesse espaço que “ocorrem e deveriam ocorrer as primeiras importantes descobertas sobre as diferenças entre os sexos” e muitas vezes “se estabelecem e consolidam relações sociais estreitíssimas e cheias de emotividade, se travam diálogos íntimos entre as crianças, se esboçam situações delicadíssimas e emergem problemas escondidos”.

Na instituição observada encontrei práticas diferenciadas em relação ao uso dos banheiros. Embora todos os banheiros estejam indicando nas portas o gênero a que se destina, seu uso varia de professora para professora. Algumas turmas utilizam os banheiros indistintamente, ignorando completamente as placas indicatórias. As crianças vão ao banheiro quando sentem necessidade, com ou sem a companhia de adultos. Já em outras turmas o controle é bem mais rigoroso. As crianças são sempre acompanhadas pela professora, toda a turma é levada ao banheiro ao mesmo tempo (salvo quando alguma criança está *apertada*, então a professora ou auxiliar a leva ao banheiro individualmente) e, principalmente, cada um em seu banheiro. E isso já foi tão bem apreendido pelas crianças dessas turmas que em nenhum momento verifiquei alguma criança transgredindo essa regra.



Está sendo proposta uma educação capaz de repensar esses comportamentos tão rigidamente construídos? Ou será que as práticas diárias acabam por legitimar esses comportamentos?

Qual o papel das professoras no que tange a essas questões?

Permitir-lhes usar o mesmo banheiro é assumir um risco muito grande? E quais os riscos ao proibir?

4.6 Expressões de gênero nas filas do refeitório

Como estou em um CEI onde as crianças permanecem em período integral, de dez a doze horas diárias, e como estou observando o cotidiano delas, passamos muito tempo no refeitório. Elas fazem quatro refeições por dia e vêm sempre divididas em dois grupos – primeiro as maiores, que são mais rápidas, e depois as menores, que, além de mais demoradas, fazem muito mais *sujeira* no refeitório.



As crianças maiores (de 4 a 6 anos) vão chegando e entrando na fila para servir-se. Em geral essa fila é um pouco demorada e nela acontece de tudo. É, sem dúvida, um dos espaços mais animados e alegres do CEI.



Na fila meninas e meninos se abraçam, se beliscam, roem unhas, chupam dedos, fazem cócegas com a colher...batem palmas, cantam, dançam, fazem desenhos na parede com a colher, usam-na para tocar a orelha do amigo da frente, beliscam o bumbum do amigo, pegam o amigo da frente no colo, dão socos, contam segredos, brigam, empurram e fazem até cabo de guerra. No final, efeito dominó: metade da fila caída ao chão. E tudo isso é feito por meninas e meninos.

Dizer que os meninos são sapecas e as meninas comportadas seria uma grande inverdade, pois todos fazem as mesmas peraltices diariamente, independente do gênero. O mais interessante ao observar a fila é ver como as crianças conseguem transformar a chatice de uma fila em um espaço tão rico de experiências, de movimento, de alegria, de energia. A fila é prazerosa, é cheia de vida. As crianças transformam o silêncio em barulho, a espera em prazer. elas ressignificam as filas, fazendo dela também um lugar de criança. E talvez essa seja uma das grandes coisas que temos a aprender com as crianças, já que cada vez mais estamos submetidos a longas filas de espera.

Observá-las nas filas me fez mais uma vez relativizar meus pontos de vista. Se até então eu havia construído uma idéia de fila como um espaço de limitações, repressões, imobilidade, espera e submissão, as crianças me ensinaram a fazer fila de um jeito alegre, criativo, divertido e de intenso movimento. A fila das crianças do Lapagesse é a transgressão total da idéia de fila apresentada por Tonucci³³, que vigorou por muito tempo e ainda vigora em alguns espaços de educação.

³³ Tonucci faz uma crítica aos passeios escolares com crianças pequenas, em fila de dois, de mãos dadas, sem se distrair nem descer da calçada e ao chegar, a professora pede para desenharem o que mais impressionou, e as crianças desenharam o que puderam ver: a cabeça do amigo que estava a sua frente (TONUCCI, 1979, p. 91).

4.7 Retratos do cotidiano



5 EXPRESSÕES DO CORPO E DE SEXUALIDADE NO COTIDIANO DAS MENINAS E MENINOS

*Gisleine, Ane e Mere brincavam com suas bonequinhas. Então Ane anunciou:
-Ó, a Gisleine, ela tem bebê na barriga. Eu também tenho bebê na barriga!
E logo as três meninas estavam com os bebês embaixo das blusas, andavam de um lado para o
outro levantando as blusas e mostrando os bebês.
(Jardim II, 4 anos)*

*O tia, ele tá falando palavrão pra gente, ele tá falando que dorme pelado!
(Jardim III, 5 anos)*

Ao estudar as expressões de gênero no cotidiano de meninas e meninos na instituição, deparei-me com outras expressões relacionadas ao corpo, a sexualidade e ao poder permeando muitos episódios observados. Embora entendendo que essas categorias não podem ser tratadas de forma isolada, pois estão (não necessariamente) imbricadas umas às outras, neste capítulo estarei dando maior ênfase ao estudo do corpo, da sexualidade e do poder nas brincadeiras das crianças.

Para um melhor entendimento, considero fundamental fazer aqui um exercício de conceituar algumas palavras; para isso, vou utilizar as definições de Robert Stoller. De acordo com este autor, sexo, entendido como a qualidade de ser homem e mulher, “refere-se ao estado biológico com estas dimensões- cromossomas, genitais externos, gônadas, aparatos sexuais internos (por exemplo, útero, próstata), estado hormonal, características sexuais secundárias e cérebro; enquanto gênero é um estado psicológico, refere-se a masculinidade e feminilidade. Portanto, sexo e gênero de modo algum estão necessariamente relacionados” (STOLLER, 1993, p.21).

Isaura Guimarães (1995, p.24) também considera importante diferenciar sexo de gênero, pois, apesar de serem palavras usadas no senso comum como sinônimas, nem sempre existe uma correspondência direta entre homem e masculino, mulher e feminino. De acordo com a autora:

A palavra sexo se refere à diferença biológica entre macho e fêmea, incluindo as diferenças da anatomia, da fisiologia, da genética, do sistema hormonal, etc., e a palavra gênero designa tudo o que caracteriza o masculino e o feminino na diferenciação entre o mundo do homem e o mundo da mulher: o físico, a anatomia, o vestuário, a fala, os gestos, os interesses, as atitudes, o comportamento, os valores.

A sexualidade está presente e faz parte da nossa vida diária. De acordo com Déborah Britzman (1998, p.162), “a sexualidade é a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter idéias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e a valorizar o outro”.

Dessa forma, a sexualidade faz parte também da vida diária das crianças, nas interações com os adultos e com outras crianças.

Para Isaura Guimarães (1995, p.24) “A sexualidade surgiu alargando o conceito de sexo, pois incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo” .

É importante compreender a sexualidade humana como uma totalidade, enquanto natureza e enquanto cultura. Jeffrey Weeks (1999) observa que a sexualidade, mesmo tendo como suporte um corpo biológico, deve ser vista como uma construção social, uma intervenção histórica, pois o sentido e o peso que lhe é atribuído são modelados em situações sociais concretas.

Guacira Louro (1999, p.11) diz que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; também é aprendida, ou melhor, é construída ao longo de toda vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. Assim também é o corpo: algo produzido na e pela cultura. Silvana Goellner (2003, p.28) defende o corpo como “uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.”. Nesse sentido, podemos dizer que o corpo é histórico e também provisório, uma vez que vai se modificando de

acordo com as intervenções culturais no qual está inserido. Portanto, falar de gênero e sexualidade e também falar dos corpos infantis.

No cotidiano das crianças observadas, muitas brincadeiras, falas, ações e discussões remetiam a questões ligadas ao corpo e à sexualidade. As crianças imitavam gestos adultos, experimentavam carícias, recriavam situações a fim de descobrir o corpo e compreender os mistérios da sexualidade. Brincando, meninas e meninos ensaiam namoros, casamentos, desfilam com bebês na barriga, sob a blusa, brincam de médico tocando e examinando atentamente seus corpos.

Durante a pesquisa, percebi um forte interesse das crianças menores em relação aos corpos. Movidas pelo desejo da descoberta, experimentam sensações, toques, observam atentamente as diferenças e as comparam.



Nos grupos de crianças maiores, por volta dos 5 anos, percebi que surgiam sinais de vergonha e constrangimento. Nessa idade, o corpo passa a ser proibido, escondido, reprimido. Com isso, as brincadeiras de espiar, levantar a saia das meninas, contar a todas que viu a calcinha da amiga passa a ser mais freqüente e tem um tom de provocação.

De acordo com Maria Fernanda Borges (2002, p.51), falar de sexo e sexualidade é também falar de gênero, de emoção, de política, de prazer, de história, de culturas, enfim, de cidadania.

A sexualidade também é abordada de forma mais abrangente por Caterina Candia (1996). Para esta autora, a sexualidade tem que ver com o corpo e os órgãos sexuais, mas também com o prazer, com a forma de estar perto de outras pessoas, de falar com elas e de nos divertirmos.

Guacira Louro (1999, p.30) discute a idéia de que “as escolas – que supostamente devem ser um local para o conhecimento – são, no tocante à sexualidade, um local de ocultamento”. Para ela, esse lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância. A infância é um tempo de descobertas e a descoberta do corpo, entre outras, dá-se a partir do toque, da experimentação, da interação, da brincadeira entre meninas e meninos. As crianças não são seres assexuados, “elas possuem uma sexualidade que às vezes é negada por nossa incapacidade de lidar com isto”(SAYÃO, 2002, p.60). É o que demonstra a seguinte cena registrada em uma turma de crianças de 4 anos, enquanto a professora contava histórias:

Na hora das histórias, a professora colocou alguns colchões no chão para as crianças ficarem bem confortáveis. Carol estava deitada, de bruços, ao lado de Roberto, ouvindo histórias. Enquanto a professora estava envolvida contando a história, Roberto tocava o corpo de Carol, ficava colado nela durante todo o tempo. Abraçava suas costas. Deitava-se por cima, levemente, fazia cócegas. Depois dava palmadinhas em seu bumbum. Acariciava o bumbum, colocava sua mão por dentro da blusa de Carol, acariciava as costas, abraçava-a novamente e dava beijinhos. Tentou colocar sua cabeça por dentro da blusa de Carol, não conseguiu. Acariciou novamente o bumbum da menina, agora mais profundamente. Às vezes, ela sorria, às vezes, pedia que ele parasse. Agora ele dava pequenos soquinhos em seu bumbum. Por um momento, ele não a tocou mais. Carol, então, girou seu corpo até encostar no dele. Continuaram se acariciando. Parece que a professora não viu nada. A cena foi ignorada.

Mais tarde, na mesa, Roberto voltou a aproximar-se de Carol, pôs sua cadeirinha bem perto dela e ficou observando-a. Olhou novamente seu bumbum. Então saiu e pediu à professora para ir fazer xixi. A professora pediu que ele aguardasse um pouco, que já iam todos. Roberto deitou sua cabeça na mesa, e por duas vezes vi Carol tentando encostar sua mão em Roberto para fazer-lhe carinhos. Depois, saíram todos em direção ao banheiro.

(Roberto e Carol têm 4 anos)

Ao dispor os colchões para que as crianças pudessem ficar bem confortáveis, provavelmente a professora não imaginou que estaria proporcionando um momento de intensa descoberta para essas duas crianças, descobertas relacionadas aos corpos, a sensações, limites, diferenças e prazer. Caso a professora tivesse imaginado a possibilidade de esse tipo de contato acontecer durante a história, teria mesmo assim disposto os colchões daquela forma? Ou teria ela modificado o cenário de forma a *não correr riscos*? A cena foi ignorada porque ela não a viu ou por não saber lidar com essa situação? Partindo do pressuposto de que Roberto e Carol são sujeitos de direitos, tendo garantido inclusive o direito de conhecer, tocar, experimentar o próprio corpo e o do outro, desde que este permita ou até onde este permita (e isso ficou explícito na cena registrada), como a professora pode ou deve reagir frente a esse tipo de brincadeira? Como dar continuidade a essas brincadeiras, possibilitando um conhecimento maior dos corpos infantis, sem cair em reducionismos pedagógicos do tipo “eu e meu corpo”, que enfatizam aspectos físicos e biológicos?

Tendo em vista que grande parte das professoras, mulheres adultas, foram educadas numa sociedade pautada, na maioria das vezes, por valores moralizantes e religiosos, teriam elas condições de se despir desses preconceitos e de possibilitar que meninas e meninos conheçam, explorem e descubram os prazeres que os corpos podem oferecer? Poderiam possibilitar essas experiências às crianças mesmo que muitas vezes tenham aprendido a encarar seus próprios corpos como tabus? Que tenham aprendido durante toda a vida a evitar inclusive brincadeiras ou atividades que supõem contatos físicos, a negar desejos e prazeres, disciplinando seus corpos? É possível agora ignorar tudo que foi construído a respeito da sexualidade e transgredir, abrindo espaços para que meninas e meninos se expressem livremente? Ou simplesmente negar tudo isto, fechar os olhos ao que as crianças dizem e adotar um discurso de criança *pura e inocente* e que ainda não foi influenciada pelas *perversões* da sociedade?

Muitas vezes, a garantia desta *pureza e inocência* implica o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis. E as crianças que costumam expressar de forma mais evidente sua sexualidade são alvo de

redobrada vigilância e controle dos comportamentos. Guacira Louro (1999, p.27) defende que essa vigilância, mesmo redobrada, “não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca”.

Alguns estudos³⁴ confirmam que na maioria das escolas infantis a curiosidade sexual da criança é sempre que possível ignorada, e quando não é possível ignorar, a atitude mais comum é a de reprimir. E isto se dá pela dificuldade que as professoras têm em lidar com a sexualidade das crianças e também com a própria sexualidade. Muitas vezes as professoras se utilizam de uma “sutil repressão”(CECHIN; BERNARDES, 1999, p.44) a fim de controlar o comportamento infantil. A repressão é sutil porque acontece de forma mascarada na linguagem afetiva da professora, pela proposição de uma nova brincadeira ou de uma tarefa para desempenhar naquele momento. O despreparo das professoras para trabalhar com as questões da sexualidade dentro de uma perspectiva mais abrangente, plural e de respeito às diversidades é uma preocupação apontada pela pesquisadora Jimena Furlani (2003).

Ela discute essa questão a partir de uma abordagem simplificada e recorrente nas falas e materiais didáticos específicos para crianças de educação infantil. Segundo a autora, muitas educadoras e educadores, ao perceberem o interesse das crianças pelo corpo e suas diferenças, vão logo se utilizando da frase reducionista que diz: *meninos têm pênis e meninas têm vagina*. Essa frase, está errada, afirma a autora, pois se o objetivo é a diferenciação entre meninos/homens e meninas/mulheres, então deveríamos dizer: “meninos têm pênis...meninas têm vulva”! Ela prossegue questionando a razão de as pessoas se referirem à vagina: por que falar de uma parte do corpo da mulher que é interna, que não é visível, que não pode ser vista, justamente quando o que as crianças querem é ver e entender as diferenças anatômicas? A autora vai além, arriscando que essa frase está dentro da lógica de uma sexualidade reprodutiva, que privilegia o ato sexual entre um homem e uma mulher e que concebe apenas a penetração vaginal como prática sexual. Embora esses sejam aspectos legítimos da sexualidade humana, são

privilegiadamente hegemônicos em nossa cultura, mas não são as únicas possibilidades. A ênfase na reprodução atua como principal responsável pelo raciocínio de aceitar como possível, normal e natural exclusivamente o envolvimento sexual e afetivo entre pessoas de sexo oposto, trazendo implicações e limitações como a de que a vivência da sexualidade só é lícita no período reprodutivo, desconsiderando qualquer possibilidade na infância ou terceira idade; legitima a prática sexual com penetração vaginal como a única, favorecendo o preconceito contra outras práticas sexuais e a masturbação; acentua a incompreensão da possibilidade de pessoas do mesmo sexo estabelecerem relacionamentos afetivos e sexuais; dificulta o entendimento e a aceitação de uma sexualidade objetivando o prazer, sem a intencionalidade de ter filhos; engessa a idéia de uma família constituída por um homem, uma mulher e filhos, concepção que acaba escravizando o casal na obrigatoriedade de ter filhos, subtraindo-lhes o direito de escolha. Para Jimena Furlani (2003), até na linguagem, ao se falar sobre o aparelho ou sistema reprodutor, já está implícita uma forma de preconceito; ela prefere o termo sexual, pois “optar em falar sexual e não reprodutor implica conceber a sexualidade numa dimensão prazerosa, onde a procriação deve ser uma consequência e um direito de escolha”(FURLANI, 2003, p.74).



³⁴ Cf. Oliveira, Z. & Ferreira, M. C. R. (1986) e Afonso, M. L. (1995)

O corpo apareceu na pesquisa em momentos e situações diversificadas. Na cena seguinte, a referência ao corpo já tem uma conotação mais adultocêntrica. Defendo essa idéia porque em nossa cultura veicula-se diariamente na mídia a idéia de corpo-objeto, principalmente quando se trata de corpos de mulheres. As crianças não estão alheias a essas imagens. Elas convivem em seu cotidiano com uma pluralidade de imagens do mundo adulto, que se misturam a seu jeito próprio e específico de ser criança. É o que demonstra o diálogo entre este grupo de crianças de 5 anos de idade, enquanto procuravam letras do abecedário para confeccionar um pequeno livro:

– O tia, o Gesiel, ele gosta de mulher, ele chama de gostosona!

Essas foram as palavras de Vânia, que estava sentada na mesma mesa que Gesiel, folheando revistas.

Vejo que Gesiel está recortando uma gravura de uma mulher nua, da revista Playboy. Então a professora percebeu e guardou a revista. Gesiel guardou a gravura dentro de seu livro e a professora perguntou:

– Eu posso saber por que tu guardou isso aí dentro do livro?

Gesiel ficou calado e Vânia foi quem respondeu:

– É que ele gosta de mulher pelada.

A professora falou:

– Então guarda na tua mochila, tu tá procurando mulher pelada e não tá procurando a letra, né?

Gesiel olhou para a colega e pediu:

– Me ajuda a achar a letra h?

(Jardim III)

A atividade era de recortar palavras com as letras do abecedário para confeccionar um livrinho. Gesiel, ao folhear a revista, encontrou algo que lhe interessou mais: a fotografia de uma mulher nua. Foi logo recortando. Ao dizer que a mulher “é gostosona”, Gesiel nos faz pensar sobre o entendimento que ele tem sobre essa palavra. Ele faz uma relação corpo-nudez-gostosona. E para chegar a essa relação, certamente já se apropriou de alguns conhecimentos do mundo adulto.

Guacira Louro (1999) reflete sobre a evidência da sexualidade na mídia, nas roupas, nos *shopping-centers*, nas músicas, nos programas de TV e em

outras múltiplas situações experimentadas pelas crianças. Segundo a autora, essas idéias vêm alimentando o que alguns chamam de pânico moral, e isto acarreta uma preocupação com as crianças pequenas, que “são ameaçadas por tudo isso e, ao mesmo tempo, consideradas muito sabidas e, então, perigosas, pois passam a conhecer e a fazer, muito cedo, coisas demais” (LOURO, 1999, p.27).

Jane Felipe (2001, p. 62) aborda a questão dizendo que:

As crianças convivem diariamente com cenas de sexo, em casa ou na rua, sendo inclusive erotizadas precocemente, através, por exemplo, de músicas e coreografias que simulam relação sexual, orgasmo e várias outras situações eróticas. Além disso, muitas crianças são vítimas de abuso sexual, ouvem falar em prostituição infantil, etc. .

Neil Postman (2002) fala sobre a “adultificação das crianças” produzida pela televisão e também pelo cinema. Em seu trabalho, *O desaparecimento da infância*, Postman apresenta críticas sobre a TV e outros meios de comunicação. Fala que a TV contribui para a revelação dos segredos dos adultos, segredos ligados a assuntos que se incluem na categoria da sexualidade, mas não é a única, uma vez que o processo pelo qual a informação se tornou incontrollável iniciou-se com o telégrafo, e não é um problema novo: “todo meio de comunicação que se liga numa tomada na parede contribui com sua parte para libertar as crianças do limitado círculo da sensibilidade infantil”³⁵ (POSTMAN, 2002, p.104).

Parece existir um medo de que os excessos de informações possam deflagrar a precocidade das crianças em termos de comportamentos sexuais. Débora Britzman (1998) afirma que “a criança elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade mesmo sem a permissão do adulto e apesar das interações impostas pela cultura”.

Gesiel está atento a tudo. Ele escuta e observa todos os diálogos da turma. Ouve uma das meninas que sempre diz ir à praia e contesta, faz seu desenho enquanto presta atenção ao desenho das outras crianças. Percebe logo que Vânia havia falado de um programa e desenhado outro.

³⁵ Para uma crítica a Postman, ver Buchingham, 2000.

Gesiel é aquele tipo de menino que está sempre desafiando a professora, pois é rápido, extremamente inteligente e não se adapta ao sistema ou ao menos não calando ante as situações. Por todas essas características, Gesiel causa alguns conflitos em sala, exige mais da professora e também das/os colegas. Em casa, vive em um contexto de extrema violência e traz para o grupo reflexos dessas vivências. Na última semana da pesquisa empírica, teve seu pai assassinado.

Gesiel é detalhista: poucos lembrariam de desenhar os cabos da TV e do som, ele desenhou. Na hora da atividade, faz outras coisas que considera mais interessantes e depois pede que as colegas façam a sua parte. Mas nesse grupo não é só Gesiel que demonstra interesse pelas questões da sexualidade.

Percebi que, ao folhear as revistas, outros grupos também conversavam animadamente sobre essas questões, interessavam-se por fotos de mulheres nuas ou semi-nuas, riam de qualquer coisa que pudesse lembrar o nudismo ou a sexualidade, utilizavam na linguagem gírias dos adultos, como “gostosona”. Portanto, as crianças passam a apropriar-se de uma linguagem dos adultos quando querem falar de coisas que ainda estão procurando compreender e ressignificar.

Em outras situações, para resolver seus problemas elas encontram alternativas que transgridem totalmente as normas aceitas pelos adultos. Foi o que pude verificar nesta brincadeira:

Em uma sala com crianças de 4 anos, a professora montou uma casinha com os colchões e as cadeiras para brincarem. Colocou à disposição todos os brinquedos que tinham na sala. Luana, Giane e Renato começaram a brincar juntos num cantinho da casa.. Giane disse a Renato:

– Você era o meu namorado!

E perguntou para Luana:

– E quem é o teu namorado?

Luana olhou e não soube responder. Não havia outro menino com elas. Renato ficou na dúvida se seria namorado de Giane ou de Luana. Então Giane teve a solução:

– Tu és namorado das duas, tá bom?

Então a brincadeira seguiu animadamente. As três crianças se abraçaram, beijaram-se, deitaram-se juntas, trocaram carícias, agiram como namoradas/os.

Renato estava deitado no meio das duas meninas quando a professora se aproximou, olhou para os três e Giane logo explicou:

– **Ó tia, ele é o nosso papai!**

E as duas meninas o abraçaram como se abraça a um pai, que também as abraça.

– Tá **ficando** noite, vamos dormir! diz Giane.

E as meninas deitaram-se; depois Renato se deitou entre elas. Puxaram o colchão por cima deles.

– Tá **escurinho**, olha ali.

Como não estava confortável dormir no chão, pediram à professora para fazer uma caminha “pra nós dormi”. A professora foi pegar uma coberta e Giane gritou bem alto:

– A tia vai fazer uma caminha!

E começaram a pular de alegria. Todos os que ouviram pularam juntos. Então a professora trouxe um colchonete, algumas cobertas e os deu para fazerem as camas.

Com a cama pronta, Luana e Giane deitaram-se. Renato foi por cima delas para deitar-se no meio. Outras crianças chegaram perto e falaram:

– Ó tia, eles tão se namorando, porque eles tão do lado!

Luana e Giane discutiram e logo se acertaram, deitaram e levantaram muitas vezes. O colchão caiu por cima e elas se divertiram.

Resolveram tirar os sapatos. Maria juntou-se a elas, depois Tânia, Liana, Amanda e Carol. Puxaram o colchão e ficaram todas escondidas embaixo. Outras crianças foram chegando e logo todas já estavam juntas neste esconderijo. A brincadeira durou pouco, logo a professora chegou e chamou-as para ir almoçar. (Jardim II, 4 anos)

As crianças encontram soluções próprias para resolver seus problemas. Como havia só um menino e duas meninas, ele poderia ser namorado das duas. Renato fica pensativo, demonstrando conhecer algumas regras que regem os comportamentos em nossa sociedade. Ele já sabe que, em nosso meio, cada garoto deveria namorar uma menina e não duas (ao menos oficialmente). Mas, naquelas circunstâncias, era a solução mais prática. Tanto as meninas quanto Renato sabiam que aquela era uma solução que só servia para eles e que não seria aceita pela professora. Por isso, quando ela se aproximou, Giane logo justificou: “Ele é nosso pai!” Sendo o pai, elas poderiam abraçá-lo, beijá-lo, dormir juntos, e isso não seria reprimido pela professora. Quando outras crianças se aproximavam, atrapalhavam a privacidade do trio, por isso logo reclamavam: “O tia, tá tudo gente aqui”.

Durante a pesquisa, Renato namorou com todas as meninas da sala. Era comum no grupo ouvir alguém dizer: “Ó, tia, eles tão namorando”, olhar e ver Renato abraçado com uma das meninas. Diariamente ele procurava uma companhia para ficar ao lado, acariciando. Em um dos momentos, ouvi a merendeira dizer “Que bonitinho!”, e ao fazer o elogio, sem querer incentivou mais duas crianças, Jane e Adão, a ficarem abraçadas também: “Ó, tia, nós também somos namorados”. Muitas vezes as crianças, ao perceberem que determinadas ações agradam aos adultos e refletem elogios, reproduzem essas ações para obter aprovação. Porém Jane e Adão só ficaram namorados por alguns minutos, tempo suficiente para receber o elogio da merendeira. Mas Renato é diferente. Ele tem uma necessidade de experimentar, tocar, abraçar, beijar na boca, sentir-se namorando durante todo o tempo. É como se estivesse querendo compreender algo que ainda não conseguiu. Muitas vezes estes comportamentos são diagnosticados pelas professoras como resultantes de cenas presenciadas em casa, principalmente nos casos em que as crianças dividem o mesmo quarto com a mãe e o pai. Não é o caso de Renato, uma vez que seu pai estava preso e ele mora com a mãe e a avó. Portanto, é delicado querer enquadrar ou justificar os comportamentos das crianças sem um estudo mais aprofundado.

Algumas falas da professora registradas por mim demonstram uma constante preocupação em relação ao comportamento de Renato: após uma “denúncia” de que Renato estava namorando Liana, a professora logo falou: “Por enquanto eles são amiguinhos. Ele toma mamadeira, chupa bico, como quer ter namorada?” Em um outro momento, quando ele tentava namorar outra menina, a professora afirmou: “A tia já não falou que o Renato é uma criança muito bonita e quando crescer vai ter muitas namoradas, mas agora são só amiguinhas?”. As falas parecem demonstrar uma necessidade de convencimento por parte da professora de que Renato é uma criança e por isso não deveria namorar.

Outro tipo de expressões ligadas à sexualidade que pude observar no grupo foram nas linguagem e brincadeiras voltadas às necessidades vitais do organismo, como “Cheirar pum e comer cocô...”

15/10/03

Hoje acompanhei um grupo de 25 crianças de 4 anos, brincando com um jogo de encaixe diferente, novo para o grupo e para mim. Eram três grandes mesas com oito crianças em cada mesa (uma com nove), brincando com os mesmos brinquedos. Construíam prédios, casas, cama elástica, mesas e outros objetos. Primeiro observei uma mesa. Todos conversavam animadamente, mostravam suas construções uns aos outros, partilhavam as peças, ajudavam-se e, enquanto isso, inventavam e recitavam pequenas parlendas envolvendo “cheirar pum” ou “comer cocô”. Eram dois meninos que criavam os versos. As meninas reagiam com espanto, “óh!!!”- e olhavam-me como se estivessem querendo saber se eu aprovaria ou não a brincadeira.. Os meninos riam ou ignoravam, sem espantar-se ou dar maior importância ao que estavam ouvindo.

(Jardim III – 5 anos)

Os meninos usavam uma linguagem onde o tema estava associado à sexualidade e à enunciação de obscenidades, e isso se traduzia numa forma de provocação às meninas. Manuela Ferreira, analisando um episódio em que os meninos usavam uma linguagem semelhante ao refazer os versos de uma canção de natal, diz que:

Contrastando com as meninas, a quem a sensibilidade à reputação e o sentido de pudor (auto-)sancionam a manifestação de tais impropérios em público e ainda mais, se ditos em voz alta e na galhofa, os meninos, ao fazê-lo aventuram-se num acto que sabem ser socialmente condenável – dizer asneiras (FERREIRA, 2002, p.532).

Dessa forma, os meninos transgridem uma regra social e conseguem chamar a atenção das meninas, “numa linguagem apimentada e maliciosa, ingénua e crua, num estilo fanfarrão, que faz jus à cultura macho”(FERREIRA, 2002, p.533).

Por que as meninas reagem com espanto e vergonha e os meninos ignoram uma mesma brincadeira quando se trata de temas relativos à sexualidade? Seria incutido nas meninas desde muito pequenas um excesso de pudor?

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio, pudor é um sentimento de vergonha, de mal-estar, gerado pelo que pode ferir a decência, a honestidade ou a modéstia. Esse sentimento, ligado a atos ou coisas que se relacionam

com o sexo; recato, vergonha ou pudicícia, que é um sentimento feminino de honra, pureza e castidade.

Entre os meninos existe uma cumplicidade; eles partilham de uma linguagem e de um conteúdo proibido, refletindo “uma imagem de si em que ao invés da vergonha ou pudor se salientam as qualidades de destemor, vaidade, vanglória e exibicionismo gabarola, vistas como masculinas” (FERREIRA, 2002, p.533.).

Na brincadeira de montar as peças, construir, não observei nenhuma diferença quanto às construções dos meninos e meninas. Todos estavam construindo brinquedos diversos, que não poderiam ser identificados como próprios de meninos ou meninas. Mas, olhando o que fazem e dizem enquanto montam, percebi reações diferentes, falas genericadas, gestos e posturas que nos revelam construtos sociais, culturais e sexuais. É o que revela a fala de Jeffrey Weeks: “A linguagem da sexualidade parece ser avassaladoramente masculina”(WEEKS, 1999, p.41).

Isso não significa que todas as meninas hoje se portam com recato e pudor diante da linguagem masculina. Jean Anyon (1990, p.15) diz que, contrariando o mito, mulheres e meninas lutam ativamente para chegar a um acordo ou superar os conflitos envolvidos na condição de ser mulher.

Por mais que as professoras tomem para si a missão de vigilantes da sexualidade infantil, a verdade é que as meninas e os meninos do CEI Lapagesse sempre dão um jeitinho de criar espaços de privacidade, onde podem brincar, explorar ou descobrir os mistérios da sexualidade humana longe dos olhos e do controle dos adultos.

5.1 A questão do poder nas brincadeiras das meninas e meninos

As relações de gênero muitas vezes aparecem coladas às relações de sexualidade e também às relações de poder. Observando as crianças, percebi que o poder não está concentrado nas mãos dos meninos, contrariando a sociedade ocidental e machista em que vivemos; mas também não está com as meninas. O poder entre as crianças oscila entre ambos, de acordo com cada situação. Muitas vezes o poder é exercido por quem tem em mãos o objeto

mais interessante, o brinquedo mais bonito ou diferente. Então esse objeto/brinquedo pode ser negociado ou trocado por outro brinquedo, definindo a participação nas brincadeiras.

– **Eu sou a mamãe, ele é o papai, ele é o filhinho...**

Foi assim que aconteceu com Maria Eduarda. No dia do brinquedo, ela trouxe uma linda máquina de fazer café, chá e chocolate-quente. A máquina era toda colorida, destacando as cores rosa, roxa e branca; tinha vários botões para apertar e era acompanhada de seis copos na cor roxa. Logo, muitas crianças estavam ao redor da menina querendo brincar, conhecer e explorar o objeto novo. Aí começaram as manifestações do poder: Eduarda, que nesse momento possuía o objeto de desejo de muitos meninos e meninas, era quem definia a brincadeira. Ela definia quem podia ou não brincar e qual papel cada um iria desempenhar na brincadeira:

– Eu sou a mamãe, ele é o papai, ele é o filhinho, ele é irmão, filho, filho, filha e bebê.

Em nenhum momento o grupo discutiu o que fora determinado por Eduarda. Todos aceitaram, e então a brincadeira seguiu. Eduarda serviu chá, perguntou quem queria café, deixou um ou outro manipular a máquina, recolheu os copos, serviu mais café e continuou dando as ordens. E quando alguém tentava se aproximar da máquina ela logo gritava:

– É minha, tá, e eu sou a mamãe e ele é o papai!



Eduarda também foi quem definiu quando a brincadeira deveria acabar. Ela disse que acabou e guardou a máquina; num outro momento voltou a brincar com o objeto e tudo se repetiu. Mudaram as crianças, porém o poder continuava com Eduarda. Portanto, não é o gênero que define o poder, mas o objeto.

Foucault (apud LOURO, 2002, p.17) trata dessa questão, defendendo que existem outras formas de exercer o poder: através do fascínio, através de dispositivos e estratégias que induzem, incitam, seduzem e provocam, e não apenas através de mecanismos que reprimem ou negam.

– **Tu não deixa nunca eu brincar contigo...**

Maurício também aproveita o dia do brinquedo para exercer um certo poder sobre os amigos. Por ter uma situação financeira um pouco melhor que as outras crianças, ele costuma trazer brinquedos diferentes e que chamam a atenção dos amigos/as. Nesse dia, ele estava com um computador de brinquedo. Maurício virou o *centro das atenções*. Durante todo o tempo comandou a brincadeira, permitindo ou impedindo que outras crianças brincassem. E foi assim no dia em que trouxe o carro de controle remoto e também o robô. Maurício faz negociações com seus brinquedos, empresta, faz trocas, ganha amigos mas também deixa outros descontentes. Outro dia, enquanto observava o grupo, ouvi Felipe reclamando:

Tu não deixa nunca eu brincar contigo, Maurício, e quando tu quiser brincar comigo, eu também não vou deixar!

Maurício respondeu cantando:

– Tô nem aí, tô nem aí...

Outras vezes as relações de poder são exercidas simplesmente por quem *inventa* a brincadeira:

– **O Mari, eu vou acabar com essa brincadeira, fui eu que inventei!**

Foi o que observei em um grupo de crianças de cinco anos:

Pedro está brincando de casinha com duas meninas. Ele é o papai. Hoje a brincadeira está sendo comandada por ele. Às vezes, ele define o que deve ser dito pelas meninas na brincadeira.

– **Aí tu pergunta, papai, hoje eu posso sair?**

– **Papai, hoje eu posso sair?**

– **Aí tu fala eba.**

– **EBA!!!**

- **Eu posso ir junto?**
- **Papai, vamos todos pro X salada?**
- Vamos pro x salada todo mundo!

E saíram de mãos dadas, foram até um cantinho atrás do odontomóvel. Fui atrás, mas não consegui ouvir nada. Logo voltaram.

Mais dois meninos se aproximaram.

Pedro falou:

- Eu sou o papai!
- Não, eu sou o papai! – disse Marcelo.
- Não pode!

Eduarda disse:

- Aí tu vai brincar com nós, Ariane, só que o Pedro não vai brincar!
- Vou sim e pronto! – falou Pedro.
- O filhinha, quer que o papai bota tu de castigo?
- Eu sou polícia, tá pai, eu boto tu na cadeia – disse Marcelo, que ficou sendo filho.
- Filho não bota o pai na cadeia! – disse Pedro. E acrescentou:

Eu era velho e tu era mais novinho, tá? Então, respeita os mais velhos!

- Tá bom, eu respeito! – disse Marcelo.
- Ó, Marcelo, não vai querer brincar?
- Vou, vou...

João Pedro chegou e apertou o botão do telefone. Marinara gritou:

- Pára, seu Gogo!
- Gogo? O meu nome é João!

João Pedro foi fazer uma ligação. Marinara não gostou e falou:

- Não, não, eu ganhei da minha tia.

Mesmo assim João Pedro telefonou, falou bastante, fez caretas e provoca Marinara. Ela, muito brava, gritou:

- Vou te dar nos pinto!

E deu um soco em João Pedro. E acrescentou:

– Vou dá nos pinto do papai, vou dá nos pinto do mano!

Marinara brigou com o amigo Pedro, que é o pai:

– Seu porco, vai ajudar aí!

– Não vou, eu vou é te botar de castigo!

Mariana ficou mais brava ainda, pegou o telefone, tentou fazer uma ligação e disse:

– **Não tá funcionando esse telefone! Essa merda tá quebrada. Cadê a merda? Eu quero a merda das peças!**

Ela se referia às pecinhas do quebra-cabeça.

Pedro ficou bravo de verdade e disse:

– **Ó, Mari, eu vou acabar com essa brincadeira, fui eu que inventei!**

Mariana deu-lhe uma mordida na lateral de seu corpo, e ele chorou muito. Ao ver o amigo chorando, ela o acariciou e pediu desculpas.

E foi assim que acabou a brincadeira!

(Crianças do Jardim III, 5 anos)

Pedro não só era o papai, como definia até mesmo o que as outras crianças deveriam dizer: “Tu pergunta, papai hoje eu posso sair, aí eu deixo e tu fala eba!” ou ainda: “Eu era o mais velho e tu era novinho, tá?”

Pedro também exerce outros tipos de poder: na condição de pai, utiliza-se do controle para deixar ou não a filha sair; ameaça botá-la de castigo, e quando o filho diz que é polícia e pode prendê-lo, Pedro se aproveita da condição de pai para dizer: “Filho não bota o pai na cadeia”; e mais “Eu era velho e tu era mais novinho”, então “Respeita o mais velho”. Na condição de pai, pega o brinquedo de Marinara sem a permissão dela e telefona fazendo provocações. Quando fica bravo, ameaça terminar com a brincadeira.

Pedro, Marinara e as outras crianças revelam na brincadeira que conhecem normas e comportamentos da cultura adulta. Sabem que no modelo patriarcal de família, dominante em nossa cultura, a figura do pai exerce um poder de controle e regulação sobre a mulher e os filhos. Em determinados momentos da brincadeira, reproduzem esses estereótipos, como nas falas: “Papai, hoje eu posso sair?” ou “Ó filhinha, quer que o papai te bota de castigo?” Porém em outros momentos reconhecem que esses modelos já não são adequados para as suas brincadeiras e os transgridem totalmente, como

revelam as falas de Marinara: “Vou te dar nos pinto”, “seu porco” ou a “merda do telefone”. A linguagem de Marinara está longe daquele “ideal de feminilidade” que consiste em “um modelo feminino heterossexual, passivo, supostamente frágil e, obrigatoriamente gracioso” (SAYÃO, 2002, p.60). Dulce Withaker (1995, p.37) refere-se a uma “falsa feminilidade imputada às mulheres”, que busca controlar a agressividade nas meninas e estimular a agressividade nos meninos.

Nessa cena estão explícitas relações de gênero, de sexualidade e de poder. Pedro procura em várias situações exercer um poder construído culturalmente delegado ao pai, o ser pensante na relação, aquele que domina, que define, que age, que manda e que deve ser obedecido e não contrariado. A idéia de que são os homens que detêm o poder, são mais agressivos, decididos, dominadores e que as mulheres são passivas e dominadas, submissas por natureza, foi construída ao longo dos anos em nossa cultura e ainda permanece fortemente arraigada no imaginário ocidental. Porém, junto a essas idéias, as crianças constroem e recriam comportamentos que não se enquadram nesse imaginário.

Na brincadeira, Marinara, a filha, está longe de assumir um papel passivo. Ela se rebela durante toda a brincadeira, xinga, briga, utiliza-se de uma linguagem que culturalmente não é apropriada para as meninas (nem para os meninos) e, na verdade, é ela e não ele quem acaba com a brincadeira. Ao não ser ouvida, fica muito irritada e se manifesta através de uma mordida. Marinara encontra na mordida uma estratégia nada passiva para comunicar seu descontentamento. No choro do amigo percebe a força de sua ação e pede desculpas. A brincadeira acaba.

No refeitório também existe um lugar que é alvo de disputas nas relações de poder. É a cadeira da ponta. As crianças têm um verdadeiro fascínio pela ponta. A cada turma que entra é uma nova disputa que surge. No refeitório há cinco mesas longas, acomodando até 30 crianças em cada uma. A criança que senta na cadeira da ponta fica estrategicamente bem posicionada, podendo ver o rosto de todas as outras da mesa. Cada turma encontra estratégias próprias para resolver essa questão. Uma professora disse-me que todas gostam de disputar a ponta, por isso, em sua turma,

“aquela que entra na frente, senta na ponta” (Professora do Jardim II B). Essa estratégia gera uma outra disputa – quem consegue ser mais rápido para entrar no refeitório antes das outras crianças.

Por que é tão importante para algumas crianças sentar na cadeira da ponta?

Que significações são construídas em relação à *ponta*?

Nas famílias, quem geralmente senta na ponta? O chefe? O pai? Aquele que paga a conta? E no caso das famílias lideradas por mulheres, é a mãe?

Então começo a observar a ponta e vejo que em todas as turmas existe essa disputa. Quase sempre são as mesmas crianças que se sentam nessas cadeiras.

Em uma das observações, quando um grupo de crianças de quatro anos entrava para lanche, percebi que Carol entrou e sentou-se na ponta. Maria Júlia, que sempre sentava na ponta, entrou em seguida e ficou de pé ao lado de Carol, com uma expressão de quem estava muito *brava*. Carol tentou resistir, até que a professora pediu que ela saísse do lugar e deixasse Maria Júlia sentar. Carol, mesmo decepcionada, atendeu ao pedido da professora.

(Professora do Jardim II C)

Muitas crianças querem sentar-se na ponta, mas são as que exercem uma pressão maior, como no caso de Maria Júlia, que acabam por ocupar esse lugar. Algumas tentam enfrentar esse poder, como Carol, mas acabam cedendo. Na verdade, Carol foi pressionada pela amiga e também pela professora, que exerce um poder ainda maior diante da menina. Carol resistiu até onde foi possível, e então se acomodou.

5.2 Momentos de privacidade e descoberta



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de investigação da construção dos gêneros a partir das expressões das meninas e meninos nessa instituição de educação infantil mostrou-se ser de uma complexidade desmedida, dificultando a elaboração de conclusões e correndo o risco de sugerir modelos ou verdades reducionistas a partir das análises e sínteses elaboradas. Essa preocupação intensificou-se ao perceber que as expressões de gênero observadas nos diversos momentos do cotidiano das crianças investigadas na maioria das vezes não seguiam uma trajetória linear, fácil de ser compreendida por nós, adultas/os.

E esse foi o primeiro desafio encontrado: fazer um estudo nesta perspectiva pressupõe passar antes por um processo de desconstrução de muitos dos saberes e poderes que fui acumulando durante a vida. Essa desconstrução implicou *abrir mão* de muitos conhecimentos acumulados, verdades tidas como absolutas por mim incorporadas e cristalizadas, e que, por isso, orientavam meu olhar, impedindo a atitude de estranhamento e de compreensão do que as expressões das crianças estavam querendo indicar. Despir-me desse olhar adulto e ver o que as crianças me diziam com suas múltiplas linguagens, posturas e diversidade de ações foi o primeiro desafio da pesquisa.

Acrescente-se ainda a carência de pesquisas que tomam a criança como foco principal de análise, principalmente quando tratamos dos estudos de gênero. Se hoje admitimos conhecer pouco as crianças, no que tange às relações de gênero conhecemos ainda menos, e por isso a necessidade de ampliar os estudos sobre essa temática.

Todas essas limitações precisam ser superadas em um período de dois anos, tempo considerado adequado pela academia para uma formação em nível de mestrado, mas deparamo-nos com o maior dos desafios, a corrida contra o

tempo e a angústia de querer fazer um trabalho com qualidade e pautado na seriedade.

Outro desafio foi perceber que as ações das crianças não são lineares. As crianças estão imersas num movimento que oscila entre o que nos é possível compreender e o totalmente enigmático, entre o previsível e o imprevisível, entre o familiar e o estranho.

A observação do cotidiano mostrou que as meninas e meninos do CEI Lapagesse possuem grandes habilidades em responder ao que os adultos esperam delas, reproduzindo comportamentos estereotipados quando lhes é conveniente; no entanto, imprimem suas marcas, transformando e ressignificando os conhecimentos do mundo adulto para a sua própria cultura de pares. Ao se apropriarem ativamente das informações do mundo adulto, elas criam rotinas interativas coerentes com essa cultura.

Mesmo correndo o risco de ser muito otimista, a observação no cotidiano institucional trouxe-me elementos suficientes para eu contrapor a idéia vigente de que meninas e meninos, ao adentrarem no espaço escolar, já trazem todas as marcas de um destino traçado que orienta as meninas para ocuparem o espaço doméstico e os meninos para o espaço público. A pesquisa mostrou que, embora ainda com muitas marcas culturais imprimidas, essas meninas e meninos já avançaram bastante no sentido de conquistar muitos dos espaços sociais que lhes eram negados. Hoje eles conseguem em muitos momentos transgredir a ordem social que estava estabelecida ou lhes era destinada – muitas vezes pautada na hipocrisia e na falsa-moralidade. As crianças resistem ao que não lhes convém. Transgridem e recriam situações para sobreviver a esse mundo de gente grande. Para elas, a ordem e a disciplina ganham um novo significado, uma nova organização, alegre, brincante e cheia de movimentos. As filas transformam-se em espaços de interações, o tempo de espera é ressignificado, criativamente aproveitado, transformando-se em um tempo de múltiplas expressões e construções. E as meninas, longe de serem passivas, estão ali ativas, parceiras, ocupando espaços de liderança e poder, assumindo a igualdade de direitos – do direito de brincar de bola, de pular, de correr, de gritar, de dirigir carrinhos, de rodar pneus, de jogar futebol –, sem deixarem de ser meigas, dóceis, sem deixarem

de gostar de bonecas ou de laços de fitas. E os meninos aos poucos vão se livrando do mito da masculinidade hegemônica, em que precisavam provar o tempo todo o quanto eram fortes, durões, espertos e inteligentes, e começam a viver um novo tempo, que lhes garante o direito de sentir e deixar transparecer sentimentos, o direito de chorar quando estão tristes, com dor ou emocionados. Ainda tímidos, muitos meninos começam a brincar juntos com as bonecas, as casinhas, os fogões, os carrinhos de bebês, experimentando a caixinha de maquiagem, que antes ficava no imaginário proibido. Mostram meiguice, choram, dançam, gostam de cozinhar, de cuidar de seus corpos, de pentear os cabelos, de ficar bonitos, porque para construir uma sociedade mais igualitária não devemos excluir bonecas e apetrechos das meninas, mas incluí-los nos brinquedos dos meninos, fazendo com que o espaço doméstico seja partilhado por ambos, com respeito e dignidade pelo Ser Humano, independente do sexo ou gênero. É preciso aprender com as crianças a viver sem preconceitos.

No que tange à sexualidade, as crianças conseguem driblar a vigilância constante que as professoras tentam exercer sobre elas e encontram espaços de privacidade onde podem tocar, explorar, sentir e conhecer as dimensões do corpo e da sexualidade. A dimensão do prazer e do desejo, apesar de constituir-se ainda em tabu para as pessoas adultas, para as crianças é uma curiosidade e descoberta que são melhor vivenciadas longe dos olhos das professoras. O poder é constitutivo de todas as crianças e é exercido nos vários momentos do cotidiano, principalmente nas brincadeiras.

Em relação às práticas das professoras, observei sinais de avanços: professoras propondo brincadeiras interativas, ousando nas possibilidades do brincar, proporcionando momentos que fogem dos padrões estabelecidos, refletindo sobre posturas e comportamentos que reproduzem estereótipos sociais e desconstruindo idéias machistas repassadas pelas famílias. Mas também observei comportamentos que indicam a reprodução maciça de estereótipos e preconceitos, discriminações por sexo e gênero. Muitas vezes, atrás de uma doce repressão, a legitimação de um valor preconceituoso e sexista, indicando que determinado comportamento não é adequado para uma menina bonita ou para um menino bonito. Esses comportamentos muitas vezes

são reproduzidos de forma inconsciente, sem intenção, mas também sem uma reflexão anterior. E talvez aqui esteja uma porta de entrada para a construção de uma nova sociedade que possa incluir a problemática dos gêneros nos cursos de formação, nas grades curriculares de cursos de nível médio, no magistério, nos cursos de pedagogia, nos cursos de especialização para professoras/es, e mais, nas formações continuadas, seminários, congressos e em todos os espaços em que possa ser ampliado o debate sobre essa questão. Advogo isso por perceber que a discriminação e o preconceito quase sempre se perpetuam por ignorância daqueles que lidam com a educação das crianças pequenas. A ampliação do debate deveria atingir inclusive as famílias das crianças, pois questionários respondidos sobre os brinquedos preferidos das crianças e as (im)possibilidades de brincadeiras no espaço doméstico demonstraram que o caminho ainda é longo. Na opinião das famílias, bonecas são para as meninas e carrinhos para os meninos, e classificam como “feio e estranho” qualquer possibilidade que fuja a essa regra. Além disso, demonstram preocupação com as possíveis conseqüências no futuro da menina ou do menino. Dos 34 questionários respondidos, apenas três respostas apontaram para a questão da igualdade, do respeito e da necessidade de começar em casa uma educação mais emancipatória. Sendo a família a primeira instância de educação das crianças, é demasiado triste perceber que na maioria delas ainda não se aceita ver meninas e meninos rompendo barreiras e brincando com bonecas e maquiagem lá no CEI Lapagesse.

Embora admitindo minhas limitações em traduzir o ponto de vista das crianças numa temática que considero tão fundamental para a construção de uma sociedade que respeite o universo e todos/as que dele fazem parte, saio desta pesquisa com uma visão bastante otimista, acreditando que, se tivermos humildade para aprender com as meninas e meninos deste mundo afora, talvez a sociedade almejada não esteja tão distante. Mas para isso é preciso aprender a ousar, a sonhar, a brincar com as coisas que parecem sérias, a tratar com seriedade as coisas que parecem banais, é preciso aprender a desejar, a sentir prazer – enfim, é preciso aprender a transgredir, sempre que preciso for, para alcançar a felicidade.

6.1 Considerações finais em imagens

Em nossa cultura, algumas brincadeiras são consideradas próprias de meninas...



Outras brincadeiras são consideradas próprias para os meninos,



Para as meninas e meninos do Cei Lapagesse, o que importa é brincar!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Lucia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, n.93, maio, p. 12-21, São Paulo, 1995.

AFASC - Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma. **Levantamento de dados para o livro histórico de Criciúma-Ano 100**. Criciúma, 1979.

AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche: que lugar é este?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.

ANYON, Jean. **Inserções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais**. In: **Cadernos de pesquisa**, p. 13-25, São Paulo, 1990.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. . Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZANHA, José. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1997. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2002.

BERNARDES, Nara Maria Gurazzeli. **Gênero e educação: construção, debate e polêmica**. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1997.. p. 224-231.

_____. **Crianças Oprimidas: autonomia e submissão**. 1989. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BOTELHO, Silvia M. G. **Meninos e meninas: como devem ser?** In: Criança, p. 4-7, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Valmir Ascheroff de Siqueira, et al. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1997, 240 p. (Coleção ADCOAS).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96. Organização do texto: Ana Paula L. L. Rosa e Valmir Ascheroff de Siqueira. Rio de Janeiro: Ed. Esplanada, 1998. 95 p. (Coleção ADCOAS).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BÚFALO, Joseane M.P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas, SP. 1997. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CADERNOS CEDES. **Infância e educação**: as meninas. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002. n..56.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. & RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo, Moderna; Campinas, S. P: Ed. Da Universidade de Campinas, 1999. Educação em Pauta: temas transversais.

CANDIA, Caterine et al. **A minha primeira coleção de iniciação sexual e afetiva**: Nada de confusões. Vol. 4. Osasco: Impala. 1996.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo. FAPESP, 1999.

_____. **Mau aluno, boa aluna?** Como as professoras avaliam meninos e meninas. In: Estudos feministas. CFH/CCE/UFSC. V. 9, n. 2/2001. P. 554- 574.

CECHIN, Andréa Forgiarini. **O cotidiano de uma escola infantil e a construção da identidade de gênero das crianças**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC/RS.

_____, & BERNARDES, Nara M. G. **Escola infantil**: um espaço de construção do gênero. In: Revista Educação. Porto Alegre. Ano XXII, n. 39, set. 1999, p. 41-70.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Anna E. B. da. **Menino, bom em matemática? Menina em comunicação e expressão? Até quando?** Ciência e Cultura. Resumos. São Paulo, julho, 1983.

CORSARO, William A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. In: Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, 2002. p. 113-134.

COUTINHO, Ângela S. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** 2002. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis..

DOSSIÊ GÊNERO E EDUCAÇÃO. Organizado por Guacira Lauro e Dagmar Meyer. In. Revista de Estudos Feministas. CFH/CCE/UFSC. Vol 9. nº 02. p. 513-600. 2001.

DELGADO, Buenaventura. **História de la infancia.** Barcelona, Espanha: Editorial Ariel S. A., 1998.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância, pesquisa e relatos orais.** In: FARIA, A. L. G. et al. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. P.1-17.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.86, p. 5-14, 1993.

FARIA, Ana Lúcia Goulart, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores associados, 2002.

_____. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil.** In: Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Editora Autores Associados/ UFSC/UFSCar/UNICAMP, Campinas, 1999.

FELIPE, Jane & GUIZZO, Bianca S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. In: Pró-posições. **Dossiê educação infantil e gênero.** Universidade Estadual de Campinas, SP. V. 14, n. 3 (42). P. 119-130. 2003.

FELIPE, J. **Infância, gênero e sexualidade.** Educação e Realidade vol. 25 (1). Jan/jul. 2002: 115-131.

_____. **Construindo identidades sexuais na educação infantil.** Páteo, nº 7, nov. 98/jan. 99. p. 56-58.

_____. **Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações.** In: Dagmar Meyer (org.) Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre. Mediação, 1998. (Série Cadernos de Educação Básica, nº 4).

_____. **Aspectos gerais do desenvolvimento infantil.** In: Carmem M. Craidy (org.). O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre. Mediação, 1998. (Cadernos de Educação Infantil, v.5).

_____. **Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil.** In: CRAIDY, Carmem M. & KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

_____. **Questões de gênero: construindo identidades.** Anais do II Congresso Internacional de Educação Infantil do Mercosul. Santa Maria, 5 a 8 de junho de 1998.

_____. **Das pequenas violências diárias nas escolas infantis.** Coletâneas do PPGEDU, vol 2 (4), jan/fev. 1996.

FERNANDES, Florestan. **A reconstrução da realidade nas ciências sociais.** In: Fundamentos empíricos da explicação sociológica. São Paulo. Cia Editora Nacional, 1959. p. 1-44.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio: novo dicionário da Língua portuguesa.** Ed. Nova Fronteira, 12 ed. 1975.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância.** 2002. (Tese de Doutorado). Universidade do Porto, Portugal.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** In: Pro-Posições, v. 14, n. 3 (42)- set./dez. 2003.

_____. **Encontrando nas brincadeiras as múltiplas formas de ser menino e de ser menina.** In: Pátio Educação Infantil. Ano 1, n. 3. Dez. 2003/ Mar. 2004. P. 40-42.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FREITAS, Márcia Regina Avelar B. de. **A educação infantil e a estereotipia dos papéis sexuais: por uma concepção não reprodutivista.** 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ.

FULGRAF, Jodete. **A infância no papel e o papel da infância.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC, Florianópolis.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual: possibilidades didáticas.** In: LOURO, G. L. NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R. J.:Vozes, 2003. p. 66-81.

GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro. Ed. LTC, 1989.

GOEDERT, Valter Maurício. **Coisas de Criança**. Florianópolis, Pallotti, 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, G. L. NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, R. J.:Vozes, 2003. p. 28-40.

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas**. P.69-92. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F. & PRADO, P. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. Coleção educação contemporânea.

_____. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp, Campinas, São Paulo.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. In: *Antropologia em Primeira Mão*. UFSC, 1995.

_____. **A questão do masculino e do feminino para a transformação das relações na sala de aula**. In: *Um novo paradigma sobre a aprendizagem*. Ed. Vozes. Petrópolis, 1995.

_____. **O masculino e o feminino na educação**. In: GROSSI, E. P. & BORDIN, Jussara. *Revista Paixão de Aprender*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRUGEON, Elizabeth. **Implicações del genero en la cultura del patio del recreio..** In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn. *Género, cultura y etnia en le escuela – informes etnográficos*. Barcelona: Paidós, 1995.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1989.

ITURRA, Raul. **Eu sou homem e mando. Eu sou mulher e obedeço**. Meninos e meninas. In: *O imaginário das crianças. Os silêncios da cultura oral. Fim do Século*, 1997.

_____. **As culturas da cultura: infantil, adulta, erudita**. In: *Educação, sociedade e culturas*, n.17, 2002, p. 135-153.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola**. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (org.) *Creches. Coleção temas em destaque*. São Paulo.. Cortez, 1989. P.20-27.

_____. **Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças**. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 3. ed. São Paulo, Cortez. 1992.

_____. **O papel social da pré-escola -1985.** In: Rosemberg, F. (org.). *Creche: temas em destaque.* São Paulo, Cortez. 1989.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre, Ed. Mediação, 1998.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 15 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, Maria I. F. Pereira. **O que falam de escola e saber as crianças da área rural?** Um desafio da pesquisa de campo. In: Kramer, S. e Leite, M.I.F.P. *Infância: fios e desafio da pesquisa.* Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo.** Cadernos CEDES, 22(56):63-80, abril, 2002.

LOISOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa.** In: Bauer, M. e Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* 2. ed. Petrópolis, R.J. Vozes, 2003. P. 137-155.

LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F. & GOELLNER, Silvana V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, R. J. :Vozes, 2003.

LOURO, Guacira L. **Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”.** In: LOURO, G. L. NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* Petrópolis, R. J.:Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. **Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças.** In: ADELMAN, M. & SILVESTREIN, C. B. (orgs.). *Gênero Plural. Um debate interdisciplinar.* Curitiba: Editora da UFPR, 2002. p. 11-22.

_____. **Gênero: questões para a educação..** In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira.* São paulo: FCC; Ed. 34, 2002. p. 225-242.

_____. **Teoria queer- uma política pós-identitária para a educação.** In: Estudos feministas. CFH/CCE/UFSC. V. 9, n. 2/2001. P.541- 553.

_____. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

_____. **Sexualidade e gênero nas práticas escolares**. In: Anais do seminário “Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão”. Rio de Janeiro. INÊS, 1998.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A construção escolar das diferenças**. In: Christianne Werneck e outros (orgs.). IX Enarel. A diversidade cultural no lazer. Belo Horizonte. UFMG/EEF/CELAR, 1997.

_____. **Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino**. In: Luiz Heron Silva e José Clóvis Azevedo (orgs.). Reestruturação curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis. Vozes, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MEC/SEF/COEDI. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995a.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 2. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5 ed. São Paulo. Cortez. Brasília, UNESCO. 2002.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. O sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Editora da Unicamp, 1999. Educação em Pauta: escola e democracia.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001. Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia.

NECKEL, Jane Felipe. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R. J. : Vozes, 2003. p. 53-65.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, Zilma. **Interações infantis em creches e a construção de representações sociais de gênero**. Coletâneas da ANPEPP, n. 4, vol. 1, set. 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos & FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo**: Histórico de uma realidade-1986. In: ROSEMBERG, F. (org.). Creche: temas em destaque. São paulo: Cortez ed. 1989. Fundação Carlos Chagas. P. 28-89.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: Enigmas e revelações. São Paulo. Cortez, 2002.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. **Quer brincar comigo?** Pesquisa, brincadeira e educação infantil. P. 93-111.. In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Ed. Autores Associados, 2002.

_____. Patrícia Dias. **Educação e cultura na creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças bem pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA. Plano Plurianual de Assistência Social 2002 a 2005. Secretaria de Desenvolvimento Social e habitação, março, 2002.

_____. Resolução da Educação Infantil do Município de Criciúma 01/2002. Criciúma, 2002.

PRO-POSIÇÕES. Revista quadrimestral da faculdade de Educação – Unicamp. **Dossiê Educação Infantil e gênero**. Vol.14, n.3 (42)- set./dez. 2003.

REYNAUD, Rose Margareth. **Creche pública em Criciúma**: assistência e educação ou educação e assistência? Monografia- FUCRI, Santa Catarina, 1992.

ROCHA, Eloísa Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagoga. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. **Mulheres na escola**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação sexual na escola**. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo, (53):11-9, maio, 1985.

_____. **As diferenças sexuais e a escola**. Ciência e Cultura. Resumos. São Paulo, 27(7):698, 1975.

_____. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. In: Estudos Feministas. CFH/CCE/UFSC. V. 9, n. 2/2001. P. 515- 540.

_____. **Educação formal, mulheres e relações de gênero:** balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (orgs.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

ROSEMBERG, F. (org.). **Creche: temas em destaque**. São paulo: Cortez ed. 1989. Fundação Carlos Chagas. P. 28-89.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche: realidade e Ambiguidades**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 7-30.

SARMENTO, Manuel. **Crianças:** educação, culturas e cidadania activa. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: portugal, 2002 (mimeo).

SAYÃO, Déborah Thomé. **Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas?** Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In: *Proposições*, v. 14, n. 3(42)- set./dez., 2003. P.67-87.

_____. **O cuidado na educação infantil:** uma análise de gênero. In: *Pátio Educação Infantil*. Ano 1, n. 1. Abr/jul. 2003. P.45-47.

_____. **Corpo e movimento:** notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados. V. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: *Educação e Realidade*. 1995.

_____. **Experiência**. In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S & RAMOS, T. R. O. (orgs.). *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: ed. Mulheres , 1999. P. 21-55.

SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C. S & RAMOS, Tânia R. O. (orgs.). **Falas de gênero:** teorias, análises, leituras. Florianópolis: ed. Mulheres , 1999.

SILVA, Alcione Leite da. A pesquisa como prática de cuidado na emancipação da mulher. In: SILVA, A. L. et al. *Falas de gênero*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. P. 105-118.

SORJ, Bila. **O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira**. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed.34, 2002. p. 97-107.

SOUZA, Érica Renata de. **Questões de gênero na infância e na escola**. 1999. Dissertação (Mestrado). Unicamp. Campinas, SP.

_____. **Re-significações de gênero na infância.** P.77-97. In: ADELMAN, M. & SILVESTRIN, C. B (orgs.). *Gênero Plural. Um debate interdisciplinar.* Curitiba. Ed. Da UFPR, 2002..

SOUZA, Eustáquia Salvadora de. ALTMANN, Helena. **Meninos e meninas:** expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In: *Cadernos CEDES.* P. 52-68. Agosto, 1999.

SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sônia. **Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar** no Brasil. In: SOUZA, S.J. e Kramer, S. (orgs.). *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos.* São Paulo, Coleção Espaço, v.11. Loyola. 1991.

STEINBERG, Shirley & KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil:** A construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

STOLLER, Robert. **Masculinidade e Feminilidade:** apresentações do gênero. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

SUBIRATS, Marina. **Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales.** In: *Educacion e Sociedad*, n. 4. Madrid: Akal, 1986.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

WALKERDINE, Valerie. **Cultura popular e a erotização das garotinhas.** In: *Educação e Realidade*, 24(2): 75-88, jul./dez., 1999.

_____. **História e a construção da identidade.** Labus, estudos feministas. Nº 1-2. Julho/Dezembro. 2002.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade.** In: LOURO, G. L.(org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 35-82. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Menino-menina: sexo ou gênero?** Alguns aspectos cruciais. In: *A escola e seus alunos.* São Paulo: Ed. Unesp. Estudos sobre a diversidade cultural. 1995.

_____. **Mulher & homem:** o mito da desigualdade. 9 ed. São Paulo: Ed. Moderna. 1996. Coleção Polêmica.

_____. **Nas franjas do rural urbano:** meninas entre a tradição e a modernidade. In: *Cadernos CEDES*, 22(56):7-22, abril, 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, Neise Gaudencio. **Meninos pra cá, meninas pra lá**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

ADELMAN, Miriam & SILVESTRIN, Celsi B. (orgs.). **Gênero Plural: um debate interdisciplinar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

_____. **O gênero na construção da subjetividade: entendendo a diferença em tempos pós-modernos**. In: ADELMAN, Miriam & SILVESTRIN, Celsi B. (orgs.). **Gênero Plural: um debate interdisciplinar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p. 49-61.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. In: **Estudos Feministas**. CFH/CCE/UFSC. V. 9, n. 2/2001. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002. p. 575- 585.

ANTÔNIO, Manuel. **Gênero e identidade racial de crianças negras e brancas na prática de uma professora de pré-escola**. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARANGO, L. G.; LEÓN, M. & VIVEROS, M.; **Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino**. Faculdade de Ciências Humanas de Bogotá. Bogotá: Ed. TM, 1995. ?

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos**. 1997. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

ARROYO, Miguel. **O Significado da infância**. In; criança, revista do professor de educação infantil, n. 28, 1995.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola. O que é, como se faz**. 8ª ed.. São Paulo: Loyola, 2002.

BEAUVOIR. Simone de. **O segundo sexo**. 2. A experiência vivida. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980..

_____. **Memórias de uma moça bem-comportada**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova fronteira. 6 ed. 2000.

BECCHI, Egle & BONDIOLI, Anna. **Avaliando a Pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Ed. Autores Associados. ?

BIDDULPH, Steve. **Criando meninos**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2002.

BORGES, Maria Fernanda S. T. A sexualidade no cotidiano da escola infantil: o que fazer com ela? In: SOUZA, R. C. & BORGES, M. F. S. T. (orgs.). A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2.. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Conferência do prêmio Goffman**: a dominação masculina revisitada. In: LINS, Daniel (org.). A dominação masculina revisitada. São Paulo: Papyrus, 1998..

_____, & PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S. A. 1975.

BRITZMAN, Déborah P. **O que é esta coisa chamada amor?** Identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 21 (1). P. 71-96, jan/jun. 1996.

BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Gênero e raça**. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (orgs.) Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p. 167-193.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 14ª edição, 1984.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época.

CONTI, Luciane de. **O brinquedo em casa e na escola**: a bi-direcionalidade da transmissão cultural. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CONNEL, Robert W. **Políticas da masculinidade**. Educação e Realidade 20 (2), p. 185-206, jul/dez. 1995.

ÉRIKSON, Erik. **A teoria da sexualidade infantil**. In: _____. Infância e sociedade. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores,

FERNANDES, Florestan. **As Trocinhas do Bom Retiro**. In: _____. Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-256.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós o sol**: um estudo sobre as relações sobre infância, cultura, imaginário e lúdico em atividades de brincar em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia-SP. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Memórias de menina**. In: Cadernos CEDES, 22(56):81-102, abril, 2002.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de bercário**: relações de gênero e de classe na educação infantil. Porto Alegre, 2000. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira & KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em Contexto**: Uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. A vontade de saber. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1988. 13ª ed.

_____. **História da sexualidade**.. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1988.

FRANGELLA, Simone Miziara. **Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua**. Cadernos Pagu, (14):201-34, 2000.

GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn. **BANBINI**: a abordagem italiana à educação infantil. Artmed ed. 2002.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GRACIANO, Marília et al. **Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (21); 15-40, junho, 1977..

GUIDI, Sonia Maria. **Contribuição para o estudo do papel dos educadores pré-escolares na formação da identidade e papel de gênero dos educandos**. Curitiba, 1989. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. In: Cadernos de Pesquisa. n.107, julho, 1999. p. 41-78.

HEILBORN, Maria Luiza. **Sobre sexualidade, gênero, corpo e juventude**. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (orgs.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p. 403-417.

HÉRITIER, Françoise. **Masculino Feminino: O pensamento da diferença**. Lisboa. Instituto Piaget, 1996.

KEHL, Maria Rita. **A mínima diferença: Masculino e feminino na cultura**. Rio de Janeiro. Imago ed. 1996.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAVIOLA, Eliane Cardia. **Sexualidade infantil através de relatos de educadoras de creche**. São Caetano do Sul, 1999. Dissertação (Mestrado) Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LINS, Daniel (org.). **A dominação masculina revisitada**. São paulo: Papyrus, 1998.

LOPES, Zaira de Andradde. **Meninas para um lado, meninos para outro: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche..** Campo Grande,1996. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.

LUPTON, Deborah. **Corpos, prazeres e práticas do eu**. In: *Educação e realidade. Produção do corpo*. V. 25 (2): 15-48. jul/dez. 2000.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros em educação infantil**. São Paulo, Ed.Cortez. 2002.

MAIA, Denise da Silva. **O conceito de criança na pré-escola: gênero, poder e subjetividade**. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar, Prazer e Aprendizado..** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MELLO, Guiomar N. de. **Os estereótipos sexuais na escola**. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (15):141-4, dez., 1975.

MEYER, Dagmar E. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, G. L. NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, R. J.:Vozes, 2003. p. 9-27.

MONTAGNA, Adelma Pistun. **Expressões de gênero no desenho infantil**. 2001. Dissertação (Mestrado). UFN, Uberlândia.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: autores Associados. N. 112, março, 2001.

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero**. In: Revista Estudos feministas. Ano 8, 2 semestre, 2000. P. 9- 41.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NOVA ESCOLA. **Relações de gênero. Coisa de menino. Coisa de menina. Será?** P. 54-57. Maio, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Cidade Futura, Florianópolis, 2000.

_____. **Encontros e Encantamentos na Educação infantil**. Campinas, Papyrus, 2000.

PAULO, Maria Tereza K.. de Barros. **Educação sexista na pré-escola**. Niterói, 1985. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense.

PAULSON, Suzan. **Sexo e gênero através das culturas**. P. 23-32. In: ADELMAN, M. & SILVESTREIN, C. B. (orgs.). **Gênero Plural. Um debate interdisciplinar**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

PIACENTINE, Telma Anita. **Fragmentos de imagem de infância**. Tese de Doutorado em Educação. USP, 1995.

PIGNATON, Andrea Souza Carmo. **Construindo uma concepção de gênero e sua relação com o processo de escolarização**. Vitória, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Biblioteca do INEP.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese de Doutorado em Educação da Unicamp/Campinas. Mimeo. 2000.

_____. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção**. In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Ana Lúcia G. de Faria; Zeila de Brito F. Demartine e Patrícia D. Prado (organizadoras). São Paulo, Autores Associados, 2002. p. 19-47.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?** Ed. Salamandra, 2ª edição. Rio de Janeiro, 2001.

RODRIGUES, Milton Muller. **Gênero masculino e ensino fundamental: vivências e significações de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação).. PUC/RS. 1998.

ROSALBO, Michelle Z. & LAMPHERE, Louise. (Coordenadoras). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSSETTI-FERREIRA et alli (orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo, Cortez, 1998.

RYCHE BUSCH, Cláudia Gil. **Contos maravilhosos na educação infantil: a dinâmica discursiva no processo de ensino do gênero**. Mestrado. PUC/SP, 1999.

SABO, Donald. **O estudo crítico das masculinidades**. In: ADELMAN, M. & SILVESTRIN, C. B (orgs.). *Gênero Plural. Um debate interdisciplinar*. Curitiba. Ed. Da UFPR, 2002. p. 33-46.

SANT'ANNA, Denise. **Descobrir o corpo: uma história sem fim**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25(2): 49-58, jul/dez, 2000.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador Infantil: Uma ocupação de gênero feminino**. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado) Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SCHMITZ, Roseli. **Brincar de casinha não significa só arrumar as panelinhas**. Gênero e sexualidade na educação infantil. Monografia. Florianópolis, 2002.

SILVA, Carmen A. Duarte da et al. **Meninas bem-comportadas, boas alunas. Meninos inteligentes, indisciplinados**. In. Cadernos de Pesquisa, p. 207-225, 1999.

SILVA, Maurício Roberto da. **Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-mulheres e das mulheres-meninas da zona da mata canavieira pernambucana**. In: Cadernos CEDES. P. 23-52. Abril, 2002.

SIQUEIRA, Maria J. T. **Novas formas de paternidade: repensando a função paterna à luz das práticas sociais**. In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S & RAMOS, T. R. O. (orgs.). *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: ed. Mulheres, 1999. P. 187-201.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Autores Associados. n.112, março, 2001. p.7-31.

SPONCHIADO, Justina Inês. **Docência e relações de gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995**. Mestrado. PUC/SP, 1997.

STOLL, Raul Roberto. **Professoras de escola infantil: práticas e significados da sexualidade de meninas e meninos e educação sexual**. 1994. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

STOLL, Raul Roberto & BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Professoras da escola infantil: práticas e significações a respeito da sexualidade e da educação sexual**. In: Educação, Porto Alegre, 1999. p. 71-105.

TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. **Meninas e Meninos na educação infantil: uma aquarela de possibilidades..** Uberlândia, 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UNESCO. **Fontes para a educação infantil..** São Paulo: Cortez. Fundação Orsa, 2003.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo**. Usos e significados no contexto escolar e familiar. Cidade Futura, Florianópolis, 2002.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época)

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS

Grupo 1

Qual a brincadeira preferida de seu filho ou filha?	
MENINAS	MENINOS
Brincar de bonecas	
Montar peças e com motoca	
	Montar e desmontar os brinquedos
Tocar instrumentos musicais e dançar	
	Brincar de bola, bicicleta, carrinho
Brincar de boneca	
	Brincar no parquinho
Brincar de desfilas e dançar	
Brincar de boneca e casinha	
Casinha, boneca, panelinha e brinquedos calmos	
Brincar de casinha	
	Brincar de carrinhos
Brincar de boneca e de barro	
Dançar, brincar de boneca	
	Brincar no parque
Boneca, brincar de roda e cantar	
	Jogar futebol

Grupo 2

Qual a brincadeira preferida de seu filho ou filha?	
MENINAS	MENINOS
	Caminhão, carrinho, montar peças
Brincar de motoca	
Brincar de casinha	
Brincar de casinha	
	Futebol, carrinho e areia
	Pregar prego com martelo num banco velho
	Carrinho, bola, bicicleta
	Brincar com bonecos de desenhos atuais
	Bola, carrinho e bicicleta
	Brincar de motoca e desenhar
	Não tem brincadeira preferida
	Brincar de bola
	Não tem brincadeira preferida
	Correr, andar de bicicleta
	Brincar de power ranger

Grupo 1

Na sua opinião, meninos e meninas podem brincar com os mesmos brinquedos? Sim, não e por quê?

SIM	NÃO	POR QUÊ?
X		Porque eu acho que não tem nada a ver.
X		Devemos colocar para os nossos filhos a iguadade e não discriminar certos tipos de brincadeiras.
	X	Certos brinquedos das meninas influenciam negativamente no futuro dos meninos.
	X	Meninas devem brincar de bonecas e casinha e meninos de carrinhos e bolas.
X		Hoje em dia o menino brinca de boneca e a menina de carrinho.
X		Devem brincar juntos, pois deve haver a socialização dos brinquedos, para que nem meninos nem meninas tenham tratamento diferenciados.
	X	Menina não fica tão feia brincando de carrinho, mas menino fica feio brincando de bonecas.
	X	Um menino não pode brincar de boneca, é estranho.
X		Cada criança tem o direito de escolher qual o brinquedo que mais lhe agrada.
X		--
X		Todas as crianças brincam com os mesmos brinquedos.
X		Alguns tipos, sim, porque se faz necessário para a fixação da personalidade.
X		Eles sabem qual é de menino e qual é de menina.
X		Nós não podemos impedi-los enquanto estão descobrindo as coisas.
X		Sendo que a brincadeira seja saudável.
X		Com exceção de carrinhos.
X		Porque as crianças são inocentes e sem maldade.

Grupo 2

Na sua opinião, meninos e meninas podem brincar com os mesmos brinquedos? Sim, não e por quê?

SIM	NÃO	POR QUÊ?
X		Porque algumas crianças não têm noção de que algum brinquedo é de menino ou menina e querem brincar.
X		Fora bonecas e apetrechos, porque o instinto de mãe de gerar um filho se caracteriza no sexo feminino.
	X	Não gosto da idéia de ver meu filho brincando de bonecas.
	X	Não, porque influi maus exemplos.
	X	Porque bonecas é mais feminina e certos tipos de carrinho é mais para meninos, mais muitos brinquedos dá para ambos.
X		Porque não tem nada a ver. Menina brinca de carrinho e menino de boneca.
X		Para que desde pequenos, aprendam a dividir as coisas.
	X	Porque certos tipos de brincadeiras só diz respeito às meninas.
	X	Porque as meninas vão brincar de bonecas e os meninos de carrinho.
X		Eu acho que não tem problema algum, pois não interfere em nada, desde que se diga o que pertence a quem e por quê e o que é de menino e menina.
	X	Tem alguns brinquedos diferentes para meninos e meninas.
X		Porque não influencia na educação social e nem sexual. Igualdade para as mulheres, por que não começar quando criança?
X		Todos tem que conhecer tudo e se adaptar com os brinquedos e ver quais os que mais gosta.
X		Porque quando são pequenos não sabem diferenciar, mas não deixar isto ir muito longe.
		Depende. Desde que meu filho não esteja brincando de bonecas, os demais acho que não tem problemas.

Grupo 1

Qual brinquedo você não daria para seu filho ou filha? Por quê?
Armas, vídeos violentos, bonecos da TV, tipo Dragom Boz Z, games eletrônicos, pois a criança não pensa só aperta botões.
Arma de brinquedo, porque estimula a violência.
Arma de brinquedo, porque ela corre perigo.
Arma de brinquedo, porque influencia mal a criança.
Arma de brinquedo, ou outros, que possa prejudicar a criança.
Tesouras, facas de verdade e revólver de plástico.
Arma e faca de brinquedo.
Vários, porque tem brinquedo que não é bom dar para a criança, porque algumas se machucam e se prejudicam.
Revólver de brinquedo, pois estimula a criança a ser violento, e se sentir mais forte.
Carrinho, porque eu acho que já é uma coisa natural para menino.
Arma de brinquedo, porque incentiva a violência, como se atirar em alguém fosse bonito.
Arma de brinquedo, porque eu acho que esse tipo de brinquedo leva a violência.
Armas de brinquedo, arco e flexa, porque é de pequeno que ensinamos o que é certo e errado.
Skate, patins, prefiro brinquedos mais calmos, jamais daria esse tipo de brinquedos para minha filha, e acidental.
Fitas de vídeo games com lutas, pois acho que estimula a agressividade.
Armas de brinquedo, porque influencia a violência.
Revólver de brinquedo, porque pode dar mau exemplo.

Grupo 2

Qual brinquedo você não daria para seu filho ou filha? Por quê?
Revólver, porque acaba influenciando a criança para o mal.
Revólver e outras armas, induzem a violência e a falta de respeito ao próximo.
Armas
Armas, porque isso não é certo.
Arma de brinquedo, porque sem querer vou estar ensinando a violência.
Armas de brinquedo, porque eles podem se machucar ou influenciar mal.
Arma de brinquedo.
Jamais daria qualquer tipo de armas para meu filho.
Brinquedos que imitam armas, porque eu não gosto destes brinquedos.
Arma ou faca ou espada, porque gera violência.
Arma, porque é um brinquedo que leva pra violência.
Armas de nenhum tipo, pois pode tomar gosto pela coisa e ter uma quando adulto.
Arma, porque está induzindo à violência.
Uma arma.
Vídeo game, porque é um vício que atrapalha a criança