

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Pré-escola

Autora: Daniela Finco

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Daniela Finco e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:

Ana Lúcia G. de Faria

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Nome

Assinatura

Assinatura

Data

L. Armentano

Cláudia Vianna

2004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÕES

UNIDADE	PC
Nº CHAMADA	T/UNUSM?
	F492F V
V	EX
COMBO. BC/	60452
PROC.	16.117-04
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	19-11-04
1º CPD	

Bib Id 329767

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

F492f Finco, Daniela.
"Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher" : relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola / Daniela Finco. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Relações de gênero. 3. Pré – escola. 4. Brincadeiras. 5. Diversidade. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-106-BFE



200419377

Resumo

Relações de gênero nas brincadeiras entre meninos e meninas de 4 a 6 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Campinas, SP – este é o foco desta pesquisa, que compreende as crianças como atores e atrizes dos processos sociais, como portadores e portadoras de história, reproduzindo e produzindo cultura.

O estudo discute as formas de brincadeiras de meninos e meninas, buscando questionar o fato “natural” de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados. Apresenta uma reflexão sobre a troca de papéis nas brincadeiras, fazendo uma discussão sobre os brinquedos considerados “certos” e “errados” para cada sexo.

A análise discute os resultados de outras pesquisas e questiona quando afirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos.

Desse modo, o estudo propõe-se a tratar o tema das relações de gênero de uma perspectiva diferenciada, na tentativa de um olhar não “adultocêntrico”, observando atentamente as transgressões dos papéis sexuais nos momentos de brincadeira, possibilitando enxergar novas formas de ser menino e de ser menina.

Ao buscar contextualizar as condições em que ocorrem essas relações, a pesquisa aponta para as formas de construção cultural da corporalidade feminina e masculina e sua relação com as brincadeiras e os brinquedos. Desse modo, o brinquedo, é analisado como um artefato cultural, compreendido como um dispositivo que está relacionado aos processos de construção de idéias, valores, comportamentos, saberes e com um enredo social carregado de significados e intencionalidades.

A pesquisa também registra as angústias e dúvidas das professoras da pré-escola frente a questões de gênero na infância, apontando para a dificuldade da diferenciação entre a identidade de gênero e a identidade sexual e discutindo a ausência do tema em cursos de formação.

A bibliografia italiana traduzida para o português destacou-se como referencial para a concepção de educação infantil. A leitura sobre gênero ajudou a treinar meu olhar para duvidar e estranhar as naturalidades das pistas: Revista dos Estudos Feministas (UFSC), Cadernos Pagu (Núcleo de gênero da UNICAMP), Cadernos de Pesquisa (FCC), as pesquisas do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da UFRS e do NEMGE (Núcleo de Estudos da Mulher e das relações sociais de gênero) da USP.

Outras fontes não convencionais, como a literatura infantil e a produção cinemato-

gráfica, serviram para a compreensão da temática, permitindo percepções diferenciadas.

O estudo conclui que é necessário questionar o papel social das Instituições de Educação Infantil - creches e pré-escolas -, considerando a sua potencialidade em relação à diversidade e à capacidade de criação e recriação apresentadas pelos meninos e meninas, repensando seu papel frente à diferença existente entre eles.

A análise traz questões para repensar a maneira como as (os) diferentes profissionais da pré-escola trabalham as relações de gênero na pequena infância. Uma temática que, sem dúvida, necessita ser mais discutida e aprofundada.

Abstract

Gender relationships in the plays between boys and girls (4 and 6 years old) at Campinas (SP) public pre-school (EMEI). This is the focus of this research, that understands the children as actors and actresses of social processes, who carry history, reproducing and producing culture.

This work analyses the way of to play of boys and girls, discussing the “natural” fact of boys and girls to have predetermined roles and behaviors.

It presents a reflection on the exchange of sex-roles in play, discussing the toys considered “right” and “wrong” for each sex. The analysis opposes researches that consider that boys and girls demonstrate behaviors, preferences, abilities and personality’s attributes appropriated for their sex, following, since very young, the established norms and standards.

Thereby, intently observing the transgressions of the sex-role during play, this study proposes to deal with the subject of gender relationships from a differentiated perspective, where the “adult is not the center”, making possible to realize new forms of being boy and being girl.

During the creation of the context of these relations, this study indicates forms of feminine and masculine cultural construction and its relation with children’s play and toys. In this way, the toy is analyzed as a cultural device, understood as a device related to the construction of ideas, values, behaviors, knowledge and full of meanings and intentionalities.

The research also registers afflictions and doubts of pre-school teachers in face of questions about gender in early childhood, indicating difficulties of the differentiation of gender identity of the sexual identity, analyzing the absence of this subject in the formation of the teachers.

The Italian bibliography, translated into the Portuguese, was distinguished as reference for the conception of early childhood. The readings about gender helped to train my eyes to doubt and to find queer of the naturalness of the tracks: *Revista de estudos femininos* from UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), *Cadernos Pagu* (Center of gender studies) from UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), *Cadernos de Pesquisa* from FCC (Fundação Carlos Chagas), the research of GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) from UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) and of NEMGE (Núcleo de Estudos da Mulher e das relações sociais de gênero) from USP (Universidade de São Paulo).

Other non conventional sources, as childhood literature and the cinematography production, had served for the thematic understanding, allowing differentiated perceptions. The study concludes that it is necessary to question the social role of the day-care centers and pre-schools considering its potential in relation the diversity and the capacity of creation and re-creation of boys and girls, rethinking the roles in face of the differences.

This study presents questions to rethink the manner as the pre-school with various professionals handle the gender's relations in the early childhood. This thematic, of course, needs to be deeply argued.

Agradecimentos

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior) e à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), que financiaram parcialmente a realização desta pesquisa.

À prof^a dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria, com quem muito venho aprendendo, agradeço pelo carinho especial com que orientou esta pesquisa.

À EMEI: a todos os meninos e meninas, com quem muito aprendi; às professoras, diretora, coordenadora e orientadora pedagógica que me receberam e aceitaram participaram desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos em Educação Infantil do GEPEDISC: Maria José, Márcia, Joseane, Lara, Sueli, Elisandra, Patrícia, Cris, Maura, Anamaria, Miroca, pelas trocas e discussões valiosas.

À Cacilda e Fernanda, que estiveram sempre presentes.

À República: Sarah, Leila, Denimar, por dividirem comigo as minhas angústias e idéias e pelos momentos que nunca serão esquecidos.

À Gabriela e ao Maurício, pelo incentivo e carinho.

Ao Flávio, pelo carinho com que participou comigo de mais esta conquista.

A minha mãe, Terezinha e ao meu pai Maurício, dedico esta dissertação.

Sumário

Introdução	p.1
1 Educação Infantil, brincadeira e gênero: delimitando o campo de investigação	p. 7
1.1 Educação Infantil: convivências na diversidade	p. 7
1.2 A brincadeira: o eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil . . .	p. 9
1.3 Relacionando gênero e infância	p. 11
1.3.1 Situando os conceitos de relações, papéis, estereótipos e identidades	p. 16
1.3.2 Questões de gênero na educação escolar	p. 19
1.3.3 Gênero em pesquisas na Educação Infantil	p. 25
2 Os caminhos da pesquisa: estranhando o familiar e familiarizando-se com o estranho	p. 33
2.1 Procedimentos metodológicos: buscando superar as sutilezas das pistas	p. 33
2.2 Local da pesquisa	p. 45
2.2.1 O espaço do brincar na EMEI: o espaço físico na educação infantil, favorecendo e/ou cerceando a brincadeira	p. 47
3 As brincadeiras de meninos e meninas: desejos e escolhas, resistências e transgressões	p. 60
3.1 As vontades de “Pedra” e “Joano”: reflexão sobre a troca de papéis . . .	p. 60
3.2 Brinquedos “certos” e “errados” e as transgressões	p. 69

3.3	Desconstruindo a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças	p. 79
4	A escolarização antecipada e a construção dos corpos femininos e masculinos através dos brinquedos e brincadeiras	p. 89
4.1	Educando corpos: escolarizando as brincadeiras	p. 89
4.2	A educação e a construção cultural do corpo feminino e do masculino	p. 94
4.2.1	Expectativas diferenciadas: vivências corporais limitadas	p. 96
4.2.2	Regulando as condutas, educando os sentimentos e os comportamentos	p. 103
4.2.3	O brinquedo e a (re)produção dos valores nos corpos	p. 110
5	É de pequenino que se torce o pepino?	p. 120
5.1	Dúvidas, angústias e concepções sobre as questões de gênero	p. 120
5.2	Urgência das questões no curso de profissionalização	p. 126
<hr/>		
	Considerações finais: o que esses meninos e meninas estão querendo nos ensinar?	p. 129
	Referências	p. 138
	Lista de figuras	p. 155
	Anexo A – Quadro de utilização da Brinquedoteca da EMEI	p. 159
	Anexo B – Bibliografia italiana sobre Educação Infantil	p. 161
	Anexo C – Bibliografia sobre a Educação Infantil Italiana em português	p. 164
	Anexo D – Planta estilizada da EMEI	p. 166

Anexo E - Projeto da brinquedoteca da EMEI

ix
p.168

Anexo F - Horário semanal das atividades na EMEI (Calendário de
2002)

p.171

Introdução

O presente trabalho é o resultado de um estudo de caso sobre as relações entre meninos e meninas, durante momentos de brincadeiras, em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, na cidade de Campinas - SP.

A proposta desta pesquisa nasceu de um conjunto de observações, questões e reflexões a respeito da rapidez das transformações de nossa sociedade frente à lentidão das instituições escolares. Baseou-se principalmente no reflexo dessas questões nos embates que envolvem o processo de democratização do ensino no Brasil e sobre a qualidade da educação para as crianças pequenas de 0 a 6 anos.

A pesquisa surge com a preocupação de analisar como o(a) profissional que trabalha na Educação Infantil está refletindo sobre sua prática educativa diante do potencial que o ambiente da creche e da pré-escola oferece para a convivência na diversidade.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica na legislação brasileira. A LDB, de 1996, garante o direito das crianças de 0 a 6 anos serem educadas fora de casa, na esfera pública. Considera-se que as relações entre as crianças nas creches e pré-escolas apresentam-se como formas de introdução de meninos e meninas na vida social, pois, quando em ambientes coletivos e intencionalmente organizados, passam a conhecer e aprender sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais e construindo o sentido de pertencimento.

O objetivo da pesquisa, que observou os momentos de brincadeiras de meninos e meninas, foi analisar o modo como se relacionam as crianças e como manifestam-se culturalmente frente às questões de gênero. Pesquisas que estudam as relações de gênero na infância preocupam-se em responder o porquê da separação entre os sexos. Porém procurei, com esta pesquisa, deslocar o foco do estudo – do “porquê” da separação entre meninos e meninas, para o “como” essa separação acontece.

A discussão das questões de gênero na educação infantil busca e possibilita uma edu-

cação mais igualitária, que respeite a criança na construção de suas identidades e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas.

O sexismo afeta o crescimento de meninos e meninas (São Paulo, 2003), inibindo muitas manifestações na infância e impedindo que se tornem seres completos. O modo como meninos e meninas estão sendo educados em instituições de Educação Infantil pode contribuir para se tornarem mais completos e ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações.

Por isso, é fundamental questionar como a pré-escola e suas práticas educativas estão contribuindo para introduzir como estratégia de socialização a meta de igualdade de gênero¹.

Desde as idades mais precoces, quando se ensina para meninos e meninas o papel atribuído a homens e mulheres, enraíza-se a diferenciação que muitas vezes está na base das futuras desigualdades na vida adulta. Porém é importante destacar como as diferenciadas experiências vividas no contexto da educação infantil têm um grande potencial para possibilitar novas formas de relacionamento. Daí a importância da realização de pesquisas que despertem as(os) profissionais da educação infantil para o seu papel diante dessa problemática.

Meninos e meninas convivem juntos, sem que aparentemente seja feita qualquer distinção em função do sexo; a discriminação sexual acontece de forma oculta, inconsciente, por meio de mecanismos sutis, que se traduzem tanto no material como nos recursos utilizados, além de se revelarem nas atitudes e relações com os adultos. Através da análise desses aspectos, esta pesquisa buscou esclarecer e evidenciar a carga de estereótipos discriminatórios presentes no cotidiano das crianças.

Identificar as formas de discriminação é o primeiro passo para se agir sobre ela e exercer a cidadania de fato. A escola pode incorporar em suas práticas educativas iniciativas que introduzam, de forma planejada e consciente, a meta de igualdade de gênero e de extinção de práticas sexistas (São Paulo, 2003).

Pode a educação infantil, lugar da pedagogia das relações, lugar privilegiado para o convívio com as diferenças, ainda nos dias de hoje cultivar o preconceito e ser mais um

¹ A meta de igualdade de gênero já é uma proposta da Coordenadoria Especial da Mulher da prefeitura da cidade de São Paulo (São Paulo, 2003).

espaço para a iniciação da discriminação? O que nos mostram meninos e meninas, com suas múltiplas formas de relacionamento, e que subsídios nos apresentam para refletirmos como estão construindo suas identidades, dentre elas a de gênero? O que está acontecendo com aqueles meninos e meninas que fogem dos padrões pré-estabelecidos? Que tipo de sentimento tais crianças estão causando nos adultos? O que os(as) professores(as) estão fazendo com as diferenças que as crianças anunciam? Qual o papel dos(as) profissionais de Educação Infantil e pais frente a essa diferença? Que postura as instituições de Educação Infantil estão assumindo diante da diversidade cultural e das diferenças?

... O(a) profissional de Educação Infantil tem sido capaz de mudar seus hábitos, de acordo com os movimentos de mudança que a nossa sociedade vem passando? Se, como dizia Anísio Teixeira (1996) *a vida é um contínuo processo de aprendizagem e se estamos permanentemente em movimento, pois a sociedade onde vivemos é muito dinâmica* (p. 16), esta pesquisa busca repensar os valores, hábitos, costumes culturais face às novas formas de relações que estão sendo criadas. A concepção do que significa ser homem e do que significa ser mulher se transforma e as crianças são atores desses processos sociais.

O que meninos e meninas estão querendo nos dizer? O que eles e elas têm insistido em nos mostrar? De que modo esses meninos e meninas participam dessas transformações? Como são sujeitos geradores de novos contextos? Como participam de mudanças, da substituição de valores e das novas formas de ser?

Trata-se, pois, do sujeito transformador...

do sujeito brincante...

que possui outra estética, dignidade e política...

*que possui um prazer que flui pelos poros, para mudar a vida,
perante o mundo alienante.*

(Silva, 2000, p. 284)

No primeiro capítulo desta dissertação apresento uma breve discussão sobre os três elementos nos quais se concentra a problemática desta pesquisa: a Educação Infantil, a brincadeira e as relações de gênero. Ali, defino os conceitos e delimito o campo de investigação. Apresento o conceito de Educação Infantil, que permeia a pesquisa, destacando sua potencialidade em permitir vivências em ambientes coletivos e a convivência com a diversidade. Discuto a brincadeira, como o eixo do trabalho pedagógico na educação infantil, que permite que as relações ganhem potencialidade, pois possui uma qualidade

social de trocas: descobrem-se significados compartilhados, recriam-se e criam-se novos significados. Apresento minha aproximação com o conceito de gênero, descrevendo o gênero como uma categoria de análise nas ciências sociais; elenco algumas pesquisas que caracterizam como o gênero aparece na área da educação; aponto para a escassez de pesquisas sobre gênero em Educação Infantil, o que constituiu a difícil tarefa da investigação em um campo de pesquisa no início de sua construção.

No segundo capítulo descrevo os caminhos da pesquisa, resultado do desafio de construir procedimentos metodológicos que dessem conta da nova problemática colocada para as Ciências Sociais: a relação de gênero e infância. Apresento o referencial teórico, que se constitui principalmente da bibliografia italiana traduzida para o português, referente à concepção de criança e de Educação Infantil, e o levantamento sobre o conceito de gênero. Apresento o local da pesquisa, descrevendo os espaços específicos onde foram observadas as brincadeiras e fazendo uma breve análise de seu espaço físico que, apesar de não ser o foco desta pesquisa, merece uma atenção especial, pois sua organização é geradora de significados.

Com o terceiro capítulo, ao trazer as experiências de meninos e meninas da instituição pesquisada, faço uma analogia com a história *Faca sem ponta Galinha sem pé*, de Ruth Rocha (1998). Quais as diferenças que existem realmente entre meninos e meninas? Há mesmo coisas que uns podem fazer e outros não? Estas e outras questões são levantadas pelos personagens de Ruth Rocha, “João” e “Pedra”, que revelam experiências em comum com os meninos e as meninas da escola pesquisada. Discuto as formas de brincadeiras de meninos e meninas, buscando questionar o fato “natural” de que ambos possuem papéis e comportamentos pré-determinados de acordo com seu sexo. Apresento uma reflexão sobre a troca de papéis nas brincadeiras, fazendo uma discussão sobre os brinquedos considerados “certos” e “errados” para cada sexo, questionando as categorias “feminino” e “masculino” nas imposições dos brinquedos às crianças. Finalizo este capítulo apontando para a necessidade da desconstrução das oposições/bipolaridades da forma como os comportamentos e as preferências, as brincadeiras e os brinquedos, as cores, os espaços, enfim como o mundo é constantemente apresentado para as crianças, de forma dual, pelas práticas pedagógicas.

No quarto capítulo procuro fazer uma leitura do corpo de meninos e meninas dentro da pré-escola, observando, além das marcas da escolarização, como os adultos as educam,

marcando em seus corpos as diferenças determinadas pelo seu sexo. Apresento como essas marcas possuem uma relação com os brinquedos, encontrados na pré-escola pesquisada e utilizados pelas crianças, como as brincadeiras ditas femininas e as ditas masculinas sugerem a regulação de condutas e comportamentos. Como os brinquedos oferecidos para meninas e meninos, carregados de expectativas diferentes para cada sexo, proporcionam oportunidades e vivências corporais limitadas. Aponto, por fim, como foi possível fazer uma leitura da concepção de menino e de menina de uma determinada sociedade a partir dos brinquedos que lhes são oferecidos. Os brinquedos, produtos culturais que possuem um enredo social carregado de significados, expectativas e intenções, apresentam-se como mais um instrumento para análise.

No quinto capítulo: *É de pequenino que se torce o pepino?*, discuto como as categorizações, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninos e outros para menina, estão relacionadas à preocupação com a futura escolha sexual da criança. Apresento depoimentos reveladores das preocupações e angústias dos adultos frente a questões de gênero na infância, aponto para a dificuldade em lidar com o tema e discuto a dificuldade encontrada da diferenciação da identidade de gênero da identidade sexual. Sinalizo a urgência de uma formação profissional que contemple alguns temas indispensáveis para se tratar as questões de gênero na infância.

Nas considerações finais, faço uma síntese dos principais resultados da pesquisa, registrando o que esses meninos e meninas estão querendo nos mostrar, mas que o jeito de ser adulto já não nos permite enxergar. Ficam registradas, para se pensar, algumas questões que ainda trazem inseguranças e angústias para muitos(as) professores(as), pais e mães: Qual o espaço que oferecemos para meninos e meninas demonstrarem seus desejos? O que sentimos quando um menino pede de presente uma boneca ou um conjunto de cozinha? Qual a postura que estamos tomando diante daquelas crianças que contrariam as nossas expectativas? Como a Educação Infantil vem lidando com as diferenças que as crianças trazem? Como repensar as questões fundamentais a respeito do papel da Educação Infantil frente às novas mudanças da sociedade? *Como assegurar que, diante da diversidade das populações infantis e das contradições da sociedade contemporânea, a educação cumpra seu papel social?* (Kramer, 1999).

O que pretendemos fazer com as diferenças que as crianças trazem? Qual o sentido de uma educação infantil que trabalha para o homogêneo, para o disciplinamento dos

corpos, das palavras, das vozes? (Abramowicz, 2003, p. 19). Qual o sentido de uma prática educativa que molda as vontades e os desejos? Para que queremos que nossas crianças sejam educadas em um ambiente coletivo da esfera pública? O que, nós adultos, poderemos aprender observando o modo como esses meninos e meninas se relacionam nesses ambientes? Enfim, o que esses meninos e meninas estão querendo, com tanta insistência, nos mostrar?

Será que não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? (Benjamin, 1987, apud Abramowicz, 2003, p. 19).

1 *Educação Infantil, brincadeira e gênero: delimitando o campo de investigação*

*O trabalho do pensamento não é denunciar o mal
que habitaria secretamente tudo que existe,
mas pressentir o perigo que ameaça tudo o que é habitual,
tornar problemático o que é sólido.*

Michel Foucault

1.1 Educação Infantil: convivências na diversidade

No Brasil, a Educação Infantil, tendo creches e pré-escolas como agências educativas¹, garante não só o direito das mulheres e dos homens trabalhadores, mas assegura o direito da criança de 0 a 6 anos de ser educada em um contexto público e coletivo. A tarefa do cuidado e educação das crianças acaba sendo realizada não apenas na esfera doméstica, mas também na esfera pública em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos). Esse fato remete a algumas questões como a qualidade da educação infantil e as implementações de políticas públicas.

Cabe, portanto, ressaltar o papel da creche e da pré-escola como instituições educati-

¹ A Constituição brasileira de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96), em seu Artigo 29, determina: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” O Artigo 30 reza: “A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.”

vas e não somente assistenciais², para alívio dos pais e mães que trabalham fora de casa e estão impedidos(as) de permanecer com seus filhos durante o dia ou uma parte dele. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica de acordo com a LDB de 1996 e vem sendo cada vez mais pesquisada constituindo a Pedagogia da Educação Infantil.

A visão de creches e pré-escolas como substitutas maternas impede que a educação infantil busque a sua especificidade. Impede também a identificação da educador(a) como uma figura profissional capaz de relacionar-se com a criança sem imitar a mãe e sem refugiar-se na tarefa do(a) professor(a) do ensino fundamental, inadequada e insuficiente para a educação da criança pequena. Desse modo, a Educação Infantil tem como função essencial uma proposta educativa ampla, na qual o cuidar e o educar estejam indissociados, uma proposta que ultrapassa e vai além do assistencialismo, da maternagem e da antecipação da escola obrigatória.

Um dos elementos centrais que caracterizam a especificidade da educação em creches e pré-escolas está ligado aos diferentes contextos em que a educação pode acontecer. Em casa, junto aos pais, a educação da criança acontece de forma individual e privada; já a creche e a pré-escola possibilitam uma educação coletiva, o que garante à criança diferentes experiências, possíveis através da convivência com as diferenças de: sexo, idade, etnia, religião etc. O que podemos refletir ao longo deste trabalho, *é o que a Instituição de Educação Infantil pretende fazer com as diferenças que as crianças pequenas trazem, o que pretende fazer com essa diversidade*³ (Abramowicz, 2003).

Ao contrário das visões negativas que se tem de creches e pré-escolas, como a expressão da “creche como substituta materna” e a creche como um “mal-necessário”⁴, as instituições de Educação Infantil são locais onde as crianças encontram a possibilidade de experiências de vida diferentes daquela que vivem em sua casa, possibilitando assim seu direito de viver em um espaço coletivo, de exercer sua capacidade de estabelecer múltiplas relações e de construir, desse modo, sua autonomia e suas identidades.

Na instituição de Educação Infantil as crianças podem passar a maior parte do tempo

² A respeito da questão do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e sobre as ações voltadas à assistência social, à saúde, à alimentação e à guarda, ver o artigo de Anamaria Santana da Silva: *Educação e assistência: direitos de uma mesma criança* (1999).

³ *Enfim, no interior desse crescimento esquizofrênico da importância do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perversa-poliforma, do escândalo que provoca pela sua ligação muito mais forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura* (Kuhlmann Jr., 1998, p. 21 apud Abramowicz, 2003, p. 19).

⁴ Expressão utilizada por Lúvia Vieira, apud Kuhlmann, Jr. (1990).

em contato com outras crianças, o que permite que essas relações ocorram de forma não centrada no adulto, ou seja, que não se estabeleça uma relação unívoca, na qual o adulto desempenha o papel de emissor, aquele que ensina, e a criança o papel de receptor, aquele que aprende (Rosemberg, 1976). Desse modo, a potencialidade do convívio e suas diversas formas de relações podem propiciar uma nova relação.

Reconhecer a infância e suas especificidades exige entender que as crianças têm um olhar crítico que “vira pelo avesso” a ordem das coisas, que subverte o sentido da história; requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam e como inventam (Jobim e Souza, 1994).

Sendo assim, a pré-escola é um espaço onde as crianças encontram e constroem novas experiências de vida. *A criança tem potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicar-se* (Rinaldi, 1999, p. 114). Estando em constante contato com o outro, aprende a viver em um contexto educativo coletivo, relacionando-se e exercitando sua capacidade de estabelecer múltiplas relações.

Na Educação Infantil, a convivência com as diversas formas de ser e de se relacionar é um ponto importante: nela se origina o contexto desta pesquisa, é ela que permite a riqueza de possibilidades de aprender com o outro e com o diferente. É por meio das brincadeiras que essas relações ganham potencialidade. A brincadeira possui uma qualidade social de trocas, nela descobrem-se significados compartilhados, (re)criam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão.

1.2 A brincadeira: o eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil

A existência da brincadeira no interior da instituição educacional apresenta-se como a garantia à infância. Reconhecer a creche e a pré-escola como um lugar para se viver a infância (Búfalo, 1997) é reconhecê-la como um lugar onde a brincadeira constitui a principal ação da criança, sem acelerar ou antecipar seu crescimento.

O conceito do brincar enquanto uma categoria pedagógica na educação infantil foi discutido em Finco (2000), os resultados da pesquisa em uma creche de universidade

pública apontam para a falta de planejamento para o brincar, que permeie as práticas pedagógicas. Conceber a brincadeira como o eixo da prática educativa é compreender o brincar enquanto uma categoria pedagógica, ou seja, planejada, programada e observada pelas professoras. Sendo assim, o brincar não apenas permeia todas as práticas educativas como constitui a principal atividade da criança na Educação Infantil. Isso faz com que o planejamento seja essencial, porém é importante ter o cuidado para que não haja a “didatização do lúdico”, observada em muitas instituições de educação infantil atualmente.

Nossa sociedade, dominada pelos critérios de utilidade e produtividade, faz com que a criança desde muito pequena tenha uma obrigação precoce de apresentar um resultado, um produto de sua ação. Essa obrigação se reflete no trabalho escolar. *A lógica da produtividade que impera na nossa sociedade, vinculou o lúdico – as coisas não-sérias – à criança, faixa etária caracterizada pela improdutividade, mas que mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado cada vez mais precocemente* (Zilberman, 1982 apud Marcellino, 1990, p. 60). Para pensar no brincar enquanto uma categoria pedagógica é necessário reconhecer a brincadeira como função pedagógica e, mais do que tomar a criança como ponto de partida, compreender que, para ela, *conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira* (Kuhlmann, 1999, p. 65).

A educação infantil que não antecipa a escolarização do ensino fundamental permite que a criança se expresse com todas as suas linguagens:

Pelo movimento do seu corpo inteiro, a criança brinca/representa o nome e assim aprende a falar. O movimento da língua só é um caso particular dessa brincadeira, desse jogo. Para a criança, as palavras não são signos fixados pela convenção mas, primeiramente, sons a serem explorados. Benjamin diz que a criança entra nas palavras como entra em cavernas entre as quais ela cria caminhos estranhos. Essa atitude não se deve a pretensa “ingenuidade infantil”. Pelo contrário, ela testemunha a importância do aspecto material da linguagem que os adultos geralmente se esqueceram em proveito do seu aspecto espiritual e conceitual, e que só a linguagem poética ainda lembra (Gagnebin, 1997, p. 99-100).

Nesse sentido, a brincadeira, também concebida como manifestação cultural da criança, é um elemento importante na educação infantil. A brincadeira apresenta-se como um elemento fundamental para a discussão de uma Pedagogia da Educação Infantil que respeite as especificidades da criança e que a enxergue como portadora de história e produtora da cultura.

1.3 Relacionando gênero e infância

Ao tentar compreender o gênero, uma complexa categoria de análise, busquei reconstruir com as leituras realizadas o próprio conceito de gênero, seu percurso, suas transformações desde sua criação, procurando acompanhar as discussões teóricas atuais. A seguir, faço uma breve referência ao percurso do do conceito de gênero até tornar-se uma categoria de análise, registrando as dificuldades encontradas ao investigar tal conceito.

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar, e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (Louro, 1997, p. 20-21).

O final da década de 70 e o início da década de 80 trouxeram novas concepções. Estudiosas(os) feministas colocaram em questão os paradigmas da “biologização” dos sexos, que viam nas diferenças biológicas uma explicação e uma justificativa para as desigualdades entre homens e mulheres, construindo um novo campo de estudo: o gênero.

É através das feministas anglo-saxãs que gender passa a ser usado como distintivo de sex. Visando rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual elas desejavam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (Scott, 1995, p. 72).

De acordo com Joan Scott (1995) a utilização do termo gênero constituiu um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca da legitimidade acadêmica para os estudos feministas nos anos 80. De acordo com Carvalho (1999), o conceito recorre basicamente

aos princípios da igualdade de direitos e da liberdade individual, movendo-se no campo previamente definido da cidadania e dos direitos civis (p. 19). Para a utilização do conceito de gênero na área acadêmica, Guacira Lopes Louro (1997) aponta que foram necessários alguns anos, muitos embates e discussões, muita pesquisa, artigos, palestras e seminários. Segundo esta autora, foi preciso experimentar árduas disputas para que se comesse a romper o gueto dos núcleos ou grupos de estudos “de mulher” para “gênero” e para que o conceito adquirisse um novo estatuto.

Foi possível constatar que o conceito de gênero apresenta-se como um instrumento afiado de crítica e análise da sociedade. Trinta anos depois de seu nascimento, o conceito revela a possibilidade de construir um quadro teórico inovador.

Porém, a categoria gênero comporta um problema bastante complexo. O problema da utilização do conceito está na multiplicidade de significados trazidos pela tradução da palavra inglesa *gender*. Sua especificidade não está presente na língua portuguesa, o que oferece à palavra gênero uma gama de significados (gênero literário, gênero musical, gênero...) dando-lhe um significado muito amplo. No Novo Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, gênero aparece assim:

Gênero S.m.1. Lóg. Classe cuja extensão se divide em outras classes, as quais, em relação à primeira, são chamadas espécies. 2. P. ext. Conjunto de espécies que apresentam certo número de caracteres comuns convencionalmente estabelecidos. 3. P. ext. Qualquer agrupamento de indivíduos, objetos, fatos, idéias, que tenham caracteres comuns; espécie, classe, casta, variedade, ordem, qualidade, tipo. 7. Biol. Ger. Unidade taxionômica usada nos sistemas de classificação, e constituída por uma ou mais espécies afins. “Constitui, geralmente, uma categoria natural, fácil de reconhecer”, sendo a denominação genérica sempre um substantivo, latino ou alatinado... (1986, p. 844, grifos meus).

No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, gênero aparece assim:

Gênero s.m. 1. conceito geral que engloba todas as propriedades comuns que caracterizam um dado grupo ou classe de seres ou objetos. 2. p.ext. conjunto de seres que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades. 3 BIO categoria taxonômica que agrupa espécies relacionadas filogeneticamente, distinguíveis das outras

por diferenças marcantes, e que é a principal subdivisão das famílias. 9 GRAM LING categoria das línguas que distingue classes de palavras a partir de contrastes como masculino/feminino/neutro, animado/inanimado, contável/não contável etc.; nas línguas, a distribuição das palavras nessas classes pode coincidir em parte com uma distinção semântica, como, p. ex., a distinção de sexos, pela qual a classe de palavras designando machos é gramaticalmente masculina, e a classe de palavras designando fêmeas é gramaticalmente feminina... 10 LÓG No aristotelismo, qualquer classe de indivíduos com propriedades em comum, passíveis de subdivisão em classes mais restritas, as espécies [A relação aristotélica entre gênero e espécie está na origem da taxonomia científica moderna.]... (2001, p. 1441).

Na língua portuguesa, a utilização do conceito de gênero por muito tempo esteve relacionada com a classificação que descrevia as pessoas com base em suas características sexuais. Na análise sociológica, essa referência ao gênero tende a problematizar sua utilização, pois faz perder a força intelectual reversiva que o caracteriza como instrumento analítico essencial para se pensar a diferença e a relação entre os sexos.

A dificuldade de interpretação do conceito de gênero inicia-se em sua tradução da língua inglesa. Ao transferir essa categoria analítica para uma outra língua, é necessário levar em consideração o contexto cultural diferente daquele onde se originou tal conceito e percebê-lo como um campo de estudo fértil e enriquecedor.

Linda Nicholson (2000) aponta que o vocábulo gênero vem sendo utilizado de duas maneiras que podem se apresentar contraditórias. Por um lado, o conceito de gênero se contrapõe ao sexo e ao determinismo biológico, descrevendo o que é socialmente construído. Por outro lado, refletindo sobre o modo como o gênero tem sido utilizado para designar as construções sociais que distinguem masculino e feminino, é possível considerar que o sexo também é uma representação elaborada culturalmente. Dessa forma, a autora enxerga o corpo como uma *espécie de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos à personalidade e comportamento* (p. 12).

Gayle Rubin (1993) afirma que o sexo é a base sobre a qual se produziriam os significados culturais, os quais seriam denominados “gênero”. Para explicar o conceito cria o sistema *sexo/gênero*, que seria o conjunto de acordos sobre os quais a sociedade transforma

O fato é que o conceito de gênero não possui uma compreensão única; por tal característica, o conceito carrega os germes do debate e da crítica, indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer teoria. Assim, os estudos que utilizam o termo gênero têm sido realizados por estudiosas(os) marxistas, pós-estruturalistas, lacanianas(os), feministas radicais e tantos outros e outras que não pretendem qualquer classificação (Louro, 1996, p. 78).

Gênero pode ser compreendido (Scott, 1995) como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais. Compreender como são produzidas pelas culturas e sociedades as relações entre homens e mulheres. Portanto, como nos diz Scott (op. cit.), gênero pode ser entendido como a *organização social da diferença sexual* (1995, p. 74).

Gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico (Connell, 1995, p. 189).

Nessa concepção, a interpretação do corpo e do biológico não é anulada: ela se transforma em um objeto de investigação sociológica e histórica. Segundo Carvalho,

... somente a desnaturalização e a historicização radicais de nossa concepção de ser humano, incluindo o que tange à sexualidade, ao corpo, à reprodução e à maternidade, permitem a percepção de variações históricas e culturais e não apenas nos estereótipos de masculinidade e feminilidade, mas no próprio significado atribuído ao fato de ser-se homem ou mulher. O corpo e seus processos tornam-se uma variável, cuja percepção social pode embasar em maior ou menor grau afirmações sobre masculinidade e feminilidade. (1999, p. 32).

Gênero, de acordo com Claudia Vianna e Sandra Ridenti (1998), remete-se, portanto, a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. As autoras afirmam que trata-se de definições mutáveis, que podem e, por vezes, devem ser alteradas (p. 97).

O conceito de gênero, nesta dissertação, passa por mais um desafio: o de relacionar-se com a categoria de infância, apontando para a busca da construção de um novo instrumento de análise para as Ciências Sociais. Nesse sentido, o gênero atrelado à infância, apresentou-se como um instrumento fértil de análise das relações de meninos e meninas, evidenciadas nos momentos de manifestações culturais pelas brincadeiras.

Ao utilizar o gênero como categoria de análise para observar as diferentes formas de brincadeiras dos meninos e das meninas, procurei abordar questões relativas às práticas educativas das professoras e, sobretudo, fazer relação com o que as crianças constroem entre elas, reproduzindo ou transgredindo as regras impostas pelo adulto, construindo a cultura infantil.

Busquei focalizar neste estudo os momentos de brincadeira e questionar como meninos e meninas se relacionam frente a questões de gênero.

Pesquisas que estudam as relações de gênero na infância preocupam-se em responder o porquê da separação entre os sexos. Porém procurei, com esta pesquisa, deslocar o foco do estudo – do “porquê” da separação entre meninos e meninas, para o “como” essa separação acontece.

A ênfase no “como” sugere um estudo de processos, não de origens, de causas múltiplas, ao invés de causas únicas. *Não se abandona a atenção às estruturas e instituições, mas se insiste em que precisamos entender o que essas organizações significam para poder entender como elas funcionam* (Scott, 1994, p. 16).

Segundo Scott (*idem*), é necessário estar atento para os *processos conflitivos* através dos quais se estabelecem os significados, para as formas através das quais conceitos, como o de gênero, adquirem a *aparência de fixidez*, e para as contestações às definições sociais de normatização.

Procurei observar e compreender como são construídas as relações de gênero na pré-escola pesquisada, observando os processos pelos quais acontecem as relações entre as crianças durante os momentos de brincadeiras. Ao questionar a normatização de comportamentos e das formas de ser menino e de ser menina, pude enxergar novas formas de ser, formas de ser diferentes. *O conceito de gênero nos abre a possibilidade de pensar essas diferenças de outras formas e tentar perceber o quanto estamos atribuindo a outros tempos ou a outras culturas nossas próprias concepções* (Carvalho, 1999, p. 32).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001), nas relações sociais o processo de significação se dá em conexão com relações de poder e assim produz a “diferença”. Através das relações de poder, a diferença adquire um sinal: *que o diferente seja avaliado negativamente em relação ao “não-diferente”* (p. 87).

Desse modo, refletir sobre a *diferença* pareceu-me especialmente necessário e fértil, considerando a necessidade de articular gênero e infância.

Tal perspectiva permeia as análises deste estudo e é ela que possibilita a forma diferenciada de reflexão sobre as relações de gênero, apontando para novas possibilidades de ser menino e de ser menina. Dessa forma, a transgressão possibilita “ser diferente” e esse “ser diferente” passa a não mais carregar uma conotação negativa e preocupante⁵.

1.3.1 Situando os conceitos de relações, papéis, estereótipos e identidades

Para realizar essa discussão, considero importante destacar a divergência quanto à utilização dos conceitos de “estereótipos”, “papéis”, “relações” ou “identidades” de gênero e sexuais e a minha postura nesta pesquisa.

Jane Felipe (2000) aponta para a preocupação com a utilização dos conceitos como “papéis de gênero”, “papéis sexuais” e “estereótipos sexuais”. Justifica que:

... as relações de gênero não são imutáveis, pré-estabelecidas, mas possuem múltiplos aspectos, conflitos, resistências, pluralidades, assim um olhar sob essa ótica não deve, no entanto, operar com conceitos como “papéis de gênero”, “papéis sexuais” ou “estereótipos sexuais” e talvez deva, preferentemente, falar em identidades de gênero e identidades sexuais (p. 40).

Muitas autoras e autores têm afirmado a limitação de conceitos como papéis e estereótipos sexuais, pois os mesmos não permitem uma discussão mais ampla a respeito de poder, violência e desigualdade (Scott, 1995).

Para Costa (1994, apud Felipe, 2000), um dos problemas relacionados à abordagem

⁵A respeito deste assunto ver a Teoria *Queer* em Louro (2002). Deborah Britzman (1996) discute a proposta de se refletir sobre uma pedagogia *queer*: *isso significaria mais do que incluir temas queer nos currículos, mas também colocar em questão os processos de normalização ou normatividade que usualmente estão em funcionamento* (Louro, 2001, p. 240).

de papéis é que estes se restringem a formas muito específicas (como por exemplo, o papel de esposa, de mãe), sendo usados para se referir a um ideal normativo de comportamento ou mesmo designar estereótipos de papéis em relação ao homem e à mulher.

É possível perceber que esse ideal normativo de comportamento não se limita somente às relações entre adultos, nas formas específicas das relações de homens e mulheres. As primeiras sutilezas desse processo se iniciam na infância, quando meninos e meninas são submetidos desde muito cedo a desempenhar determinados papéis.

Louro (1997) também faz uma crítica ao conceito de papéis, considerando que ele remete a determinados padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade determina para seus membros, definindo comportamentos, formas de ser e de se relacionar. Neste sentido:

... através do aprendizado de papéis, cada um(a) deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher e responder a essas expectativas (p. 24).

Ao utilizar os conceitos de papéis masculinos e femininos, estou me referindo a padrões ou regras que uma sociedade estabelece, buscando definir comportamentos. Já no pioneiro estudo denominado *Sexo e Temperamento*⁶, Margareth Mead (1988) afirma que não existem “atribuições naturais” ligadas ao sexo biológico e sim “atribuições sociais” que ela chamou de papéis sexuais, que seriam, portanto, tarefas e valores associados, em determinada sociedade, às pessoas do mesmo sexo.

A minha utilização dos termos papéis sexuais, masculinos e femininos, está relacionada a uma intenção de trazer os questionamentos, já realizados em relação a homens e mulheres em outras instâncias, para a condição de meninos e meninas. Cabe aqui questionar a definição dos papéis sexuais, no sentido de duvidar das regras sociais que limitam meninos e meninas – e também da forma como as crianças lidam com elas –, fazendo ou não com que sigam uma ordem pré-estabelecida, padronizada e “normalizante”.

A idéia que proponho, portanto, é a de que o gênero transcende o mero desempenho de papéis, pois faz parte do sujeito, institui sua identidade, constituindo-o.

Outro ponto a ser destacado é a questão de que todas as identidades, sejam elas

⁶No importante estudo da antropóloga Margaret Mead, no qual analisou três diferentes tribos da Nova Guiné (Arapesh, Mundugumor e Tchambuli), podem-se verificar as diferenças culturais associadas aos papéis sexuais, como comportamentos e temperamentos, sobre o modo de cuidar dos filhos, agressividade, administração da vida econômica, utilização de enfeites e adornos no corpo etc.

de gênero, sexuais, de geração, raça, religião, etnia etc., não são um produto acabado, mas passam por um constante processo que nunca se completa. Desse modo é possível compreender que os sujeitos se inventam no transcurso de complexas histórias, fundadas num sentimento de pertença que torna possível o funcionamento da vida, embora estejam sempre sujeitos a mudanças e revisões (Dornelles, 1999).

Assim, esta pesquisa acaba opondo-se a pesquisas de algumas abordagens da psicologia do desenvolvimento que procuram classificar e fixar a construção das identidades. Por exemplo, o conceito da construção da identidade básica do gênero definida por Kohlberg (1966), que é descrito em três fases: a primeira é quando a criança, por volta dos 3 anos, já é capaz de se classificar a si própria como menina ou menino; mais tarde, a criança começa a compreender que o gênero é estável ao longo do tempo e que os meninos se tornarão homens e as meninas, mulheres: é a fase da estabilidade do gênero. Contudo, o conceito de gênero só estará formado, segundo o autor, quando a criança tomar consciência de que o sexo de cada um é estável ao longo das situações, independente da roupa que se usa, do comprimento do cabelo ou das atividades que desenvolve. Esta fase acontece por volta dos 6 ou 7 anos e é chamada pelo autor de consistência do gênero.

Para Kohlberg, só depois de a criança ter uma identidade sexual bem definida, ou seja, na última fase, é que ela começa sua auto-socialização, procurando modelos do mesmo sexo e outras informações que lhe permitam aprender como se comporta um menino ou uma menina. A idéia de construção da identidade do gênero estudada por Kohlberg foi discutida por vários autores (Graciano, 1978; Cruz, 1995; Saavedra e Barros, 1996).

A questão que se coloca é o fato de que a constituição da identidade acontece ao longo da vida e não somente em uma determinada fase da infância, porém o que poderemos perceber no decorrer desta pesquisa é que o período da infância, em contextos educativos de instituições infantis, possui características essenciais para vivenciar experiências de vidas diferenciadas, que compõem o processo de construção das identidades.

Dentre as muitas identidades que possuímos, a de gênero não é mais ou menos importante do que as outras e o processo de sua construção acontece ao longo da vida toda e não se conclui no final da infância ou na adolescência. No entanto, o período pré-escolar é fundamental. A formação do conceito de gênero nesse período certamente afetará as atitudes e comportamentos futuros. *Por essa razão, são de especial importância o contexto de aprendizagem e os modelos apresentados à criança em idade pré-escolar* (Vasconcelos,

1999, p. 14).

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que essas são plurais e estão em constante transformação. Tais identidades estão relacionadas, mas é importante destacar que não são as mesmas coisas. A dificuldade em se compreender de forma distinta as identidades de gênero e sexual⁷ traz conseqüências importantes, observadas na forma como o adulto se relaciona com meninos e meninas. Essa questão será aprofundada no quinto capítulo desta dissertação.

Desse modo, utilizo o termo papéis com a intenção de evidenciar as classificações tradicionais, relacionadas aos sexos, encontradas no percurso da pesquisa. E as expressões identidades de gênero e relações de gênero para deixar bem claro que as desigualdades entre homens e mulheres são construídas pela sociedade e não determinadas pela diferença biológica entre os sexos (Faria e Nobre, 2003, p. 30).

1.3.2 Questões de gênero na educação escolar

A escola, desde seu início, exerceu uma prática distintiva, incumbindo-se de separar os sujeitos: separou adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres e imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997). A escola foi por muito tempo espaço só para meninos. As meninas conquistaram o direito de serem educadas, mas recebiam uma educação diferenciada: *as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas de treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens "prendas", capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou pintura* (p. 62). Nas figuras 1 e 2, observa-se, nas salas de escolas infantis francesas do século XIX, a distinção entre a educação oferecida aos meninos e às meninas, caracterizada pelas atividades realizadas: o bordado para as meninas e a leitura para os meninos. Também é possível perceber, somente na parede da sala dos meninos, a presença de painéis informativos sobre o corpo humano. A escola, *concebida inicialmente para acolher alguns - e não todos - ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles (as) aos (às) quais havia sido negada* (p. 58).

A partir de algumas pesquisas históricas diferenciadas, que contemplaram a história da mulher (Perrot, 1998; Muniz, Barcellos e Santi, 1993 e Felipe, 2000, entre outras), é possível compreender como a escola recebeu e tratou as diferenças entre os sexos. A

⁷Esta dificuldade pode estar relacionadas à questão da tradução do conceito de gênero, comentada anteriormente.



Figura 1: Classe de meninas da Escola de Hellemmes, na França, final do século XVIII

obra de Michelle Perrot (1998) *Mulheres públicas* traz a questão da representação e da participação das mulheres em todos os níveis de poder: *porque as mulheres conquistaram a igualdade civil, a instrução, a condição de assalariadas, certas formas de criação, o esporte de alto nível etc., mas têm tanta dificuldade em chegar em comandos da cidade, tanto econômicos como políticos?* (Perrot, 1998, p. 12).

Atualmente, pesquisas consideram que as crianças aprendem o sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do seu sistema, no qual os papéis feminino e masculino estão determinados (Alambert, apud Valenzuela e Gallardo, 1999, p. 25). Partindo dessa problemática, algumas pesquisas estudam os modelos de papéis sexuais veiculados pela escola, fazendo uma análise das diferenças de escolaridade entre os sexos.

A pesquisa *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!*, de Eustáquia Salvadora Souza (1994), revela que a escola vem mantendo a separação e a hierarquização entre homens e mulheres através de diferentes mecanismos. A disciplina Educação Física, ao determinar turmas separadas por sexo, conteúdos diferenciados para homens e mulheres, professor

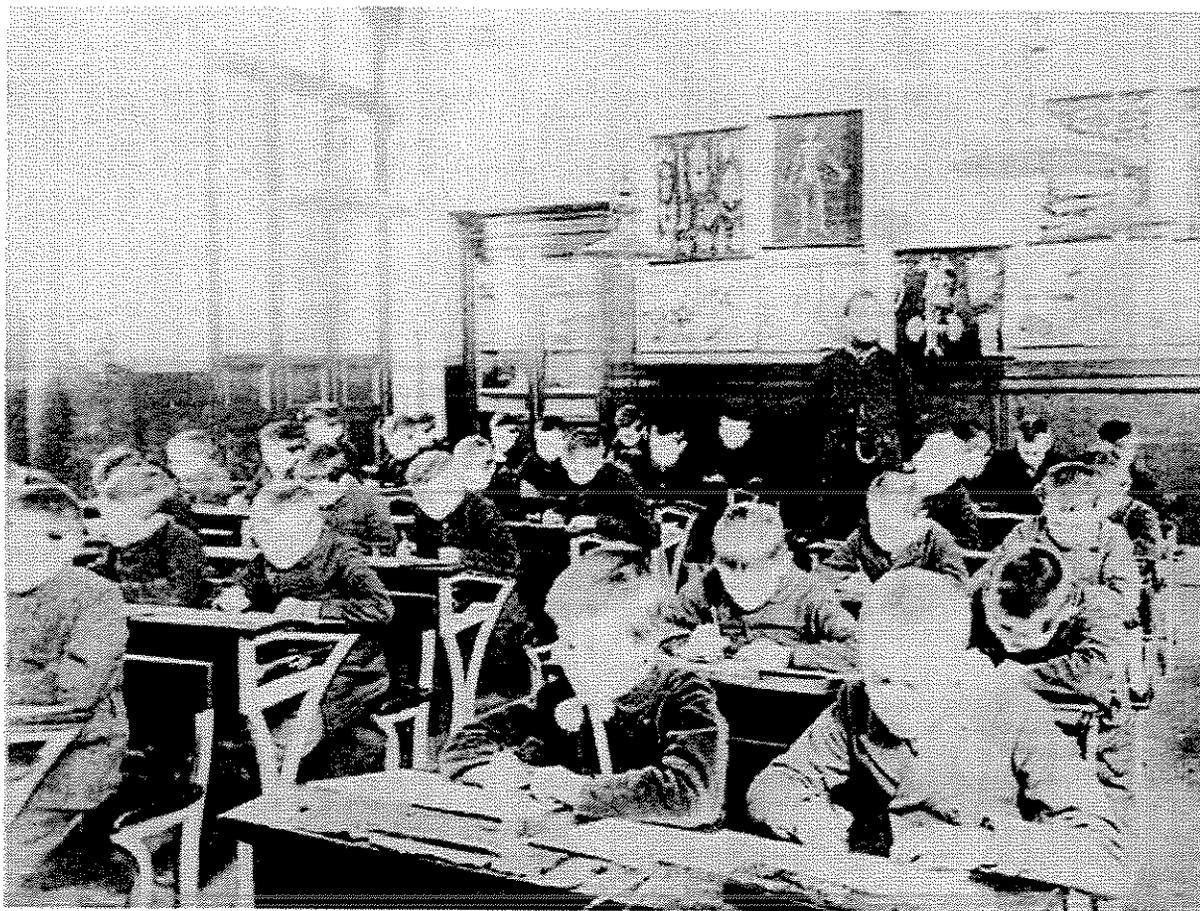


Figura 2: Classe de meninos da Escola de Hellemes, na França, final do século XVIII

para meninos e professoras para meninas e ao caracterizar sexualmente os gestos, explicita padrões de comportamento e valores de nossa sociedade e participa da construção do masculino e do feminino, bem como da castração do sentido de totalidade dos corpos.

Outras pesquisas investigaram a origem das diferenças de desempenho dos alunos e alunas. Já em 1978, Carmen Lúcia Barroso, Guiomar Namó de Mello e Ana Lúcia Goulart de Faria apontavam como meninos e meninas desenvolvem suas potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o masculino e para o feminino. As autores supõem que a escola orienta e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, de formas sutis, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo, manipulando sanções e recompensas sempre que tais expectativas sejam ou não satisfeitas.

Carmen Silva (et al., 1999), na pesquisa intitulada *Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados*, buscaram identificar que processos estão

presentes na escola e nas representações dos(as) professores(as) que possibilitem entender as diferenças relacionadas a cor e gênero no desempenho escolar. Os autores afirmam que *meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o mesmo professor* (p. 213). A diferença está nas formas sutis e aparentemente invisíveis com que os(as) professores(as) interagem com seus alunos e alunas.

Em relação às pesquisas sobre o desempenho escolar, as justificativas para a diferença entre as meninas e os meninos, registradas por Silva (1999), estão relacionadas às representações e às expectativas dos(as) professores(as) quanto a caracterizações dos comportamentos:

... as meninas como mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas. Enquanto os meninos são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes (p. 215).

Segundo Anete Abramowicz, a escola realiza um certo tipo de prática e um tipo de discurso:

No imaginário social, no inconsciente institucional da escola, a repetência do menino é de certa forma aceita como “coisa de moleque”, “coisa da idade”, rebeldia, na menina é burrice, incompetência, “não dá para a coisa”, ou seja, não existe para ela lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho doméstico (1995, p. 52).

Mariano Enguita (1989, apud Silva et al., 1999) constata que as meninas apresentam melhor desempenho escolar até os doze anos e que, após essa idade, há uma inversão dessa tendência, trazendo a idéia de que as meninas percebem que a educação não tem para elas caráter instrumental para ascender socialmente, uma vez que seu futuro será mesmo o de dona-de-casa. Argumenta que as meninas são mais submissas, ou foram educadas para submeter-se à autoridade, sendo mais cuidadosas em seu trabalho, ajustando-se, assim, à disciplina da escola; já os meninos, ao contrário, são mais rebeldes, independentes e criativos.

Assim como Enguita, Silva (op. cit.) conclui que o melhor desempenho escolar das

meninas está relacionado muito mais ao bom comportamento do que à construção do conhecimento.

Marília Carvalho (2000) discute como professores(as) têm conceitos diferentes para o que é um bom aluno e uma boa aluna, como as avaliações subjetivas expõem claramente as diferentes visões que professores(as) têm de alunos e alunas e as maneiras que têm de julgar o aproveitamento escolar de cada um dos sexos. Critérios que valem para meninos não valem necessariamente para meninas e vice-versa. Os meninos bons alunos eram descritos pelas professoras como “bem humorados”, “lideranças positivas”, “engraçados”, “curiosos”, “danados fora da sala de aula”; muitas meninas eram apontadas como boas alunas, apesar de serem caladas, obedientes, não questionadoras. Desse modo, Silva (1986) aponta que:

Vivenciando intensamente uma feminilidade assentada na obediência às normas, na organização e na submissão, essas meninas falhavam, do ponto de vista das professoras, por não terem criatividade, voz própria, autonomia e, portanto, participarem pouco, não serem questionadoras, não terem papel de liderança no grupo. Nesse caso, uma forte adesão a um padrão de feminilidade diferente daquele evocado pelas professoras em suas avaliações parece comprometer o sucesso escolar dessas meninas (p. 178).

Já em 1976 Tereza Roserley Neubaner da Silva, ao investigar a existência de estereótipos sexuais nas percepções de pais e mães em relação ao comportamento de seus filhos, conclui que os adultos fazem julgamentos sobre comportamentos apropriados para cada sexo, percebendo meninos e meninas de formas distintas, tendo as meninas características e comportamentos “tipicamente” femininos, como: choronas, indecisas, delicadas, carinhosas, dependentes, interessadas na vida familiar; preferem seguir a comandar; desistem quando não conseguem o que querem. Já os meninos apresentam os comportamentos “tipicamente” masculinos: são seguros de si, ativos, desobedientes, dominadores, competitivos, agressivos, fortes, interessados em aventuras fora da casa; dão pouca importância à aparência, acham difícil expressar sentimentos, inventam brincadeiras novas.

Embora a escola como instituição tenha objetivos explícitos e “bem-intencionados”, funciona com muito mais eficiência pelas redes de relações, pelo não-dito e não-explicitado, pelos rituais e simbolismos (Silva et al., 1999, p. 221).

Valerie Walkerdine (1995 apud Dornelles, 2000) também analisa os discursos de professores nas práticas de sala de aula, na Inglaterra, naquilo que diz respeito a ser menino

ou menina. Para a autora, os professores produzem identidades nas crianças. Pode-se, então, dizer que existem práticas que impõem significados e verdades sobre o ser menino ou ser menina, e que essas práticas apresentam os meninos como inteligentes, bagunceiros e desleixados, enquanto as meninas, mesmo sendo brilhantes naquilo que fazem, são apenas tidas como esforçadas, caprichosas e obedientes.

Uma situação escolar relatada por Deborah Britzman (1997, p. 82) traz a situação de uma menina que, ao desempenhar o papel de goleira no jogo de futebol feminino, é questionada por um pai do time adversário, que exige “provas” de seu gênero. Britzman faz uma reflexão sobre os possíveis caminhos que poderá seguir essa menina: há a possibilidade de que seu comportamento seja construído como “desviante”; ela será objeto de um “projeto pedagógico” de algum(a) professor(a) que irá “refeminizá-la”, mostrando que “seus desejos não são normais”; poderá ter a chance de encontrar outras situações, pessoas ou livros que lhe mostrem mulheres que ousaram transgredir a normalização do gênero para “construir novos desejos e novos estilos”.

A pesquisa de Érica Renata de Souza (1999) investiga como meninos e meninas corporificam o que é chamado de feminino e de masculino nos domínios da instituição escolar no ensino fundamental, apontando que essa corporificação, nem sempre se dá da forma esperada institucionalmente e socialmente, e nem mesmo se apresenta de forma fixa (p. 190).

Érica Renata de Souza (1999) ao observar as relações de gênero entre meninos e meninas aponta para as “masculinidades femininas” e para as “feminilidades masculinas” relacionando-as com as questões que permeiam toda trajetória de sua pesquisa: agressividade e violência relacionadas com as questões de gênero.

Desse modo, Valerie Walkerdine (1995), Deborah Britzman (1996), bem como as autoras brasileiras Marília Carvalho (2000), Carmen Silva (1976), Leny Dornelles (2000), Érica Renata de Souza (1999) mostram, com suas pesquisas, exemplos de como as práticas escolares produzem e posicionam os que dela participam. Walkerdine aponta que as práticas escolares:

Fabricam modos particulares de subjetivação de meninas, colocando em jogo discursos que provêm de diferentes campos de saber – poder e, que se utilizam das mais diversas estratégias para mostrar o feminino em suas diferenças. Assim, as práticas escolares mostram que meninos e meninas são

produzidos do modo que são e se tornam pessoas que são controladas e reguladas da forma que são, produzidas no discurso e através das 'verdades' sobre ser menino e menina de um jeito e não de outro (apud Felipe, 2000, p. 135).

Com as pesquisas apresentadas acima, é possível observar como a escola realiza um certo tipo de prática e discurso, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual, comportamento e preferências mais adequados para cada sexo. As representações das expectativas relacionadas a caracterizações dos comportamentos funcionam com muita eficiência pelas relações, muitas vezes pelo não-dito e não-explicitado, pelos rituais e simbolismos.

É preciso reconhecer que as expectativas sociais silenciosas estão presentes na escola e buscam, muitas vezes, determinar caminhos diferenciados para meninos e meninas. O que dizem as pesquisas realizadas sobre as relações de gênero em instituições de Educação Infantil?

1.3.3 Gênero em pesquisas na Educação Infantil

A discussão sobre as relações de gênero entre crianças, na educação infantil (em creches e pré-escolas), remete a uma escolha importante e desafiadora. Por um lado, a aproximação com o tema trouxe o reconhecimento da potencialidade teórica do conceito de gênero, que possibilita muitas indagações. Por outro lado, o estudo se defrontou com as dificuldades em trabalhar com as categorias de gênero e infância, o que se traduz na carência de pesquisas sobre o tema. Tal escassez é ainda maior na área da educação de crianças de 0 a 6 anos, onde pesquisas que articulam gênero, relações entre crianças e práticas educacionais são raras.

Ana Lúcia Goulart de Faria (2002) nos lembra que a questão de gênero na pesquisa educacional ainda é um tema pouco explorado. De acordo com a autora, as inúmeras pesquisas que tratam das relações de gênero não costumam abordar as especificidades das diferentes idades e fases da vida – principalmente aquelas que dizem respeito às crianças –; além disso, as investigações que privilegiam as diferenças etárias e a infância, em particular, raras vezes fazem análises de gênero.

Estudando a produção apresentada nos últimos anos nas reuniões da ANPED⁸, Rosenberg constatou que apenas 3% delas estudavam gênero. Ao analisar a produção de pesquisas na área e tentar compreender a ausência do tema educação e gênero, a autora aponta para a *auto-referência* das pesquisas sobre as mulheres e relação de gênero, ou seja, o que vem a ser chamado *adulto-centrismo* nas pesquisas: mulheres adultas estudam mulheres adultas, *o foco continua sendo a mulher adulta ou as relações de gênero da ótica da vida adulta* (idem, p. 64).

Portanto, partindo da ótica adulta, os resultados das pesquisas parecem apontar sempre para a mesma direção. Marília Graciano já indicava em 1978 um dos maiores problemas com os resultados das pesquisas sobre as relações de gênero: geralmente são divulgados somente os estudos nos quais a existência da diferença é confirmada. Além disso, nem todas as pesquisas sobre as diferenças sexuais chegam a ser publicadas.

A categoria gênero, quando relacionada à educação infantil, aparece relacionada em evidência com alguns temas: os estudos que relacionam a mulher e sua condição de profissional de Educação Infantil⁹; os estudos da Psicologia do Desenvolvimento, através do viés higienista da Medicina; as concepções baseadas em “estágios” e “problemas” e “patologias” trazidas por uma corrente da Psicanálise; os estudos que afirmam a presença da grande maioria de mulheres na profissão da educadora de educação infantil, mas não dissociam a idéia do feminino da professora de criança pequena, sem refletir sobre o fato de que no espaço da educação infantil a masculinidade e a feminilidade interagem e intercambiam-se constantemente (Sayão, 2003).

Realizando um levantamento bibliográfico minucioso sobre o tema gênero em livros, artigos, coletâneas, revistas e *sites* da Internet, nas áreas de Ciências Sociais, Educação, Antropologia, Psicologia, Educação Física e em estudos feministas, encontrei pesquisas que contribuem para a reflexão acerca das relações de gênero entre meninos e meninas na educação infantil. Também foram analisados alguns registros e produções em bases de dados¹⁰, onde foi possível observar diferentes enfoques teóricos, em diversos campos disciplinares, sobre a temática gênero e algumas problemáticas.

⁸ Associação Nacional de Pesquisas em Pós-Graduação em Educação.

⁹ A respeito deste tema consultar Cerisara (1996) e Ávila (2002).

¹⁰ Bases de dados encontradas na Internet destacaram-se no levantamento bibliográfico: Biblioteca Ana Maria Poppovic – BAMP da Fundação Carlos Chagas e os anais do encontro internacional Fazendo Gênero organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina.

No âmbito dos estudos de gênero, apesar do expressivo crescimento da produção acadêmica e de sua legitimação no campo, ainda se pode perceber a presença da sua *pequena capacidade de institucionalização*, apontado por Bruschini e Sorj (1994), a qual tornou-se evidente diante da heterogeneidade das áreas de estudos e suas publicações segregadas, o que de certo modo apresenta-se como um ponto de dificuldade no levantamento bibliográfico. No entanto, essa diversidade de áreas das pesquisas possibilitou um diálogo entre as disciplinas e favoreceu uma visão dos diversos campos de conhecimento, possibilitando a percepção da multiplicidade no entendimento e uso do conceito de gênero.

Atualmente, apesar dos 3% das pesquisas sobre gênero na ANPED, podemos destacar expressivo crescimento de estudos sobre gênero na população acadêmica de diferentes áreas. O número de teses defendidas, assim como cursos, seminários, encontros, colóquios, mostra o amadurecimento dessa área de estudos; o expressivo crescimento da produção acadêmica aponta para a legitimação do campo.

Iniciativas como a Revista Estudos Feministas da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), e os Cadernos PAGU do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) vêm aumentando suas publicações e mostram o crescimento desse campo de estudos. Porém, essas publicações ainda não contemplam as questões educacionais; é necessário que haja um maior intercâmbio da Educação com os grupos de estudos sobre o gênero. Outros núcleos de pesquisa de algumas instituições – como o GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e relações de gênero) da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), o NEMGE (Núcleo de Estudos da Mulher e das Relações Sociais de Gênero) da USP (Universidade de São Paulo) e a Fundação Carlos Chagas (pioneira desde o início dos anos 70, assim como pioneira em prol de políticas de educação infantil, mas não em estudos de gênero) – já vêm há algum tempo produzindo e divulgando pesquisas, bastante reconhecidas, sobre a temática gênero e educação.

Em destaque estão algumas pesquisas no Brasil, realizadas principalmente na região sul, que possuem como objeto de estudo as relações de gênero entre as crianças. Seus principais resultados relacionados às relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas foram elencados e analisados e serão comentados a seguir. São contribuições que formam uma primeira contextualização das pesquisas que tratam das questões dessa dissertação. Destaco a necessidade de intercâmbio entre a área de educação e essas instituições.

Do GEERGE, Jane Felipe (2000) possui como objetos de seus estudos o gênero e a infância, abordando a sexualidade infantil. Sua pesquisa sobre a formação de meninos e meninas, na primeira metade do século XIX, mostra que as crianças eram educadas por meios de conselhos e prescrições de comportamento e conduta. A educação das meninas era marcada pela preocupação em cercear o corpo, bem como em controlar as manifestações dos sentimentos e afetos, por meio de um rígido controle de comportamentos sociais. A masculinidade dos meninos estava baseada na coragem física, no trabalho, na competitividade e no sucesso.

Os textos presentes nas revistas e livros pesquisados por Felipe (2000) mostram uma preocupação classificatória em relação aos sujeitos, na tentativa de se decidir aquilo que era considerado correto, digno e decente. Apontavam-se e pretendia-se fixar lugares sociais para meninos e para meninas, homens e mulheres, mostrando que o processo de escolarização estava diretamente relacionado ao controle dos corpos, impondo, assim, uma série de comportamentos, hábitos e atitudes diferenciadas em relação ao sexo.

Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força deixam marcas no corpo e parecem contribuir para a construção de uma “verdade” sobre os sexos. Tais princípios, como afirma Felipe (op. cit.), colocados como verdades, irão fazer parte integrante da identidade das crianças.

Essa diferença apontada por Felipe ocorre na escola. Segundo Louro (1997), a escola divide internamente os que lá estão através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Ela nos alerta para a necessidade de perguntarmos como são produzidas tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. Atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (Louro, 1997, p. 59).

A autora afirma que, em muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase “naturais”. A escola é parte importante nesse processo. Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças,

eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas.

Assim como Felipe (2000) encontra em revistas e livros do século XIX os modos de educação das crianças, Louro afirma que, ainda nos dias de hoje, na educação de meninos e meninas, os gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos, tornando-se parte de seus corpos, constituindo suas identidades. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua marca distintiva sobre os sujeitos. *Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes* (Louro, 1997, p. 61).

Do mesmo grupo da UFRGS, Andréa Forgiarini Cechin (1997), em sua dissertação de mestrado, faz um estudo sobre o cotidiano de uma escola infantil, buscando compreender as relações entre as vivências e a construção de identidade de gênero nas crianças. É possível perceber que a pesquisadora centraliza a discussão nos comportamentos diferenciados das brincadeiras de meninos e meninas, reforçando o modelo pré-estabelecido:

O comportamento das crianças durante as brincadeiras mostrava características distintas, conforme o gênero. Enquanto as meninas elegiam um canto da sala para brincar, os meninos movimentavam-se pela sala correndo, andando de quatro pés, sem restringir-se a um determinado local. A preferência dos meninos por jogos e brinquedos que envolvem a movimentação do corpo em espaços mais amplos e a preferência das meninas por brincadeiras mais calmas, que imitam o cotidiano doméstico (Cechin, 1997, p. 227).

Roselei Schimitz (2002), em sua monografia de conclusão de curso da UFSC, analisa como acontecem as relações de gênero entre as crianças na educação infantil e mostra como os espaços são ocupados distintamente pelos sexos:

Estes espaços ocupados, por meninos e meninas, são evidenciados nas crianças da turma observada, os meninos correm pela sala, pelo corredor brincando de super-heróis, de lutas, apresentam a necessidade de maior espaço para brincar, enquanto as meninas utilizam espaços menores geralmente dentro da sala. Os meninos apresentam comportamento mais agressivo durante as brincadeiras e isto parece ser encarado com naturalidade, já as meninas quando são agressivas acabam sofrendo represálias (Schimitz, 2002, p. 35).

A pesquisadora conclui que as relações que homens e mulheres apresentam, seja no espaço público ou privado, especialmente na escola e na família, são internalizadas pelas crianças e já reproduzidas nessa etapa de suas vidas, como um ensaio daquelas relações discriminatórias que caracterizam o cenário da relação de gênero de uma sociedade como a nossa, não observando as formas como as crianças se relacionam de formas criativas e inventivas. A pesquisa indica que a criança internaliza e reproduz as relações adultas; dessa forma, a criança apresenta-se como um ser passivo frente as questões de gênero.

Nara Bernardes (1989) que apesar de realizar sua pesquisa com crianças maiores (9 a 16 anos) traz contribuições importantes quando analisa os momentos lúdicos, focalizando as múltiplas formas de opressão que incidem sobre as crianças, dentre elas a opressão de gênero:

Os meninos indicam um repertório mais variado de jogos e brinquedos que envolvem movimentos do corpo no espaço mais amplo, movimento no espaço público, imitação de personagens de ficção televisiva. As meninas, por sua vez, apontam com exclusividade brinquedos referentes à imitação do trabalho doméstico, imitação da interação adulto-criança, imitação de artistas da televisão.

Assim, ao nível da fantasia e da imaginação, os meninos têm mais oportunidades de se lançarem na busca de aventuras no mundo exterior embora sofram limitações no que concerne às manifestações da vida afetiva. As meninas, por sua vez, reforçam sua participação no trabalho doméstico circunscrevendo sua fantasia e imaginação, principalmente no recinto doméstico, no qual o estímulo à curiosidade e as possibilidades de novas experiências são mais escassas; as oportunidades para incrementar relações mais íntimas e para as manifestações da vida afetiva mostram-se porém, mais intensas (Bernardes, 1989, p. 220).

Como se vê, as pesquisas sobre gênero e educação mostram apenas que as instituições escolares, através de regimentos, organização dos espaços e da distribuição do tempo, constituem importantes espaços para a formação de crianças e jovens. Confirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenas, as normas e padrões estabelecidos.

Alguns estudos (Bernardes, 1988; Guareschi, 1994; Saavedra e Barros, 1996; Cechin, 1997; Sampaio, 2000; Schimitz, 2002) apontam a presença de estereótipos de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos. Afirmam que é possível identificar padrões sexistas de comportamentos e atitudes já arraigados em suas identidades. Porém as pesquisas deixam indícios para uma análise diferenciada, mostram importantes dados para uma investigação sobre as tentativas de integração entre os sexos:

Por outro lado, aparece também, senão uma vontade de interagir com meninas, uma curiosidade muito grande sobre as atividades desenvolvidas por elas, pois, muitas vezes, percebeu-se que, mesmo de longe, os meninos observavam suas brincadeiras (Cechin e Bernardes, 1999, p. 60).

A pesquisa de Márcia Gobbi (1996), investigou as relações de gênero através de desenhos de meninos e meninas na faixa etária de quatro anos, freqüentando uma escola municipal de Educação Infantil. Aponta em seus resultados para a questão da transição, das possíveis mudanças nas relações sociais, quando ressalta em sua pesquisa a resistência de meninos à afirmações e conotações ultrapassadas: *lápiz vermelho é de mulherzinha.*

A vontade de interagir e a curiosidade que as crianças possuem acabam sendo esquecidas, em função da legitimação de um padrão dominante de ser menino e ser menina. Dessa forma, ao confirmar as preferências de meninos e meninas, as pesquisas estão excluindo as tentativas de interação e impedindo que meninos e meninas se descubram, se identifiquem e sejam seres completos.

Embora se verifique a presença de atitudes sexistas ou comportamentos que marcam os estereótipos de gênero, podemos vislumbrar *indícios de um movimento de resistência, tanto nas atitudes das crianças como na maneira como a escola encara sua educação, na tentativa de romper com esta situação (Cechin e Bernardes, 1999, p. 68).*

E é justamente para esses *indícios de um movimento de resistência* que procurei ter um olhar especial, ao observar as trocas, nas transgressões aos modelos pré-determinados de brincadeiras e comportamentos de menino e menina.

Será verdade o que nós aprendemos sobre as formas de brincadeira que meninos e meninas praticam? Pesquisas afirmam que *Elas preferem as bonecas, eles os carros (Saavedra e Barros, 1996)* e também que *Elas brincam de roda e eles jogam bola (Guareschi, 1994)*. Devemos enxergar como natural o fato de que meninos e meninas possuem papéis

e comportamentos pré-determinados?

Então, como analisar as relações nas brincadeiras entre crianças pequenas, vivendo em contexto coletivo e educativo produzindo cultura infantil, considerando-as como atores sociais, capazes de múltiplas relações?

Ao considerar que nem sempre elas estão fazendo aquilo que os adultos querem ou esperam que elas façam, proponho-me a tratar o tema das relações de gênero a partir de uma perspectiva diferenciada, na tentativa de um olhar não *adultocêntrico*, observando os movimentos de transgressão e discutindo as resistências aos modelos.

2 *Os caminhos da pesquisa: estranhando o familiar e familiarizando-se com o estranho*

*O verdadeiro descobrimento não consiste em buscar novas paisagens,
mas em possuir novos olhos.*

Marcel Proust

2.1 **Procedimentos metodológicos: buscando superar as sutilezas das pistas**

A pesquisa foi, em todas as suas etapas, um grande desafio para encontrar procedimentos investigativos adequados para analisar a especificidade da criança pequena, em especial frente às questões relacionadas ao gênero. Para a criança que frequenta a Educação Infantil, para além do(a) filho(a) e do(a) aluno(a), foi necessário buscar metodologias não convencionais.

Os encontros quinzenais e as discussões com o subgrupo de Educação Infantil do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-cultural (GEPEDISC) – contribuíram para a reflexão e a delimitação do objeto de pesquisa, bem como para a discussão da metodologia em pesquisas com crianças pequenas. Desse modo, os procedimentos metodológicos foram baseados principalmente em pesquisas realizadas pelo grupo, com crianças pequenas frequentando ambientes coletivos na esfera pública¹.

¹ A produção sobre o tema da infância no campo da educação infantil no Brasil está ampliando seu leque de investigações e está dando voz às culturas infantis. A contribuição do GEPEDISC se concretiza no conjunto de pesquisas organizadas no livro *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com*

Tais estudos têm como base concepções diferenciadas de criança e infância e utilizaram instrumentos de investigação adequados para pesquisar a cultura infantil, sua produção e as condições em que esta se dá: partem da concepção de criança, não do ponto de vista do adulto, apenas como dependente dele, mas como um indivíduo capaz, produtor de cultura, portador de história. Ao realizar esta pesquisa, busquei considerar como a criança pensa e concebe o mundo, como representa o seu próprio universo:

... já que esta, segundo Benjamim, “não é uma miniatura do cosmos adulto; bem ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando” (Bolle, 1984, apud Quinteiro, 2002, p.11).

Baseando-me numa concepção que procura *não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorriso, choros, silêncio, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens – assim como mostram as experiências italianas no campo da educação infantil* (Prado, 1999, p. 111).

As crianças possuem especificidades que as diferenciam de outras categorias sociais, são sujeitos *em devir*, um devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas sim, um devir criança. *O devir que deve ser entendido como movimento, “processualidade”, trajetos, como forças intensivas... Devir é um jeito que a criança tem de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos* (Abramowicz, 2003, p. 18).

Desse modo, meninos e meninas são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais (Sirota, 2001). Essa construção social da infância aponta um novo paradigma para os estudos a seu respeito. Para construir esse novo paradigma, Jucirema Quinteiro (2002) afirma que é necessário levar em conta algumas variáveis: infância é uma construção social, que não pode ser inteiramente separada de outras variáveis, como classe social, ou sexo, ou pertencimento étnico. As relações sociais da criança e sua cultura devem ser estudadas em si. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam. Tais considerações permitem que a infância seja pesquisada como um componente da cultura e da sociedade, uma variável da análise

crianças (Faria, Demartini e Prado, 2002), que apresenta uma coletânea de artigos sobre metodologias empregadas em investigações com crianças. Além das teses, dissertações, Trabalhos de Conclusão de Cursos e outras publicações, como a Revista Pro-Posições números 21, 28 e 42 organizadas por Ana Lúcia Goulart de Faria.

sociológica (Louro, 1997).

Porém, o que se pode constatar é que os estudos sobre a infância não contemplam as diferenças de gênero e a construção do preconceito. Relacionar gênero e infância consiste no levantamento de uma nova problemática que não está colocada para as Ciências Sociais e muito menos para a prática pedagógica. Encontrar um procedimento metodológico que desse conta da nova problemática foi um dos desafios desta pesquisa. A solução adotada, porém, exposta em itens a seguir, atendeu aos objetivos propostos.

Estudo de caso

O estudo de caso, segundo Menga Lüdke e Marly André (1986), destaca-se por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo; o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. O estudo de caso se desenvolveu em três fases: a fase exploratória do estudo no campo, coleta e sistematização dos dados e a terceira fase, que consistiu na análise e interpretação sistemática dos dados.

O estudo de caso aconteceu em uma EMEI – escola municipal de educação infantil – o local de pesquisa será caracterizado a seguir – e as observações em campo duraram aproximadamente 6 meses. As idas a campo aconteciam inicialmente de duas a três vezes por semana. Depois foram selecionados momentos específicos para observação e as visitas começaram a ser semanais, de acordo com a grade de horários para o uso da brinquedoteca e do parque². As observações realizadas nos espaços das salas aconteceram em uma turma de maternal (3 a 4 anos), uma de jardim (4 a 5 anos) e uma de pré (5 a 6 anos).

Com as idas a campo, pude acompanhar toda a jornada da EMEI e, aos poucos, percebi que as brincadeiras poderiam ser observadas nos seus diversos espaços, nem sempre planejados ou permitidos. Direcionei minha atenção para três momentos, para uma melhor definição e aproximação dos detalhes das brincadeiras. Escolhi os ambientes do parque, da brinquedoteca e das brincadeiras na sala, por serem aqueles onde o brincar era planejado, previsto, ou seja, permitido pela EMEI.

²Ver anexo A: quadro de utilização dos espaços da EMEI.

Campo de pesquisa: observação dos momentos de brincadeiras

Ao pensar a criança e a produção da cultura infantil, encontrei na brincadeira uma das múltiplas formas de expressão: a forma como a criança se manifesta culturalmente. A brincadeira apresentou-se como uma forma de conhecer e observar as relações de meninos e meninas mais de perto – um momento no qual a riqueza das relações favorecia a produção da cultura infantil.

Nesse sentido, as brincadeiras das crianças oferecem múltiplas possibilidades de investigação, a partir da própria produção cultural infantil e das condições em que isso ocorre. A brincadeira, como manifestação cultural de meninos e meninas, apresentou-se como o eixo de meu olhar dentro do campo de pesquisa.

Sobre a observação da brincadeira como forma de conhecimento das culturas infantis, cabe lembrar a contribuição da pesquisa pioneira realizada por Florestan Fernandes (1979), *As Trocinhas do Bom Retiro*, que traz registros inéditos de elementos da cultura infantil, sobre grupos de crianças que se juntavam nas ruas, depois do período da escola, para brincar. Florestan Fernandes observou, registrou e analisou o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidade, quais as características dessas práticas sociais, afinal, como as crianças constroem a cultura infantil.

A cultura infantil que as crianças estão produzindo, já consideradas por Florestan Fernandes (1979): a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto (Prado, 2002, p. 101).

Registro: caderno de campo e fotografia

A coleta de dados através de observações das brincadeiras na EMEL, aliada ao estudo de caso acima referido, compôs, com a utilização do registro em caderno de campo e o registro fotográfico, o conjunto de instrumentos qualitativos privilegiados nesta pesquisa.

O registro fotográfico das brincadeiras foi realizado durante o período de pesquisa de

campo. Nessa pesquisa, a fotografia foi utilizada como *um instrumento de coleta de dados de caráter iconográfico, inspirado na Metodologia da Imagem aplicada às Ciências Sociais* (Silva, 2000, p. 66). Desse modo, a fotografia representa uma documentação visual realizada no trabalho de campo, *constituindo-se numa referência e num dos modos de apreender a realidade* (Santos, apud Silva, 2000). Desse modo, a utilização da metodologia do registro fotográfico não foi de usá-la como simples ilustração, mas de conceber a imagem enquanto um texto polissêmico frente ao predomínio das fontes escritas.

Outra discussão para a utilização da imagem fotográfica como registro nessa pesquisa baseou-se no estudos realizados pelo pesquisador e fotógrafo Humberto Porto Borges. Sua contribuição possibilitou a tomada de “consciência” da utilização da imagem fotográfica³.

Cada vez mais antropólogos, sociólogos e historiadores vêm examinando o uso de iconografias, fotografias, filmes e vídeos como tema, como fonte documental, como instrumento, como produto de pesquisa ou, ainda, como veículo de intervenção político-cultural (Feldmam-Bianco, 1998, p. 11 apud Borges, 2002, s/p.).

Entretanto, a questão que Borges nos coloca em relação ao uso da fotografia como instrumento metodológico acadêmico, ou seja, como um documento fotográfico, está baseada na relação existente entre a subjetividade do pesquisador e as relações sócio-históricas que lhe deram origem: a interpretação e a leitura de uma imagem fotográfica não está submetida apenas à subjetividade de quem lê, mas é também, determinada por essas relações.

Assim, afirmar que a fotografia é polissêmica significa reconhecer seus diversos sentidos, significa compreendê-la como um produto humano que é fruto das relações históricas de uma dada época. A transformação do registro fotográfico em um documento fotográfico depende da sua leitura e decodificação e da época de sua produção e sua materialidade, ou seja, a imagem fotográfica torna-se fonte quando decodificada a partir de seu contexto histórico:

Quem faz a foto ou a imagem, a constrói a partir de um dado contexto cultural, a partir de sua ótica e leitura de mundo; quem lê a imagem, a lê através de seus códigos culturais específicos, também construídos a partir de seu percurso histórico e aquele que é fotografado, se deixa fotografar

³ A lista das fotografias que registrei durante a pesquisa de campo está situada no final dessa dissertação.

a partir de uma dada representação, que também é historicizada (Borges, 2002, s/p.).

A subjetividade do pesquisador produz-se, portanto, dentro de processos históricos e não pode ser entendida como algo de fora, naturalmente emanada de sujeitos supra-históricos, pois, “a subjetividade que se materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico-social” (Frigotto, 1999, p. 30 apud Borges, 2002, s/p.).

A questão da subjetividade na produção do registro fotográfico traz a minha posição como pesquisadora e meu olhar sobre o objeto de pesquisa: a fotografia, como qualquer reprodução do real é apenas uma faceta da realidade que me envolve no contexto do local da minha pesquisa.

Ao contrário do que possa parecer, a fotografia não possui uma linguagem polissêmica ao sabor da arbitrariedade de quem lê. A leitura e a decodificação da fotografia se dá a partir da vivência e da historicidade do leitor, que, apesar de múltiplas e variadas, pertencem e são determinadas por uma determinada época e tradição.

Ao fazer a leitura das fotografias busquei compreender as diferenças determinadas pela condição de criança, pela condição de ser menino e menina frente ao contexto educativo da EMEI pesquisada. A maneira como esses significados foram sendo elaborados e decodificados me permitiu estabelecer algumas relações com outros dados complementares e, dessa forma, foram construídas novas reflexões.

E, caso considerarmos que todo “acontecimento” é potencialmente histórico, dependendo, novamente, das perguntas a serem feitas pelo pesquisador, podemos afirmar que toda fotografia, assim como os acontecimentos que estas registram, são potencialmente históricas e levam os sinais e os rastros de seu tempo.

[...]

A fotografia, antes de tudo, é um testemunho. Quando se aponta a câmara para algum objeto ou sujeito, constrói-se um significado, faz-se uma escolha, seleciona-se um tema e conta-se uma história. Como já disse Francesca em As Pontes de Madison: “Não são fotografias. São histórias”, cabe á nós, espectadores, o imenso desafio de lê-las (Borges, 2002, s/p.).

O registro de imagens fotográficas consistiu em uma rica fonte para a caracterização das situações de brincadeira, para analisar e discutir os momentos de interação entre as crianças. A utilização da câmera fotográfica no campo, como em minha pesquisa anterior, deixou claro o sentimento observado também por Mauricio Roberto da Silva (2002) sobre como as crianças reagiam frente à câmera fotográfica: *durante as fotografias, as crianças o faziam sob um clima de descontração e tinham prazer em ser retratadas* (p. 141).

A dinâmica com as profissionais da EMEI

As crenças, idéias, imagens e “teorias” que as profissionais de educação infantil têm a respeito dos meninos e meninas e de suas brincadeiras foram observadas e consideradas como um componente importante para a investigação, pois pareciam ser fatores que orientavam a maneira de elas trabalharem com os meninos e meninas. Esse levantamento complementou e contribuiu para a construção do contexto das relações na EMEI.

Conhecer a prática e as concepções dessas profissionais apresentou-se como mais um elemento para a compreensão do contexto em que se davam as relações dentro da EMEI. Uma preocupação surgia, porém: como discutir um tema polêmico, sem obter, dessas profissionais, respostas prontas ou estigmatizadas.

A intenção foi criar um conjunto de condições que pudessem favorecer o debate sobre as questões de gênero. Um espaço onde as profissionais pudessem, ao mesmo tempo, expor suas idéias, relatando suas práticas e, refletir sobre as questões, expondo suas dúvidas e angústias. Realizei então uma dinâmica com as profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças na EMEI, utilizando um filme como desencadeador do debate. Essa utilização procurou garantir o imprevisto.

Ao apropriar-se de algumas estratégias de análises que são peculiares a instâncias culturais, Elizabeth Ellsworth (1997, apud Louro, 2002), estudiosa feminista, teórica de cinema e educadora, apresenta uma possibilidade de análise utilizando os filmes. Segundo a autora, entre o filme e o público se passa alguma coisa que escapa a qualquer previsão: existe aí um “espaço volátil”, “uma dinâmica que é incontrolável”.

Assim, ao utilizar filmes não se tem nenhuma garantia de que seu público seja precisamente o que se está pensando que ele seja. A relação que se estabelece entre espectadores e o cinema é, sempre, em alguma medida, imprevisível.

Segundo a estudiosa, ao propormos essa estratégia, não estamos discutindo simplesmente se o público compreende, ou não, a “mensagem” do filme, mas algo talvez mais confuso e impreciso e que não se situa apenas na esfera da compreensão. Esse espaço da imprevisibilidade ou mesmo desajuste é muito instigante e talvez possa ser considerado o espaço mais criativo da prática educativa (ou da prática de fazer filmes) – desde que se abandone a inútil pretensão de controlar as respostas e reações dos espectadores.

Assim, a proposta da dinâmica com as vantagens proporcionadas pela utilização do vídeo apresentou-se com uma possibilidade de encontrar um espaço volátil para se pensar as questões de gênero:

... usar insights produzidos pelos teóricos(as) do cinema, como de outros campos da cultura, pode fazer com que educadores(as) comecem a pensar sobre seu ofício de uma outra forma, provavelmente mais des-regrada, mais des-medida, enfim, mais abrangente (Louro, 2002 p. 236).

A dinâmica aconteceu no espaço da biblioteca⁴, em horário destinado à formação profissional, e a participação foi espontânea. Participaram não somente as professoras e monitoras, mas também o grupo de profissionais que estão diretamente em contato com a criança⁵ e que já participavam dos encontros de formação e discussão pedagógica: profissionais do serviço terceirizado e outra pesquisadora de uma outra pesquisa.

O filme utilizado foi escolhido no acervo da ECOS⁶ – Comunicação e sexualidade (versão em três línguas: português, espanhol e inglês) – por possuir uma linguagem acessível, sendo utilizado pelas profissionais da instituição ECOS com públicos diversos (adolescentes, profissionais da área da educação, famílias), no Brasil e outros países e por tratar de temas que provocam discussões polêmicas. O filme utilizado para desencadear a discussão na dinâmica foi *Minha vida de João*: (1998, 22 min, ECOS.) Trata da história de vida de um menino chamado João, um desenho que não possui falas, somente efeitos sonoros, com episódios que enfatizam os estereótipos sexuais masculinos, mostrando como João questiona os modelos e padrões dominantes de masculinidade.

⁴Também utilizado para reuniões de grupos de formação continuada.

⁵À coordenadora pedagógica, à orientadora pedagógica e à diretora da EMEI foi solicitado que não participassem, na tentativa de garantir uma maior desinibição por parte das profissionais.

⁶A equipe da ECOS é composta por especialistas em Comunicação, Sociologia, Psicologia, Administração e Marketing, que acumularam rica experiência nas áreas de Sexualidade, Saúde Reprodutiva, Prevenção das DST/Aids e ao Uso Indevido de Drogas, em organizações governamentais, empresas, movimentos sociais, instituições de ensino e institutos de pesquisa.

O registro da participação das profissionais foi realizado por uma filmadora modelo Sharp, apoiada em um tripé, localizada em um dos cantos da sala, focalizando uma roda organizada com cadeiras. A utilização da câmera filmadora como instrumento de coleta de dados *possibilita que o pesquisador não perca os detalhes dos acontecimentos, além de permitir rever a imagem quantas vezes forem necessárias* (Godói, 2000). O vídeo permite retornar às situações observadas, tirar dúvidas e compreender melhor o fenômeno observado (Pinto, 1994, apud Godói, 2000).

Em um primeiro momento, percebi que a proposta do uso da filmadora causava um estranhamento, mas logo com o início da dinâmica e o envolvimento na discussão, a filmadora tornou-se um elemento pouco relevante. Assim como destaca Godói (op. cit.), a convivência preliminar com as profissionais trouxe liberdade para a realização da filmagem.

A opção pela escolha do vídeo foi baseada nas experiências do Grupo LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), quando Luiz Carlos Freitas (1997 apud Godói, 2000) aponta para uma importante vantagem nesse instrumento de coleta de dados: a qualidade da descrição dos dados frente à velocidade das informações que o pesquisador observa.

A dinâmica apresentou-se como um rico espaço de exposição de experiências, o material filmado foi assistido várias vezes, e dele foram selecionados episódios que se destacaram pelo teor da discussão: “teorias e hipóteses”, angústias, dúvidas a respeito da polêmica relação de gênero na infância. O material analisado auxiliou na reflexão sobre as práticas educativas e na compreensão do contexto em que ocorriam as relações entre meninos e meninas na EMEI.

Referencial teórico e o levantamento bibliográfico

O alicerce de meu olhar no campo de pesquisa foram as bases teóricas, parte delas já discutidas em pesquisa realizada anteriormente (Finco, 2000); outras idéias foram construídas com as leituras apontadas pelo levantamento bibliográfico – realizado durante todo o percurso da pesquisa – principalmente sobre gênero, tema com o qual me envolvi para a realização desta pesquisa. Destacou-se, como referencial teórico para a concepção de criança e de educação infantil desta pesquisa, a bibliografia italiana sobre educação infantil, traduzida para o português⁷.

⁷Ver anexo B para a bibliografia italiana sobre Educação Infantil traduzida para português e C para

A referência sobre a brincadeira na Educação Infantil foi trabalhada em minha monografia de conclusão do curso de Pedagogia, na qual busquei as concepções do brincar para as profissionais de uma creche de uma universidade pública estadual (Finco, 2000).

As leituras de estudos feministas foram essenciais para minha aproximação do conceito de gênero, para tomada de consciência dos contextos sociais e políticos nos quais surge o conceito. Esses estudos foram encontrados principalmente em pesquisas publicadas nas *Revistas de Estudos Feministas* (Revista do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC), nos *Cadernos Pagu* (Núcleo de Estudos do Gênero da Unicamp) e nos *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas).

As pesquisas do grupo GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero-UFRS) trouxeram contribuições principalmente sobre as questões de gênero na escola. Entre elas destacaram-se os estudos de Louro (1996, 1997, 1998, 2000 e 2001), Felipe (1998, 2000) e Sabat (2001a, 2001b). Foram também consultadas: Rosenberg (1976, 1995), Rago (1985), Carvalho (1999, 2001), Vianna (1999), Muraro (2001) e Scott (1990, 1995), entre outras.

Alguns artigos foram encontrados em *sites*, como da Fundação Carlos Chagas, na biblioteca virtual Ana Maria Poppovic – BAMB⁸ e no *Scielo*⁹. A busca em *sites* é um instrumento de coleta de dados que se mostra cada vez mais rico e diversificado para o levantamento bibliográfico nas pesquisas, pelo dinamismo e velocidade de disseminação de informação.

O levantamento bibliográfico sobre gênero e participação em seminários sobre o tema favoreceram a contextualização das pesquisas realizadas em diferentes áreas, ajudando a ampliar minha visão sobre a construção do conceito de gênero, do qual pude me aproximar e compreender com esta pesquisa, na dissertação de mestrado. Porém não foi uma aproximação confortável.

Ao procurar aprofundamento das questões sobre o gênero, surgiu a oportunidade de participar de um curso de extensão “Escola e relações de gênero”, ministrado pela professora Cláudia Pereira Vianna na Faculdade de Educação da USP, com o qual pude encontrar, pela primeira vez, mulheres e homens, com diversas vivências, preocupados

a bibliografia sobre Educação Infantil Italiana.

⁸<http://www.fcc.org.br>

⁹<http://www.scielo.br>.

em discutir a temática. Percebi, nesses encontros, a riqueza de possibilidades que eu ainda não havia vivenciado, das trocas de experiências diferenciadas pelo sexo, com falas partindo das posições dos sujeitos homens e mulheres.

Aliei a esse contato pessoal, observação e análise de discussões diferenciadas através da mídia, que vem abrindo espaço para debates sobre elementos importantes como as mudanças da estrutura familiar, a inserção da mulher no mercado de trabalho, os casamentos e a adoção de filhos, os padrões de fertilidade... Enfim, temas que revelam processos de mudanças relacionadas à forma como se pensam as questões de gênero.

É importante destacar que outras fontes, não convencionais, serviram para a construção e a compreensão das temáticas infância e gênero. As produções do cinema trouxeram percepções importantíssimas, diferentes das trazidas pela leitura de um texto por exemplo.

Produzida pelo adulto, a literatura infantil, que inspirou o título desta dissertação, mostrou-se mais um elemento cultural, muito utilizado nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, trazendo várias contribuições para a análise¹⁰.

A utilização das literaturas infantis, como uma das práticas da educação infantil, têm um papel muito importante na veiculação de significados. Desse modo, a utilização da literatura infantil, como uma das práticas da educação infantil, têm um papel muito importante na veiculação de significados. Os professores podem influenciar e reforçar os comportamentos associados ao estereótipo cultural referente ao menino e a menina. A literatura destinada a infância também carrega traços da nossa sociedade sexista.

A literatura infantil com sua linguagem diferenciada foi considerada como uma das fontes de dados e mereceu a mesma consideração direcionada a outras leituras. Através de um levantamento pude elencar algumas obras da literatura infantil alternativa, diferenciada, nos quais uma linguagem diferenciada confrontam significados e descontroem sentidos questionando as regras e mostrando outras possibilidades, literaturas infantis que trabalham com a desconstrução de modelos clássicos, tradicionais, fazendo denúncias de algum tipo de opressão, promovendo rupturas com o discurso dominante. Essas obras

¹⁰A pesquisa realizada por Patrícia Avanci (2003) faz uma análise qualitativa dos livros infantis utilizados em pré-escolas, enfocando o papel da literatura como ferramenta na construção das identidades sexuais: *o texto infantil é produzido num contexto social que menospreza e inferioriza a criança, a mulher, o(a) negro(a), o(a) índio(a), característica que se deixa transparecer no conteúdo das obras. É somente através de textos solidários que se fará ouvir a voz destas minorias; talvez fosse melhor dizer destas maiorias...* (2003, p. 8).

serão apontadas ao longo deste trabalho.

Algumas imagens (pinturas, *charges*) foram utilizadas para discutir alguns pontos desta pesquisa. Assim como a fotografia, a imagem *permite que o olhar, delimitado somente pelas bordas, comece a vê-la a partir de qualquer ponto, vagueie por ela em diferentes direções, permaneça onde quiser, imagine* (Almeida, apud Soares, 2002). Deste modo, as imagens contidas neste trabalho devem ser concebidas como textos, incorporando múltiplas linguagens e aproximando-se da forma como as crianças interpretam o mundo.

Para a compreensão das questões das relações de gênero entre as crianças na educação infantil foi necessário pensá-las em um contexto mais amplo, apontado pelas pesquisas sobre estudos culturais como a presença de valores simbólicos e culturais nos brinquedos, as práticas educativas e os significados culturais da corporalidade¹¹ nas brincadeiras.

Discutir as questões de gênero na educação *significa assumir provocações que envolvem inseguranças, surpresas, imprevistos. É possível negá-las e garantir o conforto das certezas já experimentadas e a tranquilidade dos caminhos já traçados, mas isso também pode representar o fim da imaginação, da tentativa e das descobertas* (Bruschini e Unbehaum, apud Louro, 2002).

Nesse caminho imprevisto existem pistas que meus sentidos não foram aptos a captar. Portanto, o exercício da sensibilidade foi fundamental para duvidar daquilo que me parecia tão familiar. Foi preciso então estranhar o familiar e familiarizar-me com o estranho.

A trajetória desta pesquisa fez com que meus sentidos fossem apurados e pudessem perceber o quão sutil e naturalizadas são as pistas deixadas em meu campo de pesquisa. Depois desse exercício tornou-se impossível deixar de ver, escutar e sentir as diferentes formas de discriminações.

Como discutir gênero, nas relações das brincadeiras entre crianças pequenas, na produção da cultura infantil em uma escola municipal de educação infantil? Eis minha dissertação de mestrado.

¹¹ Corporalidade, segundo Sayão (2003), *expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista que as formas, os movimentos e gestos, as posturas, os ritmos, as expressões, as linguagens são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre crianças-crianças, crianças-adultos, e/ou adultos-adultos com a sociedade ou cultura* (p. 68).

2.2 Local da pesquisa

Atualmente, as creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, são denominadas em Campinas CEMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil; as pré-escolas, responsáveis pela educação das crianças de 4 a 6 anos, são denominadas EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil; há, também, os CIMEIs – os Centros Integrados Municipais de Educação Infantil, que constituem agrupamentos de uma EMEI e um CEMEI e educam crianças de 0 a 6 anos.

Como a pesquisa também possuía o objetivo inicial de observar, nas brincadeiras, as relações de idade, escolhi um Centro Integrado de Educação Infantil - CIMEI, buscando a possibilidade de observar brincadeiras entre crianças de diferentes idades¹². Porém as crianças são organizadas em turmas por faixa etária¹³, não havendo momentos planejados de troca entre crianças de diferentes idades¹⁴.

Considerando a dificuldade em observar a mistura de idades no CIMEI e também pela complexidade das relações de gênero, limitei meu estudo somente a uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil em Campinas)¹⁵ com crianças de 4 a 6 anos. Inaugurada dia 7 de novembro de 1976, na Vila Costa e Silva, a EMEI recebe cerca de 300 crianças, entre 3 a 6 anos de idade, nos seus dois períodos de funcionamento: pela manhã, das 8:00 às 12:00 horas, e à tarde, das 12:30 às 16:30 horas.

A EMEI possui, no período da manhã, duas salas de Maternal, três salas de Infantil e duas salas de Pré. No período da tarde, duas salas de Maternal, três salas de Infantil e duas salas de Pré. Há uma sala de Maternal com horário integral.

¹²Verba e Isambert (1998) comprovaram, através de pesquisas sobre as trocas entre as crianças, que a mistura de idades é enriquecedora para o grupo.

¹³Cabe lembrar que essa segmentação por faixa etária remete ao modelo escolar, impedindo as trocas de experiências entre as crianças de diferentes idades, relação esta que é de grande importância no interior da creche, pois é através das trocas de experiências que as crianças recriam e criam cultura. (Nogueira, 1997).

¹⁴Uma forma de organização de turmas já pode ser observada nas creches e pré-escolas da rede municipal de Campinas no ano de 2002. Além das mudanças na concepção de educação infantil, as quais envolvem a “multietariedade”, esta nova forma de organização está auxiliando na resolução do problema do alto índice de crianças na lista de espera por uma vaga na rede de educação infantil do município. Uma das formas de solucionar a questão foi organizar as turmas com faixas de idade mais flexível, já que, desta forma, as crianças da lista de espera possuem maiores possibilidades de serem encaixadas nas turmas. A questão da multietariedade está começando a ser discutida em reuniões de grupos de estudo das professoras.

¹⁵A partir deste momento estarei utilizando a sigla EMEI para me referir à Escola Municipal de Educação Infantil pesquisada.

A equipe pedagógica é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica, quinze professoras e três monitoras. A refeição é feita por quatro cozinheiras contratadas por uma empresa que atende a Prefeitura, na forma de serviço terceirizado. Dois policiais militares cuidam da segurança e um ajudante se encarrega dos serviços gerais, cuidando dos jardins, da horta ou de algum pequeno conserto de que a escola necessite.

A EMEI possui, em seu espaço interno, uma secretaria, sala da orientadora pedagógica, sala de vídeo e biblioteca, oito salas, brinquedoteca, sala de materiais pedagógicos, um amplo galpão, cozinha, refeitório, banheiros femininos e masculinos para crianças, banheiros masculinos e femininos para adultos. Na área externa, bastante ampla, há um jardim na entrada, um grande parque arborizado com vários brinquedos (serão especificados a seguir), um campo gramado, uma horta e um teatro de arena¹⁶.

O amplo espaço da EMEI lembra os Parques Infantis do tempo de Mário de Andrade, criados entre 1935 e 1938, em São Paulo, e pesquisados por Faria (1994). O espaço físico dos Parques Infantis se traduzia em grandes espaços reservados às crianças e suas variadas atividades lúdicas. As mesmas sombras de árvores, amplos gramados, traços tão importantes nos Parques Infantis de Mário de Andrade, podem ser observadas na EMEI selecionada. Tonolli (1996) pesquisou um dos primeiros parques infantis em Campinas.

Os Parques Infantis de Mário de Andrade recusaram-se, assim, em copiar modelos pré-determinados, como o escolar, ou mesmo servir como um preparatório para este. Ao contrário, tinha uma postura crítica à pedagogia tradicional e pretendia oferecer o que julgava deficitário no ambiente escolar: lugar e tempo para brincar. Era, antes de tudo, uma oportunidade de ser criança, mas de uma forma plena e em sintonia com uma cultura própria e nacional (Tonolli, 1996, p. 38).

Segundo Faria (1999), em razão do caráter educacional completamente diferente do das pré-escolas, no PI as crianças passavam a maior parte do tempo brincando e usufruindo o espaço externo bastante amplo:

O PI (Parque Infantil) pode ser visto como uma grande praça pública, como uma rua do passado (como espaço de liberdade): espaço de divertimento

¹⁶Ver anexo D: a planta estilizada da escola infantil pesquisada.

e prazer, e de construção da cultura infantil, de convívio com crianças de todas as idades e as mesmas idades, com vários adultos, inclusive não familiares etc.; com a diferença de que o PI é, portanto, planejado para propiciar atividades em tempos e espaços que permitam a construção de conhecimento, com profissionais adequados e preparados para isso: para brincar com as crianças e para observá-las enquanto brincam entre si (Faria, 1999, p. 209).

2.2.1 O espaço do brincar na EMEI: o espaço físico na educação infantil, favorecendo e/ou cerceando a brincadeira

É necessário, como convidam os pesquisadores espanhóis Antônio Viñao Frago e Augustín Escolano (2001), que educadores se envolvam na discussão sobre o papel da educação como processo de configuração de espaços. Chamam a atenção para a importância da organização dos espaços em escolas e fazem um desafio para um envolvimento com o tema. Um tema que, na opinião dos autores, estranhamente, parece ter preocupado pouco os historiadores, psicólogos e pedagogos.

Os autores apresentam profundas discussões sobre o papel da educação como processo de configuração de espaços. Mostram como toda linguagem arquitetônica expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, sendo também um jogo de simbolismos de uma determinada cultura (Finco, 2003a).

Parece-me que a preocupação de Escolano e de Frago em chamar a atenção de profissionais do campo da educação para esse aspecto não foi em vão. Pesquisas recentes no Brasil, principalmente na área da Educação Infantil estão se preocupando com o espaço, que também educa: percebe-se que o espaço transmite a pedagogia utilizada¹⁷.

A organização do espaço físico em ambientes projetados para a educação de crianças pequenas é um assunto que vem sensibilizando tanto arquitetos, como artistas e educadores. Pesquisas mostram que o planejamento e a organização dos espaços influencia diretamente na forma como as crianças se relacionam, favorecendo ou cerceando as brincadeiras.

¹⁷É importante ressaltar que somente a organização do espaço não dá conta de um trabalho coerentemente integrado: existe ainda a questão da utilização que se faz deste espaço, que deve ser contemplada nos planejamentos, questão do tempo espaço. A organização do espaço físico não pode acontecer isolada do planejamento das atividades.

É no espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. Ele deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer (Souza Lima, 1989, p. 13).

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, a arquitetura escolar merece uma atenção especial, pois a organização dos espaços físicos é geradora de significados e *encontraremos por meio de sua análise, uma linha alternativa para estudar as pessoas e seu mundo social (Zarankin, 2002, p. 16)*. Mesmo que ele não seja o ponto principal, é ponto secundário que determina o principal do trabalho. Isto significa que o espaço físico está em evidência e merece ser um objeto tratado pelo campo educacional.

O olhar para a planta da escola é fundamental. Segundo Andrés Zarankin (2002), a arquitetura escolar possui uma linguagem que pode ser lida, é um espaço de lutas e poderes. É possível compreender as construções como elementos ativos que interagem de forma dinâmica.

A arquitetura tem um contexto histórico e social: o edifício pode ser entendido como produto cultural, com contexto social que tem um significado e ambos – edifício e contexto – fazem parte de uma narrativa. A busca de tais mensagens e discursos representados e codificados na arquitetura por meio de um tipo de linguagem não-verbal merece uma atenção especial.

Desse modo, a arquitetura e a organização do espaço físico transmitem seus valores e significados por meio de um discurso material – *comunicação não-verbal* – e, então, podem ser lidos. De acordo com Zarankin (op. cit.), o requisito básico para a leitura encontrar os laços entre os edifícios e a linguagem, *é conseguir transformar edifícios em textos possíveis de serem decodificados, lidos e interpretados (p. 74)*.

A arquitetura, como um tipo de comunicação não-verbal, possui sua própria estrutura sintática e é para ela que devemos apontar nossas ferramentas teórico-metodológicas. Assim, o modo como os espaços estão vinculados, entre outros, fazem parte do complexo código que representa o edifício (p. 38).

Observar, por exemplo, que o prédio regula a forma com que as pessoas encontram-se no espaço e, portanto, favorece certos tipos de relacionamentos entre elas. Desse modo, a

organização do espaço pode ou não favorecer o encontro de meninos e meninas, fazendo com que interajam ou se agrupem distintamente.

Há uma intencionalidade da arquitetura, se pensarmos que qualquer construção é imaginada antes de ser construída. O que está revelando a arquitetura escolar? De que maneira o discurso de exclusão, hierarquia, disciplinas e controle entre os sexos está presente na arquitetura escolar?

Segundo o autor, a leitura corporal pode ser feita na estrutura arquitetônica, onde é o próprio corpo que decodifica os discursos que esse lugar representa. *A maneira pela qual os espaços estão vinculados, o grau de acessibilidade, as relações entre os espaços, entre outros, são parte do complexo código que representa o edifício* (p. 86).

Mas como a arquitetura escolar e a organização dos espaços contribuem para as relações de gênero vivenciadas no EMEI?

Segundo Souza Lima (op. cit), arquiteta brasileira que se preocupou com a construção de espaços para crianças, é através de uma qualificação que o espaço físico adquire nova condição, passa de espaço construído a ambiente.

Nesse sentido, a italiana Lella Gandini, ao pesquisar o espaço educacional, afirma que o ambiente também educa crianças e adultos e deve ser considerado um “terceiro educador” (1999, p. 157), indo além do acolhimento, favorecendo múltiplas trocas de experiências, dentre as quais podemos citar a garantia do encontro, da interação e da troca entre meninos e meninas.

Raquel Siebert (1998), ao estudar os espaços da educação infantil, concluiu que os adultos criam, muitas vezes, restrições às atividades infantis, ao dispor os objetos, os móveis, os enfeites, sob a sua perspectiva, deixando em segundo plano a perspectiva das crianças, realizando uma organização espacial adultocêntrica¹⁸.

Juarez Dayrell (apud Faria, 1999) enfatiza as diversas formas para estruturarmos o espaço, considerando-o enquanto um espaço ideológico:

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma

¹⁸O termo adultocêntrico se aproxima de um outro, bastante utilizado em Antropologia: o etnocentrismo, uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados apenas segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.

de construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários (...). O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (p. 84).

Se a *Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a Pedagogia* (Faria, 1999a, p. 70), qual a relação existente entre a organização espacial e as brincadeiras no interior da EMEI? Como os espaços oportunizam a brincadeira? A organização do espaço pode favorecer ao sexismo?

É importante dizer que o espaço físico não se desvincula dos materiais e dos brinquedos oferecidos na educação infantil e, juntamente com a análise da estrutura e organização física e material, revela valores assumidos pela organização escolar.

Búfalo, em sua pesquisa de mestrado, analisa como a criança pequena se relaciona com espaço em uma creche e afirma que:

O espaço é um dos elementos através do qual a criança experimenta o calor, frio, a luz, a cor, o som e também o medo, a alegria, a surpresa, e outras sensações e sentimentos. Assim, no espaço físico a criança estabelece a relação com o mundo, de modo geral, criando também vínculos com as pessoas. Deste modo não há espaços neutros de significados (1997, p. 57).

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, espaço-medo, espaço-proteção, espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão (Lima, 1989, p. 30).

Na Figura 3 (Tonucci, 1995), podemos fazer uma leitura das diferentes visões relativas ao espaço da brincadeira. Para a criança, é possibilidade de exploração, imaginação, descoberta, aventura, prazer com o contato com a natureza. Para o adulto, é possibilidade de acidentes e a necessidade da superproteção.

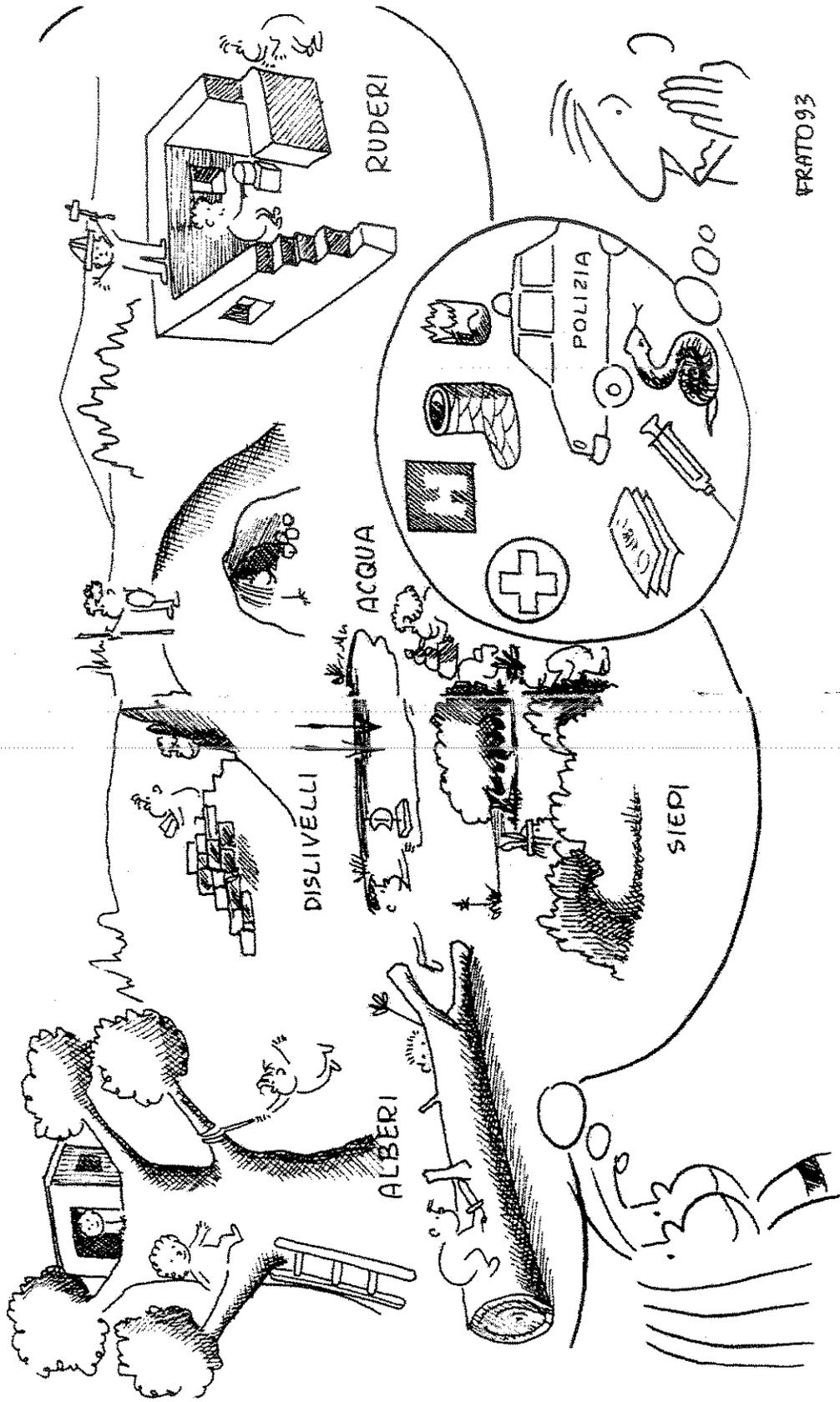


Figura 3: O espaço da criança (*Gli spazi dei bambini*), Francesco Tonucci, 1995.

Com relação a essa questão, Faria (1999) enfatiza que:

O espaço externo e interno deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favorecem o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona (p. 79).

Segundo Sueli Palmen (2000), favorecer a interação entre as crianças nos mais variados espaços, livrando-as dos obstáculos que restringem as trocas com seus coetâneos, constitui uma das funções dos profissionais de educação infantil.

Assim, as instituições de educação infantil devem ser espaços provocadores e que permitam a interação, compreendendo que é brincando que as crianças aprendem, estando os cuidados contemplados nesses momentos através de um planejamento adequado às especificidades infantis (Palmen, 2000, p. 58).

Assim, meu intuito ao olhar para o espaço físico foi de observar se o ambiente da EMEI favorecia as trocas entre as crianças, sempre com o olhar centrado em meu objeto de estudo: as relações nas brincadeiras entre meninos e meninas. Quais os espaços da EMEI? Onde se brinca na EMEI? Existe um espaço permitido para o brincar, ou ele está permeado no planejamento pedagógico, para que aconteça no dia-a-dia? Existe um espaço diferenciado para meninos e meninas?

Assim como as crianças aprendem, mesmo quando o adulto não tem a intenção de ensinar (Gunnarsson, 1994, p. 164), elas também brincam, sem que os adultos lhe dêem permissão para isso: em todos os momentos da jornada da EMEI – na entrada, na sala, nos momentos de refeição, de higiene...

Porém, procurei selecionar as circunstâncias em que a brincadeira é permitida e incluída no planejamento semanal. Destacaram-se três momentos em que, na maioria das vezes, as brincadeiras eram não-dirigidas e espontâneas, delimitadas no espaço e no tempo pela organização da EMEI: o parque, os momentos dentro da sala e a brinquedoteca.

Parque

Observando o dia-a-dia da EMEI, percebe-se que o espaço do parque é um local muito especial, pois é nele que a criança pode brincar de forma livre e espontânea e em contato com outras crianças:

O fato de a criança poder brincar livremente, escolher o tema com que quer brincar, poder concretizar seus desejos individuais, escolher o papel que irá desempenhar de acordo com a sua imaginação dá à brincadeira um caráter de liberdade. É com essa liberdade que a criança constrói sua autonomia e produz a cultura infantil (Finco, 2000, p. 56).

A observação dos momentos em que as crianças brincavam no parque foi importante, especialmente para verificar como as brincadeiras aconteciam com os brinquedos fixos do parque (*playground*) e como aconteciam nas brincadeiras na ampla área verde, verificando como esse espaço era vivenciado por meninos e meninas.

Ao considerar que o espaço é um gerador de brincadeiras e os brinquedos ali inseridos, dependendo de como foram instalados, do tipo de material ou cores utilizados, podem tanto valorizar, como cercear as brincadeiras infantis, procurei verificar como os equipamentos do parque favoreciam as brincadeiras relativas ao espaço do imaginário, à construção e transformação do espaço do brincar pelas crianças e os movimentos corporais.

A partir de visitas, verifiquei a estrutura física e o tipo de configuração espacial mais recorrentes no parque da EMEI: os brinquedos eram de estrutura metálica, pintados de azul, amarelo e vermelho, os mesmos encontrados por Lima (1989): trepa-trepas, balanços, gangorras, gira-giras, gaiolas, tanque de areia.

Tais brinquedos possuem estrutura fixa, não permitindo o transporte para diferentes locais. Cada um deles funciona independentemente, possibilitando sempre o mesmo movimento; cabe à criança movimentar-se de acordo com o que o brinquedo oferece.

Os brinquedos existentes, portanto, permitem a movimentação autônoma e independente da criança. Através de leitura simples da estrutura do brinquedo, a criança identifica o que o brinquedo poderá lhe oferecer.

Os brinquedos dos parquinhos convencionais geram lugares despersonaliza-

dos e de função tão determinada que mais parecem aparelhos de fisioterapia do que espaços livres de brincar e sonhar. Sua visualidade pouco estimulante à imaginação e a rigidez de sua ortogonalidade limitam a expressão da criança a movimentos simétricos e repetitivos (Almeida, 1997, p. 44).

O parque da EMEI possui brinquedos como balanças, gangorras e gira-giras, cuja proposta convencional não possui quase nenhuma diversidade de materiais. Brinquedos que propiciam movimentos simétricos e repetitivos e favorecem uma relação monótona entre o brinquedo e a criança.

Apesar da não-mobilidade dos brinquedos, dos movimentos simétricos e repetitivos, o grande poder de criatividade da criança acaba conferindo ao brinquedo múltiplas possibilidades de diversão.

É importante pensar em espaços onde os movimentos exploratórios de escalar, balançar, buscar o equilíbrio, sejam também espaços de surpresas e desafios, em que o movimento é entendido como um exercício de prazer e liberdade, propiciando a expansão corporal e criatividade de meninos e meninas.

A EMEI possui um conjunto de tubos de concretos que as crianças chamam de túnel, mas que, de acordo com a brincadeira, se transforma em casinha, ônibus ou em nave espacial. Possui também um labirinto colorido feito de placas de cimento, que, além da função de labirinto, servem para as crianças se equilibrarem.

É preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação (Lima, 1995, p. 136).

Os espaços e as instalações lúdicas farão parte de uma concepção íntegra que considera o brincar no seu sentido abrangente de aprender, divertir, descobrir, inventar, fantasiar, estimular e aperfeiçoar o domínio da criança nas suas relações com o mundo e com as demais pessoas – crianças e adultos (idem, p. 203).

Por outro lado, a ampla área verde do parque da EMEI convida a criança a brincar com sua riqueza de elementos naturais. A área externa onde se localiza o parque é maior do que a área interna. O parque possui um privilegiado espaço verde, rico de possibilidades.

Seu piso apresenta diferentes relevos e texturas que valorizam a percepção sensorial e a diversidade de elementos naturais do parque o qualifica para as brincadeiras do imaginário.

Esse ambiente revela-se adequado aos critérios de atendimento do MEC (Campos e Rosemberg, 1995), que indicam a importância de um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, que ofereça a possibilidade de explorar ambiente ao ar livre, em contato com a natureza; que possibilite brincar e desenvolver a força, a agilidade e o equilíbrio físico em brincadeiras realizadas nesses espaços.

Árvores de variadas espécies, plantadas pelas crianças em diferentes épocas, possuem histórias próprias, desde os primeiros anos de funcionamento da EMEI: de onde vieram suas mudas e em que ocasiões foram plantadas. Árvores frutíferas, com galhos que possibilitam a escalada acabam tornando-se brinquedos que envolvem sensações olfativas e do paladar. O contato direto com insetos e pequenos animais, além de se tornar uma brincadeira, faz com que a criança desde pequena construa uma forma de convivência de harmonia e respeito com a natureza. Meninos e meninas criam o sentimento de cuidar, com carinho e respeito aos pequenos animais e insetos.

Os elementos que a natureza oferece acabam se tornando uma excelente opção para a brincadeira, não possibilitando justificativas como “nossa escola não possui brinquedos bons...”.

Parece que nós, adultos, ao contrário das crianças, esquecemos o quanto é prazeroso brincar com as coisas simples. Areia, água, terra, gravetos, folhas, flores, galhos, acabam favorecendo brincadeiras criativas, que incentivam o imaginário da criança. O contato com os elementos da natureza é bastante importante e oferece grandes possibilidades de brincadeira.

O direito ao movimento em espaços amplos – colocado pelos critérios do MEC (1995): ao contato com a natureza, plantas e canteiros; a espaços disponíveis para o banho de sol; a brincar com água – é atendido plenamente pela EMEI, e permite que as crianças aprendam a observar, amar e preservar a natureza. O espaço externo é utilizado indistintamente por meninos e meninas. Nas brincadeiras externas os agrupamentos de meninas e meninos são mistos, estando juntos em alguns momentos e, em outros, separados.

Brinquedoteca

Para oferecer uma opção diferenciada de brinquedos e espaço para a brincadeira o projeto¹⁹ da EMEI criou a brinquedoteca, que busca priorizar o brincar, considerando que:

... é relevante porque nos revela o grau de importância que deve ser dado a este aspecto (brincadeiras), especialmente na organização dos espaços de brincadeira e contextos de relações que se podem estabelecer, na finalidade de possibilitar descobertas, invenções, imaginação e construção de conhecimentos pelas crianças em seus projetos individuais e coletivos (Projeto Pedagógico da EMEI, p. 70.)

A brinquedoteca foi criada em agosto de 2002 para atender todas as crianças da unidade, pelo sistema de rodízio de horários. É previsto, no planejamento semanal de todas as turmas, um período de 50 minutos de atividades nesse ambiente. As crianças só possuem acesso aos brinquedos da brinquedoteca nesse período de tempo, pois na sala onde passam a maior parte do tempo os brinquedos não estão disponíveis.

A implantação e a organização geral da brinquedoteca ficaram sob a responsabilidade e coordenação de uma professora, que cumpre 5 horas semanais, divididas em dois períodos da semana. Para o acervo foram arrecadados brinquedos novos e usados, em boas condições, através de compras e de doações feitas pela comunidade.

Montada em uma sala bastante ampla, com iluminação e ventilação adequadas, a brinquedoteca foi organizada em “cantos” que oferecem à criança brinquedos que proporcionam diferentes brincadeiras:

Canto da Fantasia: possui um baú e arara com diversas fantasias, chapéus, sapatos, acessórios de roupas. Roupas de adultos, como paletó e vestidos também se transformam em fantasias para as crianças. Na parede, um espelho colocado na altura da criança possibilita que ela possa se maquiar e se observar durante a brincadeira.

Canto da Casinha: uma casa no tamanho das crianças abriga mesa com 4 cadeiras, fogão no tamanho da criança, armário com utensílios domésticos, microondas e um salão de beleza. Possui bonecas variadas, bebês meninos e meninas, brancos e negros, bone-

¹⁹Ver anexo E, referente ao projeto da brinquedoteca da EMEI.

cas manequim (tipo *Barbie*). Possui também uma estante com carrinhos, ferramentas, instrumentos musicais, entre outros.

Canto dos Jogos: há, ali, uma mesa com quatro cadeiras, um armário de madeira na altura da criança com jogos organizados pela seguinte classificação: jogo de encaixe; quebra-cabeça; dominó e jogo da memória; discriminação visual e correspondência.

Na brinquedoteca, percebe-se a presença de brinquedos que preparam as “habilidades” consideradas como pré-requisitos para a alfabetização e para a construção do conhecimento lógico-matemático, o que acaba didatizando o lúdico, dando ao brincar uma função escolarizante. A problemática da didatização do lúdico, com a qual se proporcionam momentos de brincadeira de forma estritamente regrada e se propõe a utilização dos brinquedos com funções pré-determinadas e objetivos a serem alcançados, leva à conclusão de que o brincar livre não é visto como parte do trabalho pedagógico: é um passatempo dentro das instituições de Educação Infantil.

Na parede logo acima da estante de jogos, há um cartaz informativo para a professora: “Oriente a criança para pegar um jogo de cada vez e brincar somente na mesa”. A regra do cartaz é seguida pelas professoras e mostra que, mesmo em um ambiente diferente da sala ainda só se permite o jogar sentado em cadeiras. O controle do corpo ainda é bastante presente, brinca-se sentado.

É necessário repensar o papel da brincadeira com a introdução de brinquedotecas dentro de instituições de educação infantil. A delimitação de um espaço “propriamente só para brincar” pode trazer consigo a idéia de que existe um local e um tempo pré-determinado para que ocorra a brincadeira, sem que ela seja o eixo do trabalho pedagógico e permeie o planejamento do dia (Kishimoto, 1995).

Montada em uma sala disponível, a brinquedoteca é a alternativa para oferecer um espaço diferenciado para as brincadeiras. Porém a brinquedoteca, enquanto espaço distinto, fora da sala, é a imagem de que o imaginário possui um limite de espaço e tempo para acontecer.

Na EMEI, o rodízio de uso da sala por várias turmas permite que, pelo menos uma vez por semana, as crianças tenham acesso aos brinquedos e brincadeiras. Nessas ocasiões, garante-se o uso livre dos brinquedos. O brincar na brinquedoteca, de certa forma, favorece a autonomia da criança: nesse momento, meninos e meninas escolhem o brinquedo e com

quem vão brincar. A questão da escolarização antecipada e as brincadeiras será discutida no Capítulo 4.

Sala

Os meninos e as meninas da EMEI passam a maior parte do tempo em ambientes internos. Seguindo o modelo escolar, o lugar e tempo da brincadeira acabam se restringindo a pouco tempo do dia.

Os horários são estruturados em um cronograma²⁰, fazendo com que as diferentes turmas freqüentem espaços diferenciados. As atividades são planejadas em um determinado tempo e quase não se observa a escolha da criança. A socialização pela brincadeira fica limitada pela separação da turma em grupos, pelo tempo e pelo espaço.

Assim como em muitas pré-escolas, a proposta da EMEI ainda reproduz o modelo da escola de ensino fundamental, com cadeiras e mesas nas salas e com ênfase na alfabetização e nos números. Quando há espaço para a brincadeira, esta também está vinculada à transmissão de conteúdos e pouco se valoriza a socialização e a (re)criação de experiências (Kishimoto, 2000).

A equipe de trabalho da EMEI tem adquirido brinquedos e jogos diferenciados, levando em consideração o interesse da criança. Dessa forma, pode perceber que o olhar das profissionais da EMEI tem apresentado indícios de uma nova concepção em relação ao brincar, porém a prática pedagógica ainda está longe de conceber o brincar como seu eixo pedagógico. As professoras ainda distribuem e separam o tempo e o espaço para a brincadeira, do tempo e espaço para a atividade pedagógica.

Outra consideração pode ser feita a respeito da organização da sala. Na EMEI, os materiais pedagógicos e brinquedos são de uso coletivo e ficam guardados em uma sala separada, a que têm acesso somente as professoras. O documento do MEC (Campos e Rosenberg, 1995), citado anteriormente, sobre os critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças, apresenta questões relacionadas à disponibilidade dos brinquedos, enfatizando a importância de os mesmos estarem ao alcance das crianças em todos os momentos e guardados em locais de livre acesso.

Na sala há uma organização por cantos, que se traduz em conjuntos de mesas que

²⁰Ver anexo F, referente ao horário semanal das atividades na EMEI.

diariamente oferecem diferentes atividades como: massinha de modelar, Lego, jogo de encaixe, jogo de alinhavo²¹. Em um dos cantos geralmente acontece a atividade “pedagógica”: uma colagem, uma pintura, uma atividade relacionada à alfabetização ou à construção do conceito de números. Por esses cantos passam, em sistema de rodízio, todas as crianças.

As crianças brincam sentadas em cadeiras e mesinhas. O corpo quase não se movimenta, e as brincadeiras e as atividades se resumem a movimentos manuais; há uma preparação do corpo da criança para as séries do ensino fundamental, isto é, as crianças trabalham paradas.

Esta dissertação vai estranhar tudo isso, investigando as relações de gênero nesse contexto do brincar.

²¹ Este tipo de organização espacial da sala é característico do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental- PROEPRE, fundamentado na teoria piagetiana, que oferece, como uma de suas atividades diárias, os cantinhos, com atividades diversificadas.

3 *As brincadeiras de meninos e meninas: desejos e escolhas, resistências e transgressões*

*Por vezes, quando reflito sobre as tremendas
conseqüências que resultam das pequenas coisas...
Fico tentando pensar que não há pequenas coisas.*

Bruce Barton

3.1 **As vontades de “Pedra” e “Joano”:** reflexão sobre a troca de papéis

Quais as diferenças que existem realmente entre meninos e meninas? Há mesmo coisas que uns podem fazer e outros não? Em *Faca sem ponta, galinha sem pé*, Ruth Rocha (1998) conta a história de dois irmãos, Joana e Pedro, que têm que enfrentar esse problema.

Um dia, Pedro e Joana, ao passearem juntos embaixo de um arco-íris trocam de sexo. Então eles percebem que as diferenças entre meninos e meninas são meras convenções e que não existe essa história de “coisas de menino” e “coisas de menina”.

Ruth Rocha vai desmistificando, através de uma narrativa bem-humorada, os vários comportamentos esperados de cada um dos sexos:

*Pedro implicava com a irmã por ela querer fazer coisas de meninos tais
quais jogar bola, subir em árvore; Joana implicava com o irmão por ele às*

vezes ter “atitudes femininas” como chorar por causa de um filme triste, ou olhar-se no espelho. Os dois sofriam cobranças de atitudes correspondentes com seu sexo por parte de seus pais, como: “menina tem que ser delicada, boazinha...” ou “filho meu não foge (de briga)! Volte pra lá já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!”

Depois de passarem por debaixo do arco-íris e mudarem de sexo a situação se complica:

Logo na esquina, Pedro, quer dizer, Pedra, que agora era menina, deu o maior chute numa tampinha de cerveja que estava no chão.

—Vamos parar com isso? – disse Joano – Menina não faz essas coisas.

—E eu sou menina?

—É, não é?

—Ah, mas eu não me sinto menina! Tenho vontade de chutar tampinha, de empinar papagaio, de pular sela...

—Ué, eu também tinha vontade de fazer tudo isso e você dizia que menina não podia-reclamou Joano.

—Mas é que todo mundo diz isso – disse Pedra – que menina não joga futebol, que lugar de mulher é dentro de casa...

—Pois é, agora agüenta! Não pode, não pode, não pode...

Pedra descobre também as vantagens de ser menina, como poder demonstrar seus medos, seus choros, sua vontade de ver novela... Porém a implicância entre os irmãos está cada vez maior, cada um com suas proibições... até que o arco-íris apareceu:

Joano e Pedra deram-se as mãos.

E correram, juntos, em direção ao arco-íris. E finalmente perceberam que alguma coisa, novamente, tinha acontecido. Então riram, se abraçaram e abraçados começaram a voltar para casa. Então Joana viu uma tampinha de cerveja na calçada. Correu e chutou a tampinha para Pedro. Pedro devolveu e os dois foram jogando tampinha até em casa (Ruth Rocha, 1998).

A diferença entre os sexos, neste livro, é representada pela permissão ou não de jogar futebol. Nesta cena final vemos que os dois irmãos superam as diferenças, percebendo, afinal, que elas são construídas e não são naturais. Não há mais possibilidade de pensar que apenas suas características biológicas determinam a personalidade, mesmo porque essa viagem para dentro deles mesmos confirmou a existência de características tidas como femininas ou masculinas em ambos.

Ruth Rocha permite que o leitor perceba, juntamente com os personagens, o caráter ideológico das diferenciações de gênero, fazendo-o analisar criticamente, a partir deste novo ponto de vista, suas próprias práticas. A leitura proporciona uma visão questionadora quanto à manutenção de uma sociedade sexista.

Desse modo, a história de Ruth Rocha vem ao encontro do contexto por mim observado na pré-escola pesquisada. São muitos os “Joanos” e “Pedras”: meninos que têm vontade de brincar de cozinhar na casinha, brincar com boneca, brincar de salão de beleza e meninas que têm vontade de subir em árvores, jogar futebol e brincar com espada e carrinho.

Através da observação na EMEI, foram registradas brincadeiras coletivas, nas quais meninos e meninas se revezam nos papéis; sem menosprezar ou desprezar papéis considerados masculinos ou femininos, as crianças buscavam um companheiro para brincar e vivenciar momentos agradáveis, não importando ser homem ou mulher, ser menino ou menina.

Na brinquedoteca (apesar da restrição do tempo – 50 minutos – mencionada anteriormente), a variedade dos brinquedos e as diversas opções de brincadeiras favorecem para que todos os espaços sejam ocupados por meninas e meninos indiscriminadamente. A variedade dos brinquedos e as diversas opções de brincadeiras que o ambiente da EMEI pesquisada propiciam que todos os espaços sejam ocupados por meninas e meninos indiscriminadamente. As crianças brincam espontaneamente com os brinquedos que escolhem, sem constrangimentos. Meninos participavam de brincadeiras como cuidar da casa, cozinhar, passar roupa, cuidar dos filhos, que muitas vezes são vistas como funções das mulheres. Meninas brincavam de espada e carrinho e de brincadeiras agitadas inúmeras vezes vistas como brincadeiras de meninos.

Foi possível observar a brincadeira de uma menina e um menino na casinha, enquanto a menina dá mamadeira ao bebê e o menino passa roupas (Figuras 4). Também é possível observar meninos que brincam de levar as bonecas para o salão de beleza, e prepará-las

para uma festa (Figuras 5). Menina e menino brincando em um salão de beleza, brinquedo relacionado ao cuidado com o corpo e a beleza dos cuidados na casinha, vistos como característicos do “universo feminino” (Figuras 6, 7, 8 e 9). Meninas brincam de brincadeiras agitadas e fazem o papel de policial e assaltante (Figuras 10). Assim as crianças trocavam e experimentavam os papéis considerados masculinos ou femininos durante os momentos de brincadeira.



Figura 4: Foto de menino e menina brincando de casinha: ela com o bebê, ele passando roupa.

Foi possível notar que meninos e meninas que convivem na escola de educação infantil pesquisada, se movimentam, circulam e se agrupam de diferentes formas. Nesses movimentos pude observar as trocas, as experimentações, as transgressões e as resistências aos modelos pré-determinados de brincadeiras e comportamentos de menino e menina.

Observando os vários momentos de brincadeira foi possível considerar que as crianças

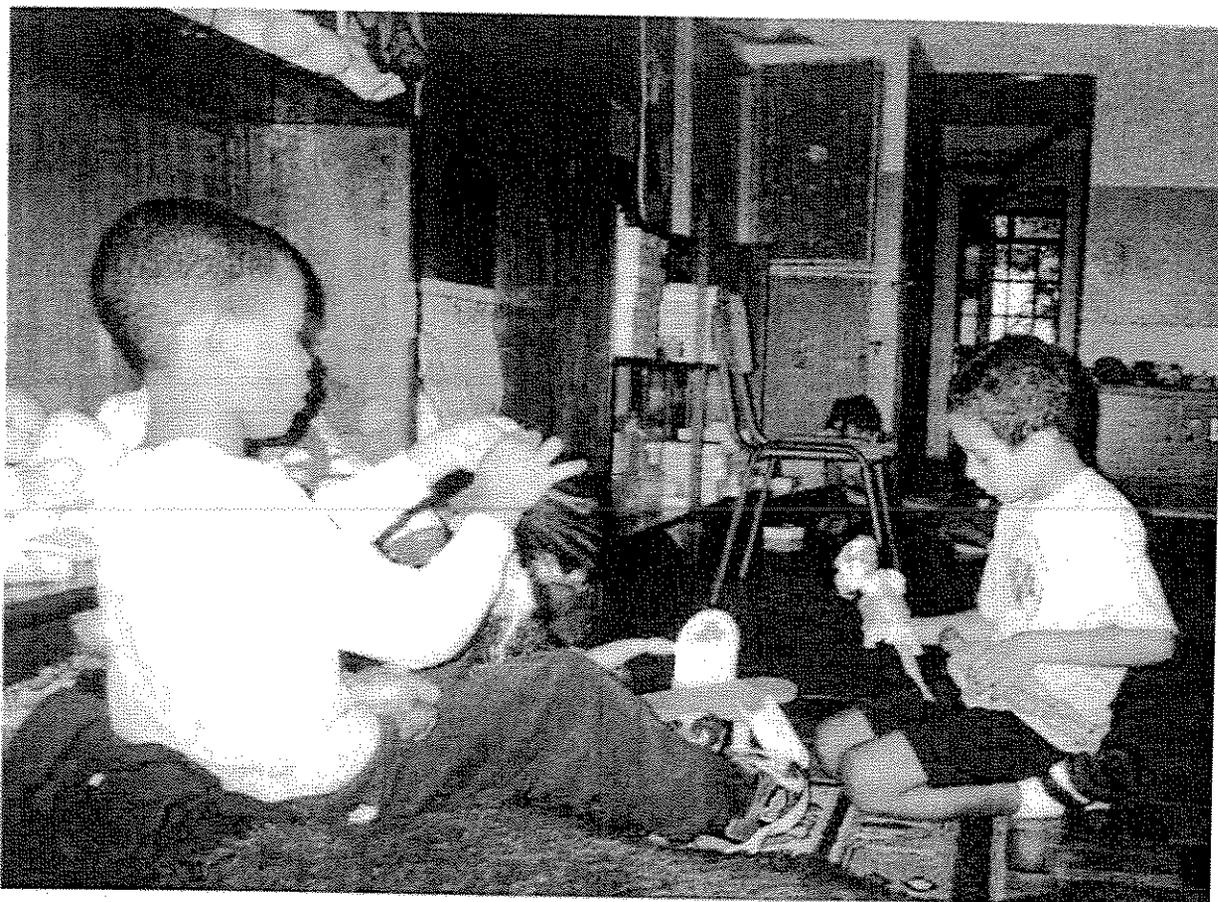


Figura 5: Foto de meninos brincando de bonecas na brinquedoteca.

observadas ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto. Meus resultados também confirmaram as constatações de Louro: *as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola* (1997).

Então, ao observar as relações entre as crianças, pode-se considerar que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas não conseguem influenciar totalmente o mundo infantil. São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e que os meninos sejam de outro.

Mas até onde irão esses costumes, esses hábitos construídos culturalmente? Será que nossa sociedade vem se transformando em relação a tais conceitos? O que esses meninos



Figura 6: Foto de menino e menina brincando de salão de beleza na brinquedoteca.

e meninas estão nos mostrando? O que estão querendo nos ensinar?

A observação das brincadeiras, na EMEI pesquisada, tornou possível concluir que as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas dados importantes para se construir uma relação não-hierárquica, uma relação de respeito entre os sexos. Desse modo o profissional de educação infantil tem uma tarefa fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado. Porém, ainda é freqüente que meninos e meninas, ao demonstrarem “comportamentos não apropriados para seu sexo”, causem preocupação e sejam motivo de incômodo e dúvidas para as professoras da EMEI.

A professora me conta que está observando uma menina que possui um comportamento diferente das outras: “ela sempre está no meio deles” – fala a professora ao me mostrar, no parque, uma menina que brinca com um grupo de meninos (Caderno de campo, 28-10-2002).



Figura 7: Foto de menina brincando de casinha: alimentando o bebê.

Muitas professoras tomam para si a responsabilidade de vigilância diante da possível orientação sexual das crianças, especialmente quando se trata de meninos, pois na nossa cultura muitos adultos vêm com extrema reserva o fato de alguns meninos demonstrarem comportamentos considerados não apropriados com a sua masculinidade. Dessa forma, brincar de boneca ou estar sistematicamente brincando de casinha com as meninas, ou querer fantasiar-se de personagens femininos, ainda é visto com muita preocupação por parte de profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

Em relação às meninas, quando elas demonstram um comportamento extremamente ativo, ou uma grande capacidade de questionar e rebelar-se, são também motivos de incômodo, uma vez que, ao apresentarem-se dessa forma, não correspondem ao modelo de submissão, passividade e meiguice esperado para elas. Ao se parecerem com meninos são vistas com certa perplexidade pelas professoras (Felipe, 1999, p. 58)

Porém é possível observar que as crianças são capazes de múltiplas relações, estão a



Figura 8: Foto de menina e menino brincando de fazer sopa para alimentar o bebê.

todo momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres, fazendo coisas por possuírem curiosidade e vontade de conhecer o mundo.

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a pré-escola pode apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o ambiente da educação infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo. É importante que o profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenha consciência desse potencial, para, desse modo, repensar sua prática educativa.

As relações não-sexistas podem ser observadas entre as crianças da pré-escola pesquisada, onde as fronteiras da divisão dos sexos são freqüentemente ultrapassadas ou recusadas. As fronteiras entre os sexos dissolviam-se e meninos e meninas interagiam descontraidamente, não mantendo nítidas as divisões de sexo, estando, por vezes, separados

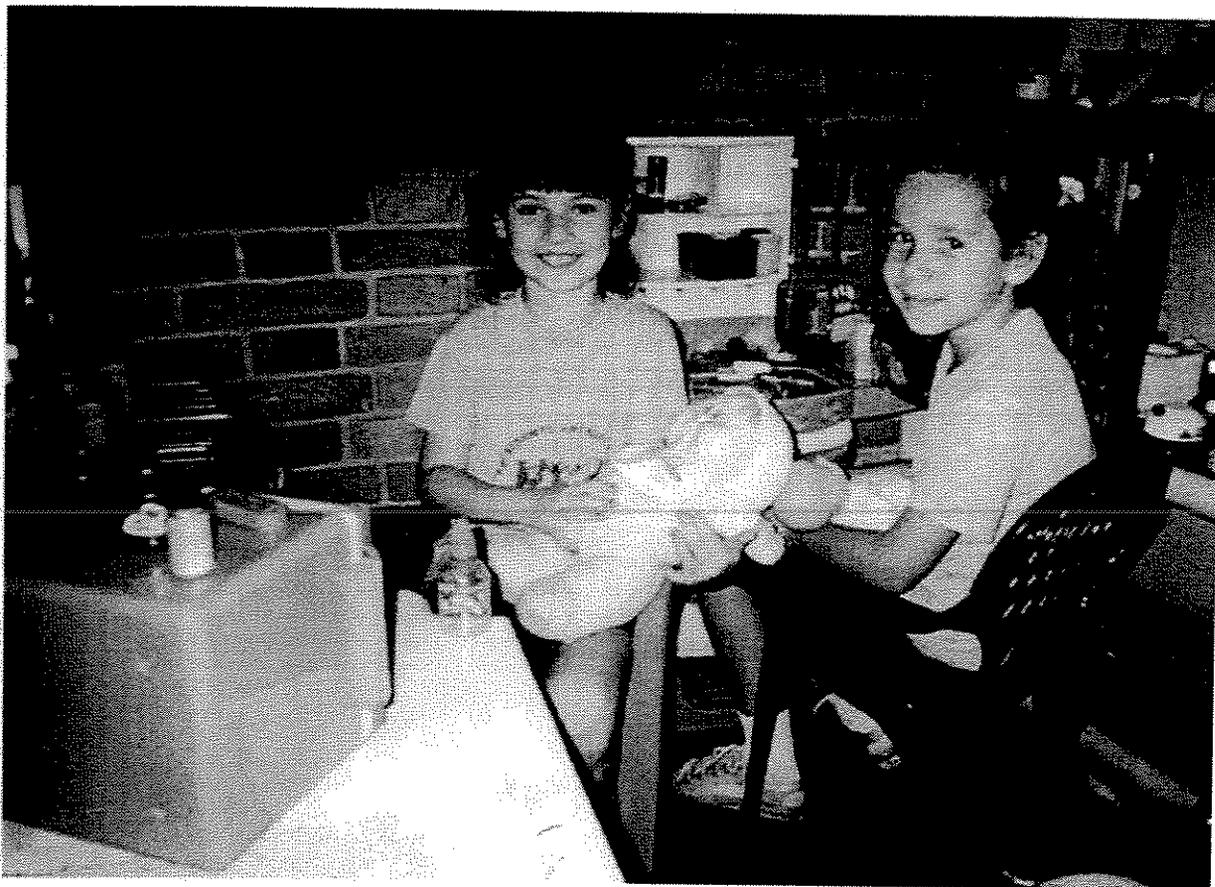


Figura 9: Foto de meninas brincando de casinha: aquecendo a mamadeira no microondas.

e, em outros momentos, juntos.

É possível compreender a positividade das transgressões, nos momentos de brincadeiras, percebendo como meninos e meninas resistem aos padrões pré-estabelecidos, expressando seus desejos, recriando e inventando novas formas de brincar, novas formas de ser. Assim, as crianças estão conhecendo nas relações com outras crianças a possibilidade de “fazer diferente”, de usar os brinquedos de formas diferentes daquelas que a sociedade lhes impõe.

A escolha e utilização dos brinquedos pelas crianças foram pontos importantes de análise para refletir sobre as relações entre meninos e meninas. É importante ressaltar que os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, portadores de significados culturais e de um enredo social e como as crianças estão a todos os momentos ressignificando e recriando esses significados.

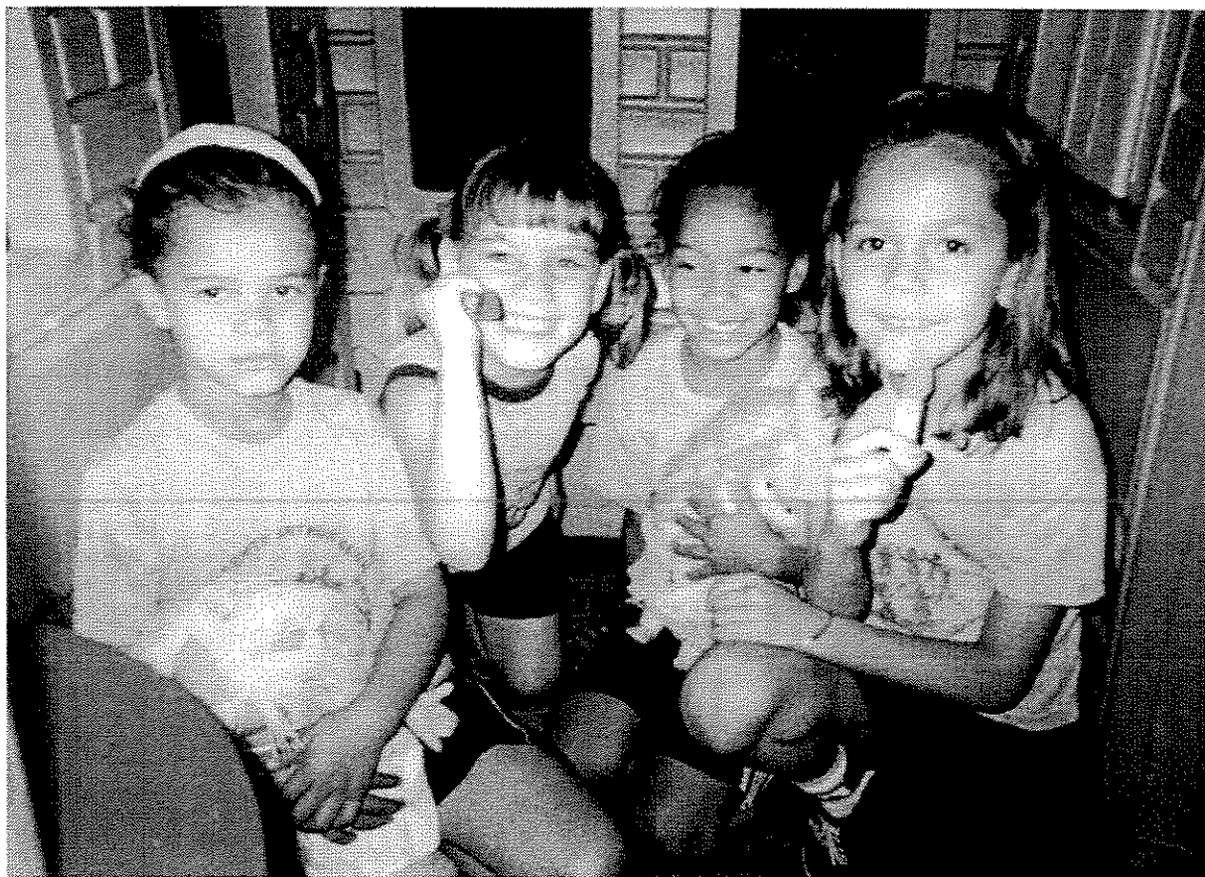


Figura 10: Foto de meninas brincando de seqüestro na brinquedoteca.

3.2 Brinquedos “certos” e “errados” e as transgressões

Em relação ao uso dos brinquedos é possível compreender a positividade das transgressões, nos momentos de brincadeiras, percebendo como meninos e meninas resistem aos padrões pré-estabelecidos, recriando e inventando novas formas de brincar, novas formas de ser. Assim as crianças estão conhecendo, nas relações com outras crianças, a possibilidade de “fazer diferente”, de usar os brinquedos de formas diferentes das que a sociedade lhes impõe. As escolhas e utilização dos brinquedos pelas crianças foram pontos importantes de análise para refletir sobre as relações entre meninos e meninas.

O livro *Educar para a submissão*, da italiana Elena Gianini Belotti (1975), traz uma importante contribuição para se colocar em questão as relações de gênero na infância. A autora italiana relata, em seu livro, observações desde os primeiros anos da criança, analisando o comportamento dos adultos a seu respeito, as relações que estabelecem com as crianças nas diversas idades, o tipo de exigências que lhes são feitas e a maneira como

lhes apresentam, as expectativas que envolvem o fato de pertencer a um sexo e não a outro.

Ao buscar conhecer as causas sociais e culturais das diferenças entre os sexos¹, Belotti afirma que descobriremos a sua gênese em pequenos gestos cotidianos que já são tão corriqueiros que chegam a nos passar despercebidos; em reações automáticas – cujas origens e objetivos nos escapam, e que repetimos sem ter consciência do seu significado –, porque as interiorizamos no processo educacional; em preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos, mas que continuamos a considerar como verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis. Um bom exemplo disso são os jogos – muito bem separados em categorias distintas – que são oferecidos para as crianças.

Belotti (1975), ao pesquisar os jogos e brinquedos, afirma:

Quando os adultos afirmam que a própria criança faz suas opções a respeito dos jogos, não refletem que, para manifestar preferências por este ou aquele jogo, deve a criança ter aprendido os jogos com alguma pessoa. E esta já fez uma opção em lugar da criança, no âmbito das possibilidades que se oferecem, ou seja, do material para jogar, encontrável e disponível. Numa palavra, jogos e brinquedos são frutos de uma determinada cultura em cujo âmbito se pode fazer escolhas aparentemente amplas, mas na realidade bastante limitadas (p. 71).

Segundo a autora, a diferenciação com base nos sexos aparece em evidência, quando fala especificamente dos brinquedos. Afirma que existem brinquedos, por assim dizer, “neutros”, considerados “próprios” tanto para meninas quanto para meninos. Em geral, esses brinquedos são compostos de materiais não estruturados, como jogo de construção, mosaico, quebra-cabeça, jogos de encaixar, instrumentos musicais... Mas, quando se entra no campo dos brinquedos compostos por elementos perfeitamente identificáveis e estruturados, torna-se bem clara a diferenciação:

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toilette, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos,

¹A autora não utiliza o conceito de gênero ao longo de seu trabalho, referindo-se apenas a sexos.

quartinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval.

Para os garotinhos em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de cowboy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis-metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar (idem, p. 75-76).

É importante destacar que o estudo de Belotti (1975), realizado no início do movimento feminista, baseia-se em sua preocupação com as formas de pressão social para a construção de homens ativos e poderosos e mulheres passivas e submissas. A autora faz uma crítica à forma como as meninas estão sendo formadas para uma determinada feminilidade, mas não discute as formas como os meninos também sofrem, nesse mesmo sentido, com as pressões para um determinado modelo de masculinidade.

Belotti aponta para várias formas de discriminação com as meninas, querendo sempre igualá-las à posição privilegiada do menino, afirmando que há muito mais condescendências na educação do menino do que da menina. A discussão de Belotti está em torno da menina que possui menos oportunidades do que os meninos; é possível perceber, nesse estudo, a ausência da preocupação em relação à educação do menino, tida como superior.

Da mesma forma como os brinquedos ditos femininos reproduzem uma determinada feminilidade os brinquedos ditos masculinos reproduzem os valores de uma masculinidade hegemônica².

Porém é importante ressaltar que os meninos, assim como as meninas, estão sendo oprimidos pelos modelos e padrões impostos, e são, como elas, privados de determinadas formas de expressões.

As indústrias de brinquedos sabem muito bem o que os adultos querem, ao comprar um brinquedo: os próprios para as meninas e os próprios para os meninos. Entre os dois grupos de brinquedos não restam lugares para as escolhas tolerantes, para as concessões.

²A respeito deste assunto ver Robert W. Connell (1995).

Mas nem o pai mais ansioso por seguir as inclinações e os desejos do filho, na escolha dos brinquedos, anuirá, no caso de este lhe pedir, em comprar um serviço de copa para o garoto, ou se for uma menina, em comprar um fuzil-metralhadora para ela. Isso será impossível para ele, percebê-lo-ia como um sacrilégio (Belotti, 1975, p. 76).

E, mesmo assim, se afirma que as crianças escolhem espontaneamente os brinquedos apropriados para seu sexo, manifestando tendências bem precisas. A escolha do menino por um carrinho ou um aviãozinho, é justamente por já saber que aquele é o brinquedo permitido:

A obstinação da criança para obter justamente aquele brinquedo não passa de uma ulterior pseudo-escolha entre as opções já efetuadas a priori pelos adultos (idem, p. 77).

Certamente, depois de terem suas escolhas recusadas, meninos e meninas fazem pedidos apenas dos brinquedos que aprenderam a reconhecer como aceitos: os brinquedos “certos”, porque sabem que não irão receber o brinquedo “errado”. Tais imposições, feitas às crianças, desde muito pequenas, assumem o caráter de preferências e gostos. É necessário, portanto, refletir sobre a categorização dos brinquedos para meninos e meninas e de tudo que está implícito nesta distinção.

Existem brinquedos “certos” e “errados” para cada sexo? Meninos e meninas têm maneiras diferentes de brincar? Qual o significado de se destinar alguns tipos de brinquedos para meninas e outros para meninos? O que estamos proporcionando para as crianças com essa categorização? O que mudou, nas relações de gênero descritas por Belotti, nos dias de hoje, tendo em vista a pré-escola pesquisada? As relações de gênero vêm sofrendo modificações? O que as crianças nos mostram e nos dizem a esse respeito?

Mais do que isso, além de apontar a presença dos estereótipos, Belotti (op. cit.) vai mais a fundo, mostrando com muitos detalhes que são os adultos, desde as primeiras relações com as crianças, que vão construindo o que é conveniente ou não para cada sexo.

A limitação nas escolhas dos brinquedos, à qual se refere Belotti, está relacionada com a diferenciação dos sexos: a maior parte dos brinquedos à venda é estritamente concebida para meninas ou para meninos, tendo em vista os diversos papéis e expectativas.

Flávia do Bonsucesso Teixeira (2000) analisa os brinquedos oferecidos para as crianças,

em idade pré-escolar, e discute as relações de gênero na infância. Observa os brinquedos expostos para venda no mercado, busca encontrar, nos materiais utilizados nos brinquedos, nos seus detalhes, os indícios dos atributos masculinos e femininos. Conclui que o material com que são construídos difere, na qualidade, desde o acabamento aos detalhes, e aponta que essas características apresentam significados:

Os brinquedos destinados ao público masculino para além da vinculação com a realidade apresentam-se atados ao mundo do trabalho... onde explicita a preocupação em afastar a fantasia do meninos.

Enquanto os materiais dos brinquedos dos meninos apontam para as possibilidades da modernidade, os brinquedos destinados às meninas que aludem ao mundo do trabalho aprisionam a menina no universo doméstico (op. cit, p. 84-85).

Teixeira (op. cit), ao refletir sobre as imagens dos brinquedos, atribuídas pelas indústrias de brinquedos, percebe um conjunto de elementos que se articulam a um projeto de feminilidade/reprodução e masculinidade/produção:

Enfatizando a sua destinação quanto ao gênero, apontam uma clara distinção entre brinquedos de meninos e meninas, uma diferença que pode ser percebida não apenas na disposição em que são colocados nas prateleiras das lojas, a própria embalagem, que já direciona a que público se destina e também a distribuição espacial destes brinquedos. É comum que brinquedos como jogos educativos, que despertam o raciocínio e a competição estejam dispostos “no lado dos meninos”. O lado “rosa” é, na maioria das vezes, uma réplica do mundo doméstico (Teixeira, 2003).

Enquanto os brinquedos destinados aos meninos incentivam a coragem, a competitividade, atributos que futuramente necessitarão para ocupar o “mundo do trabalho” estabelecendo um contínuo entre a construção da masculinidade infantil e adulta (op. cit, p. 86), observa-se nos brinquedos destinados às meninas a reprodução do espaço doméstico, aproximando-as, desde muito cedo, do universo doméstico: *os brinquedos desvendam os segredos da cozinha, familiarizando-as com os objetos que mais tarde integrarão seu habitus. Os espaços domésticos são apresentados como lugares divertidos, em que se impera a fantasia, o não-sério e quem sabe o não trabalho (op. cit, p. 77).* No “brincar de casinha”, a idéia que acaba prevalecendo é de uma prática aparentemente natural e prazerosa.

Em relação à questão de como os brinquedos são apresentados e escolhidos pelas crianças, muitas dúvidas e angústias foram registradas durante a dinâmica com os profissionais que atuam com as crianças da EMEL. A discussão sobre os papéis do homem e da mulher, dos comportamentos, preferências de meninos e meninas, trouxeram questões relacionadas à própria condição feminina da professora de Educação Infantil³, remetendo a suas experiências de vida. Debateu-se não apenas a questão sobre o cuidar como algo característico das mulheres, mas, também, se esta e outras características e diferenças atribuídas a homens e mulheres são inatas ou construídas culturalmente.

O corpo da mulher foi por muito tempo associado com a criança, a mulher foi historicamente incumbida do cuidado da criança. Tal tarefa se reflete, além da vida privada, em sua profissão na vida pública (Cerisara, 1996; Ávila, 2002).

Observando as imagens das páginas seguintes, é possível perceber na seqüência de figuras que não apenas referem-se ao modo como a criança foi, por muito tempo, retratada com o corpo da mulher, mas revelam, além disso, a histórica associação da mulher ao cuidado da criança. Independentemente de onde esteja a mulher, sua imagem sempre apareceu associada à da criança e ao seu cuidado. A boneca carregada pela menina acaba sendo o símbolo de um ciclo naturalizado pelo “brinquedo de menina”, determinando, fixando e reproduzindo uma determinada identidade feminina⁴. Além da pintura, a literatura também se refere a esse ciclo reprodutor da identidade feminina.

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à mulher: o momento da boneca – preparatório e o momento dos filhos – definitivo. Depois disso está extinta a mulher (Lobato, 1923, p. 254).

Michelle Perrott (1998) mostra em sua obra como as representações sobre a mulher atravessam a espessura do tempo e se enraízam num pensamento simbólico da diferença entre os sexos, criticando como a história das mulheres empenhou-se primeiro em descrever seus papéis privados, tomando-as ali onde elas estavam, o que pode ter como efeito, pela repetição constante desses mesmos papéis, encerrá-las neles, limitando-as.

³A respeito da condição feminina da profissão de professora na Educação Infantil consultar Ávila (2002) e Cerisara (1996).

⁴A obra *La Carità*, de Lucas Cranach, 1537, pode ser observada na abertura dessa dissertação.



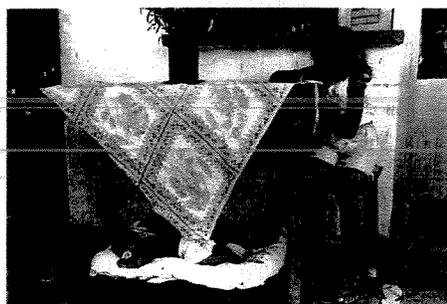
(a) Menina com criança no colo, Lasar Segall, 1928.



(b) Maternidade, Emiliano Di Cavalcanti, 1948.



(c) Maternidade, Lasar Segall, 1922.



(d) s/t, Sebastião Salgado, 1997.



(e) s/t, Sebastião Salgado, 1997.



(f) s/t, Rosa Gauditano, 1999.



(g) Maternidade, Lasar Segall, 1931.



(h) Maternidade, Emiliano Di Cavalcanti, 1937.



(i) A família Bellelli, Edgar Degas, 1967.

Figura 11:



(a) Foto de Aldo Lo Curto, 2000.



(b) *Visita do Imperador e da Imperatriz à creche de Sœur Rosalie*, Edouard Alexandre Sain, 1855.



(c) *Grève à Saint-Ouen*, Paul Louis Delance, 1908.



(d) *O quarto estado*, Giuseppe Pellizza Volpedo, 1901.

Figura 12:

A existência dessa concepção parece ser confirmada por Márcia Gobbi, quando afirma que *a menina é preparada, desde a infância, para ser mãe; mesmo que nunca seja, trata-se de um rito de passagem para o qual a mulher é preparada durante grande parte de sua vida* (1996, p. 96).

Pensando no processo de reprodução de identidades e no modo como pode se apresentar na infância, é possível questionar a intencionalidade dos brinquedos oferecidos a meninos e a meninas, duvidando da sua *aparente inocência*:

A aparente inocência do brinquedo contribui para (re)produção de identidades sociais, ensinando as crianças sobre os modos de ser homem ou mulher, e seguem construindo um discurso que determina um comportamento, uma forma de ser, naturalizando assim, atributos já instituídos, e “quase” universais na determinação do feminino, masculino, homem e mulher (Teixeira, 2003).

Outra questão que pode estar representada nos brinquedos oferecido para as meninas que podem influenciar nas identidades femininas é a da idealização da vida privada, da família e do trabalho doméstico, *que consiste na associação da esfera doméstica exclusivamente a valores positivos, tais como a afetividade e a intimidade, não denunciando a intensa carga de conflitos, violências e competições presentes nas relações familiares* (Carvalho, 1999, p. 27). A reflexão de como os papéis da mulher dentro da família são transmitidos de forma natural e prazerosa esteve presente nas falas das professoras⁵, registradas durante a dinâmica realizada. Duas professoras, frente à questão do porquê das escolhas e preferências das meninas pelos brinquedos de miniaturas de utensílios domésticos, discutem:

J— *Porque é prazerosa!*

V— *Prazerosa?!?!?! Ahhhh!! Ficar no fogão, no tanque, passar aspirador de pó... prazerosa?!?! Ahhhh!!*

Considerando as formas como os brinquedos são oferecidos e as forças que carregam os símbolos dos brinquedos, é possível considerar que, tanto as meninas como os meninos, vivenciam *situações de conflito* (Anyon, 1990)⁶, envolvidos na condição de ser menina

⁵Estarei utilizando uma letra escolhida aleatoriamente para fazer referência às falas das professoras e das monitoras, apontando suas participações na dinâmica.

⁶Jean Anyon discute em seu artigo as respostas de meninas e mulheres aos estereótipos de papéis

ou menino, na resistência aos valores sexistas da sociedade. Para Maria Isabel Pereira Leite (2002), a criança, ao brincar, não está somente fantasiando, mas trabalhando suas contradições, ambigüidades e valores sociais:

É o outro quem me constitui sujeito, quem me mostra quem sou – é na relação com o diferente de mim que vou alicerçando e desconstruindo hipóteses e modelos. A possibilidade de experienciar sentimentos fortes e contraditórios, colocar-se em múltiplos papéis, de exercitar o poder, dizer o indizível, viver o inimaginável – Na interação com o outro, alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade colaborando significativamente na construção da identidade das crianças (p. 66-67).

Meninos e meninas percebem a arbitrariedade das regras e nos mostram que não aceitam e reproduzem, simplesmente, mas resistem, contestando, desafiando e escolhendo. *Meninos e meninas são desejantes!* (Abramowicz, 2003, p. 21).

Desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e criam, inventam, experimentam, movimentam-se, buscando outros sentidos. Assim, meninos e meninas também “ressignificam” a cultura na qual estão inseridos, demonstrando formas variadas e originais de relacionamento.

A transgressão em relação à utilização dos brinquedos considerados “certos” e “errados” para cada sexo foi observada por mim em vários momentos de brincadeira. Os meninos e meninas brincam de tudo que lhes dê prazer: com bola, boneca, empinar pipa, carrinho, casinha, panelinhas, espada. Ao brincar com todos os brinquedos que desejavam, não deixavam que idéias, costumes e hábitos limitassem suas formas de conhecer e vivenciar o mundo, determinando o que devem ser, o que deveriam pensar e que espaços deveriam ocupar.

Ao brincar, as escolhas eram feitas de acordo com aquilo que lhes dava prazer, de acordo com a curiosidade. Não existiam fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não são sexuais. Contraopondo-se à idéia prevalecente de que valores e atitudes internalizadas por meninas são resultado de imposição unilateral da sociedade, argumenta que a construção de identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência, que, mesmo quando toma a forma de recusa ou silêncio, é ativo. O autor indica que sejam feitas análises de meninos e meninas no sentido de compreender como as crianças regem às contradições e pressões com que se defrontam, supondo que a acomodação e resistência façam parte integrante da totalidade dos processos que todas as crianças usam para construir suas identidades sociais (1990, p. 23).

consideradas nos momentos das brincadeiras. Desse modo, ao refletir sobre a utilização dos brinquedos pelas crianças, é possível afirmar que são os adultos que criam as categorizações dos brinquedos e que, nos momentos em que as crianças deles se utilizam essas categorizações não têm significado para elas.

O fato de a criança poder brincar livremente, escolher o tema com que quer brincar, poder concretizar seus desejos individuais, escolher o papel que irá desempenhar de acordo com a sua imaginação dá à brincadeira um caráter de liberdade. É com essa liberdade que a criança constrói sua autonomia e produz a cultura infantil (Finco, 2000). *Com isso, ela transcende sua realidade, extrapola-a – volta ao ontem, dando possibilidades de construção de um novo amanhã* (Leite, 2002, p. 66). Segundo a autora, o brinquedo adquire um sentido especial para cada criança e em cada circunstância o valor simbólico que a criança lhe atribui ultrapassa sua função técnica:

Quanto mais dinâmica a relação possível com o brinquedo, mais diversa será a experiência vivida, maior a multiplicidade de variáveis que serão levantadas – uma vez que é a criança que confere significados ao brinquedo ao longo da brincadeira (Leite, 2002, p. 66).

A instituição de Educação Infantil pode disponibilizar e viabilizar outras possibilidades para a brincadeira.

O brinquedo é então um objeto cultural que traz inúmeros significados e que servirá de veículo às brincadeiras – ele sintetiza a representação que uma dada sociedade tem de criança. Assim o brinquedo se mostra como objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura (Brougère, 1995, p. 9).

3.3 Desconstruindo a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças

A utilização dos brinquedos pelas crianças apontou para algumas questões referentes às práticas educativas na Educação Infantil, tais como as formas de organização, os processos e as condições que estabelecem os termos de polaridade no dia-a-dia da escola.

Enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados a significados mas-

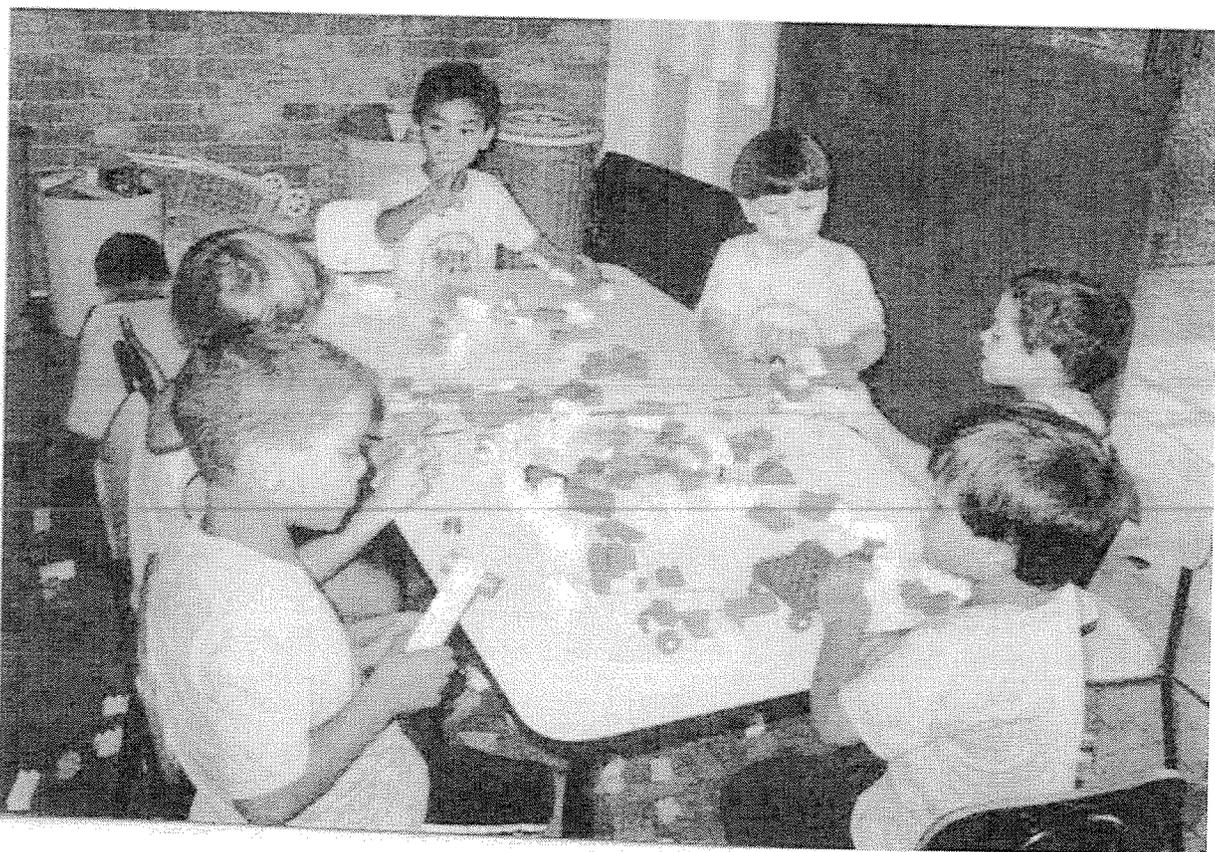


Figura 13: Foto de meninos brincando de Lego na sala.

culinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, estaremos apresentando a meninos e meninas significados excludentes.

A forma como a professora organiza sua prática na EMEI, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece para que não sejam determinados papéis específicos em função dos sexos.

Porém, quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações de meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de forma a favorecer o sexismo; a prática da professora pode fazer com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninas e meninos, sem que ao menos essa organização seja explícita.

É necessário refletir sobre a forma polarizada como os comportamentos e as preferências, as brincadeiras e os brinquedos, as cores, os espaços, são apresentados nas categorias masculino e feminino. Questionar as categorias “feminino” e “masculino” nas imposições dos brinquedos oferecidos.

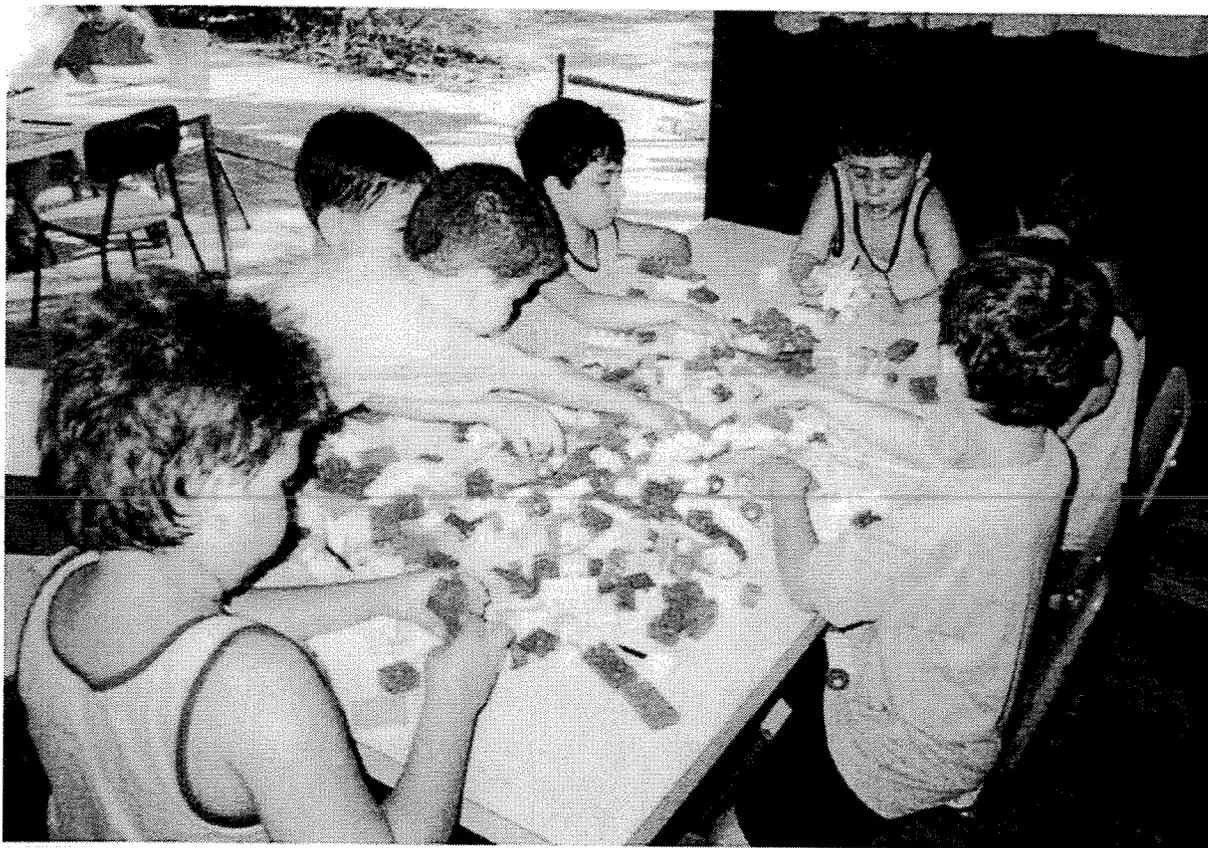


Figura 14: Foto de meninos brincando de Lego na sala.

Para isso, uma questão fundamental é refletir sobre o limite das preferências dos meninos e meninas em relação às expectativas que os adultos têm quanto a seus comportamentos, repensando com que intensidade influencia a constituição de suas identidades de gênero.

Surgem, por essa razão, muitos questionamentos ao se observarem as brincadeiras registradas. Presenciar esses momentos, observando as vontades de meninos e de meninas trouxe-me questões relativas às freqüentes críticas quanto às formas como homens e mulheres vêm-se relacionando e quanto à própria manutenção e reprodução de valores na infância, em especial referentes ao gênero.

Ao falar em gênero, estamos refletindo sobre a constituição do masculino e do feminino a partir das relações sociais fundadas nas diferenças entre os sexos, as quais são lentamente construídas e hierarquicamente determinadas. Gênero é um conceito relevante, útil e apropriado para discutir tais questões, pois põe *em xeque o caráter "natural" do feminino e do masculino, o conceito indica um processo, uma ação, um investimento para "fazer"*



Figura 15: Foto de meninas brincando de modelar massinha na sala.

um sujeito “de gênero” (Louro, 2002, p. 229).

Nesse sentido, estudos⁷ afirmam que o conceito de gênero permite a desconstrução do antagonismo masculino/feminino⁸:

... na nossa forma usual de compreender e analisar as sociedades, empregamos um pensamento polarizado sobre os gêneros: ou seja, freqüentemente, nós concebemos homem e mulher como pólos opostos que se relacionam den-

⁷Joan Scott contribui para o tema. Ao propor a desconstrução, Scott remete-se mais particularmente ao francês Jaques Derrida, que demonstra que o pensamento moderno é marcado por dicotomias (presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia, homem/mulher etc.) Neste “jogo das dicotomias”, os dois pólos diferem e opõem-se, marcando a superioridade do primeiro elemento. É dentro dessa lógica que aprendemos a pensar; a proposta que se coloca é a da desconstrução das dicotomias.

⁸Uma obra muito interessante, que contribui para desconstrução da lógica dominação-submissão: *A dominação masculina*, de Pierre Bourdieu: o autor atenta para a maneira como a dominação masculina está ancorada no inconsciente das pessoas. Discute os mecanismos e instituições – família, igreja, escola e estado – que realizam o trabalho de reprodução dessa idéia e como é possível neutralizá-los.

tro de uma lógica invariável de dominação-submissão (Louro, 2000, p. 16).

O esquema binário, que coloca masculino e feminino como oposição, estende-se para as definições do que é ser homem e mulher... Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem ser as atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais (Vianna e Ridenti, 1998, p. 99).

Para Louro (2000), a proposta “desconstrutiva” procura romper com essa forma de pensar: a desconstrução das dicotomias significa problematizar a constituição de cada pólo, demonstrar que cada um, na verdade, supõe e contém o outro, mostrar que cada pólo não é único, mas plural; mostrar que cada pólo é internamente fraturado e dividido. Trabalha, portanto, contra a lógica de que existe um lugar fixo e “natural” para cada sexo (Louro, 1997), levando a perceber que a oposição é construída, e não inerente e fixa.

Segundo a autora, a desconstrução sugere que se procurem os processos e as condições que estabeleceram os termos de polaridade. Supõe que se busque a origem da polaridade e a hierarquia nela implícita. Desmonta, assim, a lógica dualista que rege as polaridades, desmontando não apenas a idéia de que cada um dos pólos (masculino e feminino) está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas.

A construção dos gêneros como se produzidos dentro de uma lógica dicotômica implica que um pólo se contrapõe ao outro, trazendo uma idéia singular de feminilidade e masculinidade), ignorando e negando todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas (Louro, 1997, p. 34).

Segundo Louro (1997), uma das conseqüências mais significativas da desconstrução das dicotomias é a possibilidade que se abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. Desse modo, *pode haver e há muitas formas de ser feminina ou de ser masculino e reduzi-las todas a um conjunto de características biológicas resulta, seguramente, numa simplificação (Louro, 2000, p. 39).*

Às palavras de Louro, eu acrescentaria que a forma de pensamento não dicotomizada aproxima, nós adultos, da forma como as crianças vivenciam suas primeiras relações de gênero e do modo como meninos e meninas se relacionam espontaneamente. Nós, adultos, temos muito que aprender com a maneira como as crianças se relacionam.

Além disso, concordo com Miriam Grossi (1992), quando afirma que a escola é um espaço privilegiado para esse exercício, pois é ali que se dá grande parte do processo de socialização de meninas e meninos.

São muitas as possibilidades de ser homem e de ser mulher. É necessário construir alternativas educativas mais plurais, que possibilitem as múltiplas formas de ser menino e de ser menina⁹. Como pensar, então, a desconstrução do antagonismo masculino/feminino, menino/menina, nas práticas educativas em creches e pré-escolas? Quais são as formas de organização, os processos e as condições que estabelecem os termos de polaridade no dia-a-dia da EMEI?

Por que a separação entre os sexos muitas vezes acontece sem que esta esteja explícita na fala da professora?

Na EMEI, quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, organiza a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo. Um exemplo dessa prática pôde ser observado e registrado no caderno de campo (15-10-2002) em que a professora ofereceu como opções de brincadeiras no campo gramado: bola e corda. Parecia que, sem a professora precisar dizer, todos concordaram: bola para os meninos jogarem futebol e corda para as meninas brincarem! O mesmo aconteceu quando a professora solicita às meninas que reguem as plantas, enquanto os meninos jogam bola. As crianças se agruparam em grupos distintos de meninas e meninos.

Outro exemplo da prática que favorece a separação em grupos de meninas e meninos foi observado em diversos momentos dentro da sala, durante as brincadeiras nos “cantinhos”: mesmo quando a professora não determinava a distribuição das crianças nos grupos, nas atividades dirigidas, meninos se agruparam na mesa onde havia jogos de construção do tipo “Lego” e as meninas se organizaram na mesa onde havia massa de modelar. Nas fotos da página seguinte é possível perceber a segmentação de meninos e meninas nessa atividade envolvendo Lego e massa de modelagem.

⁹Essas formas alternativas e plurais de pensamento não se limitam aos brinquedos e às brincadeiras, podem relacionar-se a outras questões como, por exemplo, aos novos modelos de casamento, de família. A respeito desses temas consultar a literatura infantil *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida, Clara Luz é uma fada que se nega a aprender mágicas pelo método antigo, ela quer é fazer o mundo andar por suas próprias idéias. Para ela, quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado, no livro aparece proposta de novas estruturas familiares e *Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro*, de Sylvia Orthof, relata a história de uma galinha que resolveu cantar de galo e, dessa forma, promove grandes mudanças em seu núcleo familiar.



Figura 16: Foto de meninos jogando futebol.

Por outro lado, podemos perceber, em outra foto, como, em uma outra proposta de brincadeira, meninos e meninas brincam juntos, com fantoches.

A escola de educação infantil pode, portanto, ser um lugar privilegiado, um espaço para a diversidade de experiências, onde meninos e meninas encontram um ambiente diferente da sua casa. Um espaço próprio para que meninos e meninas tenham a possibilidade de encontrar brinquedos diversificados, não determinados para cada sexo, cujo acesso não ofereça restrições; um espaço planejado intencionalmente, para que os brinquedos sejam usados por meninos e meninas, indiscriminadamente, proporcionando experiências que muitas vezes as crianças não possuem em casa.

Embora nem sempre os adultos percebam, a forma como se apresentam as opções para as crianças, não só de brinquedos e brincadeiras, mas também de cores, comportamentos, sentimentos, sempre se caracteriza como bipolarizada e dicotômica.

Estamos sempre prisioneiros de uma lógica binária; deveríamos adotar uma lógica segundo a qual as coisas não são brancas ou pretas, sim ou não, mas compostas (Abra-



Figura 17: Foto de meninas regando as plantas.

mowicz, 2003, p. 16). É necessário refletir sobre o significado do “ser” e do “estar”. As pessoas não são corajosas ou sensíveis, estão ora corajosas e sensíveis, de acordo com cada situação que vivenciam¹⁰.

É preciso ter cuidado no processo de nomeação do mundo, na forma como o apresentamos para as crianças; é importante captar aquilo que não está visível, o que não foi dominado, captar as diferenças que ainda não têm nome¹¹.

A partir desta reflexão, é possível apontar para novas possibilidades, em que as fronteiras entre os sexos são tênues e demonstram afinidade com a forma como os meninos e meninas vêm se relacionando na EMEI: com sua espontaneidade, eles nos mostram que

¹⁰O livro de literatura infantil, de Audrey Wood, *Rápido como um gafanhoto* traz questões interessantes, para trabalhar com as crianças, faz comparações entre opostos, através da associação de determinadas características da personalidade humana a imagens de bichos.

¹¹De acordo com Montserra Moreno, *é com a linguagem que aprendemos a primeira forma de dividir nosso universo em categorias, as palavras denominam as coisas, mas também fazem com que as agrupemos de uma determinada maneira em nosso pensamento* (1999, p. 14). A autora aponta para mais um exemplo de como a linguagem é sinal de poder e constrói desigualdades: os grupos sociais minoritários, jovens, marginalizados etc., precisam inventar uma nova linguagem, a gíria, porque querem dizer coisas novas e a linguagem de sua comunidade lingüística não é capaz de prestar contas daquelas características que não são consideradas pela sociedade, mas que, para esses grupos, são muito importantes.

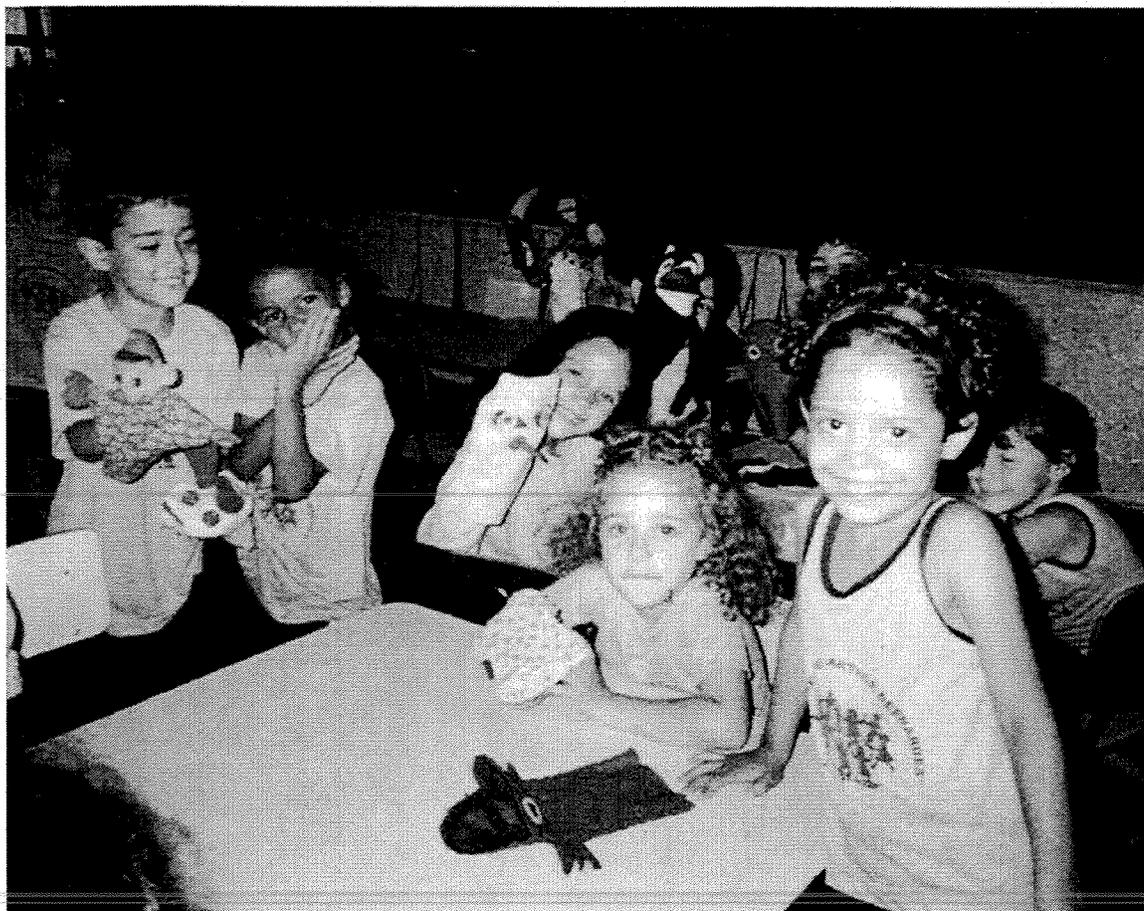


Figura 18: Foto de meninos e meninas brincando com fantoches na sala.

não apresentam um único modelo como referência para o masculino e para o feminino.

A reflexão sobre o oferecimento dos brinquedos e sobre as formas de sua utilização nos faz enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina, que as categorizações não nos deixam ver. Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com inteireza, em sua plenitude.



Figura 19: Foto de meninos e meninas brincando com fantoches na sala.

4 *A escolarização antecipada e a construção dos corpos femininos e masculinos através dos brinquedos e brincadeiras*

Na realidade, não existem qualidades masculinas e qualidades femininas, mas somente qualidades humanas.

Elena Gianini Belotti

4.1 Educando corpos: escolarizando as brincadeiras

Louro lembra-nos da dicotomia *corpo e mente*¹, afirmando que entramos em uma sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todos, *espíritos descorporificados* (2002).

As teorias educacionais e as disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos. *O corpo parece ter ficado fora da escola*. Essa é a primeira impressão quando observamos cursos de preparação docente e nossa formação acadêmica.

Por outro lado, a história mostra que a preocupação com o corpo sempre foi central no enquadramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. Todos os

¹Ao corpo e à mente tem sido designadas conotações distintas, porém é importante destacar que o termo está sendo utilizado justamente para discutir esse dualismo.

processos de escolarização sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos. Na obra clássica de Foucault (1982), *Vigiar e Punir*, é possível perceber inúmeras estratégias e técnicas inventadas para esquadrihar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los, para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados e dóceis; para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados e dignos.

Referindo-se ao campo da educação, não apenas se separa a mente do corpo: Louro (2002) afirma, mais do que isso, que há uma *desconfiança do corpo*:

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (2000, p. 88).

Foucault (1979), em sua obra *Microfísica do Poder*, reforça essa idéia, fazendo uma análise da influência do poder sobre o corpo. *E o poder é algo que sempre se dirige ao corpo, na verdade nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder* (Foucault, op. cit, p. 127). O corpo é alvo das práticas disciplinares.

Há um aparato instrumental e institucional que busca constantemente disciplinar esse corpo fugido e rebelde, seja por mecanismos repressivos, seja pela projeção de um discurso socializador corregedor, que impõe a crianças uma imagem estigmatizada de si mesmas (Frangella, 2000, p. 207).

Se, por um lado, o corpo se apresenta como depositário de formas coercitivas de disciplina – descritas por Foucault em *Vigiar e Punir* –, por outro lado ele participa dos mecanismos “civilizatórios”, descritos por Norbert Elias (1990), promovendo a naturalização e a incorporação de códigos de comportamento social através de hábitos cotidianos e da educação.

Assim como em muitas creches e pré-escolas brasileiras, as crianças da EMEI pesquisada ainda são colocadas para brincar sentadas em cadeirinhas e mesas, as quais, ao mesmo tempo que propiciam o brincar, acabam controlando seus corpos. A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos.

Foi possível perceber que o brincar ainda não é o eixo do trabalho pedagógico, não

permeando todas as práticas educativas, pois o *brincar é limitado a um tempo e a um espaço, o que acaba transformando-o em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais: o jogo educativo* (Brougère, 1998, p. 185).

Como foi observado, a brincadeira agita, desperta desejos, permite formas inovadoras e inesperadas de ser. Então, *o que fazer com esses corpos cheios de energia que insistem em fazer movimento?* (Abramowicz, 2003, p. 19). Há um desconhecimento com o que se fazer com os corpos das crianças em movimento. O próprio espaço da pré-escola, organizado com mesas e cadeiras não permite esse movimento. Por isso, a escola acaba reservando alguns lugares e horários para que a brincadeira ocorra. Enquanto os cursos de formação de profissionais para a educação infantil estiverem preocupados somente com a aquisição de conteúdos cognitivos, enquanto não enxergarem a criança como um ser completo, capaz de conhecer o mundo com seu corpo por inteiro, enquanto não contemplarem o corpo, as pré-escolas estarão sempre destruindo a autenticidade das crianças.

Na Figura 20, a seqüência de imagens – *para um futuro de grades* – reproduzidas do livro de Tonucci (1995) alerta para como os corpos, desde pequenos, possuem espaços que limitam os movimentos.

O “brincar sentado”, além de facilitar o controle do corpo das crianças, pode ser considerado uma forma de legitimar a brincadeira: brinca-se, mas esse brincar só é considerado dentro dos padrões da escola do ensino fundamental.

Ao copiar o modelo de uma sala de aula, a EMEI transfere a utilização de cadeiras e mesas para as crianças pequenas, doutrinando e escolarizando seus corpos e preparando-as para enfrentar as longas horas sentadas dentro de uma sala do ensino fundamental. Porém, pode-se:

Buscar não um corpo livre de todas dominações, o que é impossível, mas elaborar práticas sociais que escapem às formas de dominação hegemônicas no mundo contemporâneo, capazes de produzir subjetividade que não passem, por exemplo, pelos dispositivos normalizadores das instituições tradicionais (Alvarez, 2000, p. 76).

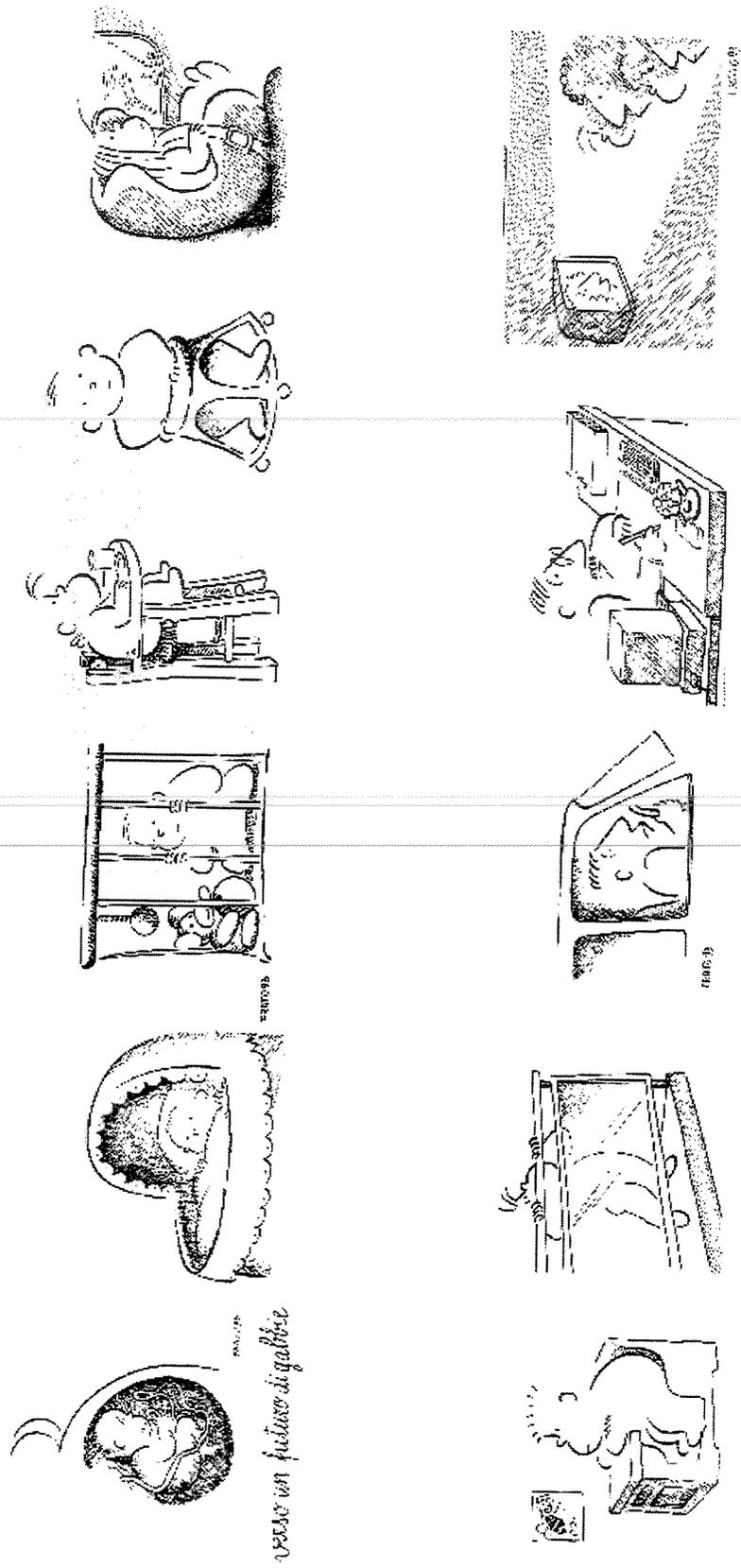


Figura 20: Para um futuro de grades (*Verso un futuro di gabbie*), Francesco Tonucci, 1995.

As marcas da escolarização vão além do controle e da disciplina dos corpos. As marcas da escolarização vão sendo deixadas nos corpos das crianças, se intensificam, alcançando práticas minuciosas: arrancam os vícios, implantam a civilidade, lapidam os sentimentos, ensinam o gosto, afinam a voz e educam as mãos para a escrita (Vago, 2002).

Desse modo, a cultura escolar institui tempo e lugar para as brincadeiras, porém eles são carregados de intenções:

... parece que a escola procura garantir um tempo para a educação racional do corpo das crianças, aliado a uma parte recreativa, que funcionaria como isca para atraí-las. Não se pode mesmo considerar essa uma escolarização desinteressada de brincadeiras, como se a escola quisesse o brincar pelo brincar (Vago, 2002, p. 234).

A organização do tempo e do espaço na EMEI gira em torno das necessidades do adulto; através dela, podemos perceber a influência de nossa sociedade-centrada-no-adulto. Nessa relação unívoca, o adulto desempenha o papel do emissor, aquele que ensina, e a criança, o papel de receptor, aquele que aprende (Rosemberg, 1976).

Apesar de toda coerção², a criança brinca em qualquer circunstância: na sala, na fila, no refeitório..., ela sempre encontra um jeito para se divertir: sozinha ou em grupo, no trabalho ou nas brechas do gerenciamento do tempo na escola, transgredindo, muitas vezes, aquilo que os adultos tentam impor.

O adulto com muita fadiga aprendeu a frear as suas emoções e sensações corporais dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto como analfabeta, incapaz de palavras sensatas, cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais raivosas e impelentes, de corpo inteiro (Siebert, 1998, p. 80).

Observando a forma como as crianças brincam é possível repensar a forma como as pré-escolas funcionam, não propondo o corpo oprimido, vigiado e punido, atrofiado, mas, sim, um corpo que *passa a ser uma experiência que privilegia o prazer, onde o gozo de si só é considerado numa configuração coletiva, como uma intensificação das relações sociais* (op. cit., p. 96). Assim, o próprio corpo se torna a possibilidade da brincadeira.

²Um exemplo dessa coerção pode ser constatada durante uma reunião de planejamento com as professoras da EMEI, quando foi colocada como principal dificuldade do grupo a indisciplina das crianças (Caderno de Campo - 08-11-02).

E são as crianças que mais resistem aos modelos que os adultos impõem na escola: elas encontram, entre uma brecha e outra, a possibilidade de resistência. Durante a jornada na pré-escola, a invenção de novas formas de representação do tempo e de modos mais prazerosos de organizá-lo, possibilitar um tempo de experimentação que se revela significativo, oferecendo para a criança atividades e vivências não mais interrompidas e segmentadas.

4.2 A educação e a construção cultural do corpo feminino e do masculino

Cuidar do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem educadas em suas singularidades. O cuidado e a educação são princípios indissociáveis e norteadores das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, conforme estabelecia a Política Nacional de Educação Infantil divulgada pelo MEC em 1994, bastante difundida e apropriada.

Desse modo, podemos afirmar que a educação infantil não só cuida como educa o corpo da criança:

... o corpo é o primeiro lugar onde a mão adulta marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos (Vigarello, apud Soares 1998, p. 9).

O conceito de gênero permitiu reconhecer a tendência à naturalização das relações sociais baseadas na fisiologia do corpo e enxergá-lo como signo impresso por uma sociedade e por uma cultura. Além das marcas da escolarização, outros aspectos podem ser evidenciados nos corpos das crianças: existem marcas distintas para meninos e meninas.

Os corpos e a sua gestualidade podem ser imaginados como expressão e lugar de inscrição da cultura, e as imagens de corpos, como registro de marcas e de lugares sociais ocupados.

[...]

Como lugar visível e como registro verdadeiro da cultura, o corpo e a sua gestualidade são objetos de intervenção de poder. A intervenção dirigida,

forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre o corpo e o gesto, vai-se consolidando como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo e controle de seus gestos (Soares, 1998).

Os dados de pesquisas da perspectiva dos Estudos Culturais, que problematizam filmes, propagandas, programas de TV, revistas, brinquedos como artefatos culturais voltados para as crianças estão presentes, de algum modo, segundo minha percepção, na pré-escola pesquisada. Tais artefatos culturais veiculam representações e produzem verdades e afetam a construção das identidades infantis, principalmente em relação ao gênero e à sexualidade (Felipe e Guizzo, 2003), produzindo e reproduzindo determinados comportamentos.

Segundo Louro (2003), tanto a escola, quanto a família são espaços da sociedade que exercem o processo educativo sobre o corpo, assim como televisão, revistas, jornais, que estão constantemente nos dizendo como nos comportar³. São várias as instâncias que exercem na educação dos corpos, uma *pedagogia da sexualidade* (Louro, 1997) determinando o modo legítimo e o ilegítimo, o normal e o anormal. Dessa forma, o gênero é mais um elemento inscrito pela sociedade em nosso corpo, deixando marcas de sua cultura.

Desse modo, olhei para o brinquedo, analisando-o como um artefato cultural, compreendido como um *dispositivo que possa estar relacionado aos processos de construção de idéias, valores e comportamentos, pode ser incluído naquilo que chamamos de Pedagogias Culturais* (Steinberg, 1997 apud Felipe e Guizzo, 2003, p. 121).

Ao compreender que os brinquedos veiculam representações produzindo “verdades” em relação aos sexos, procurei examinar os brinquedos presentes na pré-escola, discutindo as questões referentes ao gênero.

Procuro apontar como os adultos educam as crianças marcando em seus corpos as diferenças entre meninos e meninas. Ao buscar detectar essas práticas, foi possível perceber que elas se apresentam de formas diferenciadas, como na linguagem, nos comportamentos e principalmente nas brincadeiras. Concentro-me na análise da relação dessas marcas com os brinquedos encontrados e utilizados pelas crianças na EMEI, mostrando, por fim, que os brinquedos possuem um enredo social, carregado de significados, expectativas e

³A respeito deste tema, ver a pesquisa de Ruth Sabat (1999, 2001b), que apresenta e analisa relações de gênero na mídia.

intencionalidades.

O corpo, seus movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são construções sociais que acontecem nas relações entre as crianças, entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cultura. O corpo é objeto da cultura, na medida em que é produzido, moldado, modificado, adestrado, adornado segundo os parâmetros de cada cultura como já constatado por Mauss em 1974. É importante considerar o corpo como passível de uma análise cultural, considerar como afirma Daolio que há uma construção cultural definida e colodada em pratica em virtude das especificidades culturais do corpo (1995, p. 100).

Os estudos de Marcel Mauss (op. cit.) afirmam que há uma construção cultural do corpo feminino diferente da construção do corpo masculino; descreve uma classificação das técnicas corporais, que inclui o sexo como um dos critérios.

Como registro verdadeiro da cultura – e como lugar visível –, o corpo e sua gestualidade são objetos de intervenção do poder. A intervenção dirigida, forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidirem sobre o corpo e o gesto, vai-se consolidando como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma *educação do corpo e controle de seus gestos*. Modelos técnicos que viabilizem essa intervenção dirigida, essa *educação do corpo*, são criados e disseminados (Soares, 2002, p. 48).

4.2.1 Expectativas diferenciadas: vivências corporais limitadas

O corpo – o que comemos, como nos vestimos, os rituais diários através dos quais cuidamos dele – é um agente da cultura. [...] ele é uma poderosa forma simbólica, uma superfície na qual as normas centrais e as hierarquias de uma cultura são inscritos e assim reforçados através de uma linguagem corporal concreta (Bordo, 1997, p. 19).

É possível, ao observar o corpo e seus gestos, contar a história dos homens e mulheres de uma determinada sociedade. Michelle Perrot (1998) mostra como os gestos obedecem a códigos de urbanidade que ditam o que uma mulher decente deve evitar fazer:

Chegava-se proibir que a mulher andasse com a cabeça descoberta. Deveriam andar devagar, sem erguer a voz nem os olhos, sob o risco de cruzar o olhar de um homem. Havia para as mulheres decentes determinadas maneiras de

circular pelas ruas, as horas convenientes para sair, os lugares a evitar, os gestos a rejeitar (p. 45).

Torna-se indispensável pensar sobre o processo de inscrição dessas marcas, como começam a existir, como vão sendo inscritas nos corpos, construindo certas verdades sobre os corpos, enfocando algumas marcas, práticas corporais e delineações de gênero na infância. *Compreendendo que elas não preexistem nos corpos dos indivíduos para serem reconhecidas e valorizadas, mas sim que elas são produzidas, ou melhor, que elas somente se tornam marcas mediante processos discursivos e culturais (Louro, 2002, p. 234).*

Nesse sentido, vários aspectos devem ser considerados ao se discutir a educação e o cuidado da criança, relações de gênero e educação. *Hoje, torna-se imprescindível voltar a atenção para outros espaços que funcionam como produtores de conhecimentos e saberes (Sabat, 2001, p. 9), como a família, a escola, a igreja e, muito fortemente nos dias que correm, a mídia, os veículos de comunicação em massa. É importante pensar em como esses mecanismos sociais estão, de alguma forma, presentes na pré-escola pesquisada, como atuam deixando marcas inscritas nos corpos de meninos e meninas, como utilizam as técnicas que normatizam, disciplinam, regulam e controlam os corpos, constituindo neles comportamentos, posturas, verdades e saberes sobre o ser masculino ou feminino, ou, ainda, ser menino ou menina.*

Pelas razões acima, foi, portanto, necessário olhar mais atentamente, durante o processo de pesquisa, para os corpos das crianças, decodificando suas marcas e representações, a fim de perceber como o corpo e sua educação adquirem características e significados de ser menina e ser menino e, por fim, refletir sobre *os processos que permitiram que certas características passem a “valer mais” do que as outras (Louro, 2002).*

É somente no interior da cultura que as “características físicas” podem ser constituídas como mais ou menos importantes e como mais ou menos pertinentes para a definição de uma identidade de gênero, sexual ou de raça (Louro, 2002, p. 78).

Foi importante perceber como as características físicas e os comportamentos esperados para os meninos e para as meninas são reforçados na Educação Infantil, de forma inconsciente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia.

A forma como a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice, ou quando

justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza da sala e ao menino para carregar algo. É possível perceber como as expectativas são diferenciadas para as meninas e os meninos. O que é valorizado para a menina, não é valorizado para o menino e vice-versa.

Assim, as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina.

Para compreender como essas expectativas estão ligadas ao corpo de meninos e meninas podemos refletir inicialmente sobre as expectativas da família, que podemos considerar um dos primeiros marcadores do corpo da criança.

Desde muito cedo, até mesmo antes de nascermos, somos investidos de inúmeras expectativas, em função do nosso sexo. A identidade de gênero vai-se delineando, já no útero de nossas mães, a partir de expectativas que são depositadas pelo fato de sermos menino ou menina.

Os ditados e crenças populares são exemplos de como os comportamentos, sintomas e sinais da mãe são associados ao futuro sexo do bebê: o ventre mais pontudo da mãe durante a gravidez é sinal de que vai nascer menino, um ventre mais redondo e largo indica que vai ser uma menina; se a gestante estiver de bom humor será um menino, de mau humor e inclinada ao choro, nascerá uma menina; se a face da mãe estiver rosada, nascerá um menino, se estiver pálida, será uma menina; se o bebê estiver agitado e der muito pontapé, será um menino, se o bebê estiver mais calmo, nascerá uma menina (Belotti, 1975).

É clara a diferenciação das características relacionadas aos meninos e as meninas, antes mesmo do nascimento. Dulce Whitaker (1988) chamou a este fenômeno *didática da gravidez*, ou seja, a maior valorização do bebê de sexo masculino, a diminuição de auto-estima das meninas, atribuídas às crianças ainda no útero materno.

Assim, ao nascer, o bebezinho e a bebezinha já têm sua educação, de certa forma, direcionada: os pais já têm mentalmente delineado o modelo de educação para o menino e para a menina. Segundo Elaine Romero (1995), o bebê constrói um corpo, mas não um corpo assexuado, constrói um corpo masculino ou feminino. *Nesse entendimento, a criança aprende a andar como homem ou como mulher, e da mesma forma, a falar e a*

portar-se segundo o seu sexo (op. cit., 1995, p. 238).

Os adultos educam as crianças marcando diferenças bem concretas entre meninas e meninos:

A educação diferenciada dá bola e caminhãozinho para os meninos e boneca e fogãozinho para as meninas, exige formas diferentes de se vestir, conta estórias em que os papéis dos personagens homens e mulheres são sempre muito diferentes. Outras diferenças aparecem de modo mais sutil, por aspectos menos visíveis, como atitudes, jeito de falar, pela aproximação do corpo (Faria e Nobre, 2003, p. 29).

Belotti, ao discutir a influência das expectativas dos pais italianos em relação aos próprios filhos, tão fortemente diferenciadas para cada sexo, afirma que é inevitável que meninos e meninas reajam às suas exigências desde o primeiro momento em que se encontram entre seus braços. Esse simples fato leva fatalmente as crianças a realizarem e viverem experiências diferentes (1985, p. 26).

Jocimar Daólio (1995) nos dá exemplos de vivências corporais, ainda no âmbito da família, que são diferenciadas pelo sexo:

Sobre um menino, mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar seqüência à linhagem. Na porta do quarto da maternidade, os pais penduram uma chuteirinha e uma camisa da equipe de futebol para a qual torcem. Pouco tempo depois, dão-lhe uma bola e estimulam-no aos primeiros chutes. Um pouco mais tarde, esse menino começa a brincar na rua (futebol, pipa, subir em árvores, carrinho de rolemã, skate, bolinha de gude, bicicleta, taco etc.), porque segundo as mães, se ficar em casa vai atrapalhar (p. 102).

Em torno de uma menina, quando nasce, paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados. Basta observar as formas diferenciadas de se carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez de bola, bonecas e utensílios de casa em miniatura. Além disso, são estimuladas ao tempo todo agir com delicadeza e bons modos, a não se sujar, não suar. Portanto, devem ficar em casa, a fim de ser preservadas das brincadeiras “de menino” e ajudar as mães nos

trabalhos domésticos, que lhes serão úteis futuramente quando se tornarem esposas e mães (p. 103).

Na dinâmica realizada com as profissionais da EMEI, surgiu a hipótese de que a preferência pelos brinquedos apresentava aspectos ligados ao comportamento e à biologia das meninas e dos meninos:

D. —Eu acho que é por causa da maternidade.

Pesquisadora — Como isso acontece?

D. —Acho que sim. Olha a menina... a mulher é mais carinhosa, é mãe, amamenta. Então normalmente o brinquedo seria uma boneca.

A forma como são oferecidos os brinquedos na educação infantil pode consistir em uma manipulação da brincadeira, *uma pedagogia do gesto e da vontade, configurando-se assim, uma “educação do corpo”* (Soares, 2002, p. 17). As preferências não são meras características oriundas da biologia do corpo, são construções sociais e históricas.

Até o jogo, esta primordial forma de relação do homem com o mundo que o cerca foi compreendido por Amoros⁴ com caráter útil, como uma atividade que cria ordem, bastando ao professor somente dirigi-la. O jogo era para ele a atividade que, de modo mais completo e amplo, permitia ao professor conhecer o caráter e os vícios de seus alunos. É no jogo que o aluno se encontra mais desarmado, sendo mais fácil, para o professor, tomar as medidas que desejar para dominar vícios e atitudes pouco civilizadas (Soares, 2002, p. 70).

Os brinquedos que são oferecidos para as crianças estão carregados de expectativas, simbologias e de intenções. Assim, como aponta a visão de Amoros, os jogos eram uma *possibilidade de treino das ações físicas e morais úteis para a vida* (idem).

As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando diferentes vivências corporais e determinando os corpos das crianças: meninos e meninas têm em seus corpos a manifestação de suas experiências.

⁴Coronel espanhol Francisco Amoros y Odeano, Marquês de Sotelo estudioso sobre a ginástica, em Madrid, responsável pela criação de um dos primeiros ginásios conhecidos, no Real Instituto Pestalozziano, em 1806.

Então por que as Instituições de Educação Infantil continuam dividindo as crianças em filas de meninos e meninas? *“Sempre foi assim... se a gente tenta mudar, as crianças não deixam...”* [fala da professora ao discutir a fila de meninos e meninas (Caderno de Campo, 24-10-2002)]. Essa é uma resposta que justifica que o hábito já apagou de nossas memórias a origem de nosso gesto e este se repete, reforçando o sexismo na escola.

Os hábitos culturais que se destinam aos corpos femininos e masculinos, vão-se transformando ao longo do tempo em habilidades, comportamentos e gestos distintos pelo sexo, cujas origens passamos, pouco a pouco, a desconhecer.

A dominação marca os corpos e as coisas, assim como marca o lugar dos corpos e das coisas. É pela *história das forças* que se explica o porquê das marcas, isto é, a concretude da dominação que se converte em regras e tem, como razão de ser, satisfazer uma vontade de *submeter* que sequer possui mais memória. As regras passam a transmutar-se em costumes e hábitos, e a dominação parece não ter origem (Siebert, 1995, p. 28).

Raquel de Sá Siebert, ao fazer uma reflexão acerca do corpo/movimento como processo histórico e cultural, explica como a criação do hábito apaga a memória histórica.

... o hábito é a falsificação da memória, isto é, o apagamento da origem, do desenrolar histórico de um ato, de um gesto que se realiza (este apagamento) pela repetição e a assimilação do ato e do gesto sem explicação. Hábito é não sabermos por que realizamos isso: tornamo-nos mecanismos no fazer. Memória é fazermos isso, sabendo a origem disso e aonde nos levará fazer isso (Beltrão, 1992, p. 152, apud Siebert, 1995, p. 28).

Assim, é por hábitos e costumes que fazemos coisas *sem perceber seu real significado, simplesmente por agirmos de acordo com valores e preceitos que nos foram ensinados, e que são repassados às gerações há séculos, sem que as pessoas se dêem conta da injustiça e da opressão que eles impõem a todos (as) nós* (São Paulo, 2003, p. 22).

Ao buscar as causas sociais e culturais das diferenças entre meninos e meninas, encontraremos suas origens em pequenos gestos cotidianos, que chegam a passar-nos despercebidos; em reações automáticas, cujos motivos e objetivos nos escapam, e que repetimos sem ter consciência do seu significado, porque os interiorizamos no processo educacional. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos, e que continuamos a considerar como verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis (Belotti, 1975).

Frente às opressões que as crianças vêm sofrendo (Bernardes, 1989), a de sexo e a de idade entre outras, meninos e meninas deixam de exercitar suas vontades, deixam de experimentar, de inventar e de criar. Ao invés de ampliar suas potencialidades acabam inibindo e limitando suas forças. Assim, das suas “cem diferentes” formas de enxergar o mundo, a escola “rouba-lhe 99”, deixando apenas uma opção. Porém,

A CRIANÇA É FEITA DE CEM⁵

A criança é feita de cem
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos
 cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar, de maravilhar
 e de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir, cem mundos para
 inventar, cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem cem)
 Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separaram a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem
 a cabeça, de escutar e de não falar, de
 compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se
 só na páscoa e no natal.
 De descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubam-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e
 a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a
 terra, a razão e o sonho, são coisas que não
 estão juntas.
 Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
 A criança diz ao contrário as cem existem.

⁵Poesia de Loris Malagucci, *Bambini*, Milão, ano X, n. 2, fev/94. Tradução livre: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Priozzi.

As práticas educativas, ao reproduzirem determinados comportamentos, estão determinando posições diferenciadas para meninos e meninas. Podemos afirmar, com os resultados desta pesquisa, que a forma como as práticas educativas apresentam as brincadeiras e os brinquedos na pré-escola pode estar contribuindo para a construção de um modelo único de femininidade e de masculinidade.

4.2.2 Regulando as condutas, educando os sentimentos e os comportamentos

Meninos e meninas, mesmo antes de nascer, têm suas vidas demarcadas pelas expectativas, que são opostas para cada sexo. Essas associações representam os estereótipos sexuais masculino e feminino, que são atribuídos aos meninos e às meninas antes de nascerem e determinam suas vivências corporais. É necessário repensar a interpretação dos comportamentos tidos como masculinos e femininos.

Os corpos de meninos e meninas passam, desde muito pequenos, por um processo muito sutil – de feminilização e masculinização –, responsável por torná-los “mocinhas” ou “capetas”.

Esse minucioso processo se repete, até que a violência e a agressividade da menina desapareça, ou seja, que ela comece a se comportar como uma verdadeira menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e fazendo com que a menina desempenhe a meiguice e obediência.

Já, para o menino, esse processo se dá no sentido contrário, se dá na atribuição de tarefas dinâmicas e extrovertidas e principalmente com a privação da afetividade, não lhe permitindo, por exemplo, expressar-se pelo choro⁶.

A masculinidade está calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso, elementos que expressam como os mais importantes para a constituição da masculinidade considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade.

Whitaker aponta que a agressividade é um aspecto importante do comportamento, entendendo-o não necessariamente como uma manifestação de violência ou uma manifes-

⁶Sobre esse tema ver a literatura infantil do *Menino Nito*, de Sonia Rosa, e os seus “choros engolidos” pelo fato do menino não poder chorar.

tação masculina. Assim,

... agredir significa originalmente mover-se em direção a alguma coisa, o que pode ser feito com ou sem violência. Indivíduos agressivos são aqueles que orientam rapidamente suas ações no sentido de obter satisfações relativas a seus objetivos e necessidades. Seu contrário é o indivíduo passivo, aquele que assiste ou espera que as coisas se encaminhem (1988, p. 28).

De acordo com a autora, crianças de ambos os sexos são igualmente agressivas, mas só aos meninos é permitida a expressão agressiva e, mesmo quando não queiram, são estimulados à agressividade, seguindo o padrão de comportamento masculino (Whitaker, 1988).

Se por um lado, é possível perceber o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: são bloqueadas as expressões de sentimentos como a ternura, a sensibilidade e o carinho. Meninos e meninas estão sendo alvos do preconceito de gênero.

Já as meninas são ensinadas a reprimir a sua agressividade, devendo ser “meiguinhas”, mesmo quando não nasceram com tendências a desempenhar tal papel. Nada há de errado com a doçura e a suavidade, desde que a expressão agressiva seja também compreendida como natural (Whitaker, 1988).

Como desde tempos imemoriais os machos são condicionados para a atividade e a agressividade e as fêmeas para a passividade e a submissão, daí se deduz que se trata de um fato natural ligado à biologia dos dois sexos. As exceções que se apresentam, por mais numerosas que sejam, são consideradas justamente exceções [grifos meus], e assim o preconceito não chega nem a ser arranhado (Belotti, op. cit, p. 19).

O artigo da saudosa Laura Cipollone (2003) nos alerta para a pouca atenção que as pesquisas vêm dando à afetividade. Afirma que a educação sentimental é produzida por um *currículum oculto e inconsciente, ao qual geralmente se chega através de várias relações e percursos*. Porém esse currículo ainda é ignorado pela pedagogia.

Apesar das escolas de educação infantil serem consideradas *locais de pedagogia da relação e da integração*, pode-se perceber, nos percursos implícitos de educação para a afetividade, diferenciações baseadas no sexo.

A saudosa pesquisadora italiana afirma que há uma hierarquia de valores identificada com o masculino, que se baseia numa desvalorização de funções e capacidades femininas, e se referem principalmente ao cuidado, entendendo o *sentido de “cuidado”*, segundo Jane Flax, como *nurturance*, isto é, *expressão de amor e preocupação com o bem-estar do outro* (apud Cipollone, 2003, p. 26).

A diferenciação da afetividade baseada no sexo não permite aos meninos a possibilidade de expressar sua *capacidade de cuidar*, de expressar amor através de contatos e de carinho:

É necessário dar aos meninos o que a sociedade lhes nega: a possibilidade de serem eles mesmos, de não ter que esconder seus medos e fragilidades sob máscaras de fortaleza. Preparar tanto as meninas quanto os meninos para percorrer novos caminhos com seu pensamento, para criticar e construir, [...] para unificar o que foi fragmentado arbitrariamente (Moreno, 1999, p. 78).

A idéia de uma “pedagogia de dominância simbólica” nos centros de educação infantil, proposta por Becchi e Bondioli (1989, apud Cipollone, 2003), propõe um projeto educativo que *rompa a dicotomia cognitivo-afetivo, presente na prática educativa cotidiana, e a hierarquia de valores a ela ligada, enfatizando o entrelaçamento entre o cognitivo e o emocional na evolução do processo de simbolização* (p. 30).

Outros mecanismos sutis utilizados para produzir a feminilidade e masculinidade refletem-se a todo o momento na escola, mostrando, por exemplo, como os professores tendem a recompensar a docilidade e a submissão nas meninas e a esperteza e agitação nos meninos. Dessa forma, *frequentemente, sem percebermos, por uma simples frase, ou pelo tom de voz, além de ações objetivas e concretas, tratamos de forma diferenciada meninos e meninas* (São Paulo, 2003, p. 22).

Egle Becchi (2003) nos fala de uma linguagem dos gestos: gestos ligados ao dia-a-dia, gestos do ato de brincar, gestos do corpo pelos movimentos corpóreos de aproximação, contato e exploração. Para a autora italiana, muito ainda deve ser estudado sobre linguagem gestual, uma *didática dos gestos*, que penetra e caracteriza a pedagogia:

É aqui que, a meu ver, neste mundo mais de gestos do que de palavras, que ameaça e sedução têm um papel importante, constituem indutores ou

inibidores energéticos do que deve ou não ser feito. E é nesse universo que a punição, o recurso a figuras que amedrontam, tão forte no passado, o uso do corpo acariciado ou punido, tornam-se centrais. E é aqui também, que nem tanto a palavra e a argumentação do discurso ocupam um lugar central, mas outras estratégias de voz: o tom, o canto, o grito (Becchi, 2003, p. 44).

A avaliação escolar é um dos mecanismos sutis que a escola de ensino fundamental utiliza para reforçar esses comportamentos. É possível fazer uma relação com os modos de avaliação e a educação infantil, que pode nos ajudar a treinar nossos sentidos para captar a discriminação de gênero.

Poucas pesquisas estudam a avaliação contemplando em suas análises a categoria gênero. Um exemplo dessa concepção está registrado nos estudos de Marília P. de Carvalho (2001), baseados em pesquisas qualitativas numa escola pública de ensino fundamental de São Paulo. Ali são discutidos os critérios de avaliação escolar das professoras, apontando em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferiam em seus julgamentos.

Carvalho ao pesquisar a forma de produção do fracasso escolar mais acentuada entre os meninos⁷, observa-se que a prática de avaliação das professoras estava baseada tanto no comportamento quanto no desempenho propriamente acadêmico. Os critérios de avaliação valorizados para caracterizar uma boa aluna são diferentes dos critérios utilizados para determinar o bom aluno. Para as crianças ouvidas, o que caracterizava um bom aluno era antes seu comportamento que suas notas.

Vivenciando intensamente uma feminilidade assentada na obediência às normas, na organização e na submissão, essas meninas falhavam, do ponto de vista das professoras, por não terem criatividade, voz própria, autonomia e, portanto, participarem pouco, não serem questionadoras, não terem papel de liderança no grupo. Nesse caso, uma forte adesão a um padrão de feminilidade diferente daquele evocado pelas professoras em suas avaliações

⁷O estudo preocupa-se em avaliar as razões para um fato pouco estudado na educação brasileira: todas as estatísticas de avaliação de rendimento escolar (índices de repetência, de evasão, de permanência em aulas de reforço etc.) mostram os homens com piores resultados do que as mulheres. O exemplo pode ser a própria escola pesquisada por Carvalho: entre os 52 alunos de primeira a quarta série recebidos em algum momento no ano de 2000 nas oficinas de reforço, 20 eram meninas (38,5%) enquanto 32 eram meninos (61,5%). Portanto, 21,5% de todos os alunos haviam passado pelas oficinas, sendo 15,8% do total de meninas, diante de 27,8% de todos os meninos (Carvalho, 1999).

parece comprometer o sucesso escolar dessas meninas (Carvalho, 2001, p. 78).

Carvalho (op. cit.) percebeu entre as professoras uma visão negativa da manifestação de alguns traços femininos, como o uso de produtos de beleza como “sombra verde nos olhos”, ou até mesmo o excesso de desenhos, como flores e corações, nos cadernos. Para a autora, as marcas da masculinidade pareciam mais opacas e menos questionadas do que as da feminilidade:

As falas das professoras não relacionavam a agressividade e indisciplina, que nossa cultura associa à masculinidade, com as dificuldades escolares dos meninos, ao contrário do que faziam ao comentar as meninas com problemas de aprendizagem, realçando nelas características marcadas por traços de feminilidade (submissão ou erotização) (p. 84).

Carvalho (2001) sugere que haja maior atenção ao processo de avaliação escolar brasileiro no que se refere às diferenças de gênero e às mediações das diferentes concepções sociais dos profissionais que lidam com os alunos.

Ainda a respeito da avaliação atrelada ao gênero, Abramowicz (1995) enfoca em sua obra como a instituição escolar cria a menina repetente. Observa como as crianças respondem à escola, falam por meio da repetência. Como a menina que resiste aos modelos esperados e valorizados pela escola encontra na repetência uma forma de *(re)produção de novos códigos de desejos e territórios, ou mesmo a marca de uma singularidade* (p. 14), trazendo, desse modo, uma visão diferenciada ao buscar compreender a positividade da repetência feminina.

Observando o repetente, chega ao fracasso e ao erro e analisa sua origem: as crianças erram porque inventam, experimentam e criam; porque não esperam o final da instrução, esquecem-se de preencher algo, fazem a mais, mas não fazem de forma idêntica ao modelo; erram porque buscam sentido, atribuem outro sentido; erram porque o certo é arbitrário, depende das vontades de quem ensina; erram porque resistem, porque querem, por puro acaso; erram porque não entendem e não entender significa não poder repetir, copiar:

Errar, que para a escola é uma demonstração da incapacidade da criança e serve para desqualificá-la como aprendiz, para a criança pode vir a ser uma tática; o desejo de outra coisa, um confronto, uma distração, uma

afirmação, a marca de uma singularidade... (Abramowicz, 1995, p. 40).

A menina repetente vive um movimento que não se iniciou na escola, mas é atualizado por ela. A escola realiza um certo tipo de prática e discurso de uma determinada sociedade:

No imaginário social, no inconsciente institucional, a repetência no menino é de certa forma aceita como “coisa de moleque”, “coisa da idade”, rebeldia; na menina é burrice, “incompetência”, “não dá para a coisa”, ou seja, não existe para ela um lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho-doméstico (Abramowicz, 1995, p. 52).

Também Sayão (2003), referindo-se às formas de avaliação com crianças do pré e creche, afirma:

A experiência de meninos e meninas na Educação Infantil pode ser considerada por muitos(as) como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, através do qual se produz marcas em seus corpos. As classificações calmo/agitado, obediente/irreverente, dócil/perigoso, coordenado/descoordenado são bastante evidenciadas partindo da participação de meninos e meninas em rituais na Educação Infantil (Sayão, 2003, p. 54).

Assim, prepara-se a menina, transformando-a em uma “mocinha bem-comportada”: passiva, dócil, que não deve gritar, agredir, reivindicar... Já os meninos, definidos como “capetas”, são estimulados à agressividade e atividades de maior movimento.

O minucioso processo – de feminilização e masculinização dos corpos – presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal e gestualidade de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que os brinquedos carregam, que tentará produzir o garoto endiabrado e a mocinha carinhosa.

Esse processo se reflete nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: os mecanismos de modelação estão presentes nos brinquedos e muitas vezes são meios implícitos utilizados para que as crianças aprendam, de uma *maneira muito prazerosa e mascarada*, a se comportar como “verdadeiros” meninos e meninas.

Nesses mecanismos, os pequenos detalhes da linguagem gestual merecem consideração. De acordo com Belotti (1975), ao adulto, não basta a escolha do brinquedo que ele faz pela criança: quando dá uma boneca a uma menina, o adulto não se contenta em simplesmente

oferecer-lhe, mas também lhe mostra como se segura nos braços e como se acalenta:

Esta demonstração de “solicitude parental” não é dada ao seu coetâneo do sexo masculino, pois acalantar as crianças não cabe no patrimônio gestual das manifestações afetivas dos meninos. Por conseguinte, vemos meninas de uns dez ou onze meses apenas que já adquiriram o reflexo de condicionamento boneca-acalanto e, assim que recebem nas mãos uma boneca, já a apertam ao peito e acalentam. Os adultos, esquecendo-se de que esse comportamento é apenas um resultado de suas instruções, exclamam que se trata de milagre “biológico”: tão pequenina e já com o instinto materno (1975, p. 73).

A autora aponta, ainda, que é bastante curioso observar como os meninos da mesma idade, não ensinados como as meninas⁸, seguram nos braços as mesmas bonecas de maneira muito mais despreocupada, por exemplo, mantendo-as em pé e não à vontade, passando-lhe um braço em volta do pescoço, apertando-as ou mesmo esmagando-lhes a cabeça. Em todos os casos, o acalantar a boneca está quase sempre ausente.

E porque ainda é tão forte a idéia de que mulher deve seguir o modelo de mãe e dona-de-casa? E porque ainda é tão forte a idéia de que o trabalho fora de casa cabe apenas ao homem? A persistência nessas idéias tradicionais e nunca realizadas plenamente costuma ser justificada pela idéia de que esses papéis são naturais, isto é, homens e mulheres já nasceram para ser deste jeito. Dizemos que a naturalização é o principal mecanismo de justificativa dessa situação (Faria e Nobre, 2003, p. 30).

A escola é parte importante neste processo. As práticas educacionais ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase *naturais* (Louro, 1997). Duvidar dessa *naturalidade*, tão fortemente construída, foi o aspecto central das reflexões da minha pesquisa.

Foi possível verificar que as crianças ainda encontram espaços para a transgressão: meninos e meninas reagem como podem e, sendo assim, algumas crianças resistem à pressão das expectativas. Ao olhar para meninos e meninas e a forma como brincam, a

⁸Sobre a desmistificação da capacidade da mulher de exercer a maternagem, ler o *Mito do amor materno* de Elizabeth Badinter (1993).

contradição, a dinâmica dos processos, a diversidade e as ressignificações, apropriações e transformações individuais ou coletivas não ficam apagadas (Souza, 2000, p. 31).

4.2.3 O brinquedo e a (re)produção dos valores nos corpos

O brinquedo é um elemento cultural carregado de simbologias, ele sintetiza a representação que uma dada sociedade tem de meninos e meninas. *O brinquedo deste modo apresenta-se como um instrumento complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura* (Brougère, 1995).

Quais as identidades que os brinquedos legitimam? Quais as representações de gênero que reproduzem? Que masculinidade e feminilidade estão construindo? Como o brinquedo reflete os valores da sociedade? Desse modo, é possível afirmar que os brinquedos estão carregados de intenções?

Dentre os diversos tipos de brinquedos, aqueles que adotam mecanismos sutis também são muito utilizados no cotidiano dos meios de comunicação para produzir a feminilidade e a masculinidade na criança. As meninas, desde muito cedo, recebem elogios quanto a estarem limpinhas, perfumadas, com os cabelos longos e penteados e artificialmente enfeitadas, os brinquedos que lhes são destinados ensinam a serem bonitas. Um modelo de beleza para a mulher vai sendo aprendido, desde a infância, pelos brinquedos que são oferecidos a elas: *a beleza torna-se imperativa para a educação feminina e não mais resulta de uma dádiva da natureza* (Soares, 2002).

Perrot (1998), ao pesquisar a história da mulher, mostra que no espaço público, como o teatro, o café-concerto, os bulevares, os salões, as mulheres tinham uma função de representação. Sua elegância, seu luxo, e mesmo sua beleza, exprimiam a riqueza ou o prestígio de seus maridos ou de seus companheiros. Espetáculo do homem, elas são também o seu objeto de desejo.

A autora aponta que, no espaço público, as mulheres têm quase um dever de beleza. *O primeiro poder da mulher é o estético*. Estabelece, assim, uma cadeia de imitação-distinção difundida pela moda. A imprensa de moda foi ao mesmo tempo a primeira forma de expressão feminina e normalizadora dos costumes. Os jornais espalham imagens que fazem sonhar e, em seguida, “moldes” a copiar⁹.

⁹ A obra de literatura infantil *A Princesa dos cabelos azuis e o horroroso homem dos pantanos* (1997) de

Leny Dornelles (1999) discute em seu estudo como as revistas infantis femininas “ensinam” desejos de ser bela, atraente, erotizada, mostrando, com isso, como o desejo é também ensinável, controlável, disciplinável, governável, constituindo-se como um corpo discursivo que produz sujeitos infantis e subjetividades femininas.

A autora mostra os interesses da mídia, apontando como os desejos dos adultos produzem e constituem a menina, ao tentar impor-lhe uma verdade: *uma discursividade sobre a verdade que servirá de suporte para os processos de regulação social que se exercem sobre os corpos femininos infantis* (Dornelles, 1999, p. 54).

Ao analisar as revistas femininas infantis publicadas no Brasil, na última década do século XX, a autora observa a presença de discursos que produzem sentidos e efeitos que ensinam sobre como ser meninas:

As subjetividades sexuais femininas podem ser constituídas pelas diversas configurações que dizem respeito à aparência, à conduta, ao comportamento. E isso diz respeito também às palavras, às imagens, às culturas e às fantasias, bem como, ao corpo, ou seja, às práticas culturais, discursivas e de regulação, imbricadas que são nas relações de poder fundadas pelos significados que se impõem sobre outros (Dornelles, 1999, p. 59).

Assim com as revistas, a TV e também os brinquedos direcionados para o “público feminino” mostram às meninas modelos de corpos, de beleza, de comportamentos. Modelos de como estar sempre na moda.

Também a mídia inscreve nos corpos determinados sinais, define modelos para estes corpos, traça os padrões que estes devem apresentar, mostra, enfim, a necessidade imperiosa de que eles sigam a normalidade. É assim que a discursividade da mídia se impõe, constituindo discursos que interpe-lam as meninas sobre um tipo físico, um modelo de corpo a ser construído (Dornelles, 1999, p. 60).

Para Sabat (2001), a mídia e sua publicidade fazem muito mais do que seduzir o(a) consumidor(a) ou induzi-lo(a) obter determinado produto: comportam um tipo de pedagogia e de currículos culturais, produzindo valores e saberes; regulando condutas e

Fernanda Lopes de Almeida, discute se a aparência revela ou determina o que as pessoas são interiormente, questionando o bom e mau, feio e bonito...

modos de ser; (re)produzindo identidades e representações e constituem certas relações de poder, que ensinam modos de ser mulher e de ser homem, formas de feminilidade e de masculinidade.

A presença de marcadores pode ser observada nos brinquedos destinados às meninas, encontrados na pré-escola pesquisada: salão de beleza, com maquiagens, esmaltes, secadores de cabelo, conjunto de bolsinha e acessórios e enfeites...

Um ícone que pode traduzir a discussão sobre o modelo de beleza para a mulher foi encontrado na Brinquedoteca da EMEL: a *Barbie* na bicicleta ergométrica. O modelo de corpo, no qual se baseia a boneca *Barbie*, traduz o mito da beleza e da magreza feminina como sinônimo de felicidade e sucesso.

A boneca americana *Barbie* foi criada em 1959 como uma *top model* loira e vestida com um maiô preto e branco, com o corpo de manequim, longas pernas e cintura fina, as medidas perfeitas para os seus 29 cm de altura, com modelos de roupas e acessórios que podiam ser trocados¹⁰.

Em 1969, criou-se uma nova amiga para a *Barbie*, a primeira boneca negra, *Christie*. Durante os anos 70, assim como a juventude da época, *Barbie* acreditava na paz universal, fazendo música e explorando formas alternativas de viver, os cabelos cresceram e o visual se tornou *hippie*.

Também havia o estilo *Malibu*, em 1971, de pele bronzeada, cabelos louros bem claros e pronta para surfar. Os anos 80 foram marcados pelo *glamour* e mistura de proporções das roupas. *Barbie* apareceu em versão seriado *Dallas*, com cabelo estilo *Farrah Fawcett*, tudo com muito *glitter* e lábios vermelhos. Mangas bufantes e blusas transparentes faziam parte do figurino.

Em 1982, a maquiagem virou item obrigatório e já fazia parte dos acessórios da boneca. A mania *fitness* da década, o estilo alegre das roupas, a mulher de negócios, o *glamour* dos modelos de festa, os símbolos *pop* da época, como *Madona* e *Whitney Houston*, tudo isso fazia parte do mundo *Barbie* dos anos 80.

Barbie chegou aos 90 dirigindo uma *Ferrari*, divertindo-se, cantando e dançando. Seus cabelos estavam mais compridos que nunca e suas roupas cada vez mais sofisticadas. Em 1992, sempre politicamente correta, ela se candidatou à presidência dos Estados Unidos.

¹⁰Informações encontradas no site <http://ww1.folha.uol.com.br/folha/almanaque/barbie.htm>.

Entre os diversos estilos adotados por ela, estavam a Barbie *rap*, roqueira, salva-vidas, médica, dentista, ginasta e uma super-Barbie, com capa cor-de-rosa. Em 1996, ela ganhou uma amiga paraplégica, Becky, que vinha com uma cadeira de rodas. Dotada de um corpo mais flexível, Barbie chegou ao ano 2000 como uma mulher moderna, que trabalha, e por isso precisa de vários novos acessórios, como computador e celular.

A boneca Barbie é o exemplo de um padrão único, correto de mulher: símbolo de sucesso, beleza e juventude¹¹. Sua trajetória histórica é marcada pela mensagem de que magreza é a única possibilidade de beleza e de sucesso.

As expectativas em relação ao corpo e seus padrão de beleza, dizem respeito à reconstrução simbólica do papel limitado da mulher no mundo, onde a magreza é a promessa de superação da feminilidade doméstica e um caminho para se afirmar no mundo público (Silva, 2001, p. 127).

A obsessão pela magreza do corpo pode ser vista já na infância. Ao apontar uma menina no canto da mesa de lanche, a professora diz: Coitada, se ela é gordinha agora, imagina quando ficar mocinha... ela tem que fazer regime, o bom é que ela aceita fazer o regime, a mãe dela manda comida separada. Será que ela não sofre? (Caderno de campo, 22-10-02).

Outras iniciativas de empresas americanas, porém, criam bonecas que trazem um padrão diferenciado de corpo e de beleza. É o exemplo da boneca Emme: foi inspirada numa modelo americana, *Emme Aronson*, de 34 anos, que sofria de desordem alimentar e que hoje pesa cerca de 80 kg. A boneca foi criada pela preocupação com a prevenção de distúrbios alimentares em modelos e adolescentes, muito vulneráveis a doenças como bulimia e anorexia.

Cabelos curtos, manequim 44, roupas largas, sapatos baixos, chamada a boneca gorda, procura fugir dos padrões de beleza impostos para o público feminino. O lançamento da boneca diferente causou variadas reações. As frases abaixo foram coletadas na divulgação pela mídia e mostram diferentes posturas no artigo *Linda e gorda*, encontrado no *Caderno Beleza da Revista Isto É* (17 de junho de 1998):

— *A boneca é uma celebração do corpo feminino, em todos seus tamanhos e formatos.*

¹¹É possível observar na Figura 21 algumas das bonecas discutidas nesse capítulo.

— *Mulheres se rebelam contra um padrão que só admite magras e exigem o direito à diferença.*

— *Foi lançada a boneca para as gordinhas!*

Buscando outras alternativas de padrões de beleza, Bratz, criada por uma empresa norte-americana, é uma boneca que procura transmitir uma imagem diferenciada de mulher, a moderna e jovem. Segundo seus idealizadores, diferencia-se da Barbie por sua irreverência: antenada com as tendências da moda, tem personalidade e reflete a maneira de ser diferente e ousada das meninas adolescentes.

“A boneca Bratz tem uma identificação muito forte com as pequenas consumidoras. O estilo original e transado das bonecas lembra o jeito de ser de meninas e adolescentes atuais, tanto na forma de se vestir, como no jeito de pentear os cabelos e na escolha dos acessórios” – comenta Paulo Benzatti – gerente nacional de vendas da empresa revendedora no Brasil. As Bratz são loucas por moda, adoram fazer compras e escutar música e, claro, não gostam de arrumar o quarto!¹²

A boneca chega ao Brasil com o slogan: Bratz, as bonecas que têm tudo a ver com você! As Bratz têm 25 cm de altura e vêm com dois conjuntos de roupas transadas, maquiagem moderna, dois pares de sapatos (sempre plataforma) e acessórios super descolados.

Assim, os brinquedos oferecidos para as meninas funcionam como “mitos de beleza e perfeição” ou, quando tentam fugir desse modelo, acabam trazendo outros apelos ao consumismo: *são loucas por moda e adoram fazer compras.*

As normas de feminilidade são transmitidas culturalmente através dos desfiles de imagens visuais padronizadas. É por eles que se materializam nos produtos culturais que as representam e que são consumidos pelas meninas: sapatinhos de salto, estojos de maquiagens, bolsinhas, esmaltes e modelos de bonecas¹³. As regras estão explícitas no discurso do corpo, suas imagens ditam as roupas, o formato e medidas do corpo, movimentos e comportamentos exigidos.

Apesar da escola possuir um uniforme para as crianças é possível encontrar crianças ves-

¹²Informações consultadas no site <http://www.terra.com.br/criancas/especiais/bratz/bratz.htm>

¹³Sobre esse assunto, consultar o artigo de Felipe e Guizzo (2003), *Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo.*



(a) Bratz



(b) Emme



(c) Abayomi



(d) Suzi Olodum



(e) Barbie fitness



(f) Barbie anos 50



(g) Barbie anos 60



(h) Barbie anos 70



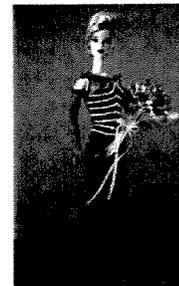
(i) Becky



(j) Barbie noiva



(k) Primeira Barbie, de 1959



(l) Modelo comemorativo 40 anos

Figura 21: Bonecas.

tindo outras roupas, como mini-saia, *top* e a utilização de sandálias e tamancos de salto que podem prejudicar os movimentos do corpo das meninas (Caderno de Campo, 15-05-2002).

Uma reflexão sobre os modelos de feminilidade transmitidos pelos brinquedos permite-nos entender como se produzem os modos pelos quais mulheres e meninas são encorajadas a disciplinarem, normatizarem, governarem, controlarem seus corpos e como submetem-no a um *constrangimento* (Soares, 2002), dentro de um modelo específico e particular de beleza e feminilidade, proposto pela sociedade contemporânea, presente também na pré-escola pesquisada.

O modelo de beleza não se restringe a meninas: na hora do lanche um menino é apontado: olha como as meninas querem ficar perto dele [fala a professora] ele é lindo, ele é modelo, trabalha no Grandes talentos, faz comerciais e desfiles (Caderno de campo, 20-11-02).

Esse modelo de beleza também está vinculado à sensualidade dos corpos, observada nas brincadeiras das meninas. Sborquia e Gallardo (2002) analisam como os programas de TV utilizam competições de dança entre crianças, em que as crianças têm que imitar os adultos, muitas vezes em danças eróticas e pornográficas. Discutem como a mídia vem estimulando abertamente um processo de erotização das meninas, iniciado na infância.

O autor e a autora criticam a repetição desses comportamentos que, estimulados e normalizados pela mídia, pela sociedade, inclusive por crianças, também alcançou a escola, e esta acaba reproduzindo os mesmos comportamentos sem contextualizações e análises. Reflexo de concursos promovidos pela televisão, como “mini-tchan”, “Carlinha e Xandinho”, “Pequenos talentos”, “Rouge” podem ser observados nas relações de meninos e meninas na escola de educação infantil pesquisada.

No horário do parque, meninas se agrupam para imitar um grupo musical *Rouge*: a semelhança dos gestos e da dança juntamente com a música cantada, impressiona as professoras e outras crianças que param para assistir e aplaudir (Caderno de campo, 29-11-02).

Nos anúncios são ensinados modos de conduta para o menino e para a menina, embora as crianças já tenham seus espaços delimitados, seus caminhos traçados, suas identidades configuradas.

Assim como nas brincadeiras,

... o corpo é educado pelas roupas que são escolhidas, por exemplo, para meninos e meninas; desde cedo, as crianças do sexo feminino são constrangidas, corporalmente, pela moda, pelas pequenas torturas que devem aprender a suportar para tornarem-se adultas belas, para tornarem-se mulheres que consideram “natural” e normal equilibrar-se sobre um salto de 10 cm de altura e atender à moda (Soares, 2002).

A respeito dessa questão Soares (idem) aponta para uma importante questão: como as crianças, que *ainda nem são meninas-moças*, são contratadas como modelos, vestindo e comportando-se como mulheres adultas. A autora ressalta, através de uma entrevista na Folha de São Paulo, a importante questão de como a brincadeira *de fazer de conta que é gente grande* deixou de ser brincadeira e virou comportamento padrão.

Brincar de adulto é saudável, o problema é quando a fantasia vira realidade, e a menina não abre mão do salto alto [...] Imitar os adultos fazia parte da ilusão das crianças; hoje, existe a receptividade dos pais e da sociedade para que seja ultrapassado o limite da fantasia (Silvana Rabello, da Folha de S. Paulo de 09/05/2002).

É possível observar nas brincadeiras e brinquedos as questões apontadas por Soares (2002) sobre as roupas, a beleza, as danças, quando a autora refere-se ao *lento, intenso, extenso, meticuloso e obstinado trabalho de constrangimento do corpo* do qual nos fala Soares (2002), que tenta moldar os corpos de meninos e meninas desde seus primeiros anos de vida, tentando determinar suas escolhas.

Assim, as brincadeiras tornaram-se comportamentos, a brincadeira de ser gente grande tornou-se um comportamento padrão: *meninas, desde muito cedo, são educadas a constranger seus corpos e a usar unhas pintadas, saltos altos, maquiagem, mechas coloridas nos cabelos e são educadas a consumir moda (Soares, 2002).*

Como lugar visível e como registro verdadeiro da cultura, o corpo e sua gestualidade são objetos de intervenção do poder. A intervenção dirigida, forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre o corpo e o gesto, vai se consolidando como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo e controle de seus gestos (Soares, 1998, p. 48).

Assim, a fantasia, o mundo da criança, a realidade e o mundo do adulto se misturam. Ultrapassar o limite da fantasia seria viver realmente no mundo do adulto, consumir a cultura do adulto, viver como os adultos, com o trabalho, o modo de se vestir e se comportar, de compartilhar da sexualidade.

Estamos vivendo em uma época na qual as crianças podem trabalhar, podem consumir e podem partilhar de informações como os adultos, uma época na qual não se reconhece o mundo infantil como diferente ou especial¹⁴.

Considera-se que as marcas dos corpos falam dos sujeitos. O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações. Esperamos que as marcas nos indiquem – sem ambigüidades – as suas identidades (Louro, 2000, p. 90). O gênero, a sexualidade, a raça, aparentemente seriam evidentes e deduzidas a partir das marcas dos corpos.

Porém quando, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém numa identidade, a partir da aparência de seu corpo, isso nos causa um certo desconforto. A diferença nos causa o desconforto e o estranhamento. Quando a leitura do corpo não é imediatamente identificada, ou quando o corpo não corresponde à identidade esperada, dúvidas e angústias surgem nas professoras.

Essa confusão entre gênero e sexualidade parece ser mais notada quando, por qualquer razão, certos corpos não podem ser "lidos" e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza (Britzman, 1996, p. 76).

Quando uma menina é muito ativa e prefere brincar mais com brincadeiras ditas masculinas e com meninos, começa a causar estranhamento na professora. Assim como o menino que possui ou brinca sempre com bonecas ou com brincadeiras vistas como femininas causa estranhamento e preocupação nas professoras.

A menina que brinca com o grupo de meninos no escorregador, na hora do parque, é mostrada pela professora por sua agitação (Caderno de campo, 28-10-2002).

O menino que gosta de se fantasiar e sempre brinca com brincadeiras ditas femininas acaba sendo alvo de uma investigação por parte da professora (Caderno de campo, 26-10-2002).

¹⁴A respeito deste assunto assistir ao vídeo *Invenção da Infância* (Schmiedt, 1996).

Foi possível identificar que a utilização dos brinquedos e as brincadeiras que os meninos e as meninas apresentam no convívio da pré-escola são vistos pelas professoras como termômetros para a leitura de suas identidades.

5 *É de pequenino que se torce o pepino?*

*O preconceito é uma metralhadora giratória
que sai cuspidando fogo contra tudo o que é diferente de nós.
Às vezes ele se apresenta com discretos contornos insuspeitos...
Mas pode adquirir requintes de crueldade que nos faz sentir
vergonha de pertencer à raça humana.*

Angelo¹

*Tempo difícil esse em que estamos,
onde é mais fácil quebrar um átomo
do que um preconceito.*

Albert Einstein

5.1 **Dúvidas, angústias e concepções sobre as questões de gênero**

Existe, por parte dos profissionais da EMEI, uma dificuldade em distinguir identidade de gênero de identidade sexual. Tais identidades estão relacionadas, mas é importante destacar que não são as mesmas coisas, que são plurais e estão em constante transformação:

¹Integrante do grupo Arco-íris de conscientização homossexual do Rio de Janeiro.

Enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experenciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos(as), com parceiros do mesmo sexo ou não, etc. (Louro, 1997, p. 78).

Graciano, já em 1978, traz uma importante contribuição quando faz uma reflexão sobre os significados das palavras natural, normal, sadio e certo. O problema está em que, na vida cotidiana, aquilo que é considerado *natural é também considerado normal, sadio e certo* (p. 32). Daí decorre a dificuldade de compreender e aceitar comportamentos e atitudes que desviam o papel de gênero prescrito em cada sociedade². Isto se agrava se pensarmos na dificuldade que se tem em diferenciar a identidade de gênero da identidade sexual.

Foi possível identificar, na discussão com as profissionais da EMEL, como a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos está relacionada a uma naturalização das preferências e à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança. É importante que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca e de uma menina brincar com carrinho não significam que eles terão uma orientação homossexual³⁴.

De acordo com Louro (1998) e Felipe (1999), a preocupação do adulto em relação à orientação sexual da criança aponta para a obsessão com *sexualidade normalizante*: há uma vigilância exercida desde os primeiros anos de vida não só pela família, mas também pela escola, para que possa garantir a manutenção de uma masculinidade considerada hegemônica. *Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade* (Felipe, 2000, p. 123).

Essa preocupação do adulto está relacionada com a dificuldade em se diferenciar a

²O livro de literatura infantil, *Mamãe nunca me contou*, de Babette Cole traz como tema central como as crianças aprendem o que os adultos não sabem ensinar. Este livro mostra algumas dúvidas e os "segredos" da vida, desde como o umbigo foi parar na barriga, porque papai e mamãe se trancam no quarto deles e por que algumas mulheres preferem se apaixonar por outras mulheres e porque alguns homens escolhem outros homens para namorar.

³A respeito deste tema, ver a produção da ECOS – Comunicação em Sexualidade (<http://www.ecos.org.br/>), principalmente o vídeo *Boneca na Mochila* (1995), que trata da sexualidade na infância e na adolescência, com destaque especial para os medos e fantasias dos adultos quanto à questão da homossexualidade.

⁴Sobre este assunto ver na literatura infantil: *Menino brinca de boneca?* (Ribeiro, 2001).

identidade de gênero da identidade sexual⁵, *essas identidades estão inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto elas não são a mesma coisa* (Louro, 1997, p. 27).

O gênero (condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher) e a sexualidade (a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão (Weeks, apud Britzman, 1997, p. 76).

Afonso (1995), ao discutir em sua pesquisa a socialização de meninas e meninos em creches, analisa a relativa flexibilidade da concepção da identidade de gênero na criança em relação aos brinquedos e às brincadeiras. Para as educadoras entrevistadas por Afonso (op. cit.), as diferenças só se tornam realmente importantes à medida que a criança cresce: meninos e meninas podem brincar juntos de muitas coisas e com muitos brinquedos, sem “prejuízo” de seu desenvolvimento:

Enquanto as crianças são pequenas não existem muitas diferenças; essas diferenças são assim: ele pode fazer isso porque é menino, ela pode fazer isso porque é menina, é uma diferença natural... Mas as brincadeiras não precisam ser diferentes, se um menino quer brincar de boneca e uma menina quer brincar de carrinho, não interfiro... [essa igualdade] é até uma faixa etária, mais ou menos dez anos. A partir daí a educação deve ser diferenciada, não brincar mais dos mesmos brinquedos, por exemplo. Aí tem que ser menino uma coisa e menina outra... (p. 59).

Tal concepção, caracterizada pela tolerância, por parte das educadoras, com os comportamentos de crianças pequenas, bem pequenas, se traduz na visão de criança como assexuada, não causando ainda uma preocupação maior quanto às suas opções de brincadeira:

M. — Deixa ele brincar com a boneca, imagina... ele é só um bebê! (Resposta da monitora para a mãe, que, ao ver seu filho brincando com boneca,

⁵Para aprofundar-se no assunto, ver *A História da Sexualidade* de Michel Foucault, 1988.

pede para a monitora oferecer uma bola).

Bernardes (1989), pesquisando brincadeiras de crianças maiores, apontou para essa mesma concepção, encontrada na opinião de crianças de 9 a 16 anos, de que a transgressão das normas culturais só eram toleradas em idades mais precoces, anteriores à puberdade:

Parece que nesta etapa de seu desenvolvimento a criança não é vista como ser sexuado e, portanto, correria menor risco de ver comprometida sua identidade de gênero e sua moralidade sexual (op. cit., p. 223).

Muitas dúvidas e angústias foram registradas a respeito das questões de gênero, durante a dinâmica realizada por mim com os profissionais que atuam com as crianças da EMEI.

As questões referentes aos papéis masculinos e femininos acabaram se direcionando para a preocupação com o futuro e com a preocupação sobre a orientação sexual da criança. Durante a dinâmica, surgiram hipóteses sobre o desenvolvimento da sexualidade das crianças; dúvidas e preocupações em relação aos comportamentos da criança se apresentam indícios tendências para homossexualidade. *A nossa racionalidade é cercada pelos medos, concepções e mitos sobre o sexo e a sexualidade, funções e papéis sexuais (Gois, 2001, p. 41).* Apareceram questões sobre o homossexualismo:

S. — Eu acho que tem criança que nasce assim. Temos que conhecer como isso acontece para que possamos parar de discriminar.

R. — Na minha opinião, eu não acho que se nasce homossexual. Eu tenho muitos amigos homossexuais e alguns deles me contam que quando eram pequenos sofriam abusos e violências sexuais, mas nunca puderam expor isso para ninguém e isso ficou internalizado. São as experiências de vida que fazem com que eles sejam desse jeito.

Dúvidas também sobre como realizar conversas e vivências que discutam o corpo sem despertar o interesse e a sexualidade das crianças. Existe a idéia de que a sexualidade está “adormecida” e, desse modo, surgem o medo de despertar a sexualidade na criança e dúvidas a respeito de que termos devem ser utilizados para falar do corpo com a criança pequena. Dúvidas em relação a: em que momento conversar sobre o sexo; que postura tomar frente à criança em momentos em que a criança manifesta sua sexualidade; crença de que a sexualidade não está presente na criança.

S. — Como discutir o corpo sem despertar o interesse e a sexualidade das crianças?

É possível perceber um movimento de questionamento sobre os estereótipos de gênero, embora seja nítido que o tema é pouco discutido entre as profissionais e apresenta-se como uma novidade.

Várias falas remeteram-se à forma como a criança se descobre e descobre o corpo do outro e ao tratamento dado a esse fato pelo adulto, que o considera, de certa forma, um ato sexual. Mais complexo do que isso é quando o adulto enxerga a sexualidade despertada na criança e esta não corresponde às expectativas dos adultos, ou seja, os não obedece aos padrões do normal e do sadio.

Ao lado do reconhecimento dos dois tipos de identidades, a de gênero e a sexual, é também importante e possível entender que essas são plurais e estão em constante transformação.

As creches e pré-escolas são cenários das manifestações da sexualidade infantil e, freqüentemente, tais manifestações despertam o pânico, ansiedade e desorientação nos educadores, evidenciando o despreparo dos adultos no trato com as crianças. As posturas — ainda muito freqüentes — apontadas por Cruz (1995) sobre a reação das educadoras frente à manifestação da sexualidade infantil, como por exemplo chocar-se, expressar vergonha, repressão, fingir que não vê, expressam atitudes preconceituosas, estimulam a criança a mudar de atividade, e revelam como ainda existe falta de consenso e dificuldade para se lidar com a sexualidade.

Na escola, a sexualidade começa a ser discutida como conteúdo disciplinar e aparece vinculada a assuntos como AIDS, DST, gravidez precoce, trazendo a idéia de que a sexualidade somente está ligada a questões problemáticas. O desenvolvimento sadio da sexualidade no sentido do bem-estar e felicidade da pessoa humana (Figueiró, 1995) acaba não sendo discutido pela escola. A Educação Infantil parece incorporar essa concepção da sexualidade, transmitida pela escola, vista como algo problemático e negativo.

Foucault destacou corretamente que a noção popular que o sexo, supostamente tão abertamente discutido durante o “livre” século dezoito, foi silenciado no furtivo século dezanove é absolutamente falsa. Nenhum século viu uma discussão do sexo tão extensa, quase obsessiva. Mas o foco da atenção

mudou.

[...]

Os tratamentos iniciais, como aquele encontrado no manual popular Aristotle's Masterpiece, consideravam o encontro sexual essencialmente como a ação dos corpos, de acordo com as urgências e os apetites da natureza, primeiramente designada para assegurar a perpetuação das espécies. O discurso sexual do século dezanove, pelo contrário, presta uma extraordinária atenção às desordens, à anormalidade e aos desvios sexuais. Acima de tudo, elaborou uma psicopatologia de perversões sexuais, vinculando essas práticas como masturbação a condições como a histeria. O sexo foi visto, portanto, à luz da psiquiatria, no “espaço” de uma nova construção teórica – “a sexualidade” (Porter, 1992, p. 318-319).

É possível perceber, na história da sexualidade de Foucault (1984), como o conhecimento sobre o corpo, a sexualidade, esteve por muito tempo associado a determinados campos de conhecimento (medicina, igreja, escola), atribuindo a pessoas autorizadas, os *experts*, a tarefa de falar sobre eles, com o sentido de ditar regras de modo a normalizá-los. Isso acarreta a idéia de que somente pessoas autorizadas podem falar sobre a sexualidade.

A falta de uma formação profissional que contemple as discussões sobre as relações de gênero, sobre a sexualidade e sobre o sexo leva os profissionais que atuam na educação infantil a enxergar a criança como um ser assexuado, o que pode ser compreendido como uma forma de negar sua sexualidade, já que não se sabe como lidar com ela.

Como as nossas dificuldades de relações, nossos preconceitos, a dificuldade em discutir o corpo, em utilizar, movimentar e expressar-se pelo corpo, acabam sendo impostos para as crianças, através de nossas práticas educativas?

Os adultos resguardam-se da discussão sobre os afetos, os desejos, os rituais e as fantasias e procuram manter a sexualidade, sempre que possível, sob um enfoque estritamente informativo e “científico”, isto é, biológico. Travadas por tais limites, muitas das inquietações e dúvidas que mobilizam as crianças e jovens deixam de ser expressas e só podem ser contempladas no interior dos seus próprios grupos. *A dificuldade dos adultos em lidar com a sua própria sexualidade acaba por produzir uma muralha de constrangimento e de omissão* (Louro, 2000, p. 56).

Destacou-se, nas falas das profissionais durante os debates, a existência de uma única referência para discutir as questões de gênero na escola: a sua própria experiência da maternidade ou na vida familiar, com dados relativos a elementos tais como: filhos, filhas, mulher, mãe, pai, marido, genro, tia, o que deixou clara a ausência de uma posição profissional frente ao tema. Não se observa, não se discute, não se fala da criança na educação infantil:

A. — Porque eu tenho dois meninos...

M. — Eu não sei, eu não tenho menino, né!

R. — Vocês notaram, vocês que são mães de meninos?

Aceitar a sexualidade infantil como normal/natural; superar posturas repressivas; superar inibição; ter consciência dos modelos que se oferecem e ultrapassar o discurso, tudo isso significa desfazer preconceitos. Compreender as formas como as crianças brincam, conversar e debater com elas, isto é, reencontrar a criança, aprendendo a enxergá-la com outros olhos.

É de grande urgência uma proposta de formação para os profissionais de Educação Infantil que contemple as discussões a respeito de sexo, sexualidade do adulto, sexualidade infantil, corpo, gênero, preconceitos, famílias – de uma perspectiva histórica – e que se possa chegar a um consenso sobre o papel profissional do(a) professor(a) e da instituição de Educação Infantil frente às questões sobre as identidades.

5.2 Urgência das questões no curso de profissionalização

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII, ela concentrou as formas do discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar de sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirige a elas, ora fala delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos,

ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (Foucault, 1984, p. 31-32).

A sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. *Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atenta à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas. São os possíveis riscos e danos que fornecem a pauta para as aulas de educação sexual* (Cruz, 1995, p. 55).

Isso pode estar relacionado à formação profissional, que não inclui, em seus cursos para formação de professores de educação infantil, discussões sobre as relações de gênero, construção das identidades de gênero e das identidades sexuais. Tal falha leva os profissionais que atuam na educação infantil a enxergar a criança como um ser assexuado, o que pode ser compreendido como uma forma de negar sua sexualidade, já que não se sabe como lidar com ela.

Ao lado dessa questão, e paralelamente a ela, os debates com as profissionais da EMEI sobre a temática gênero envolveram também a relação da instituição de Educação Infantil com a família da criança (Bonomi, 1999). Esta é também uma questão que precisa ser aprofundada nos cursos de profissionalização:

É preciso ser realista quanto ao que se pode conseguir. Pequenas mudanças têm, muitas vezes, um efeito expansivo que pode produzir transformações em áreas imprevistas. Para efetivar tais mudanças, é fundamental envolver as famílias dos(as) alunos(as) (Faria e Nobre, 2003, p. 6).

Será que as profissionais que atuam com a educação de crianças pequenas estão preparadas para mudar? Para criar novas condições de produções? O que é necessário para que essa mudança possa acontecer?

Faz-se necessário não somente o questionamento às próprias atitudes cotidianas, bem como das pessoas ao redor, mas também a incorporação da perspectiva de gênero na formação dos educadores (São Paulo, 2003, p. 24).

Para que a educação infantil de qualidade seja de fato direito de todos, coloca-se, como desafio urgente, que a formação dos(as) professores(as) garanta espaço para a pluralidade

e para que os professores(as) narrem suas experiências, reflitam sobre suas práticas e trajetórias vividas, compreendam sua própria história, redimensionem o passado e o presente, ampliem seu saber, encontrando, desse modo, um espaço para discussão e reconstrução dos significados.

Considerações finais: o que esses meninos e meninas estão querendo nos ensinar?

*... saberíamos muito mais das complexidades da vida
se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições,
em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências,
que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas.*

José Saramago

A brincadeira possui um papel importante no processo de socialização e das relações de gênero na infância, pois cria um espaço experimental para a construção da identidade de gênero. Porém, a brincadeira pode ser caracterizada por elementos contraditórios: ela pode ser tanto um espaço para a experimentação espontânea, como pode ser uma forma de produção e controle dos estereótipos masculinos e femininos de uma determinada sociedade.

Crianças observadas na EMEI em brincadeiras coletivas movimentam-se, circulam e agrupam-se de diferentes formas. Nesses movimentos acontecem as trocas, as experimentações, as transgressões e as resistências aos modelos pré-determinados de brincadeiras e comportamentos de menino e menina. Meninos e meninas são capazes de múltiplas relações, estão a todo momento experimentando diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres, agindo, por possuírem curiosidade e vontade de conhecer o mundo. Ao encontrarem espaço para a transgressão, vão além dos limites do que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a pré-escola apresenta um ambiente propício para o não-sexismo.

Uns dos resultados relevantes desta pesquisa consiste em que as crianças observadas

ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto. Meus resultados também confirmaram as constatações de Louro: *as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola* (Louro, 1997). Desse modo, os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas não conseguem contaminar totalmente o mundo infantil. São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e que os meninos sejam de outro. É importante ressaltar que, assim como as meninas estão sendo oprimidas com a pressão frente aos modelos e padrões impostos, sendo privadas de determinadas formas de expressões, o mesmo acontece com os meninos. Meninos e meninas sofrem variadas formas de opressão (Bernardes, 1989), entre elas a de idade e sexo.

Porém, a pesquisa pôde identificar meninos e meninas que, apesar de toda essa pressão, ainda conseguem manifestar seus desejos e vontades através dos brinquedos e das brincadeiras. Ao refletir sobre a forma como essas crianças se relacionam, foi possível observar que as preferências não são inatas, as meninas não nascem gostando de bonecas e os meninos não nascem preferindo os carrinhos.

Os resultados desta pesquisa não validam a afirmação de que as crianças escolhem espontaneamente os brinquedos apropriados para seu sexo, manifestando tendências bem precisas. A escolha do brinquedo está relacionada à forma como ele vem sendo oferecido e permitido. Desse modo, as imposições que são feitas para meninos e meninas, desde muito pequenos, assumem o caráter de preferências e gostos.

As crianças percebem a arbitrariedade das regras e nos mostram que não aceitam e reproduzem, simplesmente: resistem, contestando, desafiando e escolhendo. Desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e criam, inventam, experimentam, movimentam-se, buscando outros sentidos. Meninos e meninas também ressignificam a cultura na qual estão inseridos, demonstrando formas variadas e originais de relacionamento.

Apesar de toda coerção, meninos e meninas observados na EMEI brincam em quaisquer circunstâncias. Sempre encontram um jeito para se divertir: sozinhos ou em grupo, no trabalho ou nos intervalos do gerenciamento do tempo na escola, com diferentes brin-

quedos e brincadeiras, transgredindo, muitas vezes, aquilo que os adultos tentam impor. São as crianças que mais resistem aos modelos que os adultos impõem na escola: elas encontram, entre uma brecha e outra, a possibilidade de resistência e de transgressão. Meninos e meninas nos mostram que são desejanter! Desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e criam, inventam, experimentam, movimentam-se buscando outros sentidos. Dessa forma, também “ressignificam” a cultura na qual estão inseridos, demonstrando formas variadas e originais de relacionamento.

Muitas crianças, observadas na minha pesquisa, acabam contrariando as expectativas dos adultos, problematizando suas vidas e criando novas formas de relações. É possível compreender que a positividade das transgressões se traduz na forma como meninos e meninas resistem aos padrões pré-estabelecidos, quando expressam seus desejos, recriam e inventam novas formas de brincar, novas formas de ser menino e de ser menina. Assim, nas relações com outras crianças, as meninos e meninas conhecem a possibilidade de “fazer diferente”; de usar os brinquedos de formas diferentes das que a sociedade lhes impõe.

Com isso, ela transcende sua realidade, extrapola-a – volta ao ontem, dando possibilidades de construção de um novo amanhã (Leite, 2002, p. 66). Segundo a autora, o brinquedo adquire um sentido especial para cada criança e, em cada circunstância, o valor simbólico que a criança lhe atribui ultrapassa sua função técnica:

Quanto mais dinâmica a relação possível com o brinquedo, mais diversa será a experiência vivida, maior a multiplicidade de variáveis que serão levantadas – uma vez que é a criança que confere significados ao brinquedo ao longo da brincadeira (Leite, 2002, p. 66).

A partir do modo como meninos e meninas se relacionam, podemos (re)pensar a prática pedagógica na educação infantil, transferindo a atenção da simples aprendizagem das categorias “coisas de menino” e “coisas de menina” para o pensamento sobre “coisas apropriadas para mim” e “não apropriadas para mim”.

A escolha e a utilização dos brinquedos pelas crianças foram pontos importantes de análise para refletir sobre as relações entre meninos e meninas. É importante ressaltar que os brinquedos foram compreendidos como elementos culturais, portadores de enredo social e de significados culturais; estes estão relacionados aos tipos de exigências que são feitas às crianças: estão carregados de simbologias, intenções e expectativas determinadas pelo fato de pertencer a um sexo e não a outro.

O brinquedo *está relacionado aos processos de construção de idéias, valores e comportamentos*, produzindo “verdades” em relação aos sexos, ensinando uma forma de ser menino e de ser menina. Desse modo, as características físicas e comportamentos esperados para os meninos e para as meninas são reforçados nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia através dos brinquedos.

A categorização dos brinquedos para meninos e para meninas deixa muitas pistas para compreender a distância entre o ponto de vista do adulto e a ótica da criança, pois revela características que articulam um projeto de feminilidade e masculinidade; dessa forma, os brinquedos para as crianças são muito bem separados em duas categorias distintas: para meninas e para meninos.

A boneca retratada na imagem de *La carità* é o símbolo de um ciclo que fixa e reproduz uma determinada identidade feminina, relacionada com o cuidar e com a maternagem, naturalizada pelo “brinquedo de menina”. Apesar desses significados, as crianças estão a todo momento “ressignificando” e (re)criando esses significados.

A transgressão em relação à utilização dos brinquedos considerados “certos” e “errados” mostra que não existem fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira: as fronteiras do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não são consideradas nos momentos das brincadeiras.

Meninos e meninas mostraram que as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não possuem significado para as crianças nos momentos das brincadeiras. A forma como brincam não está limitada à forma de pensamento binário e dicotomizado, comum entre os adultos.

O adulto que observar o brincar poderá conhecer como a criança pensa antes dela ser inserida na forma de pensamento binário, antes de aprender o pensamento dicotomizado. Desse modo, esta pesquisa traz subsídios para uma reflexão sobre a questão de como as crianças constroem o conhecimento cognitivo, consistindo em um estudo do pensamento antes da escolarização.

Assim, as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, e revelam de uma determinada concepção da sociedade sobre o que significa ser menino e ser menina. Essas expectativas e concepções como já se afirmou acima, são materializadas nos brinquedos, mas têm como contraponto

as transgressões operadas pela criança, ao brincar.

Considerando as formas como os brinquedos são oferecidos, as forças que carregam os símbolos dos brinquedos e as formas como meninos e meninas brincam na EMEI, é possível considerar que tanto as meninas como os meninos vivenciam *situações de conflito*, envolvidos na condição de ser menina ou menino, na resistência aos valores sexistas da sociedade. A criança, ao brincar, está trabalhando suas contradições, ambigüidades e valores sociais: é na relação com o outro que meninos e meninas constituem suas identidades. Na brincadeira, meninos e meninas, ao movimentarem-se nos diferentes papéis, vivenciam as contradições, desconstróem modelos e recriam seus significados.

É possível considerar que a identidade de gênero é constituída tanto pela capacidade que meninos e meninas possuem para abstrair as regras e normas sobre o que é ser masculino e feminino, quanto pelo reforço de influências socioculturais.

As marcas da escolarização vão sendo deixadas nos corpos de meninos e meninas. Foi possível perceber que essas marcas se intensificam quando alcançam, além do controle dos corpos, a formatação dos sentimentos, dos gostos e dos desejos.

As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando diferentes vivências corporais e determinando os corpos das crianças: meninos e meninas têm em seus corpos a manifestação de suas experiências.

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal e de gestualidade, também está relacionado à força das expectativas que tentam, através dos brinquedos, modelar o “garoto endiabrado” e a “mocinha carinhosa”. Os mecanismos de modelação presentes nos brinquedos muitas vezes são meios implícitos utilizados para que as crianças aprendam, de uma maneira muito prazerosa e mascarada, a se comportar como “verdadeiros” meninos e meninas.

Após tantas expectativas, após a carga de significados que é posta sobre os meninos e as meninas, não é mais possível afirmar que as meninas preferem a boneca e que os meninos escolhem o carrinho. A questão fundamental está em reconhecer quem realmente faz essas escolhas. Quais os espaços oferecidos para esses meninos e meninas para demonstrarem seus desejos? Qual o sentimento causado quando um menino pede de presente uma boneca ou um conjunto de cozinha? Qual a postura que está sendo tomada frente àquelas crianças

que contrariam as expectativas determinadas para cada sexo?

É necessário perceber que as escolhas parecem amplas, mas na realidade são bastante limitadas. Os adultos acabam fazendo a escolha para as crianças, tomando uma postura opressora baseada em suas frustrações, preocupações e preconceitos.

A orientação de gênero na escolha dos brinquedos, das atividades e dos comportamentos, constitui um percurso que procura conduzir o menino e a menina para a segregação de sexo e a diferenciação da brincadeira de acordo com o sexo.

As construções categorizadas de brinquedos para meninos e meninas estão relacionadas à preocupação com a futura escolha sexual da criança. Essa preocupação do adulto está relacionada com a dificuldade em se diferenciar a identidade de gênero da identidade sexual. É muito freqüente, ainda, que meninos e meninas, ao demonstrarem “comportamentos não apropriados para seu sexo”, causem preocupação e sejam motivo de incômodo e dúvidas para as professoras da EMEI, o que, sem dúvida está relacionado à forma de pensamento do adulto – marcada por dicotomias (menino/menina, afetividade/agressividade, azul/rosa etc.), onde os pólos se apresentam opostos – que é transmitida para as crianças.

Desse modo, os gestos, movimentos, sentidos, produzidos no espaço escolar, são incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos, fazendo com que aprendam a olhar, a ouvir, a calar e a preferir.

Como vimos nessa pesquisa, meninos e meninas mostram que seus desejos e vontades vão além daquilo que os adultos esperam deles; que possuem a capacidade de criar e (re)criar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras. Diante desses resultados, o que pretendemos fazer com as diferenças que as crianças trazem? Qual o sentido de um ambiente, na educação infantil, que trabalha para o homogêneo, para o disciplinamento dos corpos, das palavras? Qual o sentido de uma prática educativa que molda as vontades e os desejos?

Não se sabe o que fazer com esses meninos e meninas e com suas vontades e desejos; desse modo, a pré-escola acaba reproduzindo o modelo excludente de nossa sociedade, alimentando-o diariamente com nossas práticas educativas, pois *na realidade, não sabemos lidar com as diferenças. Não suportamos as diferenças* (Abramowicz, 2003). O diferente nos ameaça e nos desafia. Nosso medo do diferente não nos permite acompanhar a forma de pensamento da criança, que ainda não é dual, não é fragmentado e não possui os

nossos preconceitos. É necessário não tolerar, nem aceitar, mas, sim, afirmar as diferenças, articulando-as:

É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica: produzir diferenças, não tolerá-las, nem aceitá-las, apenas. Há uma luta micropolítica, antifascista, que tem que ser travada incansavelmente e cotidianamente. Não se trata, aqui, de produzir palavras de ordem, sem nenhum significado, mas sim de pensar sobre o direito da diferença (Abramowicz, 2003, p. 22).

Nesta pesquisa, foi possível identificar onde estão os germes desse novo modo de ser: as relações de meninos e meninas. A educação infantil pode ser o lugar onde as crianças encontrem o espaço para viver a infância. Não somente uma infância que lhes garanta o direito à brincadeira, mas que lhes possibilite protagonizar seus desejos e suas escolhas; que lhes permita usufruir do direito à diferença e livre expressão, trazendo novas forças, novas vozes e novos desejos.

Com este trabalho, foi possível identificar novos modos de existência: meninos e meninas nos mostram que, apesar de todas as opressões que vêm vivendo, ainda são capazes de criar formas originais de ser, de (re)interpretar idéias e sugestões, de (re)inventar o que já vem pronto, escolhendo os caminhos que querem seguir.

Rinaldi (1999) aponta para a importância de se olhar para a criança com outros olhos e de crescermos junto delas, de reinventarmos e reeducarmos a nós mesmos, junto com as crianças. Temos muito que (re)aprender com a forma como meninos e meninas se relacionam; desse modo, *não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos* (p. 122).

Assim, lembrando a experiência italiana, a educação infantil é um *caminho de mão-dupla*, onde temos muito que aprender com as crianças. Eu acrescentaria: principalmente quando se trata das questões das diferenças, das hierarquias e dos preconceitos.

A pré-escola pública tem uma função muito importante, primeiro porque é o espaço em que convivem meninas e meninos de origens e níveis socioeconômicos diferentes, com costumes e visões de mundo diferentes, com uma intencionalidade educacional. É um espaço coletivo e público para a vivência democrática com a diferença. Se quisermos construir uma sociedade mais justa e democrática, teremos que discutir a diversidade

cultural, reconhecê-la e valorizá-la nas práticas educativas do dia-a-dia, garantindo uma educação com a qual meninos e meninas possam, enquanto seres humanos, viver esta fase da vida na sua plenitude.

Desse modo, a pré-escola não pode deixar de enxergar sua potencialidade para possibilitar a emergência de novas formas de relações e de compreender seu papel social frente às privilegiadas condições para a convivência com a diversidade, em razão da grande capacidade de relacionamento das crianças.

A instituição de Educação Infantil pode não apenas refletir sobre a construção de relações de respeito à diversidade, mas também planejar sua prática pedagógica a fim de permiti-la e favorece-la. Assim, o espaço da educação infantil pode ser um espaço privilegiado para se viverem as relações nas diferenças, através de experiências que possam valer para a vida toda.

O que nós adultos, profissionais da educação infantil, temos que aprender para lidar com as diferentes formas de ser da criança? Enfim, o que podemos aprender, observando o modo como meninos e meninas se relacionam? Precisamos ser capazes de aprender com esses meninos e meninas a pensar de uma forma não fragmentada e nem dicotomizada, a reinventar a vida, a sermos capazes de nos maravilharmos com o diferente ao invés de repudiá-lo.

Cresce aqui a necessidade de nos aproximarmos desses meninos e meninas, desses seres desconhecidos capazes de desejar, de criar, de inovar e de fazer muitas coisas que nós adultos ainda temos muita dificuldade de enxergar. Para nós, adultos e educadores, responsáveis pela educação dessas crianças, cabe aprender com as diferenças e quebrar nossos preconceitos.

Finalizo essa dissertação com a imagem que expressa a capacidade das crianças e o potencial do ambiente da pré-escola como um lugar para a convivência com a diferença: um lugar privilegiado para as trocas entre as idades, as etnias, os sexos etc. O resultado desse encontro está explícito na alegria das crianças!



Bibliografia:

- ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças à educação infantil. *Pro-posições Dossiê: Educação Infantil e gênero*, vol.14, n° 3, (42), pp. 13-24, 2003.
- AFONSO, Lúcia. Gênero e Processo de Socialização em Creches Comunitárias. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, (93), pp. 12-21, maio, 1995.
- ALMEIDA, Elvira *Arte Lúdica* São Paulo: Edusp, 1997.
- ALMEIDA, Jane. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- ALMEIDA, Milton José de. Prefácio. In. SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo; estudo a partir da Ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ALVAREZ, Marcos César. Foucault: Corpo, Poder e Subjetividade. In: BRUHNS, Heloisa Turini & GUTIERREZ, Gustavo Luiz (orgs.) *O Corpo e o lúdico: Ciclo de Debates Lazer e Motricidade – FEF – UNICAMP*, Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, 2000, pp. 67-77.
- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (73), pp. 13-25, maio, 1990
- ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AVANCI, Patrícia. *As relações de gênero na literatura infantil brasileira sob a ótica de escritoras, ilustradoras e professoras de educação infantil (Relatório técnico-científico – FAPESP)*, FE- Unicamp, 2003.
- AVILA, Maria José Figueiredo. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e o educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. (Dissertação de Mestrado)*, Campinas, SP, FE Unicamp, 2002.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.
- BARROSO, Carmen Lúcia de Melo, MELLO, Guiomar Namó de e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Influência de características do aluno na avaliação de seu desempenho. *Cadernos de Pesquisa*, (26), pp. 61-79, 1978.
- BARROSO, Carmen Lúcia de Melo. Diferenças sexuais, *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (21), pp.47-60, 1977.
- BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. *Pro-posições, Dossiê: Educação Infantil e gênero*, vol.14, n° 3, (42), pp. 41-52, 2003.

- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus editorial, 1984.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli, *Autonomia / Submissão do sujeito e identidade de gênero*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (85), pp. 43-53, mai de 1993.
- BERNARDES, Nara. *Crianças Oprimidas: autonomia e submissão*. Porto Alegre, UFRGS, (Tese de Doutorado) – PPGedu/FACED, 1989.
- BERQUÓ, Elza. *Aleitamento materno diferencial para meninos e meninas*, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (56), pp. 27-38, fev 1986.
- BONDIOLI, Anna. *A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche*. In.: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.) *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, pp. 112-124.
- BONONI, Adriano. *O relacionamento entre educadores e pais*. In: BONDIOLI, Anna MANTOVANI, Susanna (orgs). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 161-172.
- BORGES, Paulo Roberto. *Aprendizes da fotografia*. Disponível em: <<http://www.djweb.com.br/historia/>>. Acesso em: 18 maio 2002.
- BOURDIEU, Pierre *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Da Educação Infantil*, lei n. 9394, D.O.U., dez 1996.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Da Educação*, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, S. A IMESP, São Paulo, 1993.
- BRITZMAN, Deborah. *Curiosidade, Sexualidade e Currículo*. In. LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 83-112.
- BRITZMAN, Deborah. *O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo*. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, jan/jun de 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUHNS, Heloisa Turini & GUTIERREZ, Gustavo Luis (orgs.) *O Corpo e o lúdico: Ciclo de Debates Lazer e Motricidade – FEF – UNICAMP*, Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, 2000.
- BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bila. *Novos Olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero / Fundação Carlos Chagas, 1994.

- BUFALO, Joseane Maria Parice. *Creche lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. (Dissertação de Mestrado) FE Unicamp, 1997.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes, O *corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade* Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 105-140.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli de Camargo e RIBEIRO, Claudia (orgs.) *Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como tema transversal*. São Paulo: Moderna: Campinas, 1999.
- CARVALHO, Ana Maria A. BERALDO, Katharina E. A. *Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas*. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chaga, (71), pp. 55-61, nov. 1989.
- CARVALHO, Marília. *Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam as meninas e meninos*. *Estudos Feministas*, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC, vol.9, (2), pp. 554-574, 2001.
- CARVALHO, Marília. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CECHIN, Andréia Forgiarini. *O cotidiano de uma escola de educação infantil e a construção de identidade de gênero das crianças*. (Dissertação de mestrado), Porto Alegre, PUCRGS, 1997.
- CECHIN, Andréia Forgiarini e BERNARDES, Nara Maria Guazzelli, *Escola infantil: um espaço de construção do gênero*. *Educação*, Porto Alegre, (39), pp. 41-70, Setembro de 1999.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. (Tese de Doutorado), USP, 1996.
- CIPOLLONE, Laura. *Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância*. *Pro-posições*, Dossiê: Educação Infantil e gênero, vol.14, n° 3, (42), pp. 25-40, 2003.
- CITELI, Maria Teresa. *Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento*. *Estudos Feministas*. Centro de filosofia e Ciências Humanas. UFSC, vol.9, (1), pp. 131-145, 2001.
- CONNELL, Robert W. *Políticas da Masculinidade*. *Educação & Realidade*, 20 (2), pp. 185-206, jul/dez 1995.
- COSTA, Cláudia de Lima. *O tráfico do gênero*. *Cadernos Pagu*, (11), pp. 127-140, 1998.
- CRUZ, Elizabete Franco. *A Educação sexual e a educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/ pré-escola*. *Pro-posições*, Dossiê: Educação Infantil e gênero, Vol.14, n° 3, (42), pp. 103-118, 2003.

- CRUZ, Elizabete Franco. *A Educação sexual e a formação do educador de creche e pré-escola*. Dissertação, Psicologia Social PUC-SP, 1995.
- DAÓLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar em meninas "antas". In. ROMERO, Elaine (org.). *Corpo, Mulher e Sociedade* Campinas, SP: Papyrus, 1995, pp. 99-108.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 1995, pp. 136-161.
- DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Pedagogias culturais: sexualidade e identidades* Trabalho apresentado na IV ANPED-SUL/ Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, Florianópolis, SC, 2002.
- DORNELLES, Leni Vieira *Pedagogias culturais: sexualidade e identidades*, pp. 01-08 Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em: 20 de novembro de 1999.
- DORNELLES, Leni Vieira *Meninas no Papel* (Tese de doutorado), Porto Alegre, UFRGS, 2002.
- EDWARDS, Carolyn e GANDINI, Lella e FORMAN George (orgs.) *As cem linguagens das crianças, uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Vol.1, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.
- Ensino e Educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: guia prático para educadores e educadoras – USP, NEMGE (Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero e CECAE (Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e Atividades Especiais), 1996.**
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Pro-posições*, (número temático sobre educação infantil) vol.. 10, (28), março de 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Editora da UFSCar, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil* Campinas, SP, Editora da UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999 (a).
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP, Editora da UFSCar, 1999 (b), pp. 67-97.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A Contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, (69), pp. 60-91, 2000.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.) *Caderno Cedes: Infância e Educação: as meninas*, (56), 2002.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.) *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Editores Associados, 2002.
- FARIA, Nalu e NOBRE, Miriam. O que é ser mulher? O que é ser homem? In. SÃO PAULO. Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. *Gênero e Educação: caderno para professores*, 2003, pp. 29-44.
- FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Zalazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Proposições*, Dossiê: Educação Infantil e gênero, vol.14, n° 3, (42), pp. 119-132, 2003.
- FELIPE, Jane. Construindo identidades sexuais na Educação Infantil. *Pátio*, (7), pp. 56-58. nov.98/jan.99.
- FELIPE, Jane. *Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre, UFRGS (Tese de Doutorado) – PPGedu/FACED, 2000(a).
- FELIPE, Jane. *Infância, Gênero e Sexualidade, Educação e Realidade* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), pp. 54-87, jan/jul 2000.
- FERNANDES, Florestan. A cultura infantil IN *As Trocinhas do bom Retiro*. In: *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 20 edição, 1979, pp. 153-258.
- FERREIRA, Anna Angelica R. *Um breve histórico das escolas municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Campinas (1940- 1990)*. Trabalho de Conclusão de curso. Campinas, Faculdade de Educação – UNICAMP, 1996.
- FINCO, Daniela. Currículo, espaço e subjetividade (Resenha). *Proposições*, Dossiê: A visibilidade do corpo, vol.14, n° 2, (41), pp.221-224, 2003a.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação Infantil. *Proposições*, Dossiê: Educação Infantil e gênero, vol.14, n° 3, (42), pp. 89-102, 2003b.
- FINCO, Daniela. Encontrando nas brincadeiras as múltiplas formas de ser menino e de ser menina. *Pátio Educação Infantil*, Faz-de-conta na escola: a importância do brincar, n.3, nov/2003.
- FINCO, Daniela. *As Concepções do brincar para as recreacionistas do CECI - Centro de Educação e Convivência Infantil da UNICAMP, (TCC), FE- UNICAMP, 2000.*
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: Mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 1996.

- FORNEIRO, Lina. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Art. Med, 1998, pp. 229-281.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a Prisão. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979, pp 129-143.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber Vol 1*. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Augustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FRANDELLA, Simone Miziara. Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua. *Caderno Pagu*, (14), pp. 201-234, 2000.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno e CUNHA, Maria Amália de Almeida. Dimensões da condição feminina no final do século XIX, nas páginas do diário "Minha Vida de Menina" (1893-1895). *Horizonte*, Universidade São Francisco, vol. 19, pp. 29-42; 2001.
- GALLARDO, Gómez e VALENZUELA, Malu. Uma alternativa de equidade de gênero na pré-escola, FARIA, Nalu, NOBRE, Miriam, AUAD, Daniela, CARVALHO, Marília (orgs.) *Gênero e educação*, São Paulo: SOF Sempreviva Organização Feminista, pp. 40-54, 1999.
- GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e Envolvimento Pessoal. In: BONDIOLI, Anna & MONTOVANI, Susanna. (orgs.) *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1998, p. 145-158.
- GAGNEBIN, Jeane Marie. *Sete aulas sobre linguagem memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GAUDITANO, Rosa. *Índios: os primeiros habitantes*. Ed. DB&A, 1999.
- GERIBOLA, Vânia Maria, *Pernas Cruzadas e mãos no joelho: superando o sexismo em busca de uma pedagogia feminista*, (TCC) Campinas, SP: FE - Unicamp, 2002.
- GIOVANNINI, Donatella e GALARDINI, Annalia. Pistóia elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, pp. 117-132.
- GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis Vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. (Dissertação de Mestrado) Campinas, SP: FE-Unicamp, 1997.

- GODÓI, Elisandra Girardelli. *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?* (Dissertação de Mestrado) Campinas, SP, FE-Unicamp, 2000.
- GÓIS, João Bosco Hora. Olhos e ouvidos públicos para atos (quase) privados: a formação de uma percepção pública da homossexualidade como doença. In. MURARO, Rose Marie. *Mulher, Gênero e Sociedade*. Rio de Janeiro, Relume Dumará: FAPERJ, 2001, pp. 39-63.
- GOLDANI, Ana Maria As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (91), pp.7-22, nov 1994.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, Unicamp (6/7), pp. 67-82, 1996.
- GOMES, Paola Basso Menna Barreto *Mídia, Imaginário de Consumo e Educação*, Educação e Sociedade. vol. 22 (74), Campinas, abr. 2001.
- GRACIANO, Marília, Homem – Mulher: por que polarizamos os sexos? *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (26), pp.93-98, 1978.
- GRACIANO, Marília, Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (25), pp. 29-44, 1978.
- GROSSI, Miriam Pillar. O masculino e o feminino na educação. *Revista Paixão de Aprender*, pp.69-77, set, 1992.
- GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Escolas e Gênero: elas brincam de roda – eles jogam bola. In: CARDOSO, Reolina Silva (orgs.) *É uma mulher...*, Petrópolis, 1994, pp. 69-81.
- HUIZINGA, Joan. *Homo Ludens: o jogo como conhecimento da cultura* São Paulo: Perspectivas/ EDUSP, 1986.
- GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e Educação Infantil na Suécia. In.: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo, FCC / Cortez, 1994, pp. 135-178.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Baktin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.
- JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN. KRAMER, Sônia e LEITE, Isabel (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, Papirus, 1996, p. 39-55.
- JORDÃO, Vera Pacheco. *A Imagem da criança na pintura brasileira*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1979.
- KISHIMOTO, Tizuko M (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação* São Paulo: Editora Cortez, 1996.

- KISHIMOTO, Tizuko M (org.). *O Brincar e suas teorias* São Paulo: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *A Pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)* São Paulo: Loyola, 1988.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedo e Brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Marli Pires dos (org.). *Brinquedoteca: o Lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.23-40, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Escolarização e brincadeira na educação infantil, SOUZA, Cyntia P. (org.) *História da Educação: processos, saberes e práticas*. São Paulo: Escrituras, pp. 123-138, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogos Tradicionais Infantis* Petrópolis: Vozes, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko M. *O Jogo e a educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In.: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa* Campinas, São Paulo: Papirus, 1996, pp.13-38.
- KRAMER, Sônia. O papel social da Educação Infantil, *Revista Textos do Brasil*. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999, s/p.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a "assistência científica"*. (Dissertação de Mestrado), São Paulo, 1990. PUC-SP.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP, Editora da UFSCar, 1999, p. 51-65.
- LECCARDI, Carmen Generazioni e genealogie femminili nel Mezzogiorno. In: LECCARDI, Carmen (org.). *Trai i generi: rileggendo le differenze di genere di generazione di orientamento sessuale*. Milão, IT: Guerini Studio, 2002, pp.47-70.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.) *Caderno Cedex: Infância e Educação: as meninas*, (56), pp. 63-80, 2002.
- LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Infância e Memória (resenha). *Cadernos Pagu*. Núcleo de estudos de Gênero da Unicamp (8/9) gênero, narrativas, memórias, pp-58-60, 1997.
- LIMA, Mayumi. *A Cidade e a Criança*. SP: Nobel, 1989.

- LO CURTO, Aldo. *As crianças a Amazônia*. Asso, IT: Grafiche Lambro, 2000.
- LOBATO, Monteiro. *Urupês*. 4ª edição, Editora Cidade, 1923.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*, Porto, PT: Porto Editora, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero: questões para a educação*. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, Mary Del (org.) *História das Mulheres no Brasil*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 1997 (b), pp. 98-112.
- LOURO, Guacira Lopes. *Nas redes do conceito de gênero* In: MEYER, M. J. e WALDOW, D.E. *Gênero e Saúde*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, pp. 89-107.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação*. *Estudos Feministas*. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, vol. 9, (2), 2001 (a).
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e infância*, Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marly E. D. *A pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1986.
- MADEIRA, Felícia Reicher. *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1994.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa*. In: BRUHNS, Heloísa Turini & GUTIERREZ (orgs.) *O Corpo e o lúdico: Ciclo de Debates Lazer e Motricidade – FEF – UNICAMP*, Campinas, S P: Ed. Autores Associados, pp.19-33, 2000.
- MARCELLINO, Nelson C. *Pedagogia da Animação*. Campinas: Papyrus, 1990.
- MAUSS, Marcel. *Técnicas e movimentos corporais*. In: *Sociologia e Antropologia*, São Paulo, EDUSP, 1974, vol.2, pp. 58-96.
- MEAD, Margareth. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- MELLO, Guiomar Namo de. *Os estereótipos sexuais na escola*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC, (15), pp.141-144, dez 1975.
- MICHELET, Jules. *A Mulher*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- MIRANDA, Danilo Santos de Miranda (org.) O parque e a arquitetura uma proposta lúdica Campinas, SP Papyrus, 1996.
- MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina. São Paulo: Moderna; Campinas, EDUSP, 1999.
- MOURA, Gevilacio Aguiar Coêlho de. Citações e referências a documentos eletrônicos. [online] Disponível em <http://www.quatrocantos.com/tec_web/refere/index.htm> Acesso: 2 novembro de 2003.
- MUNIZ, Paulo Ricardo, BARCELLOS, Jorge Alberto Soares e SANTI, Rita. Lugar de Mulher: pequena história da educação feminina em Porto Alegre (1820- 1940). Porto Alegre: Unidade Editorial, 1993.
- MURARO, Rose Marie e PUPPIN, Andréa Brandão (orgs.) Mulher, Gênero e Sociedade. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2001.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Estudos Feministas. Centro de filosofia e Ciências Humanas, vol.8., (2), pp.09-41, 2000.
- NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- PALMEN, Sueli O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil. (TCC), Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2000.
- PERROT, Michelle. Mulheres públicas. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- POLLACK, William. Meninos de Verdade: Conflitos e desafios na educação de filhos homens. São Paulo: Alegro, 1999.
- PORTER, Roy. História do Corpo. In. BURKE, Peter. A escrita da história: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992, pp.292-326.
- PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. Pro-posições, vol.10, (28), pp. 110-118, março de 1999.
- PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.) Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editores Associados, 2002 pp. 93-112.
- QUINTEIRO, Jucirema Infância e escola: uma relação marcada de preconceitos, (Tese de doutorado), Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.) Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editores Associados, 2002, pp. 19-48.

- RABITTI, Giordana A. *Procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
- RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero, *Cadernos Pagu*, (11), 1998, pp. 89-98.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. (orgs.). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, pp. 113-122.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia* Florianópolis: UFSC: Centro de Ciência da Educação, 1999.
- ROMERO, Elaine (org.). *Corpo, Mulher e Sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ROSEMBERG, Fúlvia, A escola e as diferenças sociais, *Cadernos de Pesquisa*, (15), pp. 78-85, 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v 27, (1), pp. 47-68, jan/jun. 2001.
- RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo*. Recife: SOS Corpo, 1993.
- SAAVEDRA, Luísa e BARROS, Antônio M. Elas preferem as bonecas, eles os carros: aquisição dos estereótipos do gênero. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, Centro de estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, pp. 129-160, 1996.
- SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*. Centro de filosofia e Ciências Humanas, UFSC, vol.9, (1), pp. 9-21, 2001(a).
- SABAT, Ruth Ramos (UFRGS) *Infância e Gênero: O que se aprende nos filmes infantis? Estudos Feministas*. Centro de filosofia e Ciências Humanas, UFSC, vol. , (2), pp. 24-41, 2001(b).
- SALGADO, Sebastião. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997
- SAMPAIO, Carla Oliveira. O brincar e a construção dos papéis de gênero. *Revista do Departamento de Psicologia*. UFE, vol.12, n° 2 e 3, pp. 69-77, 2000.
- SANT'ANNA, Denise. Bemuzzi de. (org). *Políticas do corpo – elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

- SANT'ANNA, Denise Bernizzi de. Corpo, Ética e Cultura. In: BRUHNS, Heloísa Turini & GUTIERREZ (orgs.) **O Corpo e o lúdico: Ciclo de Debates Lazer e Motricidade** – FEF – UNICAMP, Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, pp. 80-88, 2000.
- SÃO PAULO. Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e Educação: caderno para professores**, 2003.
- SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo. PUC/SP, 1997.
- SARTI, Cinthya. A reciprocidade e Hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (70), pp.39-46, 1989.
- SAYÃO, Debora Thomé. **Texto de qualificação**, UFSC, 2003.
- SAYÃO, Debora Thomé. Pedagogias do corpo ou constituição de bons-moços e boas moças. **Estudos Feministas**. Centro de filosofia e Ciências Humanas. UFSC, vol.9, (1), pp. 310-313, 2001.
- SAYÃO, Debora Thomé. O cuidado na Educação Infantil: uma análise de gênero. **Pátio Educação Infantil**, Por que educar significa cuidar? n.1, pp. 28-31, abr/jul 2003.
- SAYÃO, Debora Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos e meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-posições**, Dossiê: Educação Infantil e gênero, vol.14, n ° 3, (42), pp. 67-88, 2003.
- SAYÃO, Debora Thomé. **Revista Pátio Educação Infantil**, Faz-de-conta na escola: a importância do brincar, n.3, nov/ 2003.
- SBORQUIA, Silvia Pavesi e GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez, As danças na mídia e as danças na escola, **Revista Brasileira de ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, (2), pp.105-118, jan, 2002.
- SCHMITZ, Roselei, **Brincar de casinha não significa só arrumar as panelinhas: gênero e sexualidade na Educação Infantil** (TCC), Florianópolis, UFSC, 2002.
- SCOTT, Joan. Prefácio *a gender and politics of history*. **Cadernos Pagu** (3), pp. 11-27, 1994.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, (2), pp.71-99, jul./dez. 1995.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. vol. 15, 1990, pp.5-20.
- SENNETT, Richard. O ator privado de sua arte. In. **O declínio do homem público**, Companhia das Letras, 1989, pp. 381-409.

- SIEBERT, Raquel Stela de Sá. As relações de saber-poder sobre o corpo. ROMERO, Elaine (org.). **Corpo, Mulher e Sociedade** Campinas, SP: Papirus, 1995, pp. 15-42.
- SIEBERT, Renate O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.77-87.
- SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Pró-posições**, vol. 10, n° 1 (28), pp. 40-53, março de 1999.
- SILVA, Ana Márcia. **Corpo e Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SILVA, Carmen et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas disciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (107), pp.207-225, julho, 1999.
- SILVA, Maurício Roberto da. **O Assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?** (Tese de doutorado), Campinas, SP, FE-UNICAMP 2000.
- SILVA, Maurício Roberto da. Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das mulheres-meninas da Zona da Mata Canavieira Pernambucana. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.) **Caderno Cedes: Infância e Educação: as meninas**, (56), 2002, pp.23-62.
- SILVA, Tereza Roserley N. da. et all. Estudos sobre estereótipos sexuais nas percepções dos pais em relação a comportamentos e atitudes de seus filhos. **Cadernos de Pesquisa**, (18), pp. 15-19, 1976.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Identidade e diferença: impertinências, **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças, (79), pp. 65-66, 2001.
- SIROTA, Régine. Emergências de uma sociologia da infância: evolução do objeto do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, (112), pp. 7-31, mar/2001.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**, Campinas, SP, Autores Associados, 1998.
- SOARES, Carmen Lúcia. (org.) **Cadernos Cedes: Corpo e Educação**, (48), 1999.
- SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, Educação e Natureza. **Revista Projeto história: corpo e cultura**, PUC-SP, São Paulo, (25), dez 2002, pp.69-80.

- SOARES, Carmen Lúcia. (org.) **Pro-posições: Dossiê a visibilidade do corpo**, vol. 14, n. 2 (41) – maio/ago 2003.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo; estudo a partir da Ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo – A ginástica e a estética da retidão**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 26 - Octubre de 2000 Trabalho apresentado en el III° Encuentro Deporte y Ciencias Sociales y las Jornadas Interdisciplinarias sobre Deporte. UBA - 13 al 15 de Octubre 2000. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>, Acesso em: 12 de dezembro de 2002.
- SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro e São Paulo: Rosa dos Tempos e Fundação Carlos Chagas, 1992, pp.18-20.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora e ALTMANN, Helene. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes Corpo e educação**, (48), Centro de estudos Educação e Sociedade, pp. 52-68, 1999.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora. **Meninos, à marcha! Meninas à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**, (Tese de Doutorado), FE- Unicamp, 1994.
- SOUZA, Érica Renata de. **Questões de gênero na infância e na escola**. (Dissertação de mestrado), IFCH, Unicamp, Campinas, SP, 1999.
- SOUZA, Jane Felipe de **Governando mulheres e crianças: jardins de infância em porto alegre na primeira metade do século XX**, (Tese de Doutorado), FE-UFRGS, 2000.
- SOUZA, Jane Felipe de. **Gênero e Sexualidade nas pedagogias culturais: Implicações para a Educação Infantil** Consultar como cita artigo scielo.
- STOLL, Raul Roberto e BERNARDES, Nara Maria Guazzelli Professoras de escola infantil: práticas e significações a respeito da sexualidade e da educação sexual. **Educação**, Porto Alegre, (39), pp. 71-106, set 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso, **Brinquedos e brincadeira infantis: entre diferenças e desigualdades**. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu0204.htm>>. Acesso em: 28 outubro de 2003.
- TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso, **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma aquarela de possibilidades**. (TCC) Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2000.

- TONOLLI, Maria F. S. *As origens da educação infantil pública e municipal em Campinas: o parque infantil da Vila Industrial*. (TCC) FE- Unicamp, Campinas, SP, 1996.
- TONUCCI, Francesco. *La Solitudine del Bambino*. Italia: La Nuova Italia Editrice, 1995.
- Universidade de São Paulo- NEMGE / CECAE , *Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência – Guia Prático para educadores e educadoras*. São Paulo: NEMGE / CECAE, 1996.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- VALENZUELA, Malu e GALLARDO, Gómez. Uma alternativa para a equidade de gênero na pré-escola. In.: CARVALHO, Marília (org.). *Gênero e Educação*. São Paulo: SOF, pp.40-51, 1999.
- VASCONCELOS, Teresa. A Narrativa na promoção da igualdade de gênero. Contributos para a educação pré-escolar. *Cadernos Coeducação*. Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Escola Superior de Educação de Santarém, Lisboa, PT, 1999.
- VAZ, Alexandre Fernandez, SAYÃO, Deborah Thomé e PINTO, Fábio Machado. (orgs.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- VIANNA, Claudia P. & RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J.G.(org) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- VIANNA, Claudia Pereira, O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, (17/18), pp. 81-103, 2001.
- VON SIMSON, Olga R. de Moraes. *O uso da fotografia na pesquisa sociológica: reflexões de pesquisa*. s/data (mimeo).
- WHITAKER, Dulce, *Mulher & Homem: o mito da desigualdade*, São Paulo: Ed. Moderna, 1988.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 35-82.
- ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. *Cadernos CEDES*, (10), pp.63-71, 1984.
- ZARAKIN, Andrés. *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista*, São Paulo: Fapesp, 2002.

Documentos:

- EMEI. *Projeto Pedagógico Escolar (PPE)*. Campinas, 1998.
- CAMPINAS. *Currículo em construção*. Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal de Educação, 1998.
- EMEI. *Projeto da brinquedoteca*. Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

Literatura infantil e diversidade cultural:

- AIZEN, Naumim. *Era uma vez duas avós*, Editora Record, 2003.
- ALAMEIDA, Fernanda Lopes de. *A Fada Que Tinha Idéias*. Coleção Clara Luz, Editora Ática, 1995.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A Curiosidade Premiada*, Coleção Passa Anel, Editora Ática, 1991.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Gato que pulava em sapato*, Coleção Passa Anel, Editora Ática, 1999.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, Coleção Passa Anel, 1998.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Princesa dos cabelos azuis e o horroroso homem dos pântanos*, Coleção Passa Anel, Editora Ática, 1997.
- BELINKY, Tatiana. *Medroso! Medroso!* Editora Ática Coleção Pique. 1999.
- BOJUNGA, Lygia. *Tchau*, Coleção 4 ventos, Editora Agir, 1995.
- COLASANTI, Mariana. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Editora Global, 1999.
- COLE, Babet. *Mamãe nunca me contou*, Editora Ática, 2003.
- DAVENIER, Christine. *Leo e Albertina*, Editora Brinque Book, 2001.
- DONALDSON, Julia. *Macaco danado*. Editora Brinque Book, 2003
- KING, Stephen Michael. *Pedro e Tina*, Editora Brinque Book, 1999.
- LIMA, Paulinho e COLASANTI, Marina. *Moça tecelã e outras histórias*, Editora Luz da Cidade, 2001.
- MACHADO, Ana Maria. *Mas que festa!* Editora Nova fronteira, 1999.
- MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*, Coleção Barquinho de papel, Editora Ática, 1997.
- MINERS, Lúcia. *Aninha e João*. Editora Ática, Coleção: Pique, 1998
- ORTHOF, Sylvia. *Maria vai-com-as-outras*, 2001.
- PINSKY, Mirna. *Zero Zero Alpiste*. Editora Ática Coleção: Pique, 1995.
- ROCHA, Ruth. *Faca sem ponta galinha sem pé*. Editora: Ática Coleção, 1998.
- ROCHA, Ruth. *Procurando Firme*. Editora: Ática, 1999.
- RIBEIRO, Marcos. *Menino brinca de boneca?* Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O soldado que não era*, Coleção Veredas, Editora Moderna, 2003.
- WOOD, Audrey. *Rápido como um gafanhoto*. Editora Brinque Book, 1998.

Filmes e vídeos:

- Minha vida em cor de rosa** (*Ma Vie en Rose*), Alain Berliner, 98 min., Bélgica, 1997.
- Billy Elliot**, Stephen Warbeck, 110 min., Inglaterra, 2000
- Conta Comigo** (*Stand by me*), Jack Nitzsche, EUA, 1986.
- Procura-se um Amor em Barcelona**, Gaudi Afternoon, 88 min., Espanha, 2000.
- Kiriku e a Feiticeira** (*Kirikou et la sorcière*), Michel Ocelot, 71min, 1998.
- A maçã** (Sib), Samira Makhmalbaf, Irã, 1998.
- Guerra dos botões** (*Le Guerra Dos Botões*), Yves Robert, EUA, 1961.
- Boneca na mochila ECOS**, São Paulo, Brasil, 27 min., 1985.
- Minha Vida de João ECOS**, São Paulo, Brasil, 22 min., 1998.

Jornais e revistas:

- BAMBINI**, Milão, Ano X, n.2, fev/1994.
- FOLHA DE SÃO PAULO**, Caderno Equilíbrio, Pequenas Peruas, de 09/05/2002.
- ISTO É**, Beleza, *Linda e gorda* de 17/06/1998.
- LA REPUBBLICA**, Cronaca, *Avanzano le bambole cattive sono le anti-Barbie col piercing: le Bratz seducono milioni di ragazze. Il caso italiano*, Itália, 01/03/2003.

Lista de Figuras

Figura i	La Carità, Lucas Cranach, 1537. Fonte: [http://digilander.libero.it/Gaia_xx/Cranach.htm].....	i
Figura 1	<i>Classe de meninas da escola primária de Hellermmes</i> , França, Séc. XIX Fonte: [http://www.histoire-image.com].....	20
Figura 2	<i>Classe de menino da escola primária de Hellermmes</i> , França, Séc. XIX Fonte: [http://www.histoire-image.com].....	21
Figura 3	<i>O espaço para a criança (Gli spazi per bambini)</i> Fonte: TONUCCI, Francesco. <i>La Solitudine del Bambino</i> . Italia: La Nuova Italia Editrice, 1995, p. 58.....	51
Figura 4	Foto de menino e menina brincando de casinha: ela com o bebê e ela passando roupa – Brinquedoteca da EMEI. Daniela Finco.....	63
Figura 5	Foto de meninos brincando de boneca – Brinquedoteca da EMEI. Daniela Finco.....	64
Figura 6	Foto de menino e menina brincando de salão de beleza – Brinquedoteca da EMEI. Daniela Finco.....	65
Figura 7	Foto de menina brincando de casinha: alimentando o bebê – Brinquedoteca da EMEI. Daniela Finco.....	66
Figura 8	Foto de menino e menina brincando de fazer sopa para alimenta o bebê – Brinquedoteca da EMEI. Daniela Finco.....	67
Figura 9	Foto de meninas brincando de casinha: aquecendo a mamadeira no microondas – Brinquedoteca da EMEI. Daniela Finco.....	68
Figura 10	Foto de meninas brincando de seqüestro – Brinquedoteca da EMEI. Daniela Finco.....	69

Figura 11	(a) <i>Menina com criança no colo</i> , Lasar Segall, 1928 Fonte: [http://www.lasarsegall.uol.com] Tamanho no original: 51,2 x 38 cm.....	75
	(b) <i>Maternidade</i> , Emiliano Di Cavalcanti, 1948 JORDÃO, Vera Pacheco. <i>A Imagem da criança na pintura brasileira</i> . Rio de Janeiro: Salamandra, 1979. Tamanho original: 78 x37 cm.....	75
	(c) <i>Maternidade</i> , Lasar Segall, 1922 Fonte: [http://www.lasarsegall.uol.com] Tamanho original: 54 x 37 cm.....	75
	(d) <i>Sem título</i> , Sebastião Salgado, 1997 Fonte: SALGADO, Sebastião. <i>Terra</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 32.....	75
	(e) <i>Sem título</i> , Sebastião Salgado, 1997 Fonte: SALGADO, Sebastião. <i>Terra</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 31.....	75
	(f) <i>Sem título</i> , Rosa Gauditano, 1999 GAUDITANO, Rosa. <i>Índios: os primeiros habitantes</i> . Ed. DB&A, 1999.....	75
	(g) <i>Maternidade</i> , Lasar Segall, 1931. Fonte: [http://www.lasarsegall.uol.com] Tamanho original: 58 x 37cm.....	75
	(h) <i>Mãe e filho</i> , Emiliano Di Cavalcanti, 1937 Fonte: COELHO, Dina Lopes (org.). <i>Retrospectiva Di Cavalcanti</i> . São Paulo: MAM, p. 37. Tamanho no original: 60 X 75cm.....	75
	(i) <i>La famille Bellelli</i> , Edgar Degas, 1858-1867. Fonte: MÜHLBERGER, Richard. <i>O que faz de Degas um Degas?</i> São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2000, p. 10. Tamanho no original: 200 x 250 cm.....	75

Figura 12	(a) Foto de Aldo Lo Curto, 2000 Fonte: LO CURTO, Aldo. <i>As crianças a Amazônia</i> . Asso, IT: Grafiche Lambro, 2000..	76
	(b) Visite de l'Empereur et de l'Impératrice à crèche de Soeur Rosalie. Edouard Alexander Sain, 1855. Fonte: [http://www.histoire-image.com].	76
	(c) <i>Grève à Saint-Ouen</i> , Paul Louis Delance, 1908 Fonte: [http://www.histoire-image.com] Tamanho no original: 78 x 35 cm.	76
	(d) <i>Il Quarto Stato</i> , Giuseppe Pellizza da Volpedo, 1901 Fonte: [www.j.bradford_delong.net/totw/g36.html] Tamanho no original: 2,93 x 5,45 m.	76
Figura 13	Foto de meninos brincando de “Lego” – Sala da EMEI. Daniela Finco.	81
Figura 14	Foto de meninos brincando de “Lego” – Sala da EMEI. Daniela Finco.	82
Figura 15	Foto de meninas brincando de modelagem de massinha – Sala da EMEI. Daniela Finco.	83
Figura 16	Foto de meninos jogando futebol – Parque da EMEI. Daniela Finco.	85
Figura 17	Foto de meninas regando as plantas – Parque da EMEI. Daniela Finco.	86
Figura 18	Foto de meninos e meninas brincando com fantoches - Sala da EMEI. Daniela Finco.	87
Figura 19	Foto de meninos e meninas brincando com fantoches - Sala da EMEI Daniela Finco.	88
Figura 20	<i>O espaço para a criança (Gli spazi per bambini)</i> Fonte: TONUCCI, Francesco. <i>La Solitudine del Bambino</i> . Italia: La Nuova Italia Editrice, 1995, p. 59.	92

Figura 21 Bonecas:

Fonte: [<http://1.folha.uol.com.br/folha/almanaque/barbie.htm>
 [<http://terra.com.br/criancas/especiais/bratz/bratz>]
 [<http://belezapura.org/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>]
 [<http://portaltelegrap.co.uk/news/main.jhtml>]

(a) Bratz.....	115
(b) Emme.....	115
(c) Abayomi.....	115
(d) Suzi Olodum.....	115
(e) Barbie fitness.....	115
(f) Barbie anos 50.....	115
(g) Barbie anos 60.....	115
(h) Barbie anos 70.....	115
(i) Becky.....	115
(j) Barbie noiva.....	115
(k)Primeira Barbie, 1959.....	115
(l) Modelo comemoração 40 anos.....	115

Figura 22

Foto de menino e menina dançando ao som de música – Sala da EMEI
 Daniela Finco.....

137

Anexo A – Quadro de utilização da Brinquedoteca da EMEI

HORÁRIO DE BRINQUEDOTECA - MANHÃ

HORÁRIO	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
8:10' ÀS		ELAINE	SUELY	IARA	
9:10'					
9:10' ÀS			ANA CRISTINA		
10:10'					
10:10' ÀS		MARIA ALICE	ANDRÉA	ROSANA	MILE
11:10'					

HORÁRIO DE BRINQUEDOTECA - TARDE

HORÁRIO	2ª F.	3ª F.	4ª F.	5ª F.	6ª F.
13:10' ÀS		CELÍCIA	ROSÂNGELA	BETTY	FÁTIMA
14:10'					
14:10' ÀS					
15:10'					
15:10' ÀS		INFANTIL A	MATERNAL III A	LEIKO	PRÉ A 160
16:10'					

Anexo B –Bibliografia italiana sobre educação infantil

Bibliografia italiana sobre educação infantil

- BARTOLOMEIS, Francesco. A nova escola infantil- as crianças dos 3 aos 6. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 1982.
- BECCHI, Egli. Retórica da infância. PIACENTINI, Telma A. (org.) A modernidade, a infância e o brincar. Perspectiva. Florianópolis/S C, UFSC-NUP/CED, ano 12, n. 22, p. 63-95, agosto/dez. 1994.
- BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna. Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.
- BECCHI, Egle. Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história do feminino. Revista Pró-posições, Dossiê: Educação Infantil e gênero, vol.14, n° 3, (42), pp. 41-52, 2003.
- BELOTTI, Elena G. Educar para a submissão. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998.
- BORGHI, Batista. As escolas infantis municipais de Modena I: o modelo. In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998, p. 93-108.
- CALVINO, Ítalo. Fábulas Italianas: coletadas na tradição popular durante os últimos cem anos e transcrita a partir de diferentes dialetos. São Paulo/SP: Cia das Letras, 1992.
- CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. Revista Pró-posições, Dossiê: Educação Infantil e gênero, vol.14, n° 3, (42), pp. 25-40, 2003.
- COMMISSIONE MINISTERIALE. As novas orientações para uma escola da infância (tradução do italiano: Carlo Alberto Dastoli). FARIA, Ana Lúcia G. de. (org.) Grandes políticas para os pequenos. Cadernos Cedes. Campinas/SP: Papirus, n. 37, p. 68-100, 1995 (publicada em 1996).
- FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, p. 63-92, 1998.
- FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania. A cidade como comunidade educadora. Educação e Sociedade. n.78, 2002.
- GALARDINI, Annalia. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. Anais do IV Simpósio Latino-Americano sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, nov. 1996.
- _____. Avaliação da qualidade no atendimento à infância. Anais do IV Simpósio Latino Americano sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília, nov. 1996.
- _____. L'essere e il fare dei bambini: esperienze e prospettive dei servizi educativi prescolari. Italia. Anais do Seminário Internacional da OMEP, Rio de Janeiro, p. 5-17, 2000.
- GARUTI, Nives. As escolas infantis municipais de Modena II: as práticas educativas. In: ZABALZA, Miguel. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998, p. 119-140.
- GHEDINI Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez e FCC, 1994, p. 189-209.
- MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. Uma Profissão a ser inventada: o educador da 1ª infância. Pro-Posições. n. 28, p. 75 – 98, 1998.
- ONGARI, Barbara e MOLINA, Paola. A profissão de professora de creche. Uma pesquisa no interior da creche. São Paulo: Cortez, no prelo.

PANCERA, Carlo. Semânticas da infância. PIACENTINI, Telma A. (org.) A modernidade, a infância e o brincar. Perspectiva. Florianópolis/SC, UFSC-NUP/CED, ano 12, n. 22, p. 97-104, agosto/dez, 1994.

RABITTI, Giordano. À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus, 1982.

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

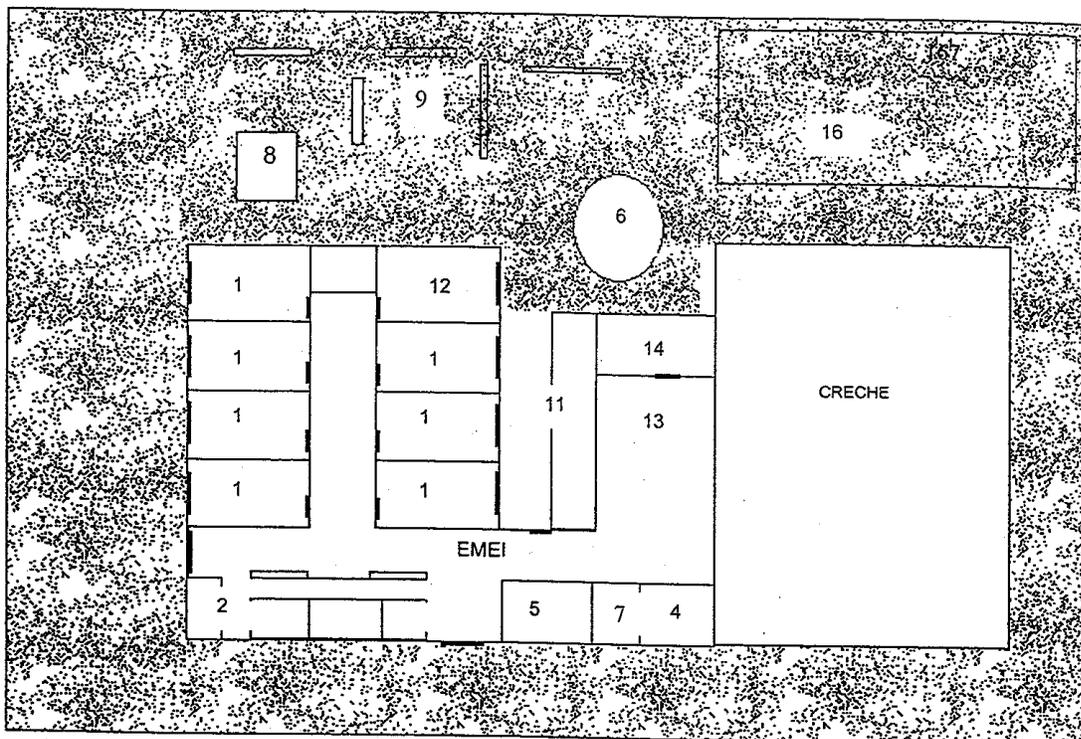
_____. Criança se nasce. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget – Revista Aprendizagem/desenvolvimento, 1987.

Anexo C – Bibliografia sobre a Educação Infantil Italiana em português

Bibliografia sobre a educação infantil italiana

- BALAGEUR, Irene e MESTRES, Juan e PENN, Helen. A qualidade nos serviços para a infância - documento de discussão. Comissão da Comunidade Européia: direção geral - ocupação, relações industriais e serviços sociais. Rede para infância da Comissão Européia, 1992.
- BARBOSA, Maria Carmem. (resenha) Educação Infantil na Itália: 4 publicações da Editora Artes Médicas. Pro-Posições, n. 28, p. 195-197, 1998.
- CAMPOS, Maria Malta. A cidade das crianças (resenha) La città dei bambini. Revista Brasileira de Educação. ANPED, São Paulo, n. 4, 1997.
- DAHLBERG, Gunilla et. al. (orgs.) Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas, Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- DIAS, Lara Simone. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas (Resenha) Pátio Educação Infantil, n. 1, março de 2003.
- EDWARDS, Carolyn e GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs.) As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. Impressões sobre as creches no norte da Itália - *bambini si diventa*. In: CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fulvia (orgs.) Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez/FCC, 1994.
- _____. Da escola materna à escola da Infância: a pré-escola na Itália hoje. Cadernos Cedes, 37, p.63-67, 1995.
- _____. Apresentação à edição brasileira do 'Manual de educação infantil de 0 a 3 anos' - organizado por Susanna Mantovani e Anna Bondioli (Artes Médicas, 1998) e também publicada na Revista Pátio, n.7, 1999.
- GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 2002.
- GODÓI, Elisandra G. (resenha) Gandini, Lella e Edwards, Carolyn (orgs) Bambini: abordagem italiana à educação infantil . Pro-posições. n.41, 2003.
- GODOI, Elisandra G. (resenha). Becchi, Egle e Bondioli, Anna (orgs). Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras. Educação e Sociedade. n. 82, 2003.
- GUIMARÃES, Daniela e LEITE, Maria Isabel. Pensando a educação (infantil) a partir de autores italianos: uma resenha crítica da bibliografia traduzida para o português. Cadernos da PUC-RJ. Departamento de Educação, n.43, 1999.
- GUIMARÃES. Daniela e LEITE, Maria Isabel (resenha) Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Educação e Sociedade. n.75, p.307-311, 2001.
- SILVA, Anamaria S. da. (resenha) À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia. Pro-Posições, n.39, p.205-207, 2002

Anexo D – Planta estilizada da EMEI



Legenda:

- 1- sala
- 2- banheiro infantil masculino
- 3- banheiro infantil feminino
- 4- biblioteca e sala de vídeo
- 5- secretaria e diretoria
- 6- teatro de arena
- 7- sala da orientadora pedagógica
- 8- tanque de areia
- 9- brinquedos do parque
- 10- banheiro de adulto
- 11- horta
- 12- brinquedoteca
- 13- refeitório
- 14- cozinha
- 15- campo de futebol



área gramada, arborizada, plantas, terra, areia.

Anexo E – Projeto da brinquedoteca da EMEI

- PROJETO BRINQUEDOTECA

1. Identificação da escola:

CEMEI 37 "Presidente Arthur Bernardes"
 Fone: 32080977 Vila Costa e Silva
 Diretora: Lilian Bittencourt Pfaffenbach
 Orientadora Pedagógica: Rosimar Ferramola
 Horário EMEI: 08:00 às 12:00 h
 12:30 às 16:30 h
 Horário CEMEI: 07:00 às 19:00 h
 Número total de alunos: 422 (353 emei + 69 cemei)

2. Objetivos:

- Proporcionar a criança um espaço lúdico, onde ela estará potencialmente estimulando o seu desenvolvimento simbólico (criatividade; imaginação; fantasias; faz-de-conta...); e também desenvolvendo a responsabilidade com o material e organização do espaço utilizado;
- Ter um espaço a mais para o aluno e a professora, onde haverá possibilidade de uma observação maior quanto ao comportamento e atitudes.

3. Objetivos específicos:

- Atender todas as crianças desta unidade escolar, pelo sistema de rodízio de horários;
- Montar um acervo de brinquedos para as brincadeiras no espaço da brinquedoteca;
- Montar uma oficina de criação e conserto de brinquedos.

4. Estrutura física:

Para implantação da brinquedoteca contaremos com todas as pessoas dispostos e interessados em ajudar. Sendo que a professora Rosângela de Souza ficará responsável pela coordenação e organização geral. O ambiente da brinquedoteca deve ser:

- Predominantemente atrativo e agradável, com disposição dos brinquedos bastante facilitada e convidativa para uso;
- Seguro, tanto para as pessoas como para os equipamentos, brinquedos e demais materiais;
- Iluminado e ventilado.

5. Organização do espaço:

Como a brinquedoteca dispõe de apenas um ambiente, a distribuição dos brinquedos será feita em cantos ou pequenas áreas segundo o critério escolhido, como por exemplo: "canto do faz-de-conta", "canto das bonecas", etc...

6. Orçamento para implantação:

Estaremos arrecadando brinquedos através de doações da comunidade (novos e usados em boas condições de uso), de compra de brinquedos a preços mais baratos (tipo utensílios de cozinha para a casa das bonecas, carrinhos, etc).

7. Utilização do espaço:

Estaremos utilizando este espaço como uma continuidade do trabalho de sala de aula, dos professores e monitores, ampliando as varias interações das crianças com os brinquedos e brincadeira e possibilitando a criança se organizar e organizar o espaço a sua volta de forma autônoma. Como bem diz o Currículo em Construção da SME , o brincar traz em seu bojo toda uma gama de aprendizagem e interações com o mundo real e imaginário para a criança, por isso todas as crianças passarão pela experiência do brincar com grandes significados, junto com sua educadora e com sua turma de colegas.

8. Jornada da professora responsável:

Professora	Jornada Semanal	Jornada do Projeto	Horário de Trabalho em Sala de Aula	Horário de Trabalho no Projeto
Rosângela de Sousa	32 h/a	5 h/a semanais	12:30 às 16:30	4ª feira - das 9:30 às 11:30h 6ª feira- das 9:30 às 11:30h

*Anexo F – Horário semanal das atividades na EMEI
(Calendário 2002)*

Calendário Escolar - 2002 Educação Infantil

Elaborado nos termos da Resolução 01/2002.

MEI "Presidente Arthur Bernardes"
EMEI CC E 265 Y
CEMEI CC E 249 Y

Funcionamento do CIMEI:

EMEI 1º Período 08:00 às 12:00 h
2º Período 12:30 às 16:30 h

CEMEI 07:00 às 18:00 h

Trabalho docente coletivo

3ª feira - horário : 12:10 às 13:50 (1º período) EMEI/CEMEI
16:40 às 18:20 EMEI

As RPIs serão realizados nos dias:

06 de abril
31 de junho
27 de setembro

As AVPs serão realizadas em:

12 de julho
20 de Dezembro

RPMs sem suspensão de aulas:

1º Bimestre - semana de 22 a 26 de abril
2º Bimestre - semana de 01 a 05 de julho
3º Bimestre - semana de 23 a 26 de setembro
4º Bimestre - semana de 02 a 06 de dezembro

Reuniões do C.E: sem suspensão de aula

Eleição - 26 de fevereiro
1º Bimestre - 10 de abril
2º Bimestre - 12 de junho
3º Bimestre - 18 de setembro
4º Bimestre - 13 de novembro

Períodos Letivos:

1º semestre: 100 início 14/02/02
2º semestre: 100 início 24/02/02

Atividades culturais

Festa da páscoa
Festa das mães
Festa Junina
Festa dos pais
Folclore
Semana da Criança
Natal

Decreto 13839 de 05 de fevereiro de 2002
Expediente suspenso com reposição de meia hora diária
31 de maio - reposição de 03 a 24 de junho
08 de julho - reposição de 10 a 31 de julho