

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandro Vinicius Sales dos Santos

**“EU FALEI QUE ELE NÃO SABIA BRINCAR”: RELAÇÕES DE
GÊNERO NAS INTERAÇÕES DE PARES DE CRIANÇAS
INSERIDAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2010

Sandro Vinicius Sales dos Santos

“EU FALEI QUE ELE NÃO SABIA BRINCAR”: **RELAÇÕES DE**
GÊNERO NAS INTERAÇÕES DE PARES DE CRIANÇAS
INSERIDAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva

Belo Horizonte

2010

Santos, Sandro Vinícius Sales dos.

S237e Eu falei que ele não sabia brincar : relações de gênero nas interações de pares de crianças inseridas em um contexto de educação infantil / Sandro Vinícius Sales dos Santos. - UFMG/FaE, 2010.

T 143 f., enc.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia: f. 128-134.

Apêndices: f. 140-143.

Anexos: f. 135-139.

1. Educação -- Teses. 2. Relações de gênero -- Aspectos sociais -- Teses. 3. Educação pré-escolar -- Teses.

I. Título. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 372.21

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Sandro Vinicius Sales dos Santos

**“EU FALEI QUE ELE NÃO SABIA BRINCAR”:
RELAÇÕES DE GÊNERO NAS INTERAÇÕES DE PARES DE CRIANÇAS
INSERIDAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Educação infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva

Aprovado em 11 de dezembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Isabel de Oliveira e Silva – orientadora – Faculdade de Educação da UFMG

Iza Rodrigues da Luz – examinadora - Faculdade de Educação da UFMG

*À Rose e Vitória: as
verdadeiras razões de meu
viver!*

AGRADECIMENTOS

A toda equipe do LASEB/FAE/UFMG, em especial à Maria das Graças Bregunci (que com sua intervenção, tornou possível a realização deste trabalho).

Às companheiras da UMEI Jatobá IV (professoras, coordenação, direção), em especial Fabiane, com quem sempre aprendi e sei que sempre aprenderei.

À Professora Isabel de Oliveira e Silva pela orientação e cumplicidade na realização deste trabalho.

Às crianças da turma de cinco anos do turno da manhã da UMEI Jatobá IV: co-autoras deste estudo e suas respectivas famílias, pois, sem elas este trabalho não seria possível.

Às pessoas que conheci na turma de Educação Infantil do LASEB/FAE/UFMG, pelas trocas, interações e produções realizadas durante estes 18 meses de convivência juntos.

A meus pais e meus irmãos por acreditarem em meu potencial.

À minha esposa, Rose pela dedicação e cumplicidade e pelo apoio fundamental nos momentos difíceis.

À Vivi – minha eterna menina – que tanto deixou de brincar comigo em função da realização deste trabalho.

À Deus, por mais essa vitória!

Não serão as perguntas que nos permitem dar sentido às nossas práticas, aos nossos livros e às nossas vidas? (LOURO, 1997)

RESUMO

O presente trabalho define sua temática buscando relacionar gênero, infância e educação infantil. Do ponto de vista epistemológico, o autor persegue a seguinte questão: Quais são os modelos de gênero (masculinidade e feminilidade) existentes no cotidiano social de crianças de cinco anos, inseridas em um contexto de educação infantil? Neste sentido, a referida pesquisa objetivou: Compreender como as crianças apropriam-se dos modelos de masculinidade e feminilidade presentes em seu cotidiano social, possibilitando o debate e a reflexão dentro da instituição de educação infantil acerca dessa questão. Para tanto, são revisitados autores das teorias de gênero e dos estudos da infância e das teorias feministas, como forma de contemplar o duplo desafio do trabalho: dar conta das relações sociais de gênero em um estudo com as crianças e não sobre elas. Outro aspecto abordado no trabalho refere-se às preocupações em relação às metodologias de pesquisas com crianças em função da especificidade do sujeito social em questão. O autor analisa algumas das formas de produção simbólica das crianças: desenhos articulados com a oralidade, as brincadeiras livres, as interações intra-geracionais ocorridas dentro do grupo de pares, dentre outras; discute com os adultos (pais e professores) sobre a questão das relações de gênero e a infância, por meio de uma intervenção na prática pedagógica da instituição na qual atua como educador.

Palavras-chaves: gênero; crianças de zero a seis anos; infância; educação infantil; meninos e meninas.

ABSTRACT

This work defines its theme seeking to relate gender, childhood and childhood education. From the epistemological viewpoint, the author pursues the following question. What are the existing models of gender (masculinity and femininity) in the daily social life of children at the age of five, within a context of childhood education? In this sense, this research aimed at understand how children appropriate models of masculinity and femininity that are present in their daily life, allowing for debate and reflection on this issue within the educational institution. For this, authors were revisited. Authors of the theories of gender (feminist studies) and childhood studies, as a way of looking at the research dual challenge – give account of social relations of gender in a study with children and not about children. Another aspect addressed in the paper refers to concerns about research methodologies involving children, due to the specific social subject in question. The author examines some of the forms of the children's symbolic production. Orally articulated drawings, spontaneous play, intra-generational interactions occurring within the peer group, among others. He argues with adults (parents and teachers) on the issue of gender relations and childhood, through an intervention in pedagogical practice in the educational institution where he works as a teacher.

Keywords: gender; children from zero to six years old; childhood; childhood education; boys and girls.

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1: Características pessoais das crianças (nome, sexo, raça/etnia)</i>	p. 47
<i>Quadro 2: local de residência das criança</i>	p.48
<i>Quadro 3: Estrutura familiar das crianças</i>	p. 48
<i>Quadro 4: Renda familiar e profissão dos pais</i>	p. 49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: *Corpo docente da UMEI Jatobá IV* p. 46

LISTA DE SIGLAS

CME/BH – Conselho Municipal de educação de Belo Horizonte

FAE/UMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

LASEB – Lato Sensu Em Docência Na Educação Básica

LBDEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MLPC – Movimento de Luta Pro Creche

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

SMED/PBH – Secretaria Municipal de educação de Belo Horizonte

UEI – Unidade de Educação Infantil

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1: Maycon desenha sua casa	p. 65
Desenho 2: Tânia desenha sua família	p. 66
Desenho 3: Samanta desenha sua família	p. 67
Desenho 4: Bruna desenha a pessoa da instituição que ela mais gosta	p. 69
Desenho 5: Samanta desenha sua casa	p. 71
Desenho 6: Roberto desenha sua casa	p. 72
Desenho 7: Nice desenha um menino	p. 74
Desenho 8: Jonas desenha uma menina	p. 75
Desenho 9: Laura desenha o que quer ser quando crescer	p. 76
Desenho 10: Vitório desenha o que quer ser quando crescer	p. 77
Desenho 11: Renato desenha um amigo	p. 79
Desenho 12: Bruna desenha o que quer ser quando crescer	p. 80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Benício prepara bolo para sua professora	p. 85
Figura 2: Benício leva bolo e suco para a professora	p. 86
Figura 3: Ingra sai da brincadeira	p. 88
Figura 4: Renato se aproxima do castelinho	p. 89
Figura 5: meninos e meninas brincando de corrida com os velocípedes	p. 91
Figura 6: o retorno das meninas à brincadeira de corrida	p. 92
Figura 7: Maycon relata que Laura insiste em brincar de lutinha	p. 94
Figura 8: Maycon alega que Laura machucou seu braço	p. 95
Figura 9: Laura e Galeano brincam juntos, mas com bolas distintas	p. 97
Figura 10: Laura apresenta seus atributos de jogadora de futebol	p. 98
Figura 11: Ellen observa os meninos com seu binóculo	p. 99
Figura 12: Ellen “mata” Josué com seu revólver.....	p. 100
Figura 13: Ingra se maqueia com o tabuleiro de “pebolin”	p. 102
Figura 14: Ingra veste e penteia a filha Bruna	p. 103
Figura 15: o dia em que fui aceito na brincadeira	p. 106
Figura 16: A perseguição de Ingra a Vitório muda o enredo da brincadeira	p. 107

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 O Espaço da Educação Infantil como palco de Relações Sociais de Gênero	15
1.2 A Educação da Criança Pequena no Brasil: alguns apontamentos das principais características da conceituação contemporânea	18
1.3 O Processo de Construção da Educação Infantil em Belo Horizonte	23
2. ARTICULANDO GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE	27
2.1 GÊNERO: história e usos como ferramenta metodológica	27
2.2 Situando a Criança no Debate Sociológico	32
2.3 Relações de Gênero e Educação Infantil	37
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 Caracterização do Campo da Pesquisa e dos Sujeitos	45
3.1.1 Caracterização da Escola	45
3.1.2 As crianças e seus contextos sócio-familiares	47
3.2 Algumas preocupações acerca de se realizar uma pesquisa com crianças	50
3.3 Elencando as ferramentas metodológicas para a pesquisa com crianças	55
4. EU NÃO VOU CUIDAR DO BEBÊ; NEM VOU FAZER COMIDA! – o que as crianças dizem sobre seus desenhos?	63
4.1 Os homens na visão das crianças	64
4.2 As mulheres na visão das crianças	68
4.3 As crianças enquanto sujeitos de gênero	73
5. “EU FALEI QUE ELE NÃO SABIA BRINCAR”! – apropriações de gênero nas relações intra-geracionais das crianças	82
5.1 Brincadeiras com conflitos de gênero	83
5.2 Brincadeiras onde há percepção de transgressão de gênero	90
5.3 Brincadeiras com legitimação de papéis de gênero	96
5.4 Brincadeiras com apoio em referenciais de gênero em proveito próprio	102
6. “O PRIMEIRO IMPACTO É ESSE: A GENTE ESTRANHAR!” OU... AS CRIANÇAS, AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A INFÂNCIA NA VISÃO DOS ADULTOS	111
6.1 As crianças do ponto de vista das mães	111
6.2 As crianças na ótica das professoras	116
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

1.1 O Espaço da Educação Infantil como palco de Relações Sociais de Gênero

A educação da criança pequena, nos tempos atuais, passa por importantes mudanças, pois, deixa de ser um encargo único e exclusivo da família, ocorrendo no espaço privado e, portanto, passando a ser uma responsabilidade compartilhada com o Poder Público, sendo executada em espaços diferentes do ambiente familiar e com profissionais qualificados. Neste sentido, a educação infantil é, incontestavelmente, um tempo e espaço da sociedade contemporânea que se encontra em construção, tanto do ponto de vista prático quanto teórico.

Na contemporaneidade, quando inseridas em instituições de educação infantil, as crianças passam a conviver com outras crianças (meninos e meninas), mais velhas, mais novas, com outros adultos (mulheres e homens, sendo estes encontrados em menor número) que não os da família, com sujeitos de realidades sócio-econômicas e culturais distintas. Nestes recintos coletivos, as crianças aumentam as suas interações sociais, tornando o espaço da educação infantil um ambiente amplificador do desenvolvimento infantil. Desse ponto de vista, a instituição passa a ser um local onde cotidianamente ocorrem relações intra-geracionais, ou seja, dentro de uma mesma geração; inter-geracionais, isto é, entre gerações distintas; homossociais, que dizem respeito às relações entre sujeitos de mesmo gênero; relações heterossociais, que englobam as relações entre os gêneros (FERREIRA, 2002).

Os sujeitos característicos do período compreendido como infância, aprendem a se reconhecerem como meninos ou como meninas, antes mesmo de aprenderem a se reconhecerem como crianças, por meio de uma estruturação cultural e social de diferenciação entre os sexos, o que proporciona uma relação desigual de poder. Entretanto, a temática de gênero na educação infantil é ainda pouco problematizada pelos estudos feministas. Embora tenhamos presenciado a realização de pesquisas que trazem resultados consideráveis, ainda é pequeno o contingente de trabalhos que relacionem os estudos de gênero e os estudos da infância.

Os estudos feministas, desde a emergência do conceito de gênero, buscam de forma objetiva, elucidar que as diferenças e desigualdades – o que acarreta em relações sociais de poder – são construções sociais, portanto, históricas, e não dados naturais e ou biológicos. Mais do que isso, os estudos feministas, a partir de uma ótica pós-estruturalista, visam

compreender as formas criação e de legitimação de tais diferenças, associando o conceito de gênero a outras categorias identitárias: classe social, raça/etnia, religiosidade, geração, dentre outras, o que configura o aspecto relacional do conceito.

Partindo desta premissa (do caráter relacional do conceito de gênero), tornou-se fundamental entender como as crianças inseridas em um contexto de educação infantil representam o que vem a ser considerado como masculino e feminino, pois, a partir dos pressupostos dos Estudos da Infância, que buscam compreender como as crianças, produtores e produtos da cultura, entendem a cultura na qual se inserem, ressignificando-a e produzindo as culturas infantis, traduzidas pelas suas várias formas de simbolização.

A escolha da temática que delimita os contornos deste estudo reflete diretamente minha condição profissional, deixando evidente de que lugar penso e atuo na educação infantil. O trabalho com crianças em instituições de educação infantil pela Prefeitura de Belo Horizonte (UMEI), me proporciona inúmeras inquietações, uma vez que sou educador infantil, homem – lembrando que no plano simbólico tal atividade profissional é associada a uma figura feminina e maternal – que atuei e atuo, há cinco anos em uma instituição de educação infantil deste município, com crianças de faixas etárias diversas, e percebo o quanto estas crianças estão envoltas, desde a mais tenra idade, de valores, atitudes, comportamentos (advindos das famílias, da própria instituição, da sociedade na qual estão inseridas), artefatos culturais (como roupas, sapatos, brinquedos, dentre outros) e de outros elementos da cultura, que vão possibilitar – ou até mesmo ditar – a construção de suas identidades enquanto sujeitos masculinos ou femininos.

Outra questão que muito me provoca assenta justificativa no fato de as crianças, quase sempre, serem colocadas em segundo plano no que concerne à elaboração das atividades, das aulas, do cotidiano escolar, do currículo, ou seja, que a instituição de educação infantil, apesar de pensada para a criança, é efetivamente construída por adultos, embora já tenhamos avançado um pouco neste aspecto. Esta visão não é apenas um capricho da escola, mas, da sociedade em geral. As crianças foram (e ainda são) marginalizadas do ponto de vista social. A infância é dotada, neste sentido, de uma invisibilidade no âmbito social. Tal invisibilidade é tão arraigada na sociedade contemporânea que chega a afetar os olhos da ciência que, embora tenha a preocupação de se ocupar da infância há mais de três séculos, somente recentemente começou a reconhecer a capacidade das crianças em envolver-se de forma participativa na complexa trama social.

Por isso, tornou-se fundamentalmente necessário problematizar a seguinte questão: *Quais as representações de gênero (masculinidade e feminilidade) possuem crianças de cinco anos, inseridas em um contexto de educação infantil?*; uma vez que, de acordo com a bibliografia consultada, poucos são os trabalhos que associam gênero e educação infantil e, menor ainda é o número de trabalhos que abordam as questões de gênero juntamente às crianças. Neste sentido, a presente pesquisa objetivou: Compreender como as crianças apropriam-se dos modelos de masculinidade e feminilidade presentes em seu cotidiano social, possibilitando o debate e a reflexão dentro da instituição de educação infantil acerca dessa questão; e mais especificamente: perceber quais modelos – de masculino e feminino – presentes no cotidiano das crianças; analisar como as crianças, em suas interações de pares, utilizam-se destes modelos; identificar como os adultos (pais e professores) percebem as manifestações de gênero das crianças.

Desse modo, associando essas duas teorias, tornou-se possível analisar os modelos de masculinidades e feminilidades que as crianças possuem, uma vez que, novamente a partir de minha atuação como educador infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte, percebo atitudes e práticas (muitas vezes sutis e inconscientes) por parte das educadoras com as quais trabalho de diferenciação e separação que reforçam estereótipos de gênero. A esse respeito, Moreno (1999) salienta que mesmo as mulheres – e por que não pensar nas mulheres professoras – se organizam socialmente – e a escola e seu currículo são aqui entendidos como artefatos culturais – a partir de uma visão de mundo androcêntrica, que privilegia os homens promovendo a inferiorização feminina.

Por meio de um plano de ação desenvolvido juntamente com as crianças, foi possível mapear os modelos de gênero dos sujeitos envolvidos, buscando analisar as interações de pares das crianças e, juntamente com o coletivo de professores, realizar uma verdadeira intervenção na prática pedagógica no que concerne às articulações entre as relações de gênero e infância.

A realização deste estudo possibilitou entender a criança na sua especificidade. Ao propor esta investigação, acabei realizando um exercício de alteridade: propus-me a entender a criança a partir de suas interações sociais. Neste sentido, o percurso trilhado não fora cômodo. Em muitas situações foi preciso refutar meu ponto de vista adulto; foi preciso me esforçar para enxergar as situações com olhos de criança. Noites e noites a fio, revisitando

inúmeras vezes as gravações dos momentos de interações das crianças, buscando compreendê-las. Após vários avanços, retrocessos, tropeços, reerguidas e novos tropeços; tornou-se possível compreender o ponto de vista infantil acerca das relações de gênero.

Este estudo está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento os autores que fundamentaram as análises deste trabalho. Para tanto, articulo em meu referencial teórico as teorias de gênero e a Sociologia da Infância, possibilitando uma ampla discussão sobre relações de gênero e infância nos espaços de educação infantil.

No segundo capítulo relato os procedimentos metodológicos que fundamentaram as análises do estudo. Aponto também algumas preocupações que emergiram durante o período de realização da pesquisa, em função deste trabalho se configurar como uma investigação focalizada nas crianças, além de apresentar as ferramentas metodológicas elencadas para este estudo.

O capítulo três se ocupa em apresentar os modelos de masculinidade e feminilidade presentes no cotidiano social das crianças, tendo como estratégia para a coleta de dados a articulação do desenho infantil conjugado com a oralidade. Tal articulação permitiu-me mapear as representações de gênero que transitam por entre as crianças, bem como focalizar de onde emergem.

No capítulo quatro descrevemos de forma densa uma etnografia realizada juntamente às crianças onde observamos e registramos as interações de pares das crianças. O grupo de pares em questão (crianças de cinco anos inseridas em um contexto de educação infantil) apresenta tanto momentos de legitimação quanto de transgressão de gênero em suas interações intra-geracionais.

No quinto e último capítulo, relato como os adultos (pais e professores) percebem as relações de gênero na infância. A partir da realização de dois grupos focais, foi possível perceber o ponto de vista adulto em relação às crianças. Por último, teço algumas considerações acerca da realização deste estudo, apresentando alguns apontamentos e novas reflexões. Entretanto, antes de passar adiante com a discussão sobre gênero, infância e espaços de educação infantil, para melhor situar o leitor, descrevo a seguir, uma breve conceituação da Educação infantil contemporânea no âmbito nacional e dentro da realidade educacional do Município de Belo Horizonte.

1.2 A Educação da Criança Pequena no Brasil: alguns apontamentos das principais características da conceituação contemporânea

A inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica, configura-se como um grande avanço das políticas públicas para a infância. Transcende, nesse sentido, de uma tradição de assistência para a definição do direito da criança de zero a cinco anos à educação pública de qualidade.

Do ponto de vista histórico, a educação infantil em nosso país é intensamente atravessada por duas concepções diversas: a assistencialista e a educacional, pois, conforme Dalben *et al* (2002), a primeira é direcionada para os cuidados para com as crianças (até três anos) e, a segunda, com um enfoque mais pedagógico (voltando-se para crianças de quatro a seis anos):

A história da educação infantil é predominantemente marcada por duas tradições de atendimento: a assistencial e a educativa. A primeira pode ser caracterizada pela ênfase nas ações de cuidado e proteção, preocupada com os aspectos de higiene e alimentação e a segunda, voltada para a dimensão pedagógica de preparação das crianças para a escola básica, centrada especialmente, no desenvolvimento da leitura e da escrita (DALBEN *et al*, 2002, p. 27).

No Brasil, mais tardiamente do que em relação a outros países do mundo, o presente fenômeno (da transferência da educação da criança pequena do espaço privado, para o público) é particularmente visível a partir do final da década de setenta, abrangendo inicialmente crianças maiores de três anos. Campos (1998) aponta que a partir de meados da década de 70, o Brasil assistiu uma considerável “*expansão do atendimento às crianças menores de 7 anos, através de várias modalidades de serviços, tanto privados como governamentais e comunitários*” (CAMPOS, 1998, p. 35). Este período foi fundamental para a reivindicação de direitos tanto das crianças pequenas, quanto para outras categorias sociais desprovidas de direitos¹, em função da ação “*dos movimentos sociais e da produção teórica das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente da educação, que se voltou para questões relacionadas às condições de vida da parcela da população com idade inferior a 7 anos*” (SILVA, 2009, p. 63).

¹ Conforme aponta Lenira Haddad, o Brasil foi palco de vários movimentos sociais no final dos anos 1970, em pleno período de ditadura militar, resultando na abertura política. O Movimento de Luta por Creches, por exemplo, defendia (e, a meu ver, defende até os dias atuais) uma nova conceituação das creches como uma questão de direito, em oposição à tradição assistencialista e de custódia (HADDAD, 2006, p. 529).

Estudos (CAMPOS, 1994; 1998; BARRETO, 1998; CURY, 1998; DALBEN *et al*, 2002; SILVA, 2004, 2009; SILVA e VIEIRA, 2008; COSTA, 2008; dentre outros) consideram a Constituição Federal de 1988 um marco em relação ao direito das crianças à educação infantil. Cury (1998) afirma que o diferencial trazido pela nova Constituição consiste na apropriação de *“algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil”* (p. 11). O autor ainda acrescenta que o atendimento à criança pequena não foi incorporado, na nova Constituição, sob a figura da assistência e do amparo, mas sob a do direito, ressaltando que ao Estado não mais seria atribuída a figura do cuidado, mas sim, do dever. A legislação que daí se segue (tanto em âmbito nacional, quanto estadual ou municipal) apresenta concordância em ratificar o direito das crianças pequenas à educação, conforme sugerem Dalben *et al*:

As novas bases legais inauguradas com a Constituição Federal de 1988, reforçadas pela legislação nacional, estadual e municipal decorrente – Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), Lei Orgânica da Assistência Social (1992) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), [...] direcionam as políticas de atendimento em relação à educação da criança de zero a seis anos (DALBEN *et al*, 2002, p. 31).

Neste sentido, do ponto de vista legal, ultrapassa-se uma compreensão da educação infantil situada na família, quando as instituições pré-escolares foram concebidas no imaginário social *“como mal necessário e como uma atividade social, sobretudo da iniciativa privada, para uma concepção positiva, segundo uma partilha de responsabilidades”* entre o Estado e as famílias: a criança passa então a ser considerada sujeito de direito e, portanto, *“capaz de tirar proveito de uma educação sistemática”* (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 9).

Barreto (1998) considera como outro marco de significativa representatividade para área a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – sancionada em 20 de dezembro de 1996. Para autora, é a primeira vez que a expressão “educação infantil” surge na legislação nacional que trata da educação e sendo tratada em uma seção específica (p. 23).

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL, 1996) a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica (composta a partir de então pela Educação Infantil, Ensino fundamental e o Ensino Médio), sendo regida pelos princípios e finalidades da educação brasileira. A LDB também define creches e pré-escolas como instituições educativas², diferenciando-as apenas pela faixa etária de atendimento: creche para

² As instituições de ensino podem ser tanto públicas quanto privadas, sendo que estas últimas podem ser:

crianças de zero a três anos e; pré-escola para crianças de quatro a cinco anos e oito meses³, conforme o texto da Seção II do Capítulo II da própria LDB:

Da Educação Infantil

Art. 29. 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.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Silva (2004) postula que na Seção II do Capítulo da Educação Básica da LDB, a finalidade da educação infantil é definida como o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. O atendimento da criança em creches e pré-escolas está previsto na Constituição também como direito de pais e mães trabalhadores, o que expressa o reconhecimento de necessidades específicas no que diz respeito à família e às crianças. Para a autora, *“ao prever o direito⁴ de pais e mães trabalhadores, a Constituição reconhece também a necessidade das famílias de contarem com lugar seguro para a guarda e cuidado das crianças em razão de sua condição de trabalhadores”* (SILVA, 2004, p. 52).

A LDB ainda atribui aos municípios a responsabilidade sobre a educação infantil, assim como para com o Ensino fundamental, em cooperação com os Estados e a União, sendo regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino. Neste sentido, além de ofertar a Educação Infantil, os municípios têm a incumbência de autorizar, credenciar e supervisionar as instituições de educação infantil, públicas e privadas, de seus respectivos sistemas de ensino, o que indica a criação dos Conselhos Municipais de Educação, assim como sugerem Silva e Vieira:

Os municípios são incumbidos de autorizar, credenciar e supervisionar as

particular (com fins lucrativos), comunitária, confessional e filantrópica (SILVA e VIEIRA, 2008).

³ A Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2002 determina que o Ensino Fundamental passa a ter duração de 9 anos, sendo obrigatório a partir dos seis anos de idade (SILVA, 2009).

⁴ Segundo Isabel de Oliveira e Silva, não se trata de direito universal, que contempla à toda a população de zero a cinco anos, mas apenas àquelas crianças cujas famílias o demandarem, uma vez que o preceito constitucional prevê que a educação obrigatória inicia-se aos 6 anos, sendo a educação infantil uma opção da família (SILVA, 2004, p. 52).

instituições infantis públicas e privadas do seu sistema de ensino. Isso pressupõe a criação de Conselho Municipal de Educação, como órgão normativo do sistema (LDBEN, art. 11), e a necessidade de regulamentação da educação infantil de acordo com normas próprias, respaldadas na legislação e nas normas atuais. O município pode optar ainda por se integrar ao sistema estadual de ensino ou formar com ele um sistema único. Nesse caso, destaca-se o papel regulador do Conselho Estadual de Educação, bem como o papel supervisor das Secretarias Estaduais de Educação (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 9).

Diante deste contexto, atribui-se nova formação e identidade para o educador que atua nas instituições de educação infantil: caracterizado como docente, sua formação dar-se-á em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal (LDB, 1996). Silva e Vieira (2008) atentam para o fato da formação do profissional ser pautada na especificidade da faixa etária atendida em instituições de educação infantil, enfatizando que uma formação consistente é a base para a construção de uma proposta pedagógica que contemple as especificidades da criança de zero a cinco anos. Segundo elas:

Os estudos sobre a educação infantil, mais especificamente aqueles que tratam dos (as) profissionais que atuam ou que virão a atuar nessa etapa da educação básica, têm ressaltado a especificidade do trabalho com crianças de 0 até 6 anos de idade em instituições educativas. Têm enfatizado, também, a necessidade da construção de um projeto educativo, entendido como um conjunto de ações, situações e experiências com e para as crianças pequenas que favoreça o seu desenvolvimento global e sua participação na cultura (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 23).

Uma vez considerada a primeira etapa da Educação Básica, estando na contemporaneidade incorporada aos sistemas municipais de ensino e tendo profissionais com formação qualificada para tal função (agora professores, mesmo que com formação mínima – magistério em nível médio) as instituições de educação infantil devem construir propostas pedagógicas condizentes com a realidade sócio-educativa das crianças. Na elaboração e implantação dos Projetos Pedagógicos as Instituições devem contemplar as funções de cuidado e educação. Para Campos (1994) a noção contemporânea de cuidado é parte integrante do educar, e neste sentido, a criança, desde o princípio de seu desenvolvimento, requer uma variedade ampla de “*condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a circunda*” (CAMPOS, 1994, p. 34). Para a autora, tal perspectiva é

coerente com a moderna noção de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar" (CAMPOS, 1994, p. 34).

A autora ainda acrescenta que esta nova visão busca contribuir para a superação da dicotomia entre o que habitualmente denominamos "assistência" e educação, uma vez que, todas as crianças têm estas necessidades e, se todas, nos tempos atuais, têm seu direito à educação pública e de qualidade reconhecido, todas as instituições que as atenda devem levá-las em conta ao determinar seus objetivos e seu currículo.

Se, conforme apontam Dalben *et al* (2002), historicamente as instituições de atendimento às crianças pequenas são marcadas pelas tradições assistencial e educativa, Silva e Vieira (2008) sugerem que esta nova formação do profissional da educação infantil visa, entre outros desafios, superar estas tradições.

Diante desta breve exposição, as novas configurações da legislação educacional brasileira nos permitem inferir que, na contemporaneidade, compreende-se a educação infantil, em concordância com Silva e Vieira (2008), como

a educação e o cuidado de crianças de zero a cinco/seis anos, de caráter não-obrigatório e compartilhada com a família, desenvolvida em espaços institucionais não-domésticos, coletivos, públicos ou privados, nomeados creches e pré-escolas. (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 12).

As autoras ainda apontam que, deste ponto de vista, as instituições de educação infantil podem ser percebidas “*como contextos potenciais de desenvolvimento humano, não só das crianças, mas também de seus pais, profissionais, comunidade e sociedade em geral*” (SILVA E VIEIRA, 2008, p. 12 – 13). É dentro deste contexto que as instituições de educação infantil tornam-se palco, na contemporaneidade, das mais diversas interações (FARIA, 2006): de relações intra-geracionais (entre as crianças) e inter-geracionais (entre adultos e crianças); e ainda relações intra-gênero (entre mulheres e mulheres, homens e homens, meninos e meninos, meninas e meninas) e inter-gênero (entre meninos e mulheres, meninos e meninas; entre meninas e meninos, meninas e homens) (FERREIRA, 2002).

1.3 O Processo de Construção da Educação Infantil em Belo Horizonte

A entrada da educação infantil no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte apresenta certa concordância com as principais características da legislação educacional vigente em nosso país. A educação do município toma a responsabilidade sobre o cuidado e educação das crianças pequenas na contemporaneidade.

Em linhas gerais, na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a educação infantil é caracterizada por duas redes de atendimento: de um lado as turmas de educação infantil de escolas municipais e as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's); de outro as instituições de educação infantil conveniadas (BELO HORIZONTE, 2002, p.11).

Em Belo Horizonte, segundo Dalben *et al* (2002), as primeiras creches são de origem filantrópica e iniciam sua expansão nas décadas de cinquenta e sessenta. Somente no final dos anos setenta emergem as primeiras creches oriundas de organizações comunitárias. A partir deste período a Prefeitura de Belo Horizonte começa a implementar a política de conveniamento, inicialmente, firmado com a Secretaria Municipal de Saúde e posteriormente com a Secretaria de Ação Comunitária⁵. Nesse momento, a ação dos movimentos sociais, em especial do Movimento de Luta Pro Creche⁶, vem reivindicar junto ao poder público do município de Belo Horizonte, o direito das crianças pequenas à educação infantil.

Neste sentido, a partir do final da década de setenta até os dias atuais, a cidade de Belo Horizonte vem construindo uma trajetória de atendimento destinado à criança pequena com oferta de vagas tanto em rede pública própria (inicialmente em jardins de infância municipais, expandindo na década de noventa para turmas de educação infantil em escolas de séries iniciais do Ensino fundamental e a partir de 2004 com as UMEI's) e as instituições de educação infantil conveniadas (primeiramente conveniadas com as áreas da saúde, assistência social e por fim da educação).

De 1957 até 2003, a educação infantil pública belorizontina atendia crianças de quatro a seis anos em 13 jardins de infância municipais (denominadas escolas pólos) e em escolas municipais que possuíam turmas de educação infantil. Já as crianças de zero a três anos eram atendidas apenas por creches conveniadas (BELO HORIZONTE, 2009, p. 15).

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 que insere a educação infantil no capítulo da educação, se observa a intensa movimentação do governo municipal, das instituições e diversos setores sociais em torno do atendimento à criança pequena.

⁵ Dalben *et al* (2002) apontam que esta secretaria, no período compreendido entre o fim da década de 70 até o início dos anos de 2000, mudou de nomenclatura inúmeras vezes: passou de Secretaria de Ação Comunitária, em 1985 para Secretaria de Ação Social e, em 1989, para Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Todas as nomenclaturas usadas para esta secretaria dizem respeito à Assistência Social.

⁶ Segundo Silva (2004) o MLPC “surgiu em 1979 da união das Creches Comunitárias, como Movimento reivindicatório das Creches, a fim de fortalecerem suas lutas para alcançar seus objetivos, que era um local para as crianças – filhas de mulheres que entraram no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar” (SILVA, 2004, p. 109)

Posteriormente, essa movimentação se intensifica ainda mais com a nova LDB definindo as creches e pré-escolas como constituintes da primeira etapa da Educação Básica, fixando um período máximo de três anos para que as instituições de educação infantil (já existentes) se integrem aos respectivos sistemas de ensino (DALBEN *et al*, 2002).

A partir de então, uma série de medidas e ações começam a ser postas em prática seja por parte do poder público, seja pelas organizações não governamentais que, historicamente, se responsabilizaram pelo atendimento à criança de zero a seis anos. É dentro deste contexto que o município de Belo Horizonte instituiu seu sistema municipal de ensino (lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998), criando no mesmo ato, o Conselho Municipal de Educação (CME/BH), órgão consultivo, deliberativo e normativo do sistema (DALBEN *et al*, 2002).

Esta medida repercutiu em todos os níveis e modalidades de ensino, entretanto, as repercussões mais significativas são perceptíveis no âmbito da educação infantil, uma vez que, a primeira ação do CME/BH, após sua criação, foi regulamentar a educação infantil, por meio da resolução 01/2000.

Regulamentando a educação infantil no município, o CME/BH definiu e adotou critérios e padrões básicos de qualidade, colaborando para a construção de um padrão de atendimento aceitável. A regulamentação evidenciou que além da demanda de atendimento ser superior à oferta, as condições do atendimento vigente até o momento era de baixa qualidade. Por fim, a regulamentação exigiu a construção de mecanismos públicos para fiscalização, supervisão e acompanhamento das instituições, assim como para a criação de estratégias e diretrizes para a política de educação infantil.

A partir de 2003 há um novo movimento de ampliação do atendimento no município: foram criadas, por meio da Secretaria Municipal de Educação, as UMEI's; espaços projetados de acordo com as concepções de criança e educação condizentes com a proposta de educação da primeira infância do município, aumentando consideravelmente o atendimento:

Com esse projeto de ampliação do atendimento, Belo Horizonte, que atendia em 2004, na rede pública, a 2.400 crianças, de três até seis anos, passa a atender, em 2008, a 14.800 crianças. O projeto de ampliação deste atendimento continua com a construção de novas UMEI's (BELO HORIZONTE, 2008, p. 17).

Entretanto, Costa (2008) infere que por mais que o governo municipal tenha se empenhado em ampliar o atendimento a crianças pequenas em instituições de educação infantil, a demanda da cidade é ainda muito superior ao número de vagas, pois, nos dizeres da

autora:

Atualmente, o governo municipal tem se empenhado na expansão das vagas públicas, e ainda sim, temos uma demanda reprimida de cerca de 50 mil vagas para o atendimento gratuito. Ainda hoje, o atendimento das crianças das camadas populares é numericamente superior nas creches privadas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) (COSTA, 2008, p. 229).

A partir das considerações da autora, percebe-se que a oferta de atendimento à criança pequena é insuficiente frente à demanda da cidade. Este, pois, é o desafio que Belo Horizonte busca superar: a ampliação do atendimento de modo a estendê-lo a toda a população de zero a cinco anos.

Além da criação das UMEI's, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED/PBH), criou também o cargo de educador infantil que, em concordância com a legislação educacional vigente no país, deve possuir formação mínima em nível médio na modalidade normal (curso de Magistério) assim como aponta Costa (2008). Segundo a autora: *“em Belo Horizonte, atualmente, os profissionais da Educação Infantil, tanto da rede conveniada quanto da rede pública, têm como escolaridade mínima o Ensino Médio com habilitação no magistério”* (COSTA, 2008, p. 230 grifos meus).

Se do ponto de vista nacional, o marco da consolidação do direito da criança de zero a cinco anos à educação pública de qualidade é a promulgação da Constituição Federal de 1988 (e a legislações que a seguem), a partir daí, o marco inaugural da construção de uma educação pública direcionada às crianças pequenas no município de Belo Horizonte, é a construção do sistema municipal de ensino e, dentro deste processo, dá-se ênfase à criação do CME/BH que regulamentou a educação infantil, efetuando uma ressignificação do atendimento na cidade.

Percebe-se, em suma, que, se do ponto de vista nacional a educação infantil é um campo em construção, a realidade de Belo Horizonte também se encontra em amplo processo de desenvolvimento.

2. ARTICULANDO GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

2.1 GÊNERO: *história e usos como ferramenta metodológica*

O conceito de gênero visa compreender as diferenças sociais entre homens e mulheres, negando explicações que se pautem nas diferenças naturais e/ ou biológicas para definição social dos sexos. Mais do que isso, apresenta-se como categoria de análise das relações sociais – e de poder – entre o masculino e o feminino. Pensar o estudo de gênero requer, inicialmente, uma análise de seus usos desde seu surgimento até a contemporaneidade.

Durante vários séculos as diferenças sociais entre homens e mulheres eram justificadas apenas pelas diferenças biológicas e anatômicas entre o homem e a mulher, o que também definia uma diferenciação social entre eles. Os estudos das relações de gênero, conforme Francheto, Cavalcanti e Heiborn (1981 *apud* SAYÃO, 2003), nascem sob a égide da segunda onda do movimento feminista⁷, no final dos anos sessenta, como produtos de lutas e reivindicações político-sociais. Neste período, um grupo de estudiosas americanas liderou a construção teórica dos *Gender Studies* que, traduzido para o português, corresponde aos estudos de gênero, contrapondo-se às características biológicas e anatômicas como fator de diferenças e distinções entre homens e mulheres e como base para a construção social de poder nas relações entre os sexos. As feministas perceberam que o termo apresentava uma conotação mais objetiva do que o termo mulheres e homens e ou sexo feminino e masculino, distanciando-se do discurso político e tornando-o mais científico. Assim, o conceito de gênero não se reduz ao conceito de sexo e, de certo modo, busca distanciar explicações de cunho naturalistas para as diferenças sócio-culturais e de poder entre os sexos. Conforme Rosemberg (1996):

⁷ O movimento feminista, de acordo com Sayão (2003), desdobra-se em duas ondas: a primeira, nas primeiras décadas do século XX compreende o movimento sufragista que lutava, além de outras reivindicações, pela concessão do direito de voto para as mulheres. A segunda onda é caracterizada pelos movimentos ocorridos nas décadas de 60 e 70 do século XX. As reflexões, lutas e conquistas advindas dos movimentos feministas da segunda onda que, de maneira ampla, surgiram a partir da Revolução Francesa e apresentam maior notoriedade no fim do século passado, trouxeram à tona a necessidade de se criar uma categoria científica que explicasse as relações sociais entre homens e mulheres (MEYER, 2003 *apud* SAYÃO, 2003).

A categoria analítica gênero – introduzida nos estudos feministas, principalmente anglo-saxônicos – desafia a máxima essencialista de que a biologia é o destino, transcendendo o reducionismo biológico, interpretando as relações entre homem e mulher como formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre identidades sexuais (ROSEMBERG, 1996, p. 19).

De forma geral, o conceito de gênero é mais amplo do que o de sexo de forma a elucidar que todas as diferenças entre o masculino e feminino são de ordem das construções sociais e não determinadas pelos aspectos biológicos. Meyer (2003) ressalta que

Com o conceito de gênero pretendia-se romper com a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas ou naturais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram socialmente e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2003, p. 15).

Compreende-se, portanto, que o Gênero é uma construção das sociedades enquanto o sexo é um dado biológico. Linda Nicholson (2000) infere que gênero é um termo usado de duas formas diferentes. Segundo a autora, de um lado o termo aparece em oposição ao sexo estando ligado à construção da personalidade e do comportamento, de outro, gênero representa o conjunto das construções sociais estabelecidas nas interações entre o masculino e o feminino:

'Gênero' é uma palavra [...] usada de duas maneiras diferentes, e até certo ponto contraditórias. De um lado, o 'gênero' foi desenvolvido e sempre será usado em oposição ao 'sexo', para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, 'gênero' é pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; 'gênero' e 'sexo' são, portanto, compreendidos como distintos. De outro lado, 'gênero' tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer constituição que tenha a ver com a distinção entre masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos 'femininos' de corpos 'masculinos'. Esse último uso apareceu quando muitos perceberam que a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também a maneiras como o corpo aparece (NICHOLSON, 2000, p. 09).

A autora afirma que se o corpo é concebido a partir de uma compreensão social, o sexo não pode ser independente do gênero. Apesar do segundo sentido, por ela descrito, ser amplamente difundido entre as feministas, ainda percebe-se uma forte influência do primeiro sentido em conceber o corpo à margem, isto é, fora da cultura e da história. Dessa forma, o conceito de gênero tem suas matrizes fundadas em duas importantes idéias do pensamento

ocidental moderno: “*a da base material da identidade e da construção social do caráter humano*” (NICHOLSON, 2000, 10). O primeiro sentido atribuído ao termo gênero por Nicholson baseia-se na idéia de que o fator determinante das diferenças entre homens e mulheres era o fator biológico e que, de certa forma, é a base conceitual do sexismo. O segundo sentido fica mais evidente quando Sayão (2003) relaciona as considerações da autora com as pesquisas de Krauss (2000), onde esta percebe que nem mesmo o sexo biológico existe em si, mas, assim como o gênero, é uma construção social. Segundo Sayão:

As pesquisas de Krauss (2000), por exemplo, demonstram como o sexo biológico não existe em si e é uma construção social. Um de seus argumentos é que um mesmo indivíduo pode apresentar um sexo discordante, podendo carregar um sexo gonádico, um sexo hormonal e um sexo fenotípico vivendo ao longo da vida identidades compatíveis com cada um desses sexos ou não (SAYÃO, 2003, p. 54).

Nicholson ainda questiona que, nesta perspectiva, o corpo era concebido como “*um cabide de pé, no qual são jogados*” diferentes casacos que são entendidos como “*artefatos da cultura* (2000, p. 12)”. Fica evidente assim, que gênero e sexo são conceitos relacionais entre si, e que

O conceito de gênero foi introduzido para suplementar o de sexo, não para substituí-lo. Mais do que isso, não só o gênero não era visto como substituto de sexo, como também sexo parecia essencial à elaboração do próprio conceito de gênero (NICHOLSON, 2000, p. 11).

Na busca de consolidar bases epistemológicas para o estudo do gênero do ponto de vista histórico, Scott (1995) aprofunda o estudo do aspecto relacional do gênero⁸. Para ela, o termo surge com as feministas americanas que insistiam no caráter essencialmente social das distinções entre os sexos, rejeitando o determinismo biológico de termos (generalizados) como sexo ou diferença sexual. Segundo a autora, “*mulheres e homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de um deles poderia ser alcançada por um estudo separado*” (SCOTT, 1995, p. 05), ou seja, um estudo sobre mulheres, de acordo com as considerações da teórica, seja sobre seus avanços e conquistas, seja para denunciar as privações políticas e sociais, implica, antes de tudo, também em um estudo sobre os homens.

⁸ Imbuída do desejo de historicizar a mulher, Scott (1995) percebe a necessidade de se considerar o aspecto relacional do gênero: o conceito não apresentava uma constante entre as mulheres de culturas diferentes, de épocas diferentes, de classes diferentes, de religiões diferentes, etc. Para, tanto, a autora busca na teoria relacional do objeto – oriunda da psicanálise – uma melhor forma de construção do conceito que conseguisse cumprir tal tarefa (escrever uma história do ponto de vista feminino).

Segundo Scott: “*Gênero tanto é substituto para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto ‘mulheres’ é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro*” (SCOTT, 1995, p. 07).

Scott (1995, p. 15) define gênero a partir de dois aspectos inter-relacionados, os quais são separados para análise: primeiro “*o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos*” e; em segundo “*o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder*”. E que, como artifício que constitui as relações sociais, o gênero possui quatro elementos que se relacionam entre si e que não operam isoladamente. São eles:

a) Os sistemas simbólicos, acessados nas diversas culturas e que produzem representações simbólicas;

b) os conceitos normativos, expressivos das interpretações construídas a partir dos símbolos presentes nas doutrinas religiosas, escolares, políticas, científicas. Eles assumem uma oposição binária fixa na qual os significados de homem e mulher são determinados;

c) as representações expressas pelos binarismos, cuja origem precisa ser buscada para desmistificar seu caráter aparentemente a – histórico;

d) as identidades, relacionadas às organizações e representações específicas que demandam o resgate de sua historicidade.

Cerisara (2002) sugere que considerar o conceito de gênero, do ponto de vista social, requer a superação das explicações biologicistas acerca das diferenças entre homens e mulheres, atribuindo também à categoria gênero seu caráter histórico, segundo ela:

O fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construídos por meio práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade.

No gênero temos integrado de forma indissolúvel a articulação entre o histórico e o biológico (CERISARA, 2002, p. 31).

Guacira Louro (1997) enfatiza que o gênero é parte constituinte da identidade dos sujeitos. Aceitar seu caráter relacional implica em compreender a identidade dos sujeitos como formadas por “*múltiplas e plurais*” identidades. Assim, o pertencimento a diferentes grupos: étnicos, de classe, de religiosidade, etários e ou geracionais, dentre outros;

influenciarão na construção de masculinidades e feminilidades distintas, em espaços sociais distintos, em tempos históricos distintos.

As idéias de Scott explicitam que gênero e poder são construções recíprocas. Neste sentido, sempre que houver mudanças nas relações de poder na sociedade as definições de gênero também tendem a se modificar. Deste modo, percebe-se que o conceito de gênero tem proporções sócio-históricas o que é evidenciado no discurso de Louro (1997, p. 21). Para a autora, discutir sobre gênero é ressaltar que:

Não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado tempo histórico.

Louro (1997) dialoga com Scott (1995) quando salienta que as relações sociais entre mulheres e homens produzem representações simbólicas, isto é, formas de se reconhecer e reconhecer os outros como masculino e feminino que, por basear-se em distinções de cunho biológico e anatômico, são tidas como naturais. Para ela, as representações simbólicas do gênero

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente, talvez, seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como 'natural' (LOURO, 1997, p. 63).

Em suma, do momento de sua consolidação enquanto categoria científica que explica as relações sociais entre homens e mulheres até a contemporaneidade, o gênero, buscando maior cientificidade, passou (e creio que passará) por amplas modificações: se inicialmente ele fora cunhado para justificar as origens sociais das diferenças entre homens e mulheres, passou, em determinado momento a apontar as relações desiguais, portanto, de hierarquia social e poder, entre homens e mulheres; hoje, mais do que nunca, busca compreender como tal poder é originário, validado e legitimado por diversas (e muitas vezes sublimes) formas simbólicas: na linguagem, na educação, nas artes, nos demais elementos culturais, pois, tais artefatos culturais estão carregados de representações simbólicas de masculinidade e feminilidade. Para Louro (1997) as representações simbólicas de gênero são as constituintes da realidade:

Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como constituidora. Nesta perspectiva não cabe perguntar se uma representação corresponde ou não ao real, mas ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o real (LOURO, 1997, p. 99).

No que diz respeito ao estudo de gênero, a forma de distinção e diferença entre mulheres e homens, por muito tempo percebida biologicamente, faz com que as distinções sociais também sejam vistas, por meio das representações, como naturais. O sistema de representação simbólica advindo das distinções entre feminino e masculino, determinam coletivamente as formas de ser mulher e de ser homem, dentro dos vários contextos sociais, incluindo a escola, instituição social (por excelência), que dentro da realidade brasileira, sempre foi palco de distinções entre os gêneros, abrangendo várias situações onde as relações se apresentam de forma desigual.

Moreno (1999) descreve o caráter de representação simbólica que envolve as relações de gênero no âmbito escolar, uma vez que, para a autora, a escola é transmissora de um conhecimento androcêntrico⁹:

Tendo tais referenciais como ponto de análise, as modalidades de relações através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito, fazem parte de uma construção de subjetividades – masculina ou feminina – dadas através da “normatização”, que o constitui de uma forma de ser reconhecido pelos outros e de sentir reconhecido em si mesmo (MORENO, 1999, p. 10).

Desse modo, segundo Foucault (1977), tal construção de subjetividades exerce:

Uma forma de poder sobre a vida cotidiana imediata que classifica os indivíduos em categorias, os designa por sua própria individualidade, os ata a sua própria identidade, os impõe uma lei de verdade que devem reconhecer e que os outros devem reconhecer neles (FOUCAULT, 1977 apud ALCÂNTARA, 2008, p. 04).

De forma geral, pode-se dizer que as representações são formas de “apresentações”, isto é, são modos culturalmente construídos de “mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito” (MARJ KIBBY, 1997 apud LOURO, 1997, p. 98). Deste ponto de vista, reflito sobre: como conceber a criança do ponto de vista do gênero? Como compreender como elas se percebem enquanto sujeitos de gênero? É o que tentarei elucidar a seguir.

⁹ Concepção Androcêntrica: o homem como ser humano e “masculino” no centro dos acontecimentos.

2.2 *Situando a Criança no Debate Sociológico*

Se a década de setenta do século passado marca – a partir da ótica feminista sobre a produção teórico-científica nas ciências sociais – a década da mulher, as duas décadas posteriores marcam, indubitavelmente, a emergência da infância e das crianças no debate sociológico (FARIA, 2006).

Fúlvia Rosemberg, já na década de noventa, postulava que “*cada vez mais os estudos sobre a criança pequena vêm percebendo a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase da vida*” (ROSEMBERG, 1996, p. 21).

Embora exista uma preocupação no campo das ciências sociais em se considerar a infância como construto social desde a transição da idade média para a modernidade (SARMENTO 2005), é a partir da década de noventa do século passado, na visão de Manuel Sarmiento, que se discute a criança e a infância na Sociologia, caracterizando o que a literatura específica denomina: Sociologia da Infância. Para o autor:

A constituição e legitimação do campo científico da sociologia da infância está em curso em todo o mundo, desde há pouco mais de uma década. [...] A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento (SARMENTO, 2005 p. 362).

A Sociologia da Infância, na visão do autor, é disciplina integrante dos Estudos da Infância – campo multidisciplinar onde convergem estudos não somente de carácter sociológicos, mas também antropológicos, psicológicos, pedagógicos, históricos, dentre outras áreas do conhecimento. A esse respeito, Cléopâtre Montandon¹⁰ evidencia que as origens disciplinares dos pesquisadores contemporâneos que se ocupam em analisar a criança são diversas: vão da “*antropologia médica, por exemplo (Prout), economia (Qvortrup), sociologia da educação (Alanen), estudos feministas (Oakley), folclorista (os Opie) etc., o que explica em parte a maior variedade temática*” (MONTANDON, 2001 apud SIROTA, 2001 p. 13).

¹⁰ Montandon (2001) faz um balanço – o que caracterizamos no Brasil como “*Estado da Arte*” – dos trabalhos Sociológicos da Infância em língua inglesa.

Neste sentido, os estudos sociológicos da infância buscam dar visibilidade à criança e infância no âmbito social, refutando, para tanto, as visões biologicistas e ou desenvolvimentistas que concebem a infância como *devir* (período transitório e maturação para a vida adulta) e a criança como sujeito sem historicidade e cultura própria, concedendo à infância o status de categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito social de plenos direitos (SARMENTO e PINTO 1997; SARMENTO, 2005). As considerações de Sarmento são também reconhecidas por Sirota (2001). Na visão da autora:

Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social. Decorre daí a proposta de Javeau de trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como “um povo” com traços específicos. Assim se retoma a proposição de Mauss de considerar a infância como um meio social para a criança, desse modo, articulando essa abordagem à sociologia geral. Trata-se, no âmbito dessas contribuições, de tomar com seriedade esse ator social que é a criança, interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis ou necessários (SIROTA, 2001, p. 11).

A emergência da criança e da infância nas análises sociológicas francesas, na visão de Rêgine Sirota (2001) vai eclodir a partir das análises de pesquisas dos “dispositivos” institucionais que dela se ocupam (como a família, a escola, a justiça, etc.) (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; QUINTEIRO, 2002). Neste sentido, refuta-se, a partir de uma leitura crítica, o conceito de socialização dukheiminiana essencialmente funcionalista – que considera a socialização como um “*processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais*” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392) – entre os pesquisadores franceses contribuindo maciçamente para a consideração da criança como ator social, e, portanto, objeto de análise sociológica.

Sarmento (2008) entende que, acrescido à revisão do conceito de socialização, os estudos da infância ganham maior notoriedade nos tempos contemporâneos, devido ao fato de a Sociologia, progressivamente, se voltar para as dimensões sociais do espaço privado e da individualização. Para o autor “*a reentrada do privado e do subjetivo no domínio do que é socialmente focalizado não deixa de trazer importantes conseqüências para a definição da pertinência analítica da Sociologia da Infância*” (SARMENTO, 2008, p. 21).

Montandon (2001) que ao redigir artigo que sintetiza o balanço dos trabalhos que se ocupam de uma Sociologia da Infância em língua inglesa surpreende-se com suas constatações: de um lado percebe a predominância do empírico nas pesquisas que tratam das

crianças; do outro, uma grande variedade de questões nelas exploradas. Em relação a este último grupo de pesquisas a autora assim as categoriza:

Para apresentar uma parte delas, vou distinguir, seguindo Fronès (1994), quatro grandes categorias temáticas: os trabalhos que tratam das relações entre gerações; aqueles que estudam as relações entre crianças; que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças (MONTANDON, 2001, p. 36).

Quinteiro (2002) aponta que em ambos os casos – tanto na literatura inglesa quanto francesa – os primeiros subsídios de uma Sociologia da Infância contrapõem-se a noção de criança como *“um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais”* (p. 139). Nos dizeres da autora:

A questão central dos textos analisados por estas duas pesquisadoras aponta para a *construção social da infância* como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. É importante destacar que a crítica fundamental diz respeito à visão de criança considerada como tábula rasa a qual os adultos imprimem a sua cultura (QUINTEIRO, 2002, p. 139 grifos da autora).

Evidencia-se, portanto, que a Sociologia da Infância nasce efetivamente a partir dos estudos sobre socialização da criança e, em certo modo, refutando o conceito de socialização como imposição adulta à criança e esta, como mera receptora passiva da cultura adulta, que se torna ainda mais evidente nas palavras de Sarmiento que postula que *“a desconstrução do conceito de “socialização” é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos”* (SARMENTO, 2005, p. 374).

Entretanto, na busca de superação de um olhar adultocêntrico, instaura-se no campo uma questão de carácter tanto metodológico quanto epistemológico: Como reconhecer as crianças como sujeitos sociais?

Sarmiento e Pinto (1997) postulam a ideia de que considerá-la como ator social de plenos direitos implica no reconhecimento da *“capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”* (p. 20).

Para Manuel Sarmiento e Sandra Marlene Barra, há muito se vem considerando que as crianças constroem processos de significação de suas ações e estabelecem modos de produção culturais específicos e distintos (dos adultos), entretanto, a forma como a sociedade – balizada

muitas vezes no senso comum – vem reagindo a esses processos de construções simbólicas é fundamentada na concepção moderna de infância enquanto *devir*, incompletude infantil e diferenciação para com os adultos. Nas palavras dos autores:

A forma dominante como se reage a esses processos de construção simbólica incorpora-se nas idéias do senso comum da infância como uma idade sem “sentido das realidades” e da infância como a idade de uma inocência ludicamente construída, fonte de alegria e deslumbramento terno dos adultos. Estas idéias, quando radicalizadas, exprimem as duas “idéias da infância” retratadas por Ariès (1973), das crianças “irracionais” e das crianças “bibelot” (SARMENTO e BARRA, 2002, p. 2).

Neste sentido, A sociologia da Infância tem proclamado o reconhecimento da autonomia das formas de produção cultural da infância (DENZIN, 1997; CORSARO, 1997; JAMES, JENKS e PROUT, 1998; PROUT, 2000 apud SARMENTO 2002). Autonomia esta que supera a visão de crianças como incompleta, insuficiente enquanto ser social.

Nesta perspectiva, por ser a infância uma categoria social do tipo geracional em constante relação com outras categorias (como etnia, gênero, classe social, religião, etc.), o mundo cultural infantil torna-se amplamente heterogêneo, pois, a criança, para além do caráter relacional da categoria na qual e insere, encontra-se em contato com várias realidades diferentes, de onde apreende valores e estratégias que contribuem tanto para sua formação pessoal, quanto social dentre as quais podemos citar: a família, a escola, as interações de pares, a comunidade. Assim, depreende-se que as culturas da infância desenvolvem-se nas interações entre crianças (relações intra-geracionais) e em relação direta com o mundo adulto (relações inter-geracionais).

No contexto das aprendizagens provenientes das interações inter-geracionais e intra-geracionais, isto é, entre crianças e adultos e entre elas, os pequenos e as pequenas não são meramente passivos, mas sim notavelmente interativos, pois, principalmente nas relações intra-geracionais, as crianças aprendem umas com as outras, nos ambientes sociais que partilham em comum, estabelecendo, desta forma, culturas de pares (CORSARO, 2009). Sarmiento e Barra (2002) concebem pares de uma criança o grupo de iguais (parceiros, portanto, outras crianças) que compartilham habitualmente o mesmo espaço social (p. 3).

Corsaro (2009) entende que as crianças assimilam criativamente os elementos do mundo social adulto para produzirem suas culturas particulares e únicas. Para o autor, as culturas de pares configuram-se como “*um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus*

pares (CORSARO, 2009, p. 32).” Para Sarmiento e Barra (2002) a cultura de pares é fundamental para a criança, pois, permite-lhe adaptar, interpretar, reinventar e reproduzir o mundo que as circunda (p. 3).

Willian Corsaro afirma que as evoluções já citadas do campo da Sociologia da Infância, conduziram-no a desenvolver uma abordagem interpretativa da socialização infantil que a considera mais um processo reprodutivo do que linear, portanto, mais interativo do que passivo, da qual denomina reprodução interpretativa (CORSARO, 2002; 2009). Nas palavras do autor:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2009, p. 31).

Nesta perspectiva, as crianças são consideradas seres sociais imersos, desde cedo, em uma rede social já estabelecida e, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem – o que possibilita uma maior interação com os outros – constroem seus mundos sociais (CORSARO, 2002, p. 114). Neste sentido, Gouvêa (2007, p. 112) afirma e complementa que é a partir do lugar social que as crianças ocupam que elas se apropriam da linguagem, tornando-se sujeitos *de e na* cultura, ou seja, à medida que a criança desenvolve o domínio da linguagem, amplia sua comunicação com os outros. Associando isto ao alargamento de seu contexto de interações sociais¹¹, amplia sua possibilidade de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114).

Assim, contrariando a perspectiva que concebe a criança como mero receptor da cultura, percebe-se a criança, a partir do exposto, como um sujeito *da e na* cultura que, “*possuindo capacidade reflexiva própria, apropria-se de significados nas relações sociais, estabelecendo múltiplas relações simbólicas com seus diversos parceiros*” (NEVES, 2008, p. 150).

¹¹ Como, por exemplo, a transferência da criança do meio familiar para um contexto educacional institucionalizado (CORSARO, 2002 p. 114).

Desse modo, a partir do conceito de reprodução interpretativa de Willian Corsaro, refletimos acerca das seguintes provocações: como as crianças atuam com os referenciais de gênero presentes em seu cotidiano? Elas reproduzem passivamente ou de forma interpretativa com o que lhes é dado do ponto de vista simbólico? Como, nós adultos, percebemos estes processos de interpretação do mundo pelas crianças? Em suma, consideramos que tais questões somente podem ser averiguadas se conseguirmos, por meio da alteridade da infância (GOUVÊA, 2007; SARMENTO, 2005) reconhecer a criança como sujeito e ator social, pois, conforme Sarmiento:

O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373).

Dentro do contexto aqui exposto, torna-se fundamental, em suma, compreender como as crianças se apropriam dos modelos de gênero que circundam seu cotidiano, a partir de um estudo que leve em consideração o ponto de vista de meninos e meninas evitando, assim a construção de estudos sobre as crianças que, muitas vezes, não a consideram; apenas falam sobre elas.

2.3 Relações de Gênero e Educação Infantil

É notório, nas duas últimas décadas, aumento de pesquisas e estudos que se ocupem em pesquisar espaços de educação e cuidado para crianças de zero a seis anos, pois, nos últimos anos, a produção científica da área da Educação Infantil tem procurado, “*analisar os processos vivenciados pelas crianças nas relações entre si e com os adultos em diferentes contextos, dentre os quais se encontram as instituições de Educação Infantil*” (SILVA e LUZ, 2010, p. 19). Contudo, poucos estudos se destinam a análises que busquem relacionar gênero e educação infantil. Conforme Felipe (1999):

Os estudos voltados para a educação da criança pequena têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, porém grande parte deles remete-se principalmente às questões de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, bem como a questões mais ligadas à formação de profissionais, propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para a faixa etária de zero a seis anos. Muitos desses trabalhos são relatos de experiências vivenciadas no cotidiano das escolas infantis, porém não chegam a tratar das relações de gênero ali presentes.

Nota-se, portanto, que a produção acadêmica brasileira carece de estudos nesta área (FELIPE, 1999, p. 07).

Só recentemente – cerca de trinta anos – com a ampliação da rede de atendimento público de educação infantil, aumentaram as observações sistemáticas (FELIPE, 1999) acerca do que “*as crianças pequenas fazem quando estão entre elas num ambiente coletivo organizado não por parentes, mas por profissionais adultos e/ou adultos com intencionalidade educativa*” (FARIA, 2006, p. 282). Associa-se a isso, o ingresso cada vez mais acentuado das mulheres/mães no mercado de trabalho (além de outras, reflexões, lutas e conquistas do movimento feminista) que vão legitimar a proclamação cada vez maior, de espaços públicos de educação da pequena infância que dividam com elas a educação de seus filhos e filhas.

Entretanto, apesar da instituição de educação infantil ser dotada de uma historicidade que se diferencia (e a diferencia) da história da instituição escolar, e por se configurar como um direito à educação também diferenciado¹², as relações estabelecidas entre os atores/protagonistas (pais, mães e professores; crianças: meninos e meninas, e adultos; professores e professoras; dentre outras), também são vivenciadas a partir das mais distintas relações de poder. Na ótica de Faria (2006):

Neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade e, lógico, étnicas. Ainda estão para serem melhor e mais estudadas e investigadas as relações no contexto da creche onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc. –; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, “café com leite”, “quatro olhos”, etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina... (FARIA, 2006, p. 285).

Para Rosemberg (1996) o fato de a família dividir, na contemporaneidade, com instituições públicas de cuidado e educação, a responsabilidade sobre as crianças, no que concerne à formação da identidade sexual, contém pontos positivos, pois, vem acompanhado de um misto de riqueza e complexidade. Nas palavras da autora:

A saída do campo familiar no caso da formação da identidade sexual [*e por que não pensar de gênero?*]¹³ traz uma complexidade (e conseqüentemente riqueza) maior: é

¹² Opcional às famílias, portanto, não obrigatória.

¹³ Grifos meus.

fora dele que se podem observar, nas sociedades contemporâneas, outras combinações entre poder, gênero e idade (ROSEMBERG, 1996, p. 21).

Nesse sentido, a autora postula, assim como Faria (2006), que a instituição de educação infantil torna-se palco, na contemporaneidade, das mais diversas relações e, muitas vezes, disputas por poder.

Débora Tomé Sayão, em artigo que apresenta suas preocupações quanto à articulação conceitual entre as teorias das relações de gênero e os estudos da infância em pesquisas no âmbito educacional, postula a idéia de que *“as indicações de que o gênero precisa ser incorporada às análises sobre a infância ainda estabelecem uma outra questão bastante problemática, que está relacionada à carência de referenciais teóricos no campo das Ciências Humanas e Sociais”* (SAYÃO, 2003, p. 78). Entretanto, apesar de suas preocupações e observações, a autora aponta que o conceito de gênero pode ser útil aos estudos que se proponham a superar a visibilidade das crianças como seres abstratos, pois, *“com o gênero é possível apreender que ‘as crianças’ não existem sequer quando colocadas no plural. Existem sim, meninos e meninas que são negros/as, brancos/as ou outras denominações”* (SAYÃO, 2003, p. 82-83).

Destaca-se ainda que, no campo de estudo em discussão – pesquisas que estudem relações de gênero e infância – são escassas as técnicas e instrumentos de pesquisas, o que caracteriza uma carência metodológica, para investigação de sujeitos que não falam, não desenham, e não escrevem, mas que de uma forma peculiar, apontada pelos estudos da Sociologia da Infância, produzem formas próprias de representação simbólica. O que aponta para a necessidade de maior rigor metodológico e ético por parte dos pesquisadores (FARIA, 2006). Neste mesmo sentido, Costa (2004) aponta que

A carência de pesquisas que tomam a criança como foco principal de análise, principalmente quando tratamos dos estudos de gênero. Se hoje admitimos conhecer pouco as crianças, no que tange às relações de gênero conhecemos ainda menos, e por isso a necessidade de ampliar os estudos sobre essa temática (COSTA, 2004, p. 125-126).

Apesar do pequeno percentual, produzem-se no Brasil resultados fecundos principalmente no que diz respeito ao aprimoramento metodológico de técnicas de

investigação científicas com crianças¹⁴, dentre os quais destaco: Gobbi (1997; 2002); Finco (2004); Costa (2004); Cunha (2007); dentre outras.

Márcia Gobbi, em pesquisa que buscava analisar representações de gênero de crianças de quatro anos, utiliza-se do desenho articulado com a oralidade como forma de compreender as representações simbólicas de masculino e feminino que as crianças de uma instituição de educação infantil possuíam a partir de seus “modelos familiares”. Segundo a autora:

Foi com a utilização da fala e do desenho de maneira concomitante e como guias de meu olhar que pude aprender e apontar, dentre outras coisas, para uma transição no modelo familiar de periferia da zona oeste paulistana. A educação dada pelas mães de meninos aos meninos procura diferenciar as formas de atuação dos meninos e dos homens – seus maridos, pais de seus filhos. Assinala ainda para uma postura bastante diferenciada daquela adotada pelas mães das meninas, que parecem perpetuar o desejo da constituição de uma família pela via do casamento (GOBBI, 2002, p. 82).

A autora ainda salienta que tais apontamentos e considerações só foram possíveis a partir de um recorte metodológico que permitisse conjugar a produção gráfica com as falas de seus produtores, assim como com suas famílias em um diálogo mais profundo. Nas palavras da autora:

Os desenhos das crianças e suas falas somadas às de seus pais e mães acenaram para algumas mudanças a que estou chamando aqui de transição nas relações mantidas entre homens e mulheres, na concepção que têm das mesmas, na própria construção dos gêneros e das relações entre eles e as crianças (GOBBI, 1999, p. 152).

Outro trabalho de seminal destaque é de autoria de Daniela Finco que busca compreender as formas de controle (adulto) dos corpos infantis, discutindo como as características de masculino e feminino são resultantes de vários esforços que restringem os corpos, comportamentos e habilidades de meninos e meninas. Para tanto, ela busca analisar as relações de gênero contidas nas brincadeiras de meninos e meninas. À luz dos Estudos da Infância, a autora salienta que apesar das crianças, em ambientes de educação infantil, estarem cercadas de práticas educativas e de brinquedos carregados de simbologias de gênero, elas transgridem extrapolando limites impostos para ambos os sexos, na busca de outros sentidos para o que é ser homem e ser mulher, ressignificando a cultura na qual estão inseridas.

¹⁴ Considero que ainda são escassas as metodologias de pesquisa com crianças, por se fundamentar e basear nas metodologias de pesquisas com adultos.

Finco ainda enfatiza que as relações ente meninos e meninas podem – e devem – ser considerados dados extremamente relevantes para se “*construir uma relação não hierárquica*” e de respeito entre os gêneros, portanto, não sexista (2008, p. 271- 272). Entretanto, a autora aponta que ainda é frequente o estranhamento dos professores em relação à demonstrações de comportamentos não apropriados e não aceitos para meninos e meninas, por parte das crianças. Conforme a autora:

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 profissionais da Educação Infantil. As crianças transgressoras, aqueles/as que transgridem resistem aos padrões e as referências “apropriadas” para si, estão causando sentimentos como estranhamento, angústia e medo nos adultos e estão sendo oprimidas pelos modelos e padrões impostos, e privadas de determinadas formas de expressão (FINCO, 2008, p. 269).

E ainda:

É importante ressaltar que 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 à livre expressão, trazendo novas forças, novas vozes e novos desejos. 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 (FINCO, 2008, p. 270).

Outro trabalho de relevante importância é o de Arlete Costa (2004). Em sua Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde buscava compreender como as crianças expressam as relações de gênero no cotidiano institucional da Educação Infantil, identificou que elas respondem ao que lhes é socialmente proposto, pelos adultos, sempre que lhes for conveniente, entretanto, a partir dos conhecimentos acerca do mundo social, ressignificam os conhecimentos da cultura adulta em função das culturas de pares. Segundo ela:

As meninas e meninos [...] possuem grandes habilidades em responder ao que os adultos esperam delas, reproduzindo comportamentos estereotipados quando lhes é conveniente; no entanto, imprimem suas marcas, transformando e ressignificando os conhecimentos do mundo adulto para a sua própria cultura de pares. Ao se apropriarem ativamente das informações do mundo adulto, elas criam rotinas interativas coerentes com essa cultura (COSTA, 2004, p. 126).

Para tal, a autora se fundamenta nos estudos da infância, enquanto campo conceitual de interpretação dos modos culturais das crianças, apontando o duplo desafio ao qual se prontificou a responder. Segundo ela:

Destaco neste trabalho dois grandes desafios: o primeiro deles refere-se à necessidade de conhecer melhor as crianças, alfabetizar-me nas linguagens infantis, encontrando nexos capazes de articular as ações das crianças com seus contextos, significações e teorizações já construídas; o segundo desafio é o de estudar as expressões de gênero na perspectiva das crianças, uma vez que essa temática representa nos estudos da infância uma grande lacuna (COSTA, 2004, p. 26).

Os postulados da autora sugerem que quaisquer trabalhos que tenham o intuito de dar conta desse duplo desafio: analisar as relações de gênero entre crianças e; a partir das crianças; são sempre desafiadores, devido à escassez de estudos deste porte.

Cunha (2007), em artigo que discute os resultados de sua tese de doutorado também pela UFRGS, a questões relacionadas à produção de uma cultura visual, na qual são inseridos inúmeros artefatos culturais – entendidos como marcadores simbólicos – que contribuirão para a construção de masculinidades e feminilidades infantis.

Para a autora, estes marcadores simbólicos permeiam o imaginário infantil refletindo diretamente nas produções gráfico-plásticas de meninos e meninas. Segundo ela: *“o que chama nossa atenção sobre os desenhos e pinturas infantis é que há um desenho de meninas e um desenho de meninos, constituídos a partir de marcadores visuais, compartilhados socialmente, que identificam o gênero feminino e masculino”* (CUNHA, 2007, p. 02).

Na visão da autora, existem marcadores que são possíveis de se identificar, pois, se fazem presentes nas produções gráficas de meninos e meninas que são provenientes de produtos destinados para a infância dos mais variados. De acordo com a autora:

Existem alguns indicadores de como as formulações visuais infantis são moduladas pela Cultura Visual e os marcadores de gênero, como por exemplo: movimento, cores escuras – meninos – flores, cores claras (o rosa) – meninas. Se observarmos os produtos direcionados às crianças pequenas como roupas, adereços, lençóis, entre outros, veremos que estes marcadores estão presentes neles e de certo modo são incorporados nas representações gráficas infantis (CUNHA, 2007, p. 03).

Neste sentido, é fundamental compreender como as crianças constroem representações de gênero (tanto sobre si quanto sobre os outros), por meio desses artefatos visuais que cotidianamente nos circundam, pois, *“as identidades femininas e masculinas infantis estão sendo compostas, em grande parte, nos diálogos com as representações imagéticas que*

circundam nossos atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos” (CUNHA, 2007, p. 03).

Saindo do cenário brasileiro, encontramos Manuela Ferreira (2002), pesquisadora portuguesa, que investiga a construção social de relações e identidades de gênero por parte das crianças. Partindo dos referenciais analíticos da sociologia da infância, a autora sugere que a disposição/oferta de brinquedos conduz as crianças a produzirem “*cartografias*” de gênero, isto é, o estabelecimento de territórios onde meninos e meninas brincam de forma segregada em grupos distintos. Segundo a autora:

A cartografia genderizada do espaço-sala que nos locais onde as crianças *brincam* ao “faz-de-conta” faz corresponder às meninas a *casa* e aos meninos os *jogos de construção* e os *carros*, faculta a construção de fronteiras bipolares de acordo com uma identificação de interesses de gênero contrastantes, extremados e exclusivos (FERREIRA, 2002, p. 128).

Para ela, a pertença específica das crianças em terrenos privativos de relações pautadas no binarismo masculino/feminino faz com que elas criem grupos “*homossociais de gênero, relativamente segregados: o das meninas e o dos meninos*” (FERREIRA, 2002, p. 128). Na relação entre os dois grupos homossociais (dos meninos e das meninas), portanto, nas relações *heterossociais* (entre meninos e meninas) na visão de Ferreira (2002), as crianças erguem verdadeiras “*fronteiras de gênero*” nas quais trabalham ativamente (p. 127) e que são determinantes das relações heterossociais, isto é, entre meninos e meninas. De acordo com Ferreira:

Trata-se afinal do contínuo *trabalho de fronteira das relações entre gênero* (cf. Thorne, 1993:64-88; Louro, 1997:79; Corsaro 1997:182; Danby, 1998:198) que marca e reforça as diferenças e separações entre grupos, pelo que a construção de *relações homossociais*, ao erguer *fronteiras de gênero exclusivas* define também como é que as *relações heterossociais* são construídas e mantidas (FERREIRA, 2002, p. 127-128).

Partindo desta colocação, as transgressões das zonas de fronteiras de gênero (FERREIRA, 2002, p. 130), por parte das crianças, são geradoras de conflitos que possibilitam ao adulto uma real possibilidade de análise dos acordos e negociações das crianças na construção de identidades de gênero, pois, conforme sugere a autora:

Ora, é quando as fronteiras de gênero são ultrapassadas pelos *outros – zonas de transgressão de gênero* – e se tornam áreas de conflito, que elas se oferecem como analisadores privilegiados das *negociações de identidade de gênero* que aí eclodem. Isto significa que há situações em que o modo como as crianças constroem o(s) gênero(s), sendo relacional, se efectua com base na sua definição explícita como

diferente e numa relação de exclusão ou rivalidade de indivíduos ou grupos, afirmando-se a feminilidade pela sua diferença em relação à masculinidade e vice-versa (FERREIRA, 2002, p. 130).

Depreende-se, neste sentido apresentado até aqui que questões de gênero atravessam as brincadeiras de meninos e meninas (DEBORTOLI, 2008). Para Kishimoto (2008), os brinquedos e brincadeiras das crianças são importantes para a construção das identidades de gênero das crianças. Segundo a autora:

Os brinquedos e as brincadeiras são importantes espaços para a construção do gênero [...]. Nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos (KISHIMOTO, 2008, p. 210).

É desse modo que este trabalho busca contribuir para o fecundo grupo de trabalhos que laboram na articulação entre gênero e educação infantil, de forma a propor maior protagonismo das crianças nas pesquisas educacionais e sociais e a contestação dos referenciais centrados na visão analítica dos adultos, buscando uma leitura crítica acerca das relações de gênero na infância que parta, analiticamente, *das* crianças e não por *sobre* elas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

3.1 Caracterização do Campo da Pesquisa e dos Sujeitos

3.1.1 Caracterização da Escola:

A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Jatobá IV, é uma instituição vinculada a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH). Situa-se à Rua Agenor Nonato, número oito, bairro: Conjunto Jatobá IV¹⁵, Belo horizonte, Minas Gerais.

A instituição atende a uma clientela de aproximadamente cento e setenta crianças, devido à particularidade de sua história: a unidade não foi construída pela PBH; era uma UEI¹⁶, que passou por um processo de municipalização, isto é, tornou-se integrante das instituições mantidas pela SMED-PBH, em meados do ano de 2005. Por isso, sua arquitetura e infra-estrutura se diferem de modo discrepante das instituições que são construídas pela Prefeitura e que, portanto, atende a um número reduzido de crianças: aproximadamente cento e setenta crianças, enquanto o projeto da PBH comporta de duzentos e setenta a quatrocentos e quarenta crianças.

Ainda do ponto de vista infra-estrutural, a instituição é composta de: Berçário – com capacidade de atendimento a doze crianças – dotado de banheiro próprio com fraldário conjugado, cozinha e solário; cinco salas de aulas que atendem respectivamente, turmas de um, dois, três, quatro e cinco anos; uma ante-sala usada para reuniões de professores; uma pequena sala que acomoda conjuntamente direção, coordenação e secretaria; um amplo refeitório que também é usado como anfiteatro, auditório (para apresentações em geral), e espaço de recreação (em dias chuvosos); cantina; dois banheiros (masculino e feminino) adaptados para as crianças; um banheiro para os profissionais e; parquinho.

A distribuição das crianças se dá da seguinte forma: as turmas de berçário, um e dois anos, recebem atendimento em tempo integral, ou seja, das sete às dezessete horas e trinta

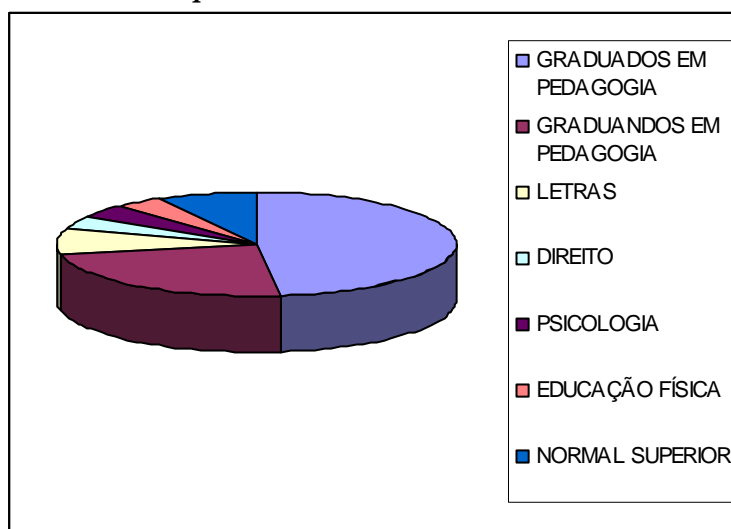
¹⁵ O Bairro no qual se encontra a instituição, pertence a região do Barreiro – região da cidade de Belo Horizonte que faz divisa com dois municípios da Região Metropolitana: Contagem e Ibirité.

¹⁶ Entende-se por UEI (Unidade de Educação Infantil) as instituições – geralmente – comunitárias e ou filantrópicas que mantêm convênio com a PBH, firmado por meio da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS).

minutos; sendo as turmas de três, quatro e cinco anos distribuídas em dois turnos (matutino e vespertino).

O corpo docente é composto de vinte e cinco profissionais, sendo que destes, doze professores possuem curso de graduação em Pedagogia, uma educadora possui curso de Psicologia e outra que possui o curso de Direito, duas com licenciatura em Letras, duas com Normal Superior, uma com licenciatura em Educação Física e seis que estão cursando o curso de Pedagogia, como fica explicitado no gráfico abaixo:

Corpo docente da UMEI Jatobá IV



Fonte: arquivos da instituição.

Apenas duas educadoras não possuem e não cursam graduação. Ainda compondo o corpo profissional da instituição encontramos duas coordenadoras (cada uma atuando em um turno de trabalho – matutino e vespertino), uma secretária – que geralmente trabalha no período da tarde – e uma auxiliar de secretaria – que atua no turno da manhã – e vice-diretora¹⁷ em horário integral. A instituição dispõe de três cantineiras, duas auxiliares de serviços gerais, um zelador e um quadro composto por seis vigilantes respectivamente distribuídos: dois turnos diurnos com um vigilante em cada turno; e dois turnos noturnos com dois vigilantes em cada turno.

A instituição desenvolve projetos, tidos pelo grupo de professores como globais (que se estendem pelo ano inteiro e são comuns a todas as turmas) como o projeto identidade,

¹⁷ A SMED-PBH organiza o quadro de gestão administrativa das UMEI's vinculando estas a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, no tocante, a Escola Municipal Aires da Matta Machado, situada na mesma região. Assim, a direção é composta por diretora geral e vice-diretora, atuantes na escola núcleo e uma vice-diretora atuante na UMEI.

projeto higiene e reciclagem, além dos projetos específicos de cada faixa etária. Tais projetos pouco envolvem as famílias das crianças ou, quando o fazem, restringem a participação dos familiares a uma contribuição extra-escolar, isto é, em pesquisas e tarefas realizadas em casa.

3.1.2 As crianças e seus contextos sócio-familiares

A turma de cinco anos do turno da manhã da UMEI Jatobá IV é composta por vinte e duas crianças de idade entre quatro e cinco anos, sendo doze do sexo feminino e dez do sexo masculino. São consideradas e declaradas, em grande maioria, pelos próprios pais como pardas assim como elucida o quadro abaixo:

Quadro 1: Características pessoais das crianças (nome, sexo, raça/etnia)

NOME ¹⁸	IDADE	SEXO	RAÇA/ETNIA
Aleixo	5	masculino	Pardo
Bruna	5	feminino	Negra
Ellen	5	feminino	Parda
Flaviana	5	feminino	negra
Galeano	5	masculino	branco
Ingra	4	feminino	branca
Josué	4	masculino	pardo
Jonas	5	masculino	pardo
Laura	5	feminino	negra
Mikaela	5	feminino	parda
Mayra	5	feminino	parda
Maycon	5	masculino	branco
Nice	5	feminino	branca
Oswaldo	5	masculino	pardo
Paulo	4	masculino	pardo
Renato	4	masculino	branco
Ronaldo	5	masculino	pardo
Samanta	4	feminino	parda
Ester	5	feminino	branca
Tânia	5	feminino	parda
Vitório	5	masculino	branco
Vilma	5	feminino	branca

Fonte: arquivos da instituição.

Todas as crianças estão matriculadas em situação regular. Uma das crianças – Mayra – é portadora de necessidades educacionais especiais, apresentando um quadro de Paralisia Cerebral acompanhada de paraplegia do tipo espástica. As duas últimas crianças apresentadas no quadro (Vitório e Vilma) são irmãos gêmeos. São crianças oriundas do Bairro Conjunto Jatobá IV e de suas adjacências conforme está apresentado no quadro a seguir:

¹⁸ Para efeito de escrita deste texto, todos os nomes, tanto das crianças, quanto de seus pais e professores, são fictícios.

Quadro 2: local de residência das crianças

NOME	LOCAL DE RESIDÊNCIA
Aleixo	Vale do Jatobá
Bruna	Vale do Jatobá
Ellen	Santa Cecília
Flaviana	Santa Cecília
Gastão	Conjunto Jatobá IV
Ingra	Santa Cecília
Josué	Conjunto Renato H. Nascimento
Jonas	Vale do Jatobá
Laura	Vila Santa Rita
Mikaela	Santa Cecília
Mayra	Vila Marieta
Maycon	Conjunto Jatobá IV
Nice	Vale do Jatobá
Oswaldo	Vale do Jatobá
Paulo	Vila Maria
Renato	Conjunto Jatobá IV
Ronaldo	Conjunto Jatobá IV
Samanta	Santa Cecília
Ester	Vale do Jatobá
Tânia	Conjunto Jatobá IV
Vitório	Conjunto Renato H. Nascimento
Vilma	Conjunto Renato H. Nascimento

Fonte: arquivos da instituição.

Na grande maioria dos casos, as crianças pertencem a famílias com estrutura familiar composta de pai, mãe e irmãos, ocorrendo alguns poucos casos de pais separados e poucas crianças convivem com outros parentes em casa. São, geralmente famílias com poucos filhos – a maior incidência de filhos é de quatro (incluindo a criança que frequenta a UMEI, conforme visualizamos no quadro a seguir:

Quadro 3: estrutura familiar das crianças

NOME	PAI	MÃE	IRMÃOS	OUTROS	TOTAL DE PARENTES RESIDINDO NA MORADIA (INCLUSIVE A CRIANÇA)
Aleixo	ausente	x	1	avô/avó	5
Bruna	x	x	1	---	4
Ellen	x	x	1	---	4
Flaviana	x	x	---	---	3
Gastão	x	x	2	---	5
Ingra	x	x	---	---	3
Josué	x	x	2	---	5
Jonas	x	x	1	---	4
Laura	x	x	---	---	3
Mikaela	x	x	---	---	3
Mayra	x	x	---	---	3
Maycon	x	x	3	---	6

Nice	ausente	x	---	avó/ 2 tios	5
Oswaldo	x	x	3	---	6
Paulo	x	x	---	---	3
Renato	x	x	1	---	4
Ronaldo	x	x	---	---	3
Samanta	x	x	1	---	4
Ester	x	x	2	---	5
Tânia	x	x	---	---	3
Vitório	x	x	2	---	5
Vilma	x	x	2	---	5

Fonte: arquivos da instituição.

Do ponto de vista econômico, as famílias das crianças apresentam renda que varia entre quinhentos e mil e seiscentos reais. A maior parte da renda, na maioria dos casos, fica a cargo dos pais (homens), tendo as mães salários menores. Os familiares das crianças desempenham profissões variadas, comumente ligadas aos setores industriais, de prestação de serviços e construção civil, conforme elucida o quadro 4:

Quadro 4: renda familiar e profissão dos pais

NOME	PAI (PROFISSÃO)	RENDA BRUTA	MÃE (PROFISSÃO)	RENDA BRUTA	RENDA FAMILIAR TOTAL
Aleixo	Não informado	Não informado	Secretária	---	Não informado
Bruna	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Ellen	Metalúrgico	R\$ 650,00	Do lar	---	R\$ 650,00
Flaviana	Motorista	R\$ 934,00	Do lar	---	R\$ 934,00
Gastão	Servente de pedreiro	R\$ 900,00	Do lar	---	R\$ 900,00
Ingra	Operador de prensa	R\$ 550,00	Babá	R\$ 450,00	R\$ 1000,00
Josué	Padeiro	R\$ 600,00	Gerente de padaria	R\$ 600,00	R\$ 1200,00
Jonas	Desempregado	---	Auxiliar de cozinha	Não informado	Não informado
Laura	Montador de móveis	Não informado	Faxineira	R\$550,00	R\$550,00
Mikaela	Soldador	Não informado	desempregada	---	Não informado
Mayra	Lanterneiro	Não informado	Do lar	---	Não informado
Maycon	Pedreiro	R\$ 1800,00	Do lar	---	R\$ 1800,00
Nice	Não informado	Não informado	Estudante	---	Não informado
Oswaldo	Motorista	R\$ 800,00	Faxineira	R\$ 450,00	R\$ 1250,00
Paulo	Auxiliar de pintura	R\$ 550,00	Do lar	---	R\$ 550,00
Renato	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Ronaldo	Montador de móveis	Não informado	Doméstica	Não informado	Não informado
Samanta	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Ester	Pintor	R\$ 1000,00	Doméstica	R\$ 600,00	R\$ 1600,00
Tânia	Motoboy	R\$ 800,00	Do lar	---	R\$ 800,00
Vitório	Serralheiro	Não informado	Operadora de caixa	Não informado	Não informado

Vilma	Serralheiro	Não informado	Operadora de caixa	Não informado	Não informado
-------	-------------	---------------	--------------------	---------------	---------------

Fonte: arquivos da instituição.

A análise deste quadro nos faz refletir acerca de algumas implicações de gênero no que concerne às dimensões socioeconômicas das famílias: sete das vinte e uma mães (33,33%) apresentadas no quadro se auto-intitulam “do lar”, portanto não exercem trabalhos remunerados fora do ambiente privado. Outras seis (28,57 %) trabalham em ofícios que reproduzem ou se aproximam dos afazeres do lar, no tocante: doméstica (2); babá (1); auxiliar de cozinha (1); faxineira (2). Apenas um das mães ocupa cargo de chefia (gerente de padaria). Outra implicação se apresenta no fato de os salários das mães/mulheres serem menores que os salários dos pais/homens.

3.2 Algumas preocupações acerca de se realizar uma pesquisa com crianças

Esta é uma investigação da prática pedagógica na educação infantil, que de acordo com os objetivos de pesquisa aqui definidos, apresentando, portanto, abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvida, conforme as exigências do LASEB/FAE/UFMG, na perspectiva de uma pesquisa intervenção ou pesquisa ação. Neste sentido, a prática de pesquisa ação deve promover modificações afetando os comportamentos dos envolvidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 284), uma vez que, em função da natureza da proposta de investigação realizada no LASEB, a intervenção se configura como uma pesquisa desenvolvida na própria instituição onde atuam os professores-alunos. Para Minayo (1994) a pesquisa qualitativa opera

com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22).

Trata-se de uma análise realizada a partir da execução de um plano de ação, desenvolvido juntamente com a turma de cinco anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, onde atuo há mais de cinco anos. Neste sentido, a investigação qualitativa demanda do professor uma postura crítica e reflexiva em sua prática pedagógica evitando generalizações e pré-noções, pois de acordo com BOGDAN e BIKLEN (1994) “tal

abordagem requer que os educadores sejam mais rigorosos e observadores na recolha da informação, no sentido de reconhecerem os seus próprios pontos de vista e de neutralizarem as imagens estereotipadas que podem estar a determinar seu comportamento face aos outros” (p. 284).

Ao optar realizar um trabalho investigativo que focasse na questão das relações de gênero na infância, de imediato, ocorreram inúmeras preocupações de ordem tanto epistemológica e teórica, ética como também metodológica, sendo a maior delas: *será que não estaríamos realizando um estudo sobre crianças?* Assim, em todas as etapas de elaboração/produção deste estudo, tivemos¹⁹ a preocupação de realizar uma investigação *com* as crianças e não *sobre* elas.

Manuela Ferreira (2008) sugere que existem quatro modos de se realizar pesquisas que envolvam adultos – e suas interpretações e concepções, uma vez que são eles que produzem as pesquisas (p. 148) – e crianças. Para ela, esses quatro modos de fazer pesquisa com foco nas crianças podem ser divididos em dois grupos: pesquisas *sobre* crianças e pesquisas *com* crianças.

No primeiro grupo, as pesquisas passam a ter dois enfoques: um o da criança como *objeto* que propõe uma análise vertical, isto é, de cima para baixo, que tende a focalizá-la à luz de referenciais adultos, em função de se fundamentar em uma concepção de criança que *“age mais sob a orientação e influências dos outros”* (p. 148) e; as pesquisas onde as crianças são tidas como *sujeitos* que se fundamenta na concepção de criança em desenvolvimento e que aponta sua imaturidade, incompetência, irresponsabilidade e infantilidade, focando sua observação na compreensão *“de sua subjetividade”* (p.148). Neste grupo, independente do enfoque, *“o que emerge dos estudos sobre as crianças é a percepção adulta de que muito pode ser aprendido apenas pela simples observação das crianças e de como elas reagem a situações particulares”* (FERREIRA, 2008, p. 149).

O segundo grupo de pesquisas diz respeito às investigações com crianças – que podem também ser analisadas a partir de dois enfoques: de um lado, as pesquisas que vislumbram as crianças como atores sociais inseridos nas transformações da sociedade e, por elas, sendo transformados, pois se encontram em constante atuação nos mundos sociais e culturais onde

¹⁹ Em alguns momentos deste texto, no que concerne às escolhas das dimensões metodológicas, para relatar os fatos utilizarei sempre o plural “nós”, pois, além da orientação proferida pela Professora Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva ser fundamental para a realização deste estudo, parto do princípio de que todo trabalho acadêmico é, em todas as suas dimensões, um processo de acordos, avanços, retrocessos, idas e vindas, realizados tanto pelo orientando quanto pelo orientador; dos quais dependem o sucesso (ou não) da investigação.

vivem e; de outro, as pesquisas onde as crianças são concebidas como co-autoras e, neste sentido, “*as crianças devem ser envolvidas, informadas, consultadas, ouvidas e crescentemente implicadas como co-pesquisadoras*” (FERREIRA, 2008, p. 150).

Em todos os quatro modos, Ferreira aponta que, os resultados tendem a esbarrarem no adultocentrismo (DELGADO e MÜLLER, 2005; FERREIRA, 2008) devido às relações de poder e sujeição, envoltas nas relações intergeracionais, isto é, entre adultos e crianças. Segundo a autora:

É neste contexto que se fala do adultocentrismo como o cúmulo de obstáculos ao conhecimento da realidade de ser criança e do problema crônico nas pesquisas sobre crianças, uma vez que ao reabilitar na pessoa do adulto os obstáculos naturalistas, individuais e etnocentristas, 1) impede o questionamento das categorias mentais mobilizadas e das condições históricas e sociais que estiveram na base de sua produção; 2) não permite o trabalho de desconstrução do essencialismo pelo qual o estudo da criança e da infância tem sido atravessado, nem da natureza social da relação de poder entre adultos e crianças; 3) dificulta o seu reconhecimento como atores que tem uma vida quotidiana intensa e densa, no quadro da qual se produzem como seres sociais a partir do que lhes é proposto pelos adultos e na sua interação com estes e com outras crianças (FERREIRA, 2008, p. 151).

Uma das situações ocorridas no decorrer do percurso de construção deste estudo ilustra um de meus tropeços em meu adultocentrismo. No momento de recolha de dados, recordo-me de ter elencado uma estratégia que, ao ser executada, mostrou-se não muito proveitosa, devido minha visão adultocêntrica: tinha eu preparado uma atividade de troca de papéis baseada no livro “*FACA SEM PONTA GALINHA SEM PÉ*”²⁰ de Ruth Rocha. Apresentei o livro às crianças, fizemos uma leitura coletiva da obra e, então, propus às crianças que brincássemos de “*DORMI MENINO E ACORDEI MENINA*”. Fizemos o seguinte combinado:

“Então turma, a brincadeira é assim: todo mundo vai deitar no chão e fingir que está dormindo. Quando eu contar até três, a gente vai se levantar e: quem é menino vai acordar menina; e quem é menina vai acordar menino.” (registro de caderno de campo: 05/05/2010).

As crianças se levantaram e brincaram, da forma como cotidianamente fazem, durante aproximadamente dez minutos. Ao término deste período, sugeri que nos sentássemos em roda para discutirmos sobre a experiência de trocas de papéis. Pedi então que elas e eles me relatassem o que tinha ocorrido com a troca de papéis. Neste momento Jonas se pronunciou

²⁰ O livro conta a história de dois irmãos – Pedro e Joana – que, ao passarem debaixo do arco-íris, trocam de corpo e, a partir daí, vivem inúmeras situações conflituosas. Este livro aborda de forma clara e objetiva a masculinidade e feminilidade como construções sociais.

com um *que* de frustração:

“Comigo não aconteceu nada! Quando eu acordei, continuei de cabelo curto e de bermuda!” (Jonas, 5 anos - registro de caderno de campo: 05/05/2010).

A maioria das crianças concordou com o menino. Em seguida, Ellen completou com os seguintes dizeres:

“Acho que é por que nós não passamos debaixo do arco-íris!” (Ellen, 5 anos - registro de caderno de campo: 05/05/2010).

Logo na sequência, Roberto me pergunta estendendo a pergunta à turma:

“É como é que faz pra ter um arco-íris?” (Roberto, 5 anos - registro de caderno de campo: 05/05/2010).

Na sequência Jonas complementa:

“É mesmo! E se a gente pintasse um arco-íris bem grande? Aí, será que a gente conseguia mudar?” (Jonas, 5 anos - registro de caderno de campo: 05/05/2010).

Naquele dia, fiquei um tanto quanto frustrado, pelo fato do insucesso de minha estratégia. Mal sabia que as crianças estavam interpretando aquilo que eu propus que realizassem. Na orientação seguinte, relatei o acontecido à minha orientadora e ela, sabiamente, me sugeriu que um bom percurso a se traçar era seguir os passos que as crianças me indicavam ou começar a registrar brincadeiras livres do grupo de crianças. Evidentemente pensei: por que não pintar, ou até mesmo criar um arco-íris para vermos o resultado? Entretanto, em virtude do pouco tempo que dispúnhamos para a realização deste trabalho, infelizmente, não pudemos prosseguir com a construção/produção do arco-íris.

A partir de então, passei a registrar os momentos de interações das crianças tentando interferir o mínimo possível. Assim, foi possível abrandar minha visão adulta (DELGADO e MÜLLER, 2005; FERREIRA, 2008) e focar as crianças com um olhar nativo (FERREIRA, 2008), a partir de uma perspectiva de dentro (CORSARO, 2005; 2009).

Outra preocupação importante diz respeito às questões relacionadas com a ética nas pesquisas com foco nas crianças, *“elemento particularmente importante no desenvolvimento de investigação junto a grupos historicamente sem poder, como é indiscutivelmente o grupo geracional da infância”* (AGOSTINHO, 2008, p. 06). Nesse sentido a ética nas investigações

com crianças fundamentam-se na sua compreensão como um grupo social do tipo geracional, dotado de direitos, “pautada por um equilíbrio entre *respeito, autonomia e proteção*” (AGOSTINHO, 2008, p. 06). Partindo desse princípio, no momento da inserção no campo de pesquisa, tornou-se necessário refletir: Apesar de ser professor das crianças em questão, como explicar a elas a realização desta investigação e pedir sua colaboração, como sujeitos participantes, ou melhor, como co-autores deste trabalho?

No que diz respeito à dimensão ética da pesquisa com crianças, Kramer (2002) em artigo que apresenta algumas de suas preocupações acerca da realização de pesquisas com os pequenos e pequenas, discute sobre como proceder quanto ao uso de nomes (fictícios ou não) – discussão esta que é extremamente relevante ao nosso estudo, uma vez que, “*trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura*” e neste sentido, nossa abordagem de pesquisa tem como eixo central a idéia “*de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção (p. 42)*”.

Para a autora, se as crianças são co-autores do trabalho devem ter seus nomes mantidos, porém, isso traria sérias conseqüências quanto à integridade dos sujeitos. Por outro lado, se os nomes não são mantidos, ao devolver aos participantes os resultados de pesquisa, as crianças podem não se reconhecer, uma vez que seus nomes (marcas de suas identidades) foram suprimidos e, portanto, elas teriam sua “*autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos*” (KRAMER, 2002, p. 50). Neste sentido, Kramer (2002) postula que, “*no caso de pesquisas com adultos, uma assinatura aposta a um documento assegura aparentemente que o pesquisador está autorizado a usar a imagem e o protege na sua divulgação*” (p. 52). Entretanto, quando se trata de pesquisas com crianças – e que as têm como co-autores do trabalho – quem de fato autoriza o uso de nomes e imagens nas pesquisas?

Agostinho (2008) postula que deve existir uma simetria ética entre crianças e adultos, isto é, as mesmas posturas éticas adotadas em relação aos adultos devem ser simetricamente adotadas com as crianças. Portanto, uma vez optando por desenvolver um estudo com crianças, priorizei a privacidade e confidencialidade das mesmas (AGOSTINHO, 2008). Assim, mesmo reconhecendo a autoria das crianças, reservei-me a opção de não revelar seus nomes verdadeiros, substituindo-os por nomes fictícios.

Em nosso caso, os nomes foram negociados juntamente com as crianças em uma atividade onde elas deveriam arrumar outro nome que começasse com a mesma letra (ou sílaba de seu nome verdadeiro. Quanto ao uso de fotos e a respectiva participação das crianças na pesquisa, tivemos uma reunião com os pais e familiares, onde apresentamos a proposta de investigação recolhendo suas assinaturas – autorizando a participação dos filhos e filhas, bem como o registro fotográfico e áudio-visual das crianças – em termo de livre consentimento esclarecido (vide anexo).

A seguir, apresento as escolhas metodológicas, que fundamentaram a estruturação deste estudo.

3.3 Elencando as ferramentas metodológicas para a pesquisa com crianças

Apontadas as peculiaridades que envolvem as pesquisas com crianças, destaco agora as ferramentas metodológicas que nortearam nosso olhar na busca de compreensão acerca da operacionalização dos modelos de masculinidade e feminilidade por parte das crianças em suas interações de pares.

Uma primeira preocupação já se instaurou na edificação da dimensão epistemológica deste estudo. Ao escolher compreender como as crianças operam em suas interações de pares, com os modelos de masculinidade e de feminilidade presentes em seu cotidiano social; deparei-me, do ponto de vista teórico-metodológico, com um duplo problema: primeiro, construir um estudo *com* as crianças e não *sobre* elas, refutando muitas vezes, meus referenciais de análise adulto (DELGADO e MÜLLER, 2005) e; em segundo, elencar metodologias de pesquisa que dessem conta deste duplo desafio conceitual – dar conta da análise das relações de gênero junto às crianças e contemplar o conceito de reprodução interpretativa e de cultura de pares (CORSARO, 2009). Neste sentido, tornou-se necessário revisitar a literatura dos estudos da infância para eleger as metodologias mais condizente com a proposta.

Embora seja latente neste trabalho a escassez de tempo²¹, optamos por elaborar um estudo etnográfico realizado com um grupo de crianças de cinco anos de uma instituição de educação infantil, pois, a etnografia nos possibilitou enxergar com olhos de criança, uma vez que, segundo Corsaro (2005) *“a etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve tornar-se nativo”* (CORSARO, 2005, p. 446).

O autor postula que a etnografia proporciona ao pesquisador uma consistente *“base de dados empírica”* (CORSARO, 2009, p. 83), obtida por meio do mergulho do investigador no cotidiano social do grupo pesquisado. Corsaro aponta como pontos cruciais no desenvolvimento de pesquisas etnográficas com crianças, a entrada no campo e a aceitação por parte do grupo social pesquisado. No que diz respeito à entrada no campo, o autor desenvolveu uma estratégia *“reativa”* para pesquisas com crianças. Tal estratégia consiste em se acomodar em espaços da escola onde as crianças brincam – e que quase nunca os adultos estão presentes – e esperar que as crianças reajam à sua presença (CORSARO, 2005; 2009). Neste sentido, para entrarmos no mundo de produções culturais das crianças, tornou-se necessário que adentrássemos nos espaços onde as crianças brincavam de forma mais livremente, sem maiores interferências dos adultos. Deste ponto de vista, em nosso estudo, o parquinho – mais especificamente o interior de seus brinquedos – tornou-se espaço privilegiado para a coleta e registros dos dados. Segundo o próprio Willian Corsaro:

A entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o status de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro (Rizzo et al., 1992). A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico (CORSARO; 2005; p. 444).

No que concerne à aceitação do etnógrafo pelo grupo por ele pesquisado, Corsaro (2005; 2009) aponta para a necessidade de o pesquisador ser um adulto atípico, isto é, um adulto diferente dos adultos presentes no cotidiano das crianças. Isso porque as crianças compreendem as relações de poder estabelecidas entre elas (sempre subordinadas) e os adultos (sempre controladores). Neste estudo, tornar-se um adulto atípico configurou-se como

²¹ Cabe ressaltar que o tempo de realização deste estudo tornou-se ainda menor, uma vez que, dentro da perspectiva de realização da pesquisa-intervenção do LASEB/FAE/UFMG, minha idéia inicial era trabalhar com a temática da relação família x escola. Somente em março deste ano optamos por mudar a temática do projeto e realizar esta pesquisa.

uma tarefa deveras impossível, pois, como sou professor das crianças, em muitos momentos, percebi que sempre me convocavam para tentar solucionar algum problema nos momentos de interação entre elas, ou ficavam receosas com minha presença nos locais onde geralmente elas imperam e os adultos não. Percebi, em certas ocasiões, medo de algumas crianças em serem recriminadas por mim. Apesar disso, creio que obtivemos resultados significativos com a realização deste trabalho. Assim, mesmo sendo um adulto típico a investigação etnográfica nos possibilitou uma análise de uma perspectiva de dentro do grupo geracional em questão (CORSARO, 2005; 2009).

Para conseguir mapear quais os modelos de masculinidade e feminilidade que emergem do cotidiano social das crianças tivemos que nos apropriar da estratégia de coleta de dados onde fosse possível articular a produção gráfica (desenho) das crianças com a oralidade. A conjugação do desenho infantil com a fala permite uma maior aproximação com o ambiente social em que as crianças estão inseridas, pois, segundo Márcia Gobbi (2002, p. 71) *“o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”*. Neste sentido, a criança não desenha propriamente aquilo que vê, mas, desenha aquilo que sabe sobre o que vê (DERDIK, 1989).

Gobbi (2002) salienta que os desenhos, quando conjugados com a fala das crianças, para além de uma possível metodologia de pesquisa com as crianças, podem ser considerados verdadeiros documentos de registro histórico. Nos dizeres da própria autora:

Perseguindo o objetivo de contribuir com a construção de metodologias de pesquisas que privilegiem os pequenos, afirmo os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares (GOBBI, 2002, p. 73).

A autora ainda infere que o uso do desenho em conjugação com a oralidade possibilita um novo referencial de análise que refuta o adultocentrismo típico das ciências sociais, pois, *“aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha”* (GOBBI, 2002, p. 74).

Partindo destas afirmações, para a realização deste estudo, foram catalogados cerca de cento e setenta desenhos produzidos pelas crianças da turma. No momento da produção dos

desenhos, as educadoras²² registravam as falas das crianças em um caderno de campo. Os registros seguiam um roteiro semi-estruturado composto basicamente de três perguntas: *Quem é?; Onde está? e; O que está fazendo?* Vale ressaltar que, antes da produção dos desenhos, discutíamos (nós adultos e as crianças) o tema que seria desenhado, como forma de provocá-los. Foram temas tanto de discussão quanto de desenhos: minha casa; minha família; menino desenha menina e menina desenha menino; o que eu quero ser quando eu crescer; desenhando um amigo(a); pessoa da UMEI que eu mais gosto; além de inúmeras seções de desenhos livres.

Nesta fase da coleta de dados não tivemos a preocupação de nos ater às diferenças de marcadores de gênero presentes na produção gráfica das crianças, conforme sugere Cunha (2007), pois, o foco de análise se mantinha nas simbologias de gênero provenientes do cotidiano social das crianças, presentes na produção gráfica de meninas e meninos.

Após a coleta dos desenhos e das falas das crianças, os mesmos foram digitalizados em escâner de mesa convencional. As imagens foram reforçadas sem prejuízo para os grafismos das crianças.

No intuito de compreender como as crianças, em seus momentos de interação, atuam com os modelos de masculinidade e feminilidade fora utilizado o registro em material audiovisual que, conforme Carvalho (1996), permitiu selecionar sequências de acontecimentos dos quais são comumente chamados de episódios. Na visão da autora, o episódio consiste naquele momento em que se torna evidente, na gravação, a situação que se pretende investigar (CARVALHO, 1996, p. 6).

Carvalho aponta como aspecto extremamente relevante o fato de que o pesquisador pode revisitar inúmeras vezes a gravação no intuito de aprimorar a observação acerca do fenômeno que se pretende compreender. Para a autora:

Um aspecto importante da gravação em vídeo é que podemos vê-la e revê-la quantas vezes forem necessárias (Gonçalves e Carvalho, 1993). Esse ver e rever traz à pesquisa em ensino uma coleção de dados novos, que não seriam registrados pelo melhor observador situado na sala de aula (CARVALHO, 1996, p. 06).

Esse exercício de ver e rever as gravações potencializa consideravelmente a riqueza dos dados, pois, ao revisitar o material, o investigador se depara com a possibilidade de

²² A professora regente – também aluna do LASEB/FAE/UFMG – e a estagiária da turma contribuíram de forma significativa para a realização dos registros das falas das crianças.

desvelar situações e fenômenos que, muitas vezes, não está teoricamente preparado para analisar. Neste sentido, Carvalho sublinha que

O registro das múltiplas facetas dos fenômenos que ocorrem em sala de aula, feitos pela gravação em vídeo de nossas pesquisas, desempenha um outro importante papel: o de abrir ao grupo de pesquisadores a possibilidade de diálogo com outros especialistas em educação e, portanto, de trabalhos interdisciplinares com abordagens teórico-temáticas diversas (CARVALHO, 1996, p. 10).

Cabe ressaltar que as crianças ficaram – e ficam – extremamente extasiadas com a presença da filmadora e ou da máquina fotográfica, o que é discutido por Maurício Roberto da Silva (2002, p. 141 apud FINCO, 2004, p. 39) que ressalta que “*durante a fotografia [e as filmagens²³] as crianças o faziam sob um clima de descontração e tinham prazer em ser retratadas*”. Essa excitação frente à câmera está registrada em um dos nossos episódios: as crianças quando percebem a projeção das imagens dos amigos e amigas na tela da filmadora, ficam extremamente curiosas e querendo saber mais a respeito do aparelho em questão (filmadora).

No desenvolver deste estudo, foram registradas em audiovisual cerca de duas horas de brincadeiras livres das crianças. As gravações foram transcritas e divididas em episódios que depois de selecionados, foram organizados em um quadro de categorização das brincadeiras e interações das crianças fundamentadas nas relações de gênero. São momentos tanto em sala de aula, quanto no parquinho, tendo sempre como referência as brincadeiras livres das crianças.

A partir das imagens captadas em forma de recurso audiovisual, foram produzidas fotografias – por meio de *software* próprio para este fim – que compõem este trabalho, não no sentido de ilustrá-lo, mas de proporcionar maior entendimento ao leitor e maior proximidade com o que fora vivenciado pelo pesquisador e as crianças, devido a seu caráter polissêmico perante as fontes escritas (FINCO, 2004, p. 37).

Costa (2004) em sua Dissertação de Mestrado intitulada: “**CENAS DE MENINAS E MENINOS NO COTIDIANO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO**”; elenca a fotografia como uma das formas de registro das situações do cotidiano de meninos e meninas em uma instituição de educação infantil, com foco nas relações de gênero. Fundamentada em Loisos (2003), a autora aponta as

²³ Grifos meus.

possibilidades e as limitações acerca do uso da fotografia em pesquisas científicas. Segundo ela:

Existem três razões importantes para sua utilização. A primeira delas é que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, concretos e materiais. A segunda razão é que, embora a pesquisa social esteja tipicamente a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela pode empregar como dados primários a informação visual, que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números. [...] A terceira razão é que vivemos em um mundo muito influenciado pelos meios de comunicação. Os elementos visuais são de grande importância. O visual e a mídia desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica (COSTA, 2004, p. 38).

Ainda fundamentada em Loisos (2003), Costa (2004) considera também relevante na utilização de fotografias a leitura tanto dos registros visuais presentes como os ausentes: *“quem está faltando na fotografia e por quê? Onde estão os jovens? Os velhos? Os pobres? Os brancos? Os negros? E o que essas ausências implicam?”* (COSTA, 2004, p. 39).”

Em se tratando das limitações, Kramer (2002) traz importantes reflexões acerca do uso da fotografia como metodologia de pesquisa qualitativa, expondo algumas apreensões quanto ao uso de imagens em pesquisas com crianças. Segundo ela:

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

Segundo Coutinho (2002 apud COSTA, 2004), o registro fotográfico quando articulado com outras formas de notações de dados tais como: os escritos provenientes do caderno de campo e também os registros audiovisuais

ampliam a compreensão e ajudam a orientar o olhar para a utilização dos demais procedimentos. [...] O registro fotográfico leva ao leitor as imagens impressas observadas pelo pesquisador, ampliando as possibilidades de interpretação e apresentando, em uma outra linguagem, o que a escrita por vezes não abrange, não consegue fielmente exprimir (COUTINHO, 2002, p. 60 apud COSTA, 2004, p.39).

Na busca de compreender como os adultos percebem as manifestações de gênero das crianças, optamos por realizar grupos focais, com os dois grupos de adultos envolvidos na

educação das crianças (pais e professores). O grupo focal²⁴ possibilitou um momento de discussão nunca antes realizado na instituição em questão, configurando-se como uma intervenção na prática pedagógica: um momento de se discutir, pela primeira vez, gênero e infância entre pais e professores em nossa UMEI. Num primeiro momento, coletamos dados junto a seis mães: Dona Bárbara (mãe do Aleixo); Dona Cássia (mãe da Bruna); Dona Fernanda (mãe do Paulo); Dona Mariana (mãe do Vitório e da Vilma); Dona Samira (mãe da Tânia) e; Dona Sílvia (mãe do Galeano). Para os pais o grupo focal fora apresentado com a nomenclatura de “roda de conversa”. Usamos o termo *mãe* por que elas foram presença maciça na realização do grupo, embora, tivéssemos convidados dois pais (homens) sendo que um deles, ao ser convidado, indicou a esposa para a participação; e outro que não compareceu, embora tivesse confirmado presença. Fato este que nos leva a refletir sobre o quanto ainda é uma constante, no imaginário social, a associação entre a responsabilidade acerca dos cuidados e da educação dos filhos e a maternagem, tendo as mulheres como protagonistas deste processo. Posteriormente, realizamos outro grupo focal com as professoras, a saber: Fabrícia, Joana, Paula e Vânia.

O grupo focal é concebido, segundo Powell e Single (1996, p. 449 apud GATTI 2005, p. 05), como “*um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal*”. Gatti (2005) aponta que o grupo é “*focalizado*” no sentido de ser reunido com o intuito de se discutir coletivamente (o que conota a idéia de atividade coletiva) acerca de um conjunto específico de questões (p. 7).

A partir das trocas entre os participantes, o grupo focal possibilita a emergência de múltiplos pontos de vista permitindo ao pesquisador captar significados que, por meio de outras técnicas, são mais difíceis de captar, pois, conforme Bernadete Angelina Gatti:

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários (GATTI, 2005, p. 09).

Gatti (2005) ainda aponta que a composição do grupo focal deve priorizar uma maior homogeneidade dos participantes envolvidos, mas, “*com variação entre eles para que*

²⁴ Gatti (2005) postula que, no âmbito das abordagens qualitativas de pesquisa social, o uso da técnica de grupo focal, vem sendo utilizada de forma ascendente, principalmente: nos campos da Psicologia, da Educação, do Serviço Social e da Sociologia.

apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (p. 18). No caso do estudo por nós empreendido, a composição do grupo focal realizado junto às mães privilegiou os seguintes aspectos: mães de meninos e meninas (Dona Mariana e Dona Fernanda e Dona Cássia e Dona Sílvia); mães com um(a) único(a) filho(a) (Dona Samira e Dona Bárbara); mães com mais de um(a) filho(a) (Dona Cássia; Dona Fernanda; Dona Sílvia, Dona Mariana) e mães separadas (Dona Bárbara). No caso da composição do grupo focal com as professoras foram convidadas a participarem as professoras que já atuaram, em anos anteriores, com crianças na faixa etária das crianças participantes da pesquisa, a saber: crianças de cinco/seis anos.

Todos os dados de pesquisa obtidos por meio destes instrumentos possibilitaram a construção de um “*corpus*”, um conjunto de “*dados brutos*” (BARDIN, 1979) a ser tratado, que fora submetido à análise de conteúdo que, segundo Laurence Bardin (1979), configura-se como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

A autora postula a idéia de que a análise de conteúdo, enquanto procedimento metodológico, transita entre os extremos da investigação científica, pois, concentra o rigor metodológico característico da objetividade e a fertilidade oriunda da subjetividade, resultando na elaboração de apontamentos quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseado na dedução, na inferência (BARDIN, 1979). Neste sentido, embora seu surgimento remeta, inicialmente, a abordagens quantitativas, a análise de conteúdo é extremamente útil nas ciências sociais, tanto em pesquisas quantitativas, quanto qualitativas. Segundo a autora:

A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de certos elementos na mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição (BRADIN, 1979, p. 114).

Neste sentido, as análises quantitativas preocupam-se com a ocorrência de determinados elementos nas comunicações, preocupando-se mais com a ampliação de novas formas de metodologias para mensuração dos sentidos identificados. Por outro lado, os enfoques qualitativos atentam para a presença ou para a ausência de um elemento, ou

conjunto de elementos, nas mensagens analisadas, na busca de transcender o alcance meramente descritivo das técnicas quantitativas para atingir interpretações mais profundas com base na inferência (BARDIN, 1979).

Para fins deste estudo, optamos por realizar uma análise de conteúdo categorial²⁵, devido à sua pertinência à nossa proposta de investigação, devido à sua eficácia na “*aplicação de discursos diretos (simplificações manifestas) e simples*” (BARDIN, 1979, p. 153).

Após esta breve apresentação dos procedimentos metodológicos, apresento, nos capítulos seguintes, alguns apontamentos investigativos acerca da operacionalização das crianças em interações intra-geracionais, com os estereótipos de gênero presentes em seus cotidianos sociais.

²⁵ A autora ainda considera que além da *análise temática ou categorial*, que consiste em operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), em termos de aplicação, existem várias técnicas desenvolvidas na análise de conteúdo que promovem o alcance e a compreensão dos significados manifestos e latentes no material coletado, tais como:

Análise de avaliação ou representacional, que visa a medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que ele fala (pessoas, coisas, acontecimentos) e fundamenta-se no fato de que a linguagem representa e reflete diretamente aquele que a utiliza;

Análise da expressão, concebida como um conjunto de técnicas que trabalham indicadores (estrutura da narrativa) para atingir a inferência formal;

Análise das relações, que busca extrair do texto as relações entre elementos da mensagem, completando a análise freqüencial simples, ou seja, procura a aparição associada de dois ou mais elementos no texto, atendo-se às relações que eles mantêm entre si, podendo ser subdividida entre dois subtipos: o primeiro é a análise de co-ocorrências, que visa a identificar a presença simultânea de elementos e; a análise estrutural, que procura a manifestação de uma mesma estrutura em fenômenos diversos;

Análise da enunciação: que se distingue das outras técnicas de análise de conteúdo porque se fundamenta na concepção da comunicação como processo e funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais presentes no texto (BARDIN, 1979).

4 EU NÃO VOU CUIDAR DO BEBÊ; NEM VOU FAZER COMIDA! - *o que as crianças dizem sobre seus desenhos?*

A partir da articulação entre o desenho e a oralidade, tornou-se possível traçar um perfil de alguns – dos muitos – modelos de gênero presentes no cotidiano social, das crianças co-autoras deste estudo. Ao discutirmos com os pequenos e pequenas sobre questões referentes àquilo que se estava desenhando (no ato de realização/produção dos desenhos), possibilitou-nos a coleta de aproximadamente cento e setenta desenhos que apontam os modelos de masculinidade e feminilidade que circundam o ambiente social de meninos e meninas de nossa instituição.

Após catalogados, os desenhos foram divididos em duas grandes categorias distintas: desenhos de meninas e desenhos de meninos. A partir do cruzamento dos resultados entre os desenhos de meninas e meninos, foi possível categorizar novamente os desenhos dividindo-os em três grandes grupos que apontam: Os homens na visão das crianças; as mulheres na visão das crianças e; as crianças enquanto sujeitos engendrados.

A primeira categoria – os homens na visão das crianças – nos permitiu visualizar melhor como as crianças percebem os atributos sociais masculinos. Esta categoria, por sua vez, aponta três modelos presentes em quase todas as produções gráficas das crianças: o homem (pai) como centro das tomadas de decisões da família; o homem (pai) como o gestor financeiro da família; e um distanciamento masculino em relação aos cuidados e a educação dos filhos(a).

A partir da segunda categoria (que aponta a percepção das crianças para o que é socialmente aceito para as mulheres) conseguimos captar alguns dos modelos de feminilidade que percorrem no convívio social de meninos e meninas e dentre elas, destacamos: o espaço privado como local socialmente aceito para as mulheres; proximidade entre mulheres e crianças no interior do espaço privado e; a dupla jornada da mãe que é trabalhadora e dona de casa.

A terceira categoria de desenhos produzidos (as crianças enquanto sujeitos engendrados) aponta para os modelos de gênero destinados a meninos e meninas. Esta categoria apresenta, como uma constante nos desenhos das crianças, modelos de gênero bem distintos: meninos sempre retratados no espaço público; as meninas sempre dentro dos lares;

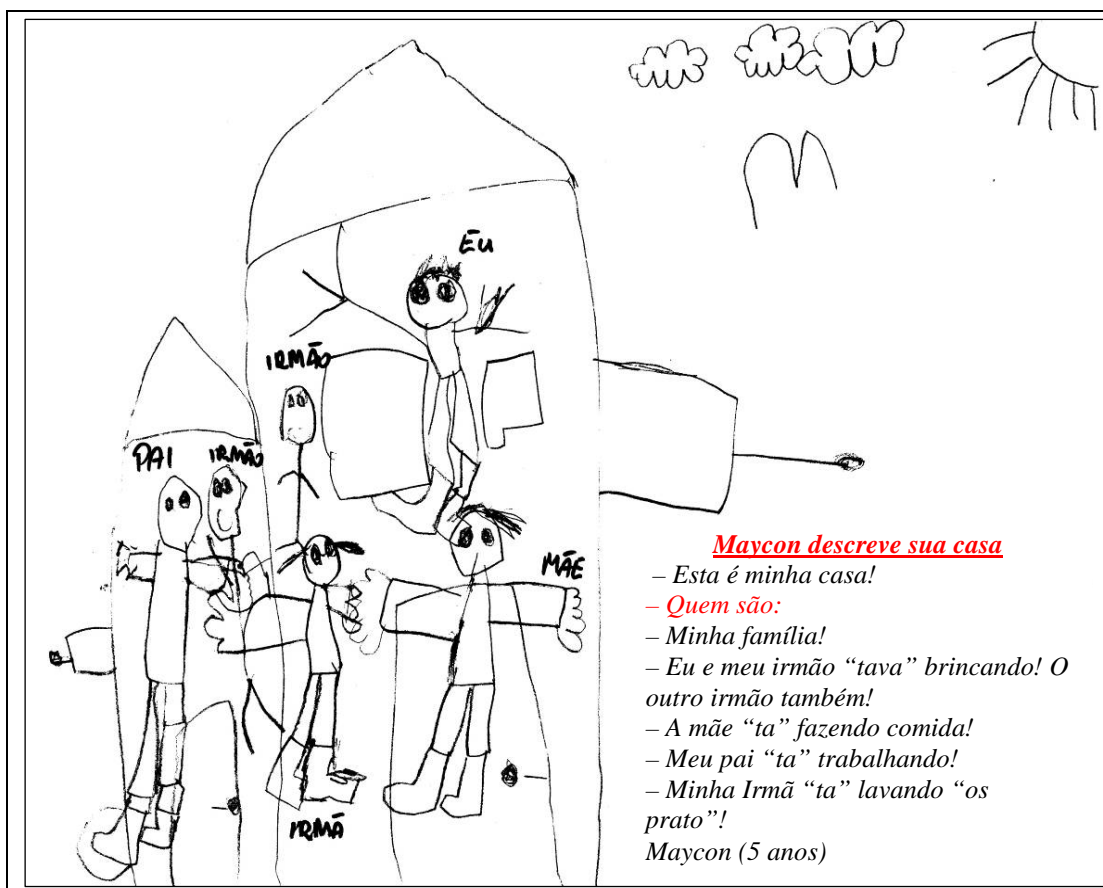
meninas como futuras donas de casa; meninos como futuros trabalhadores; masculinidades diferentes e; feminilidades diferentes.

Percebemos que a prática de desenhos (que não é muito comum no interior da instituição pesquisada), apontou indícios das relações intra-geracionais das crianças: como sentam quase sempre em roda ou em pequenos grupos, ao desenharem, as crianças trocavam muitas informações, espiavam umas os desenhos das outras, faziam igual. Em determinado momento da coleta dos desenhos, refletimos sobre se esta situação não poderia alterar ou comprometer os dados da pesquisa. Ao iniciarmos nossas análises, percebemos que a articulação do desenho com a oralidade, possibilitou a superação de nossas preocupações, uma vez que a coleta das vozes das crianças era feita individualmente.

Feita esta exposição acerca dos desenhos das crianças, a seguir, apresento uma análise de cada uma das categorias resultantes dos registros gráficos das crianças da turma de cinco anos.

4.1 Os homens na visão das crianças

Uma constante na representação gráfica tanto dos meninos quanto das meninas aponta para a figura paterna, portanto do homem, como o gestor financeiro das famílias – o que remete também a uma idéia, em termos relacionais, de uma sujeição financeira feminina em detrimento da figura masculina. No desenho de Maycon, fica expressa uma dupla sujeição feminina (da mãe e da filha) em relação aos sujeitos masculinos (pai e os filhos):



Desenho 17: Maycon desenha sua casa

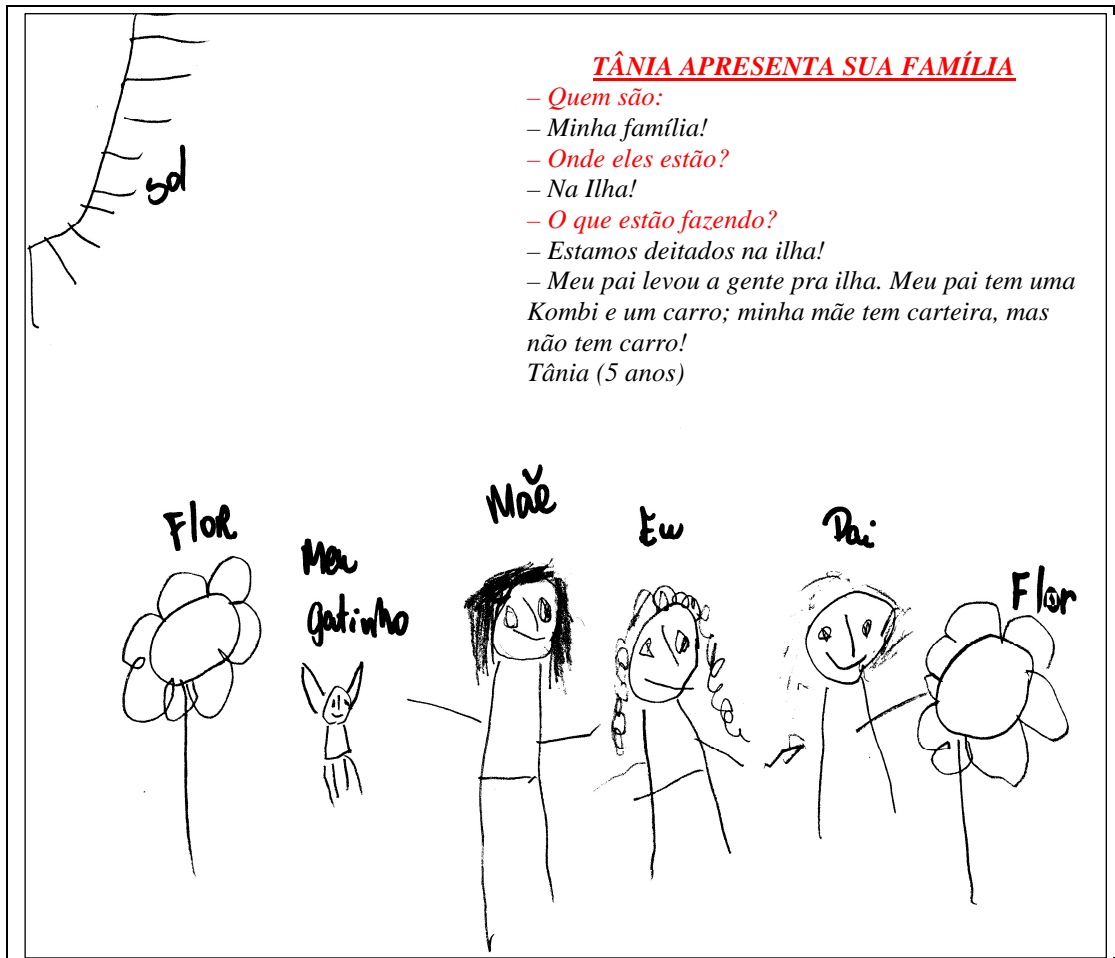
Maycon (assim como a maioria das crianças participantes deste estudo), ao desenhar, relata as coisas que os membros de sua família estão realizando. Descreve que a mãe está fazendo comida e, logo em seguida, aponta que sua irmã está lavando os pratos, atribuindo à presença feminina (da mãe e da irmã) o ambiente da cozinha; Maycon retrata o pai no desenho, mas, relata que este está trabalhando e se retrata – e aos irmãos (homens) – em momento de brincadeiras, diferentemente da irmã que está a ajudar a mãe. A proposta para a realização deste desenho era de desenhar a casa onde moravam. Maycon desenha a fachada de sua casa e os que ali residem junto com ele, ou seja, sua família. Além disso, atribui funções aos membros de sua família. A esse respeito, Gobbi (1997) sugere que

A casa, mais do que uma construção de cimento, tijolos ou blocos é também um domínio social, econômico e ideológico. [...] a casa mapeia a organização familiar e revela como ela é. Desenhá-la, de certa forma, passa a ser também desenhar a família, quem nela vive e quem a constitui (GOBBI, 1997, p. 99).

Desse modo, Maycon, para além da simples reprodução de sua casa, aponta também a divisão social do trabalho entre seus entes – o que sugere não só uma dupla sujeição e inferiorização das relações sociais das mulheres, relegadas ao espaço privado, em relação aos

homens que, desde crianças, se afastam dos afazeres do lar (GOBBI, 1997), mas também a supervalorização da figura masculina, enquanto principal responsável pela provisão das finanças da família.

Outro modelo constante nos desenhos elaborados pelas crianças assinala o fato de os pais/homens serem, além de responsáveis pelo provimento financeiro das famílias, também responsáveis pela tomada de decisões familiares. O desenho de Tânia ilustra bem essa idéia:



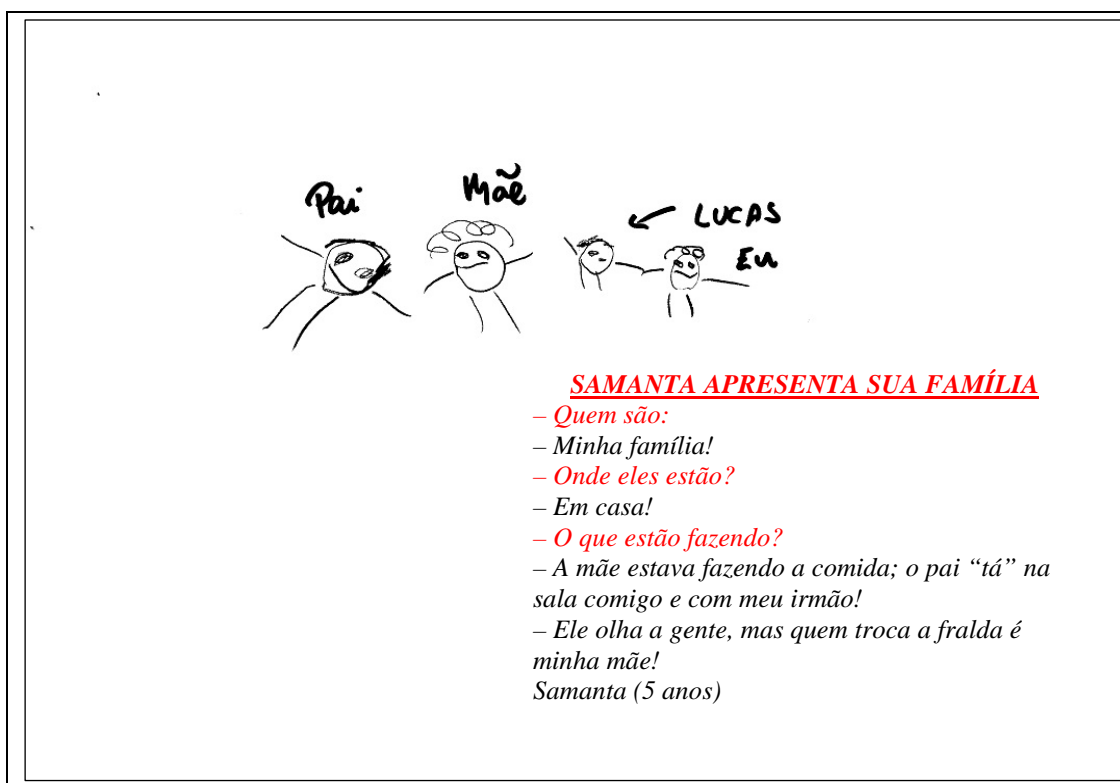
Desenho 18: Tânia desenha sua família

Tânia, ao desenhar sua família, assim como Maycon, começa a descrever as relações sociais desenroladas no interior de seu lar. A menina aponta que sua família visita uma ilha – fato esse que fora confirmado pela mãe posteriormente – e relata que quem as leva é o pai. Relata ainda que o pai possui dois veículos (uma Kombi e um carro de passeio). Narra também que a mãe, embora motorista habilitada, não possui veículo próprio. No caso do desenho de Tânia, assim como outros muitos desenhos de outras crianças da turma, evidencia-

se uma relação social de poder masculino em relação ao feminino, uma vez que, enquanto provedor financeiro da economia familiar cabe ao pai a tomada de decisões familiares.

Márcia Gobbi (1997, p. 119) infere que é a partir da revolução industrial que se distingue socialmente espaços e relações sociais entre os sujeitos – o privado destinado às mulheres, com ênfase aos atributos do lar e; o público destinado aos homens; como provedores. Partindo do princípio de que a tarefa de provedor só se torna possível de ser, na grande maioria dos casos, realizada no espaço público, segundo a autora, “*não é difícil supor que apareçam como importantes apenas as falas dos homens; estas ganham o status de decisórias e capazes de transformar a realidade vivida*” (GOBBI, 1997, p. 120).

Outro modelo notório de masculinidade presente nos desenhos das crianças diz respeito ao distanciamento masculino em relação aos cuidados e à educação dos filhos(a), conforme sugere o desenho produzido por Samanta:



Desenho 19: Samanta desenha sua família

Samanta descreve que sua mãe (como quase todas as mães e mulheres desenhadas) está a cozer. O pai de Samanta está na sala a cuidar dela e do irmão. A riqueza deste desenho reside no fato de que o pai, embora desempenhe funções que, no âmbito familiar, são consideradas atributos femininos – no tocante, cuidar dos filhos – nega-se a trocar fraldas. O

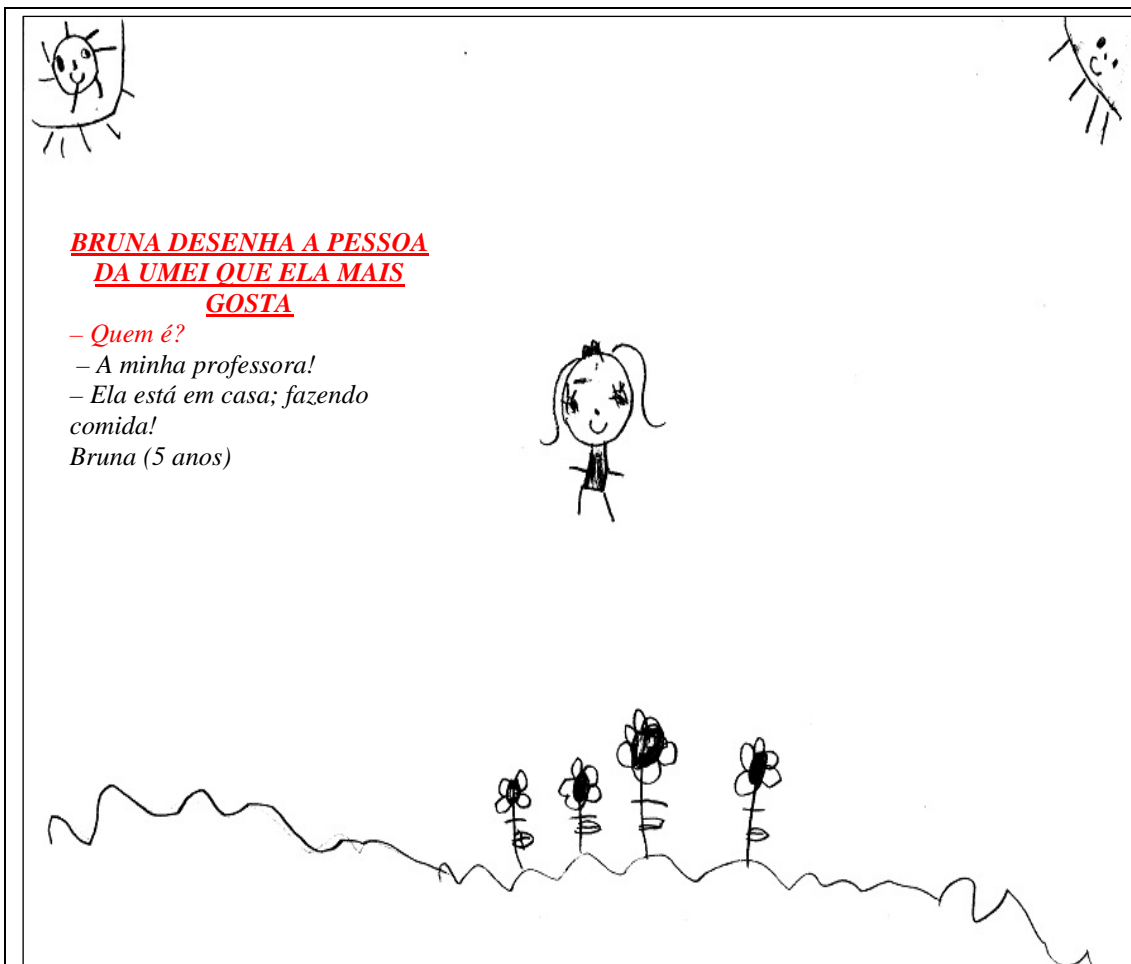
que nos leva a considerar que trocar fraldas é, neste sentido, tido como um fazer inferior e que, portanto, homens não podem desempenhar, ficando sempre a cargo da mulher. Bruschini (1990, p. 122 apud GOBBI, 1997) aponta que os pais/homens, quando se propõem a ajudar as esposas nas tarefas de casa, ajudam naquilo que se sentem aptos ou que preferem fazer. Segundo a autora:

O mais freqüente, contudo, é que a participação dos maridos nos afazeres domésticos seja bastante seletiva, isto é, ocorra naquelas atividades das quais eles mais gostam ou para as quais sentem mais aptidão (BRUSCHINI, 1990, p. 122 apud GOBBI, 1997, p. 127).

O que se apreende dos desenhos em relação ao pai/homem? Por entre a infância por nós pesquisada, percorre um modelo de pai/homem que, na maioria das vezes, apresenta amplos poderes de decisão e provisão dos fundos econômicos das famílias, desempenho este que só é possível por sua atuação nos espaços públicos. Se a análise dos desenhos das crianças aponta para um modelo de masculinidade empossado de poder tanto financeiro quanto decisivo do ponto de vista da organização social do trabalho familiar, quais as funções e poderes delegados às mães? É o que relataremos a seguir.

4.2 As mulheres na visão das crianças

Em termos relacionais, se os desenhos dos meninos e meninas da turma de cinco anos apresentam uma forte presença do masculino no espaço público, como gestor financeiro das famílias e responsável pelas decisões familiares, as mulheres ficam relegadas ao espaço privado, ou seja, ao lar. Esta afirmação ganha contornos mais precisos nos traços dos desenhos de Bruna que registra, ao ser solicitado às crianças desenhar a pessoa da UMEI que elas mais gostassem, a professora Fabrícia:



Desenho 20: Bruna desenha a pessoa da instituição que ela mais gosta.

Conforme dito no subtítulo anterior, tanto meninos quanto as meninas, na grande maioria, desenharam as mães/mulheres sempre em casa e, geralmente, atarefadas com os fazeres da cozinha. Com Bruna não é diferente. O que nos chama atenção é que, em seu desenho, ela retrata a professora de sua turma alegando que esta também se encontra em casa e fazendo comida. O registro de Bruna aponta que, para as mulheres, o espaço socialmente aceito é o espaço do lar, portanto, privado. Mesmo a professora sendo uma profissional da educação, que possui veículo próprio, assim como muitas outras professoras da instituição²⁶, a menina a representa no ambiente familiar e cozinhando. Nos dizeres de Meyer (2007), em nossa realidade cultural é marcante o pressuposto de que “cozinhar em casa é atribuição de mulher” (MEYER, 2007, p. 24).

Em estudo desenvolvido junto a crianças de uma instituição de educação infantil do bairro de Pirituba, cidade de São Paulo – estudo este que fundamenta boa parte da análise

²⁶ Geralmente, os carros são atribuídos, nos desenhos produzidos pelas crianças em questão, à figura masculina.

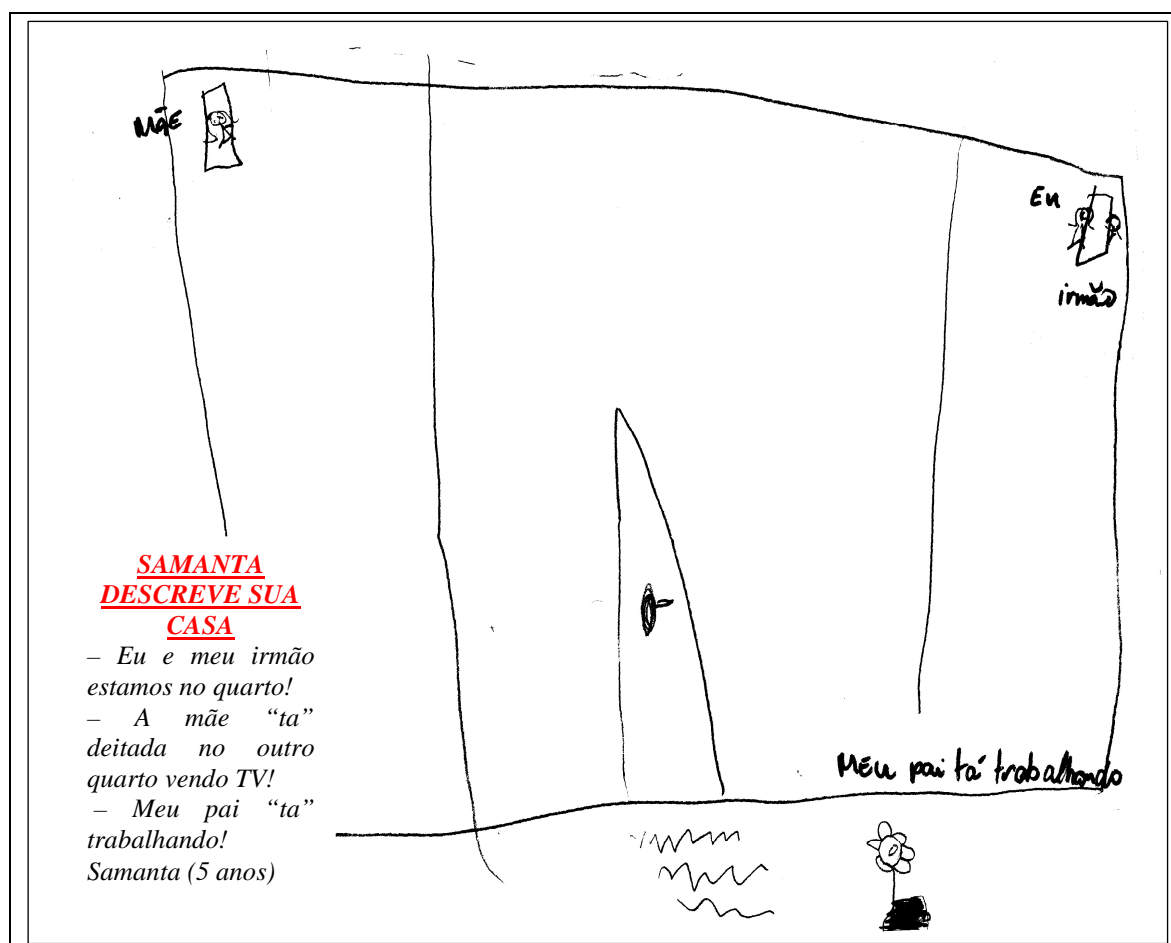
deste capítulo – Gobbi (1997) baseada em Woortman (1982, p.122) aponta que nos desenhos por ela coletados, as crianças desenhavam as mães, na maioria das vezes, em casa e com grande presença delas no espaço da cozinha e que este seria um espaço de domínio das mulheres na divisão social do trabalho familiar (o que carrega um forte teor ideológico):

Mais do que o aspecto econômico da função feminina em casa que, especificamente na cozinha teria o domínio sobre este espaço, há um outro componente: a ideologia que define para a mulher a cozinha como espaço onde se constrói a chamada rainha do lar, advindo daí todo um comportamento pertinente ao desempenho de sua função que a torna uma “autoridade” nesse local, o que é, sem dúvida, passível de inúmeros questionamentos (GOBBI, 1997, p. 103 grifos da autora).

Se associarmos o desenho de Bruna ao desenho de Maycon (figura: 1) que relata que a mãe cozinha e a irmã a ajuda lavando os pratos, pode-se inferir que a cozinha não é o espaço socialmente aceito para as mães conforme assinala Gobbi (1997), mas para a mulher em geral e desde a mais tenra idade. Cerisara (2007), fundamentada em Rosemberg e Amado (1992, p. 70), considera “*como eixos fundamentais da socialização feminina a maternagem²⁷ e o trabalho doméstico*” (p. 37). Essa perspectiva apontada por Ana Beatriz Cerisara é também assinalada por Dagmar Meyer, que postula a idéia de que, em nossa sociedade, “*o lugar [tido como] natural da mulher é o lar e sua função é cuidar da casa e da família*” (MEYER, 2007, p. 10 grifos meus).

Outro modelo de feminilidade presente nos traçados dos desenhos das crianças, diz respeito ao encontro das mulheres e dos filhos(as) no espaço do lar, conforme aponta o desenho de Samanta:

²⁷ Segundo Carvalho (1992) “o termo maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição a maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto”(CARVALHO, 1992, p. 3 apud CERISARA, 2007, p. 37-38).



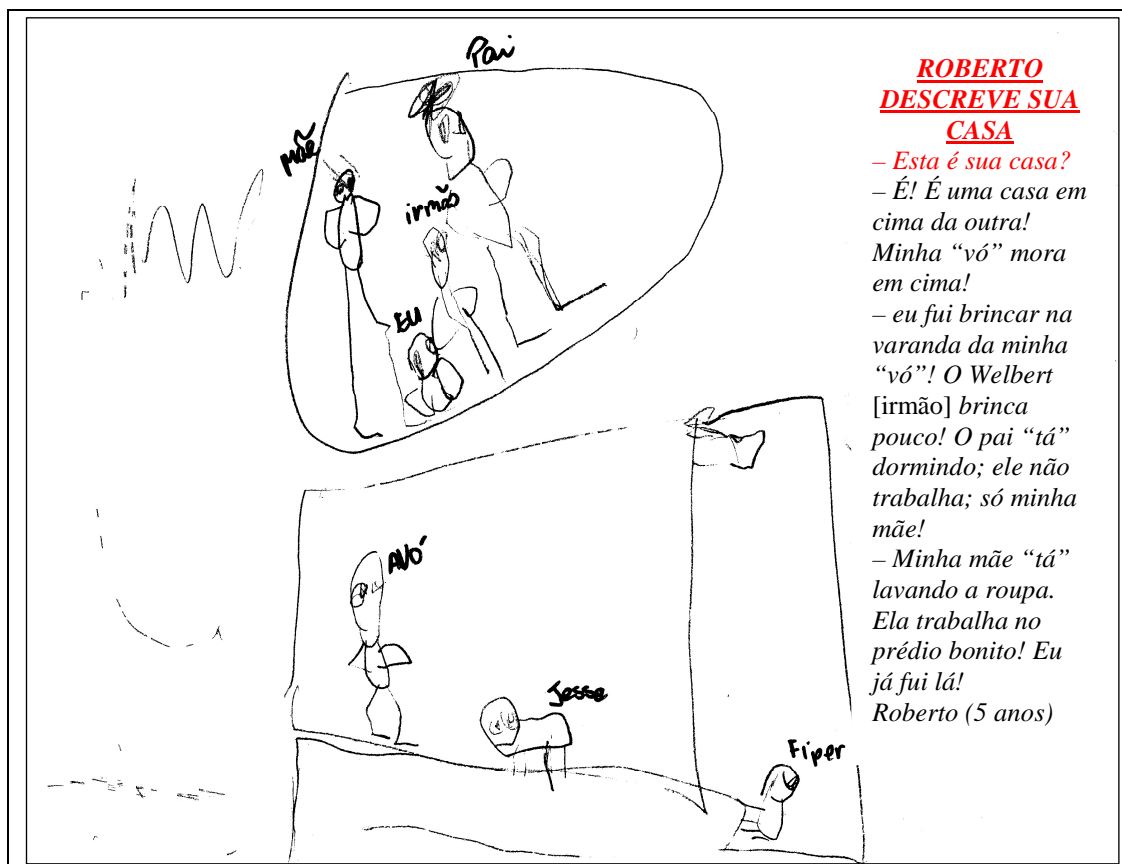
Desenho 21: Samanta desenha sua casa

Neste outro desenho de Samanta, o pai saiu para trabalhar e a mãe, ela e o irmão encontram-se em casa. Novamente os homens saem de casa no intuito de ir trabalhar; ganhar o dinheiro, enquanto as mulheres ficam no domicílio a realizar os afazeres do lar e os cuidados e educação dos filhos.

Márcia Gobbi (1997) postula a idéia de que se as transformações advindas da revolução industrial delegam ao homem a responsabilidade de buscar na esfera pública os recursos para a gestão financeira da família, as mulheres ficam encarregadas de cuidar da casa e das crianças, no ambiente privado. Segundo a autora *"com a revolução industrial, à mulher cabem os papéis de mãe e de esposa"* (GOBBI, 1997, p. 119).

Para Louro (1997, p. 17) há muito que se vem rompendo com a idéia de que a esfera do ambiente privado, ou seja, o mundo doméstico, como o único e verdadeiro espaço da mulher. Neste sentido, é latente outro modelo de feminilidade, expresso em alguns desenhos das crianças, que aponta para uma dupla jornada de trabalho das mães: o trabalho remunerado

(caracterizado pela sua realização fora do espaço do ambiente privado, e sim no público) e os afazeres domésticos. O que fica muito bem ilustrado no desenho e nos dizeres de Roberto:



Desenho 22: Roberto desenha sua casa

Ao ser solicitado a desenhar sua casa, Roberto aponta para o fato de seu pai – que é montador de móveis – estar desempregado e que, portanto só a sua mãe é quem trabalha em casa (pelo menos temporariamente). Além de relatar que a mãe trabalha no “prédio bonito”, Roberto ainda argumenta que ela está lavando roupa, ou seja, que além de dona de casa envolvida nos afazeres do lar, sua mãe, em virtude do desemprego do pai, assume a função de provedora financeira do lar. Na visão de Gobbi, ao associar duas jornadas como no caso da mãe de Roberto – ser dona de casa e trabalhar fora – as mulheres sofrem uma sobrecarga de tarefas:

De fato, as mulheres, ainda hoje, pelo menos aquelas com as quais tive contato durante a pesquisa, acabam tendo uma superatividade, o que neste caso especificamente, não se trata de “algumas atividades” que são somadas às desenvolvidas em casa e sim um emprego formal [...] (GOBBI, 1997, p. 107).

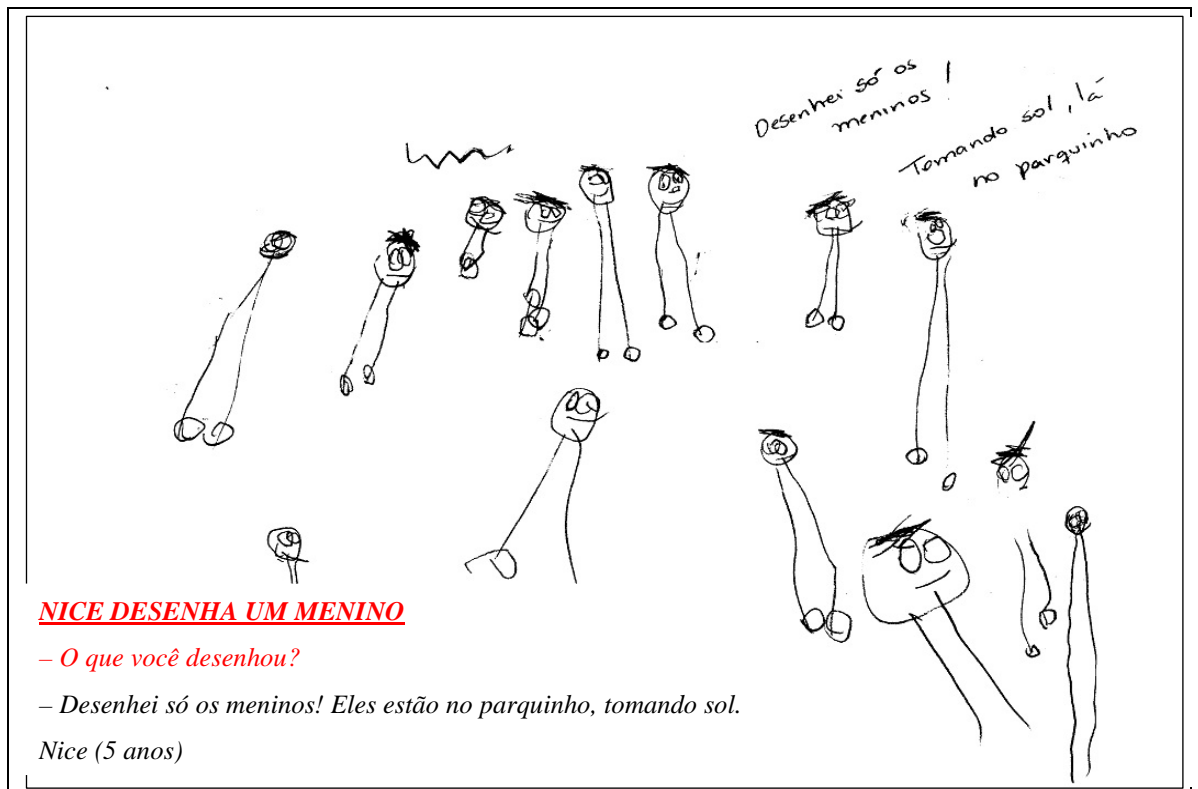
Diferentemente do pai representado no desenho de Samanta (figura: 3) – que ajuda a mãe olhando os filhos – Roberto não relata nenhum tipo de ajuda do pai à mãe, no que diz respeito a divisão das tarefas do lar com sua esposa, pelo contrário, o menino sugere que o pai só fica dormindo.

Em suma, os desenhos dos meninos e meninas apontam para modelos sociais de ser mulher que opõem-se aos modelos sociais masculinos presentes nos desenhos das crianças. A partir de então, passemos a analisar, como as crianças expressam, em seus desenhos, a percepção de si, enquanto sujeitos de gênero.

4.3 As crianças enquanto sujeitos de gênero

Nos dois subtítulos anteriores deste capítulo que desenvolvo, fundamentamos nossas análises no estudo, a nosso ver seminal, de Gobbi (1997) devido ao seu teor metodológico e sua dimensão epistemológica: identificar as relações de gênero presentes nos desenhos de meninos e meninas inseridos em um contexto de educação infantil. Entretanto, não constam no trabalho de Márcia Aparecida Gobbi desenhos que ilustrem e problematizem as crianças enquanto sujeitos masculinos e ou femininos. A partir daqui, fizemos um esforço analítico de compreender as produções gráficas das crianças, que as apontam como sujeitos engendrados, a partir delas, refutando, muitas vezes, nossos referenciais adultocêntricos. Neste sentido, em algumas ocasiões, devido à falta de trabalhos desta natureza (que busquem analisar as crianças – meninos e meninas – enquanto sujeitos de gênero), tivemos que associar nossas análises a perguntas e questionamentos feitos aos pais e mães que foram registrados em caderno de campo.

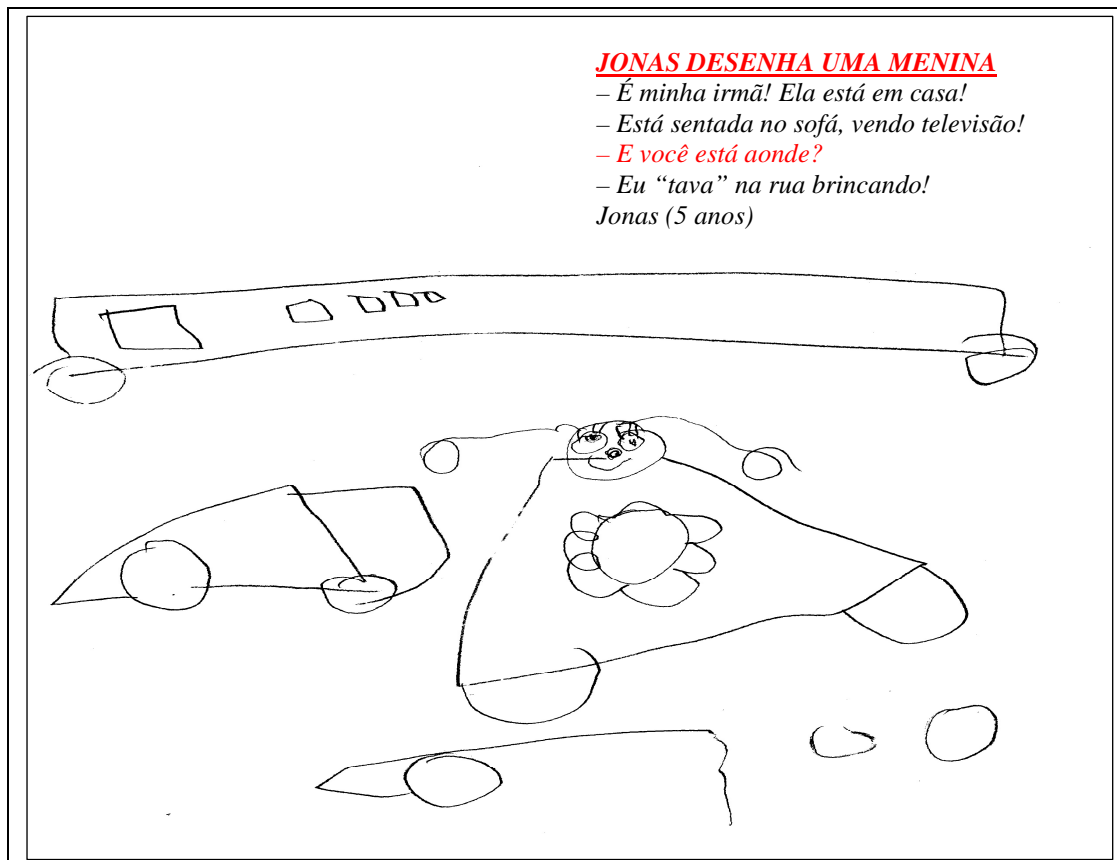
Uma primeira constatação latente nos desenhos de meninos e de meninas conduz à percepção de que as crianças, geralmente, retratam nos desenhos os meninos sempre presentes no espaço público. O desenho de Nice ilustra bem esta afirmação:



Desenho 7: Nice desenha um menino

Ao ser solicitada a desenhar um menino, essa menina desenha os vários meninos de sua turma. Nice relata que eles estão todos tomando sol no parquinho. Assim como no desenho de outras meninas e outros meninos, é marcante a presença dos meninos em espaços públicos e ou em situações de aventuras.

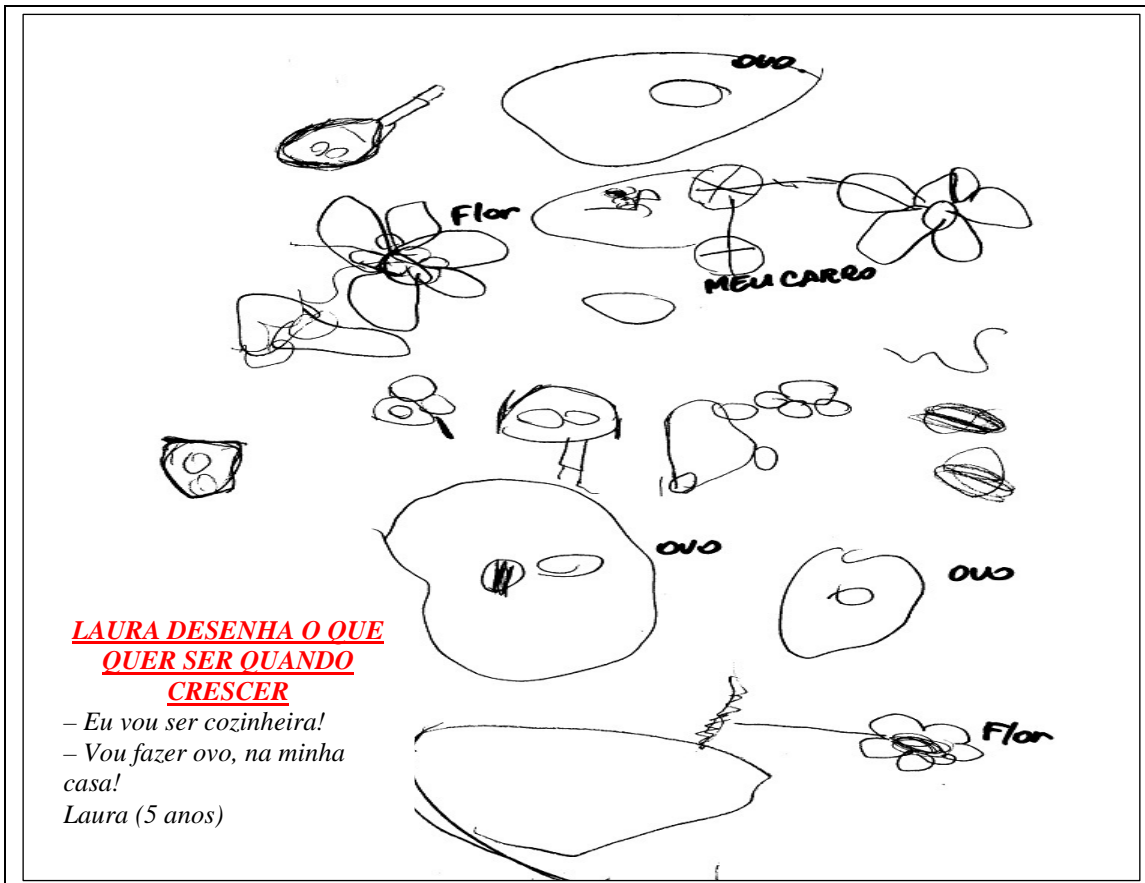
Se na visão de Nice (e de outros meninos e meninas) os meninos estão sempre representados no ambiente público, o desenho de Jonas retrata as meninas (no tocante, sua irmã) relegadas ao espaço privado:



Desenho 8: Jonas desenha uma menina

Jonas, ao ser requisitado para desenhar uma menina, retrata sua irmã e afirma que ela está sentada no sofá da sala a assistir televisão. Quando o professor pergunta onde ele estava naquele momento, o mesmo alega que estava brincando na rua. O que nos leva a considerar que existe um discurso que privilegia e controla a presença de meninos e meninas nos espaços sociais: eles, desde cedo, no público e elas no privado.

Esse discurso que qualifica e indica os meninos ao espaço público e restringe a atuação das meninas ao espaço privado, também vai produzir profissionais que atuarão, futuramente, nestes dois pólos sociais pautado no binarismo público/privado; masculino/feminino, conforme apontam os desenhos de Laura e Vitório:

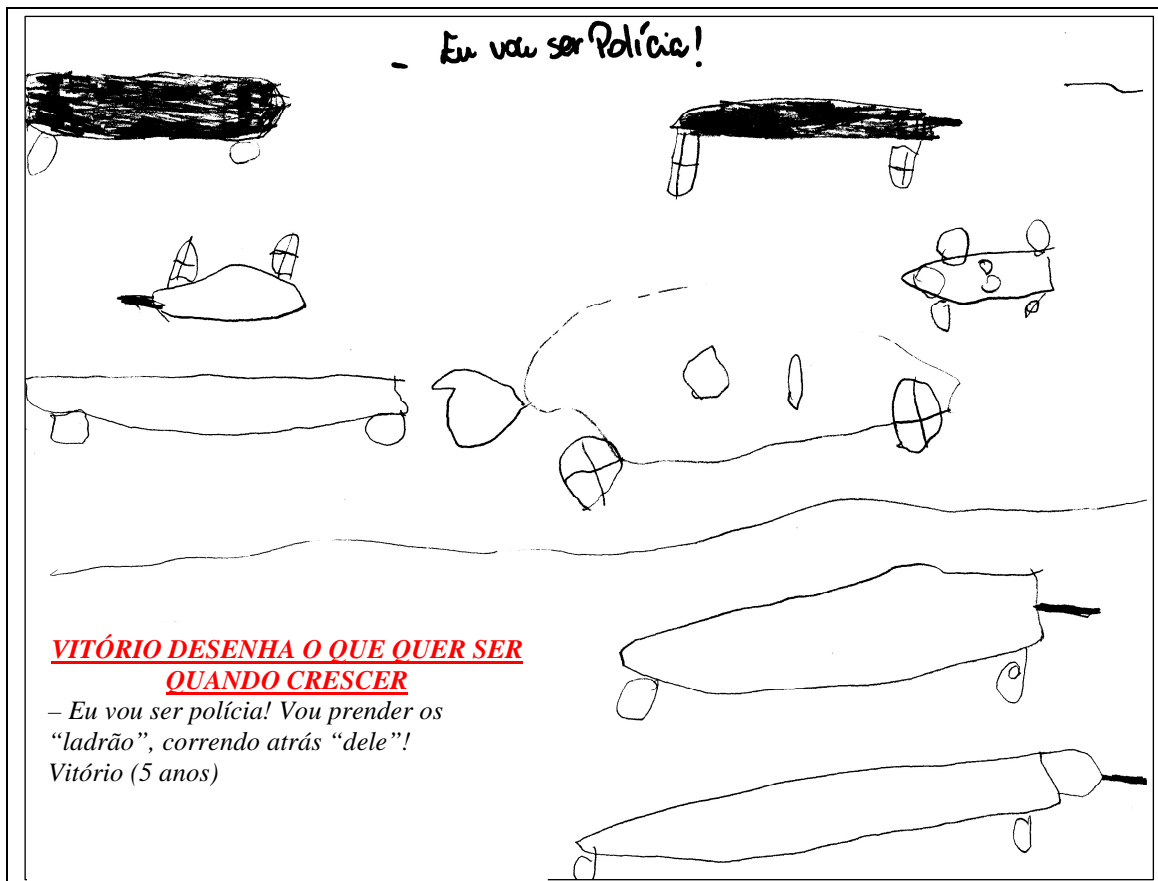


LAURA DESENHA O QUE
QUER SER QUANDO
CRESCER

- Eu vou ser cozinheira!
- Vou fazer ovo, na minha casa!

Laura (5 anos)

Desenho 9: Laura desenha o que quer ser quando crescer



Desenho 10: Vitória desenha o que quer ser quando crescer

Os desenhos de Laura e Vitória exprimem a máxima social que supervaloriza a atuação social masculina em detrimento da feminina. Se conforme Moreno (1997) a sociedade, a partir de uma ideologia androcêntrica, ensina as meninas a serem dóceis e futuras donas de casa, essa mesma sociedade ensina a meninos a serem expansivos profissionais das mais diversas áreas de atuação.

Observando estes quatro últimos desenhos, percebe-se que os modelos de masculinidade e feminilidade expressos nas representações gráficas das crianças, apontam para idéias presentes no imaginário coletivo referentes ao que se espera de meninas e meninos, enquanto sujeitos de gênero. Por este ponto de vista, o processo de socialização das crianças (lembrando que aprender modos de ser e estar no mundo pautado nas relações sociais de gênero, enquadra-se neste processo) aponta para uma participação meramente passiva das crianças, pois, nossa sociedade, baseada no senso comum, espera – e se esforça – que meninos venham a ser mais objetivos e meninas mais subjetivas. Entretanto, Anyon (1990) aponta que o processo de socialização – com ênfase na produção de sujeitos masculinos e femininos –

não é um processo onde a atuação dos sujeitos ocorre de forma única e exclusivamente passiva. Segundo ele:

Discordarei também da visão prevalecente de que o desenvolvimento do gênero seja um processo unilateral de imposição, pela sociedade de valores e atitudes internalizados pelas meninas [leia-se crianças²⁸]. Ao contrário, postulo que o desenvolvimento do gênero envolve tanto recepção passiva quanto resposta ativa às contradições sociais (ANYON, 1990, p. 15 apud CERISARA, 2007, p. 34).

A este respeito, Louro (1994 apud CERISARA, 2007) também sugere que os sujeitos, para além da simples assimilação do que lhes é imposto, constroem-se, enquanto sujeitos de gênero, de forma mais ativa do que passiva. Nas palavras da autora:

Tornar-se homem ou torna-se mulher (expressão cunhada por Simone de Beauvoir) supõe, portanto, um processo de socialização de sujeitos – homens e mulheres – onde estes, longe de serem depositários passivos de uma cultura, integram-na de forma ativa e própria (LOURO, 1994 apud CERISARA, 2007, p. 34).

Tais apontamentos estão, de certa forma, em consonância com os apontamentos provenientes dos Estudos da Infância, que também refutam o conceito de socialização onde as crianças são concebidas como sujeitos passivos (CORSARO, 2002; 2009; QUINTEIRO 2002; Sarmiento, 2005). Tais referenciais nos possibilitaram perceber que algumas poucas crianças apresentam outras formas de masculinidade e feminilidade também possíveis e que refutam estas máximas sociais acerca das relações de gênero.

No que concerne às masculinidades diferentes, o desenho de Renato, expressa bem outra forma possível de ser homem. O que nos chama atenção é o fato de Renato desenhar seu irmão mais velho:

²⁸ Grifos nossos.



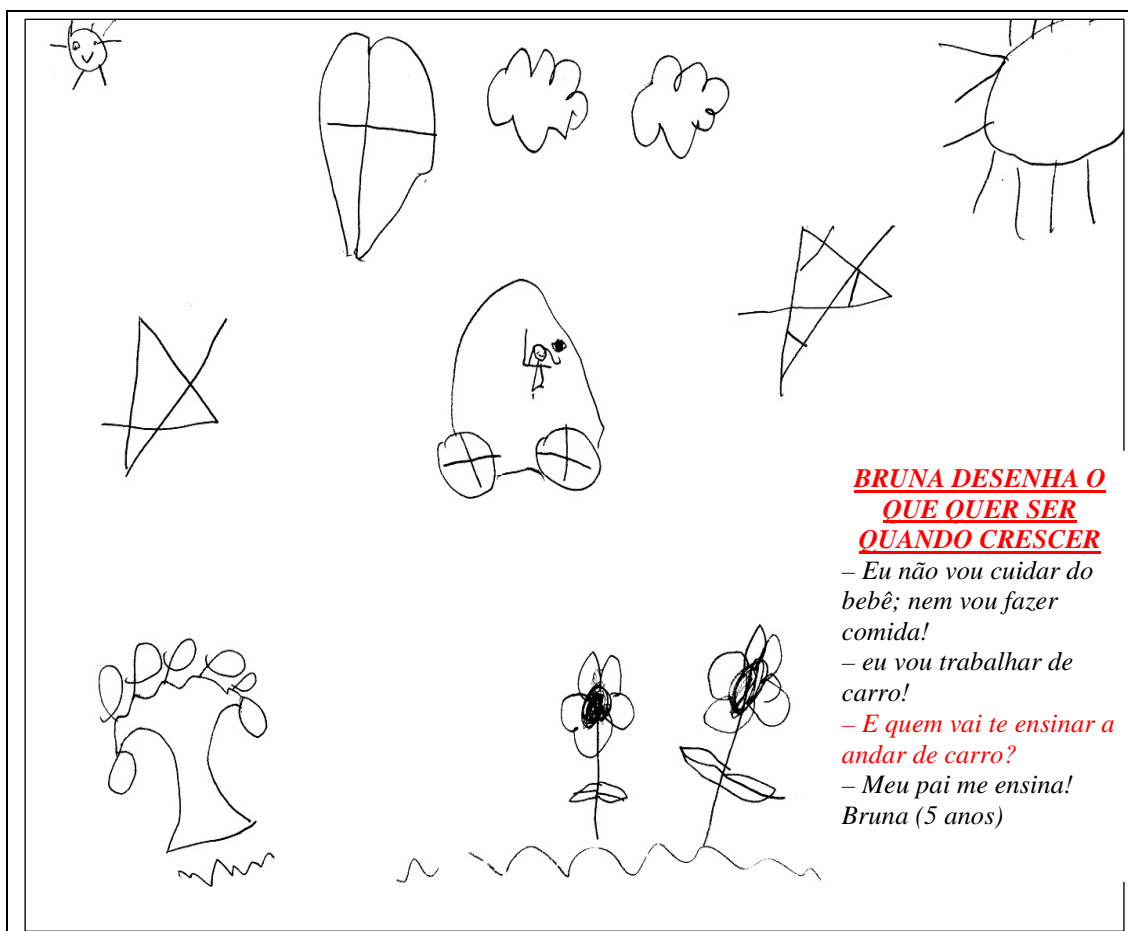
Desenho 31: Renato desenha um amigo

Quando Renato é solicitado a desenhar um amigo, se prontifica a desenhar seu irmão. Ao fazê-lo, relata que o mesmo está fazendo comida. O desenho de Renato, num primeiro momento nos causou certo estranhamento, pois, nenhum outro menino tinha retratado um menino, homem ou pai em suas produções gráficas correlacionando-o com os afazeres da cozinha – espaço este atribuído quase exclusivamente às mulheres. A partir do desenho, sentimos a necessidade de conhecermos melhor o ambiente familiar de Renato. Certo dia na saída da escola, solicitamos à sua mãe – Dona Marta – informações sobre o cotidiano de sua família. Explicamos o que Renato tinha desenhado e relatado e ela o justificou:

“Eu tenho três filhos! O Renato é o segundo dos três. Meu mais velho me ajuda muito: arruma a casa; faz comida e tal. O Renato também já me ajuda: dobra a roupa de cama, recolhe os copos da casa... eu ensino eles, assim, eles me ajudam até a cuidar do ‘menorzinho’. Eles me ajudam muito” (Dona Marta – mãe do Renato).

Assim, percebemos que no ambiente familiar de Renato é possível que homens se envolvam em atividades do lar. O irmão de Renato, e ele próprio, se configuram como sujeitos que apresentam uma possibilidade de masculinidades diferenciadas dos modelos apresentados pelas crianças.

Outro ponto relevante que nos causou também certo estranhamento, uma vez que, contraria os desenhos das outras crianças, é o desenho de Bruna – a mesma do desenho 4 – que ao desenhar o que quer ser quando crescer, afirma querer ser motorista, refutando as representações femininas de gênero comumente presentes nos desenhos dos demais:



Desenho 14: Bruna desenha o que quer ser quando crescer

Quando Bruna desenha o que gostaria de ser quando crescer, afirma de imediato que não gostaria de cuidar de bebês e tampouco fazer comida. Aliás, antes da realização dos desenhos, quando conversávamos, “na rodinha”, sobre as profissões dos pais e das mães, sobre quais profissões gostariam de exercer quando crescessem, Bruna imediatamente refuta tal idéia, reafirmando-se enquanto desenhava.

Assim como fizemos com o desenho de Renato, fomos ao encontro dos pais de Bruna, para melhor compreender as relações de gênero presentes em seu ambiente familiar. Ao

conversarmos com a mãe de Bruna sobre sua vontade de ser motorista, Dona Cássia relata que:

“A Bruna não é muito de brincar de carrinho não. Só muito de vez em quando ela brinca de carrinho com o irmão. Agora com vocês me falando isso, eu começo a entender por que ela gosta tanto de sair de carro com o pai” (Dona Cássia – mãe da Bruna).

Tanto o desenho de Renato, quanto o de Bruna, nos faz refletir sobre o quanto as crianças são ativas dentro do processo de socialização de gênero. Percebemos que os desenhos, independente da categoria na qual se enquadrem, expressam de certa forma, muitos modelos de comportamentos que socialmente se espera de homens e mulheres, meninos e meninas de forma estereotipada. Estereótipos estes que circundam estas crianças e que geralmente emanam das relações sócio-familiares dos membros de suas famílias de pertença. Entretanto, propomos a partir do que apresentam os desenhos, algumas reflexões: será que estas crianças, em suas interações de pares, operam com estes modelos? Como a infância concebe e opera (de modo intra-geracional), com esses modelos de masculinidade e feminilidade? É o que apresentaremos a seguir.

5 “EU FALEI COM ELE QUE ELE NÃO SABIA BRINCAR”! – *apropriações de gênero nas relações intra-geracionais das crianças*

Neste capítulo buscamos explicitar, por meio da apresentação de alguns episódios por nós registrados através de estudo etnográfico, como, do ponto de vista intra-geracional, as crianças atuam, em suas interações de pares (interações entre crianças), com os modelos de masculinidade e feminilidade presentes em seu cotidiano social. Em quase todos os episódios aqui relatados, fica nítido o uso/apropriação que as crianças fazem dos modelos de gênero, comumente presentes em seu cotidiano (assim como aponta a análise dos desenhos relatada no capítulo anterior) sempre em busca de poder.

Corsaro (2009) postula que as crianças começam a brincar de papéis sociais já por volta de dois anos de idade. Para ele, a maioria das brincadeiras de representação sociodramáticas, entre os dois e cinco anos, envolve a expressão de poder (p. 35). Segundo o autor: “*no jogo sociodramático as crianças desfrutam a assunção e a expressão de poder. É divertido fazer isso*” (CORSARO, 2009, p. 36). Corsaro (2009) ainda aponta que as crianças, quando participam de brincadeiras sociodramáticas, expressam nitidamente poder ao exercerem papéis “*hierarquicamente superiores*”, mau comportamento e ou obediência em papéis “*subordinados*”, cooperação quando atuam em papéis de equivalência e, que muitas vezes se confundem “*a respeito do arranjo e das expectativas de gênero em outros papéis*” (p. 36). Partindo dessa premissa, conseguimos identificar, por meio da realização deste estudo, situações onde as crianças atuam, a partir de seus referenciais de gênero, sempre em busca de controle e poder.

Nos momentos de interação das crianças que registramos percebemos a incidência de situações onde há *conflitos de gênero*: são brincadeiras onde geralmente duas ou mais crianças envolvidas apresentam conflitos entre seus referenciais pessoais de gênero, isto é, com as divisões sociais entre homens e mulheres em seu meio sócio-familiar. Outro grupo de interações muito relevante diz respeito às brincadeiras ou interações onde existe *legitimação de gênero*: são brincadeiras onde comumente se permite ou se proíbe uma criança de participar em função de sua posição social de gênero; por exemplo: meninas não jogam futebol; (havendo maior incidência entre os meninos de proibir a participação das meninas). O terceiro grupo diz respeito às interações e brincadeiras que envolvem *confusão entre papéis de gênero*: são brincadeiras onde há incidência de confusão entre os papéis sociais atribuídos

a homens e mulheres; meninos e meninas, caracterizando momentos de maiores transgressões. E por último, mais não menos importante foram registrados os momentos onde as crianças, para brincar, se *apóiam em seus referenciais de gênero*: são brincadeiras onde as crianças se fundamentam em seus referenciais de gênero em proveito próprio.

5.1 Brincadeiras com conflitos de gênero:

O primeiro grupo de interações que pudemos identificar neste estudo, diz respeito às brincadeiras onde ocorrem conflitos entre os referenciais de gênero das crianças. O episódio abaixo aponta para um conflito entre referenciais de gênero, que diz respeito a um menino de quatro anos, portanto, de outra turma, pois, a turma da instituição da qual acompanhamos, encontra-se na faixa etária de cinco a cinco anos e oito meses. O menino Benício brinca sozinho, de fazer bolo para sua professora:

MENINO DE FORNO E FOGÃO

Neste momento, encontram-se no parquinho as turmas de três, quatro e cinco anos. As crianças brincam livremente e os professores observam a distância, a vigiar. No castelinho, outra situação despertou-nos interesse: um menino da turma de quatro anos – Benício – pega um prato contendo uma rodinha azul de plástico que ele colocou em uma das janelas do castelinho, desce o escorregador com tais objetos na mão, e parte ao encontro das professoras. Volta, segundos depois, agora acrescido de um copinho de brinquedo. Entra no espaço, recoloca os objetos (o copinho, a roda e o pratinho) na mesma janela. Finge espantar as crianças que estão do lado de fora do castelinho, mas que já estão a se distanciar do espaço. Neste momento, o pesquisador lhe pergunta:

1. – *O que é isso na janela? – Benício olha para os brinquedos, pensa e responde;*
2. – *É bolo! Afirma sorrindo, demonstrando para o pesquisador gostar do que estava brincando;*
3. – *E para onde você foi com o bolo? – pergunta o pesquisador sobre a ausência do menino;*
4. – *Fui levar para dar para minha professora! – responde Benício apontando para onde estão sentadas: sua professora e mais; as duas professoras das turmas de três e cinco anos.*
5. – *E ela gostou? – questiona o pesquisador novamente ao menino;*
6. – *Aham! – responde Benício balançando a cabeça positivamente sem demonstrar nenhum sinal de dúvidas;*
7. – *E quando você voltava, trazia este copinho na mão; para quê? – pergunta o pesquisador tentando entender a inserção do copo na brincadeira de Benício;*
8. – *Para fazer suco de acerola! – Explica a criança ao pesquisador;*
9. – *Para quem? – interpela novamente o pesquisador;*
10. – *Para minha professora! – responde o menino sem titubear;*
11. – *E você sabe fazer suco e bolo? – questiona o pesquisador tentando entender quais as situações que a criança buscava interpretar em sua brincadeira;*
12. – *Sei! – responde novamente Benício sem esboçar nenhuma dúvida;*
13. – *E como é então que se faz bolo? – pergunta novamente o pesquisador;*
14. – *Tem que misturar! Mistura tudo ué, e põe no forno! – a criança não descreve os ingredientes utilizados para fazer o bolo, mas, descreve algumas partes – mais visíveis – do processo.*
15. – *E quem te ensinou a fazer? – debate o pesquisador no intuito de perceber alguma representação de gênero acerca da brincadeira do menino;*
16. – *Hã? – a criança responde esboçando uma expressão facial de que não entendeu a pergunta;*
17. – *Quem foi que te ensinou a fazer bolo e suco? – Reformula a pergunta o pesquisador;*

18. – *Minha mãe! – rebate Benício em tom afirmativo, dando entender que, em seu entendimento, é facilmente aceitável que mulheres façam bolo;*
19. – *E seu papai; o pai sabe fazer bolo? – pergunta o pesquisador ao menino. Neste momento, uma menina de cinco anos que estava no castelinho – Ellen – que também brincava ali, entra no diálogo, respondendo antes de Benício:*
20. – *Meu pai não faz bolo... nem sabe fazer comida! – questiona a menina interferindo na conversa entre o pesquisador e Benício com tom de reprovação à atitude do menino. O menino olha para ela, com ar de dúvida e começa a refletir sobre o que estava brincando. Então, outro menino também da turma de cinco anos – Josué – que acompanhava a conversa entre o pesquisador e as duas crianças, mas que não está no castelinho, se aproxima e fala:*
21. – *Meu pai sabe fazer bolo! Ele faz bolo, torta e doce! – expõe Josué depois da intervenção de Ellen baseando-se na experiência do pai em fazer bolos, uma vez que ele – o pai – trabalha como padeiro. Benício reflete mais uma vez, olha para o bolo de faz-de-conta, para o copo de suco e desce o escorregador. Percebendo ser possível, a partir do relato de Josué, homem cozinhar, dirigindo-se novamente em direção às professoras.*
22. – *Aonde você vai Benício? – pergunta o pesquisador buscando entender a reação de Benício;*
23. – *Vou levar mais bolo e suco para a minha professora! – e parte Benício dando um sorriso para o pesquisador, indicando não ter mais dúvidas sobre se sua brincadeira estava ou não contrariando sua posição social de menino.*

Este episódio é o primeiro registro de nosso segundo dia de gravação. Logo que me posicionei para iniciar a gravação, coincidentemente Benício adentra o castelinho e começa a desenrolar o enredo da brincadeira. Embora estivessem no espaço em questão outras crianças, o menino começa a brincar sozinho. Neste sentido, o fato de Benício brincar de fazer bolo – atividade geralmente presente na brincadeira das meninas – se configura como uma transgressão de fronteiras de gênero conforme aponta Manuela Ferreira, para quem a transgressão é entendida como o atravessar de um terreno fortemente demarcado por brinquedos e brincadeiras gendradas e direcionadas ao gênero oposto. Segundo a autora, as crianças percebem estas fronteiras:

De alguma forma, elas/eles têm a noção de que há espaços, objectos e actividades "próprias" para meninas e para meninos, cuja definição do permitido e do interdito, *as fronteiras*, em grande parte reforçadas ou constituídas através do *brincar* entre si e com os/as *outros/as*, lhes/nos permitem compreender como elas se tornam, pertencem e vêem como membros um grupo de género particular através de duas categorias relacionais (FERREIRA, 2002, p. 128).

Daniela Finco também corrobora com essa idéia, pois, para ela:

Em relação ao uso de 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 (FINCO, 2004, p. 69).



Figura 1: Benício prepara bolo para sua professora.

Benício, ao ser interrogado pelo pesquisador sobre quem lhe ensinara a fazer bolo, responde prontamente e em tom afirmativo que fora sua mãe (linhas: 17 e 18) dando entender que fazer bolo é, para ele, uma atividade caracteristicamente feminina e, portanto, aceitável de sua mãe realizar. No momento em que Ellen entra na discussão (linha 20) e relata, em tom de reprovação, que seu pai não sabe fazer comida, Benício se vê confuso: percebe-se enquanto menino que brinca de representar uma atividade que, do ponto de vista das relações de gênero, é atribuída às mulheres. De acordo com Ferreira:

Isto significa que há situações em que o modo como as crianças constroem o(s) gênero(s), sendo relacional, se efectua com base na sua definição explícita como *diferente* e numa relação de exclusão ou rivalidade de indivíduos ou grupos, afirmando-se a feminilidade pela sua diferença em relação à masculinidade e vice-versa. Como tal, a definição de categorias de gênero e a sua manutenção por identidades de gênero estáveis, fundada na dicotomia de gênero, é um processo social no qual elas são activamente construídas, acomodadas, resistidas e manipuladas (FERREIRA, 2002, p. 130).

Josué, que não brincava no castelinho, mas, acompanhava a discussão, percebe que Ellen, de forma nada inconsciente, impõe seu ponto de vista a Benício. Assim Josué interfere alegando que seu pai – que é padeiro – para além de fazer comida, faz também bolos, tortas e

doces (linha: 21). Benício percebe a partir da intervenção do outro menino que, do ponto de vista das relações sociais entre os gêneros, é possível que homens cozinhem. A fala de Josué torna legítima a brincadeira sociodramática de Benício a ponto de ele retornar à professora, levando mais bolo e agora acrescido de suco de acerola.



Figura 2: Benício²⁹ leva bolo e suco para a professora

Finco postula que o fato de as crianças se apropriarem, no ato da brincadeira, de brinquedos apropriados ao gênero oposto, possibilita um fazer diferente do que lhes é imposto. Segundo ela:

Assim as crianças estão conhecendo, nas relações com as 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 (FINCO, 2004, p. 69).

Para além do aprendizado proporcionado pela transgressão no uso de brinquedos destinados ao outro sexo, o episódio nos mostra que tão importante quanto brincar com os brinquedos, é brincar com o outro, o que pode também, de certo modo, construir

²⁹ Benício é o menino que está no segundo plano da foto – que está a se distanciar do castelinho levando bolo e suco (fictícios) para sua professora. Ele é a criança que se encontra circulada por uma elipse na fotografia. A criança do primeiro plano é um menino da turma de três anos que, por se posicionar frente à câmera, acabou por aparecer na fotografia. Seguindo os procedimentos éticos que apresentamos no capítulo de procedimentos metodológicos, pedimos autorização de sua mãe para utilizar esta fotografia no texto.

aprendizagens significativas do ponto de vista das relações e da construção de identidades de gênero.

Outro episódio que aponta para conflitos de referenciais de gênero das crianças e acrescenta a disputa por poder dentro de uma situação heterossocial, portanto inter-gênero (FERREIA, 2002), tem como protagonistas um menino e uma menina. Os trechos a seguir ilustram bem esta situação:

BRINCANDO DE MAMÃE E FILHINHA

Brincando no castelinho havia alguns meninos e meninas. Adentra neste espaço uma menina com expressão de raiva e pede a uma colega para usar seu batom. Ela senta-se na parte superior do castelinho, abre a bolsinha e retira o batom para maquiá-la. Neste momento, outra menina chega e a pergunta:

1. – Ingra? – Bruna aproxima-se do castelinho para conversar com a colega que saiu da brincadeira;
2. – Não precisa. Agora eu estou brincando com elas! – justifica Ingra a sua saída da brincadeira;
3. – Não é isso! O Renato “ta” te chamando... – explica Bruna na tentativa de convencer a colega a voltar para onde estavam brincando;
4. – Não quero conversa com ele, não quero! – diz Ingra justificando novamente sua retirada do local. O pesquisador então pergunta por que Ingra não queria falar com Renato;
5. – Por que ele está de mal de mim! – responde Ingra em tom de raiva;
6. – Por que ele está de mal de você? – pergunta o pesquisador, quando outra criança, o Vitório, que também estava na brincadeira entra na discussão;
7. – Ele não está de mal, ele só está com raiva! É por que a gente brincava lá e ela xingou o Renato!
8. – Você xingou ele? Por quê? – questiona o pesquisador tentando entender o que se passava;
9. – Não xinguei nada! Ele é que não sabe brincar! – retoma novamente Ingra demonstrando sua indignação para com Renato;
10. – Então, é só você falar com ele! – interpela Vitório na tentativa de um acordo entre os dois;
11. – E qual era a brincadeira? Pergunta o pesquisador;
12. – Eu falei né, a gente tava brincando de mamãe e filhinha, eu falei com ele que ele não sabia brincar! – expõe novamente Ingra tentando responder simultaneamente ao pesquisador e ao Vitório;
13. – E ele estava brincando também? – pergunta o pesquisador e a menina responde balançando a cabeça.
14. – E ele era quem na brincadeira? – pergunta novamente o pesquisador;
15. – Não sei! Ele não sabia brincar! Eu falei que ele! – demonstrando ao pesquisador que sua indignação não era com o papel que Renato desempenhava na brincadeira, mas, com sua participação;
16. – E ele queria ser “o que” na brincadeira que ele não sabe; que ele não podia brincar? – pergunta novamente o pesquisador à menina na tentativa de compreender o que estava se passando;
17. – Ele era o filho maior! Responde Bruna;
18. – E ele não podia não? Em brincadeira de mamãe e filhinha não tem homem? – pergunta novamente o pesquisador;
19. – O Vitorio era o pai! – explica Ingra acerca da participação de um menino na brincadeira;
20. – E era isso que o Renato queria ser? Questiona o pesquisador. Neste momento Renato se aproxima e entra na discussão;
21. – Eu era o filho grande! – diz Renato adentrando o castelinho e sentando-se na grama para participar da discussão;
22. – Foi ele mesmo que parou de brincar! – diz Ingra ao notar a presença de Renato no recinto e na conversa;
23. – Você que parou de brincar comigo! – replica Renato com ar de tristeza. Neste momento, Bruna entra novamente na discussão:
– Ela [Ingra] falou assim, que ele não sabia brincar direito! – explica Bruna tentando situar o pesquisador na discussão. Neste momento as crianças, ao mesmo tempo em que discutem, começam a organizar outras brincadeiras com as crianças que estão na casinha, mas, não participam da discussão.
24. – Mas como se brinca de mamãe e filhinha? Pergunta o pesquisador às crianças novamente;

25. – *A gente tava brincando de mamãe e filhinha: a Ingra era a mãe; o Vitório era o pai; eu era a filhinha; o Renato era o filho grande! Aí, na hora de começar a arrumar a casa, ele queria arrumar e ela falou que ele não sabia brincar direito! Explica Bruna, tentando fazer com que a intervenção do pesquisador desse uma solução para o problema;*
26. – *Eu sei Bruna, mas, ele já falou que está de mal de mim? Responde Ingra à colega;*
27. – *Mas dá para a gente fazer as pazes e continuar a brincar? Interpela o pesquisador na tentativa de retorno das crianças à brincadeira para registrar os acontecimentos;*
28. *Ingra responde balançando os ombros e olhando para Renato indicando que por ela tudo bem. Neste exato momento as crianças tentam passar uma escada de cordas por cima do castelinho tentando esticá-la de uma ponta a outra. A escada escapa da mão de uma das meninas e atinge Renato. Este sai do castelinho falando:*
29. – *Para! Elas não sabem brincar! Não quero mais brincar com elas! Renato sai de velocípede distanciando-se do castelinho, as crianças continuam a brincar e Ingra volta a passar batom.*

Chama-nos a atenção, neste episódio, o fato da brincadeira se chamar “*Brincando de Mamãe e Filhinha*”, o que implica que ela nasceu dentro do grupo homosocial, portanto, intra-gênero – conforme Ferreira (2002) – das meninas, mas que não quer dizer propriamente que meninos não possam brincar. Partindo desse princípio, a brincadeira, geralmente feminina, passa a receber meninos, mas, não muda de nome. Ingra ocupa o lugar de mãe no enredo da brincadeira (linha 25). Sai ao ser contrariada por Renato, que no enredo construído por eles ocupava o lugar de “irmão grande”, conforme a nomenclatura que ele mesmo cunhou (linha 21). Ingra, não permite que Renato, seu filho mais velho arrume a casa, pois, em seu cotidiano familiar, homens não se envolvem em atividades domésticas. Ao afirmar repetidas vezes que Renato não sabia brincar (linhas: 9, 12, 23, 25) Ingra demonstra que não é a transgressão de fronteiras de gênero dos meninos como aponta Manuela Ferreira (2002), lembrando que além de Renato, Vitório também brinca com elas, mas é a participação específica de Renato que a aborrece, e para retirá-lo da brincadeira, apóia-se em seus referenciais masculinos.



Figura 3: Ingra sai da brincadeira

Renato, por sua vez, vive em um ambiente familiar, onde é permitido que homens e mulheres dividam o trabalho doméstico, conforme relato de sua mãe, expresso no capítulo anterior. Assim, a menina afirma que Renato não sabe brincar, pois, arrumar a casa é uma tarefa socialmente direcionada às mulheres de sua família. Renato insiste em afirmar que quer arrumar a casa. Neste sentido, o fato de Renato insistir em arrumar a casa, para ele próprio, não se configura como o transgredir de uma fronteira de gênero. A partir de então Ingra sai da brincadeira com raiva e parte para o castelinho para participar de outra brincadeira com as crianças que ali se encontram.



Figura 4: Renato se aproxima do castelinho.

O fato de no início do episódio ela entrar na casa e pedir para usar o batom de uma das amigas, nos faz interpretar o ápice de sua indignação, respondendo de forma bem feminina (passando o batom). Apreende-se, portanto que, conforme Corsaro (2009) o embate entre as crianças, configura-se como uma disputa por poder. Vale ressaltar que não conseguimos registrar a brincadeira em si, porém, com a problemática inter-gênero que se instaura, nos fez perceber que o que ocorre neste episódio é um conflito entre os referenciais de gênero de Ingra e Renato.

Tanto no primeiro quanto no segundo episódio, as crianças partem dos seus referenciais sócio-familiares que possuem acerca do que vem a ser socialmente adequado para homens e mulheres, meninos e meninas. Conforme os desenhos das crianças apontam, em seu cotidiano sócio-familiar, existem anseios, desejos e normatizações que vão lhes oferecer modos de *ser* e *estar* no mundo, pautados no binarismo masculino e feminino. Costa (2004) fundamentada em Whitaker (1993) postula que

A família é a primeira instância socializadora, e que nos primeiros anos de vida da criança ela exerce um papel fortemente domesticador para ambos os sexos. [...] Existe um jogo de expectativas que se estabelecem diferentemente para meninas,

que devem ser por natureza passivas, e para os meninos, que querem que sejam naturalmente agressivos (COSTA, 2004, p. 92).

Neste sentido, as crianças, na visão de Ferreira (2002) começam a construir identidades de gênero bem precocemente, e quando chegam à instituição escolar, já possuem identidades masculinas e ou femininas em vasto processo de construção. De acordo com a autora, este posicionamento prévio das crianças, em relação às identidades de gênero

É geralmente explicado com base no modelo da socialização de papéis sexuais aprendidos e construídos normativamente, através da socialização primária na família, nos seus discursos e práticas, sanções, recompensas e imitação dos modelos parentais (FERREIRA, 2002, p. 125).

Assim, depreende-se, a partir dos episódios relatados que, por mais que as crianças sejam atravessadas por referenciais e modelos de masculinidade e feminilidade, sua construção de identidade de gênero é tão marcada pela socialização familiar, quanto nas suas relações intrageracionais e nos contextos heterossociais.

5.2 Brincadeiras onde há percepção de transgressão de gênero:

Outro grupo de brincadeiras muito parecido com o relatado anteriormente, diz respeito há existência de situações de relações heterossociais (entre meninos e meninas) onde as crianças, de forma consciente, transgridem as fronteiras estabelecidas, indo contra modelos e estereótipos de gênero, caracterizando uma transgressão de papéis de gênero. O episódio, apresentado a seguir, corrobora nossas observações:

CORRIDA DE VELOCÍPEDES

Ao sair para brincar no parquinho, imediatamente um grupo formado tanto por meninas quanto por meninos corre para alcançar os velocípedes, mas definem suas escolhas a partir da cor: meninos de velocípedes azuis e ou vermelhos; e meninas com os velocípedes rosas e ou lilás. Decidem juntos brincar de corrida e partem rapidamente a percorrer o passeio que envolve toda instituição. Correm de um lado para o outro, depois mudam de direção e, em seguida, tornam a correr no sentido inicial. As mudanças de direção provocam algumas colisões durante todo o desenrolar da brincadeira. O pesquisador se aproxima das crianças que vêm correndo e percebe que só as meninas param seus velocípedes, ao contrário dos meninos que continuam a correr. O pesquisador então pergunta às meninas:

1. – *vocês estão brincando de que agora?*
2. – *De carrinho! – responde Bruna cabisbaixa;*
3. – *De carrinho? Ah tá podem ir – diz em seguida o pesquisador;*
4. – *Até me machuquei aqui! – aponta Bruna para o tornozelo se justificando para o pesquisador;*
5. – *E você quer parar? – pergunta novamente o pesquisador;*
6. – *Não! – Responde Bruna ainda de cabeça baixa;*

7. – *Então podem ir brincar!* – afirma o pesquisador às meninas. As meninas então continuam a correr juntamente aos meninos e a colidir com eles.

No episódio acima, embora seja uma interação heterossocial, ou seja, entre meninas e meninos (FERREIRA, 2002), após a negociação, existe uma separação/divisão de crianças e velocípedes por cores: meninos de azul e ou vermelho e; meninas de rosa e ou lilás. A respeito da utilização das cores para ressaltar a diferenciação dos pólos presentes no binarismo masculino/feminino, Cunha (2007) aponta que:

Entendo que estas duas cores funcionam como uma espécie de *etiqueta* para que os outros tenham certeza do gênero das crianças. As informações colorísticas entre outras, posicionam tanto nós adultos quanto as crianças numa faixa etária e num gênero. Se transgredirmos a *orientação do manual das cores para crianças* e comprarmos, por exemplo, uma bicicleta vermelha e preta (indicada para menino) para uma menina (em geral é da cor rosa), talvez esta menina seja vista como diferente por usar algo designado aos meninos. Assim, uma criança pode ser vista como diferente pelo uso de uma bicicleta, ou de qualquer outro artefato e isso implica em classificá-la através de um bem que foi programado para definir seu gênero (CUNHA, 2007, p. 01 grifos da autora).



Figura 5: meninos e meninas brincando de corrida com os velocípedes.

Quando percebo que as meninas estão participando de um tipo de brincadeira que cotidianamente é realizada única e exclusivamente pelos meninos, parti com a filmadora em direção do grupo de crianças (meninos e meninas) que ali brincam. No momento da

aproximação somente as meninas param, os meninos continuam a correr e colidir com os velocípedes. As meninas param e Bruna – a menina que vai à frente do grupo, pára fazendo com que todo o grupo de meninas também pare. Bruna, ao perceber a aproximação de um adulto típico, nos dizeres de Corsaro (2009) e com receio de ser chamada atenção, assim como as outras meninas envolvidas na brincadeira, pára imediatamente. Quando pergunto ao grupo acerca do que estavam brincando, nenhuma das meninas esboça desejo em responder. Bruna, que, como porta-voz das demais, responde-me de cabeça baixa, com receio de ser sancionada, que brincavam de carrinho - no caso corrida – (linha: 2). Quando aconselhada por mim a voltar a brincar com as demais amigas junto aos meninos (linha: 3), Bruna ainda se justifica alegando que se machucou na brincadeira (linha: 4). Somente a partir do segundo aconselhamento (linha 7) é que as meninas retornam à brincadeira.



Figura 6: o retorno das meninas à brincadeira de corrida.

Bruna e as demais meninas parecem transgredir as fronteiras de gênero, assim como sugere Ferreira (2002), de forma intencional. Vale lembrar que Bruna é a mesma menina que no capítulo anterior, ao desenhar o que queria ser quando crescesse, alega que não iria cuidar de bebês e nem fazer comida; gostaria de trabalhar de motorista. As meninas experimentam a

brincadeira, que conforme já dito é comumente praticada pelos meninos, mas, sabendo que estão participando de uma brincadeira que demarca o território masculino de atuação, pois, brincar de corrida – relatada por bruna como brincadeira de carrinho – comumente é entendida como adequado para meninas. Costa (2004) sugere que

A primeira questão que poderíamos apontar aqui está relacionada à classe social. Scott (1995, p.73) fala das três categorias cruciais para a escrita de uma nova história: classe, raça e gênero. Embora não pretenda aqui aprofundar a categoria classe, é preciso mencioná-la como determinante na análise do episódio. De onde vêm os meninos e meninas desta pesquisa? Faz parte do contexto dessas crianças as mães dirigirem seus automóveis? (COSTA, 2004, p. 91).

Acrescento às ponderações da autora que, além das mães, as professoras – assim como outros grupos de mulheres da contemporaneidade – podem ser consideradas feminilidades importantes, no que concerne ao desejo das meninas de vivenciar a experiência de conduzir um veículo, pois, na instituição onde se desenvolveu este estudo é considerável o número de educadoras que possuem e vão trabalhar, diariamente, em seus carros.

Para além do brincar transgressor, a intencionalidade das meninas em fazê-lo fica evidente no ato de minha aproximação (quando somente as meninas param de correr com os velocípedes), e julgam que o que estão realizando não é socialmente adequado para elas, uma vez que, são meninas. As meninas deixam claro que entendem o adultocentrismo e as problemáticas de poder emergentes da relação intergeracional entre adultos e crianças. A respeito do uso do adultocentrismo pelas crianças, Ferreira (2008) infere que

O conhecimento do mundo social dos adultos e das formas dominantes de pensar desigual e distintamente “os grandes” e os “pequenos” pelas crianças que [...] foi revelador de como são também elas próprias quem, perante os adultos, fazem uso estratégico do adultocentrismo, participando por esta via da reprodução social e geracional (FERREIRA, 2008, p. 157).

Outro episódio que retrata essa atuação/transgressão de gênero é o caso da menina que gosta de brincadeira de “lutinha” e o menino que detestava brincadeiras brutas:

A MENINA QUE GOSTA DE LUTINHA E O MENINO QUE DETESTA BRINCADEIRAS BRUTAS

Durante o horário de parquinho da turma de cinco anos, duas crianças (um menino e uma menina) se aproximam do pesquisador. O menino – Maycon – chama-o:

1. – Sandro! – O pesquisador vira-se para as crianças e começa a filmá-las.
2. – Ela está querendo me pegar! Diz o menino ao pesquisador apontando para a menina ao lado dele;
3. – Por que ela está querendo te pegar? Indaga o pesquisador ao menino;

4. – Ela... ela está... ela está fazendo doer meu braço! Diz Maycon alisando o braço dando ao entender que a menina – Laura – estava lhe machucando;
 5. – Ela estava te machucando? Por que Laura, você estava fazendo isso com o Maycon? – Pergunta o pesquisador à menina. Maycon sai de perto e Laura responde caminhando em direção ao menino que vai até o escorregador ainda alisando o braço;
 6. – A gente estava brincando! Responde Laura ao pesquisador;
 7. – Brincando de que? Interpela o pesquisador novamente à menina que hesita, muito sem graça, com receio do julgamento do pesquisador em relação ao fato de ela ter machucado o menino. Então, Maycon toma a fala e explica:
 8. – É uma brincadeira muito burra!
 9. – É o que? Pergunta Laura ao menino, fingindo não entender;
 10. – É de luta! Diz Maycon à Laura e ao pesquisador afastando-se novamente da menina;
- Neste momento, a menina, com ar de desapontamento, chega mais perto do escorregador e começa a interagir com as crianças que ali estão brincando.

Maycon e Laura parecem inverter os papéis neste episódio: Maycon é menino e alega não gostar de brincadeiras de luta ou que envolvam brutalidade. Seu desconforto com a situação fica latente quando diz que a brincadeira que Laura propõe é uma brincadeira “muito burra” (linha 8). Laura não demonstra especificamente uma preferência por brincadeiras de “lutinha”, mas, um desejo de vivenciar a experiência corporal de lutar ou guerrear com um de seus pares – experiência esta que em muitas ocasiões as meninas são proibidas, pelos adultos de participar e ou experimentar. Neste sentido, Finco (2004, p. 78) sugere que

Ao brincar, as escolhas eram – e são³⁰ – feitas de acordo com aquilo que lhes dava prazer, de acordo com a curiosidade. Não existiam 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 (FINCO, 2004, p. 78-79).

Laura se faz de desentendida (linha 9), dando a entender que estava com receio de minha pessoa, devido ao poder coercitivo de um adulto típico (CORSARO, 2009). Na mesma direção, Maycon se aproxima e relata o acontecido (linhas: 1, 2 e 4) buscando que a intervenção do adulto cessasse as investidas da menina.

³⁰ Grifos nossos.



Figura 23: Maycon relata que Laura insiste em brincar de lutinha.

Laura, assim como Bruna e as demais meninas do episódio anterior, também parece perceber que seu desejo por vivenciar uma brincadeira da qual é, geralmente, tolhida de participar transgride aquilo que é socialmente indicado como adequado às meninas. Maycon se apropria da posição hierarquicamente privilegiada do pesquisador (adulto) ao solicitar que interfira na interação em seu proveito próprio. Laura finge não entender, perante minha presença, que não sabia do que se tratava, a saber: sua transgressão de fronteiras de gênero. Ferreira (2008) postula que

Na medida em que esse tipo de situação levanta a questão do interesse e do modo como as crianças, nas suas relações sociais e na tentativa de dar corpo aos seus objetivos, se apóiam na representação dominante do adulto como alguém com poder e a usam para exercer e legitimar o seu poder junto de outras crianças (FERREIRA, 2008, p. 157).

E ainda acrescenta que *“num processo de observação participante toda a ação da etnógrafa é igualmente alvo de intensa e esmiuçada observação por parte dos sujeitos observados”* (FERREIRA, 2008, p. 158).



Figura 24: Maycon alega que Laura machucou seu braço.

Assim, a possibilidade de brincar de modo a experimentar novos papéis sociais de gênero, mesmo que de forma intencional ou não consciente, harmoniosa ou conflituosamente, possibilita também o aprendizado acerca de masculinidades e feminilidades múltiplas e, portanto, menos estereotipadas.

5.3 Brincadeiras com legitimação de papéis de gênero:

Do ponto de vista das relações de gênero, outro grupo distinto de interações intrageracionais das crianças co-autoras deste estudo, delimita seus contornos em torno das brincadeiras onde há legitimação de gênero. Este grupo específico de brincadeiras ocorre, com maior frequência em interações heterossociais, onde as crianças se apóiam (ou não) em modelos sociais de gênero, para permitir ou proibir a participação de crianças pertencentes ao grupo homosocial oposto. Esse tipo de interação foi percebido, com maior frequência, entre os meninos. No desenvolver deste estudo, os meninos mostraram-se mais resistentes a

permitir a participação/transgressão de meninas em suas brincadeiras, conforme aponta o episódio a seguir:

A FUTEVOLÍSTICA

Após o café da manhã, as crianças da turma de cinco anos voltam para sala. Comumente, este é um momento de realização de uma atividade de registro, porém, o pesquisador e a professora negociam a filmagem das crianças em brincadeiras livres na sala. Após, todos se assentarem a professora diz:

1. – *Turminha, agora vamos brincar um pouquinho! Podem pegar os brinquedos e brincar um pouquinho! As crianças vão se levantando meio resabiadas e começam a se dirigir lentamente para a caixa de brinquedos. Então Osvaldo, um dos meninos da turma pergunta à professora:*
2. – *Vamos brincar de quê?*
3. – *Podem brincar do que quiserem! – responde a professora estendendo a fala para todas as crianças.*
4. – *Do que quiser? – Pergunta novamente Tânia. Com esta afirmação legitimando o momento da brincadeira, as crianças partem alvoroçadas para os brinquedos: a maioria dos meninos buscam jogos de montar e carrinhos; as meninas buscam algumas poucas bonecas existentes no recinto e a caixa de fantasias. Chama-nos a atenção o fato de Galeano, distanciar-se do grupo de crianças que disputavam brinquedos frente à caixa, com uma bola e Laura sair atrás dele gritando:*
5. – *Joga! Joga!*
6. – *Não! Não vou jogar com você! Menina não joga bola! – responde Galeano com ar de reprovação. Laura, não entendendo a fala do colega continua:*
7. – *Joga!*
8. – *Eu já falei! Menina não joga bola! – responde Galeano novamente. Laura, com ar de desapontamento, parte então para o bolo de crianças que estão a disputar, negociar e dividir os brinquedos da caixa. Após alguns segundos, Galeano procura pela menina:*
9. – *Laura? Laura? A menina sai novamente do meio das crianças agora com outra bola na mão. Laura e Galeano começam a brincar juntos, contudo cada um com uma bola distinta. O menino ao ver a destreza da menina com a bola, logo em seguida, convida-a para brincarem juntos, agora com uma única bola.*

Conforme ilustra o episódio, Galeano, ao disputar os brinquedos com as demais crianças da turma, elege a bola como o objeto com o qual deseja brincar. Laura também o faz e pede que o menino jogue a bola para ela (linha: 5). Galeano se nega jogar a bola para a menina afirmando que meninas não jogam futebol (linha: 6). Laura não entende (ou finge não entender) e pede novamente que o amigo jogue a bola para ela (linha: 7). Galeano, por sua vez, se apóia na justificativa de que meninas não jogam futebol (linha: 8). Laura então volta à caixa de brinquedos e encontra outra bola (linha: 9). Os dois começam então a brincar, entretanto, cada um com uma bola específica. Somente quando Galeano percebe a desenvoltura de Laura com a bola, que começa a interagir com a menina – agora os dois brincam juntos com uma única bola (linha: 9).



Figura 25: Laura e Galeano brincam juntos, mas com bolas distintas.

Galeano não permite que Laura brinque com ele de futebol. Para tanto, se apóia no modelo socialmente construído de gênero que proíbe e ou normaliza que meninas – e, portanto, mulheres – não participem de atividades violentas ou de rendimento (assim como o futebol). Sua hipótese é refutada quando Laura, ao conseguir outra bola mostra-lhe desenvoltura e manejo com atividades deste porte.



Figura 26: Laura apresenta seus atributos de jogadora de futebol.

A postura de Laura em desobedecer às demarcações sociais de gênero – fronteiras como sugere Manuela Ferreira – é tão marcantemente forte que faz Galeno mudar sua opinião em relação ao fato de meninas não poderem jogar futebol. Neste sentido, Ferreira aponta que:

A construção das diferenças de gênero também comporta processos em que essas fronteiras são frequente, e por vezes, violentamente contestadas. Ora, é quando as fronteiras de gênero são ultrapassadas pelos *outros* – *zonas de transgressão de gênero* – e se tornam áreas de conflito, que elas se oferecem como analisadores privilegiados das *negociações de identidade de gênero* que aí eclodem (FERREIRA, 2002, p. 130).

Outro episódio que ilustra a legitimação de modelos socialmente construídos de gênero por parte das crianças, mas especificamente por parte dos meninos, diz respeito à menina que brinca sozinha entre meninos:

GUERREIROS

As crianças da turma de cinco anos brincam livremente pela sala de aula. O pesquisador atenta para o fato de um grupo de crianças brincarem de guerra de espadas. O pesquisador percebe que a menina – Elen – além de ser a única menina a participar da brincadeira, não usa as mesmas armas que os meninos: estes estão todos portando espadas confeccionadas com peças de montar; a menina possui um revólver feito com as mesmas peças e uma peça maior que usa como binóculo. Elen observa a turma com seu binóculo e procura pela sala os

meninos que portam espadas e encontra Josué – um dos meninos que estão na brincadeira. Ela se aproxima dele acompanhada de Aleixo, finge dar dois tiros no menino que cai se fingindo de morto. Elen começa então a observar novamente as crianças pela sala e percebe Vitório a ajudar a confeccionar outra espada para que Renato entre na brincadeira. Ela se aproxima dos meninos, escoltada novamente por Aleixo, atira duas vezes em Vitório que não cai afirmando não valer nem revólver nem menina na brincadeira. Elen então se vira, volta a observar por seu binóculo de peça de montar e procura outros meninos que possa matar.



Figura 27: Ellen observa os meninos com seu binóculo.

Neste episódio Vitório, não se vê à vontade com a transgressão exercida pela amiga. Para proibir a participação – e limitar ou constranger a criatividade – de Ellen, fundamenta-se que além de não se poder usar revólver naquela brincadeira, não vale também a participação de meninas. Como Ellen não vê, por parte dos outros meninos que estão brincando de guerra de espadas (no tocante: Aleixo, Renato e Josué) nenhuma restrição em participar da brincadeira (com suas próprias armas), vira-se como quem ignora os dizeres de Vitório e continua a interagir com os demais amigos. Não temos o desfecho desta brincadeira, uma vez que, no momento da filmagem, outro grupo de crianças que ali brincavam, interceptaram-me para resolver um problema de divisão de brinquedos. Assim, novamente esbarrei no problema de ser um adulto típico.



Figura 28: Ellen “mata” Josué com seu revólver.

A respeito da não aceitação de Ellen em relação a não aprovação dos meninos em relação à presença feminina, isto é, de meninas em atividades masculinas – neste caso de meninos, Finco (2004) postula que

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.

Desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e criam, inventam, experimentam, movimentam-se, buscam outros sentidos. Assim, meninos e meninas “ressignificam” a cultura na qual estão inseridos, demonstrando formas variadas e originais de relacionamento (FINCO, 2004, p. 78).

Acrescento às palavras de Daniela Finco que as crianças resistem e contestam não só os brinquedos e, nos casos de Ellen e Laura, as brincadeiras. Em um ambiente coletivo que promova tanto a relação intrageracional (entre crianças) e relações intergêneros (entre os gêneros) possibilitam que as crianças – meninos e meninas – têm a possibilidade de resistir e contestar também o que lhes é dado arbitrariamente como socialmente aceito como adequado a meninos e meninas e, portanto, homem e ou mulher, masculino e ou feminino.

Em estudo similar realizado com crianças portuguesas em um contexto de jardim de infância, Maria Manuela Ferreira (2002) percebeu que existe maior resistência das meninas em aceitar as transgressões de fronteiras de gênero por parte dos meninos. Considerando as diferenças socioculturais e econômicas entre os grupos de crianças pesquisados, em nosso estudo apreendemos exatamente o contrário. Os meninos expuseram maior resistência às transgressões de fronteiras de gênero que as meninas desempenharam, do que as meninas em relação aos meninos.

5.4 Brincadeiras com apoio em referenciais de gênero em proveito próprio:

Outro grupo bem particular de interações aponta para as brincadeiras em que as crianças se apóiam em seus referenciais de gênero. São brincadeiras onde as crianças se fundamentam em seus referenciais de gênero em proveito próprio no intuito de conduzir ou não participar da brincadeira, ocorrendo tanto em situações homosociais, quanto em interações heterosociais. Para além, das representações de gênero, este grupo de brincadeiras aponta as representações das crianças acerca das relações intergeracionais (entre adultos e crianças), conforme sugere o desenvolvimento do episódio abaixo:

MENINAS NÃO SE MAQUEIAM; SÓ AS MÃES

As meninas, brincando em sala com as fantasias, pegam um tabuleiro de Pebolin e começam a manuseá-lo. O pesquisador as pergunta:

- 1. – De que vocês estão brincando?*
- 2. – De princesas! – Responde rapidamente Samanta;*
- 3. – De princesas? E para que serve este tabuleiro? – pergunta o pesquisador?*
- 4. – Para maquiar! É maquiagem! Desse lado é baton e, do outro é creon! – Afirma Ingra passando a mão nos dois lados do campinho de Pebolim, indicando que do lado vermelho estavam os batons e do lado preto os lápis de olho. Neste momento, Bruna, uma das meninas que brincavam ali, fala para Vilma:*
- 5. – Vamos, troca de roupa! – diz a menina oferecendo uma fantasia para a amiga. Ingra então interfere:*
- 6. – Não. Você vai vestir esta blusa, depois esta saia! – Contrariando a opção de Bruna – Vai, vai lá tomar banho! – completa Ingra retornando ao suposto estojo de maquiagem. Começa então a passar uma escumadeira de brinquedo no rosto como se estivesse se pintando. Passa a escumadeira do lado preto do tabuleiro de Pebolim – o lado que ela tinha afirmado estar os lápis creon. Esfrega repetidamente a escumadeira no tabuleiro e passando-a no rosto em seguida. Samanta pede então à Ingra para maquiar-se também e Ingra nega:*
- 7. – Meninas não se maqueiam! Só as mães! Vilma que experimentava as roupas a mando de Ingra – sua mãe na brincadeira – começa a questionar:*
- 8. – A saia não cabe! Ingra se afasta do tabuleiro, vai até a caixa de fantasias e seleciona algumas peças de roupa. Enquanto escolhe a roupa de uma das suas filhas, elas (Samanta e Vilma), começam a passar maquiagem escondidas da mãe (Ingra) que retorna rapidamente com algumas roupas na mão. As duas filhas de Ingra então param de mexer na maquiagem. Ingra dá as roupas à vilma dizendo:*
- 9. – Está aqui! Sua saia, sua blusa e uma jaqueta. – Começa a vestir Vilma com a saia que não entra na menina, pois, também é pequena. Pega então a fantasia que Bruna oferecera inicialmente afirmando:*

10. – Ah! Tem essa aqui também! – Ingra começa então a arrumar a filha Vilma. Pega a escumadeira que servia de pincel para a maquiagem e passa no cabelo de Vilma como se fosse uma escova. Ao terminar, volta a se maquiar e Vilma e Samanta se olham sorrindo e a brincadeira continua.

Este episódio é um dos únicos que se passa dentro de um grupo homosocial – o das meninas. Não existe neste episódio uma transgressão de fronteiras de gênero, mas apresenta modelos de feminilidade marcante: Ingra, no contexto da brincadeira é a mãe de Samanta, Vilma e Bruna. Quando Bruna sugere à irmã – Vilma – trocar de roupa (linha: 5), Ingra interfere, pois, no seu entendimento, as mães são quem decidem o que os filhos e filhas devem vestir (linha:6). Quando nega as filhas o uso da maquiagem (linha: 7) expressa novamente arbitrariedade de seu papel de mulher adulta, ou seja, de mãe. Repete sua preocupação com a escolha das roupas da filha quando volta à caixa de fantasias e seleciona outras roupas (linha: 8) para Vilma. Já Vilma e Samanta, ao verem que a mãe de faz-de-conta se afasta do tabuleiro que simbolizava o estojo de maquiagem, começam a brincar de se maquiar às escondidas (linha: 8). Sem perceber, seleciona então a mesma roupa que Bruna ofereceu à Vilma para vestir e que ela – Ingra – tinha reprovado (linha: 9).



Figura 29: Ingra se maqueia com o tabuleiro de “pebolin”

Para Manuela Ferreira (2002) a disposição de brinquedos gendrados faz com que as crianças criem uma sequência de rotinas e de brincadeiras que se configuram como territórios específicos dos grupos homossociais (de brincadeiras de meninos e de brincadeiras de meninas). No caso das rotinas do grupo homossocial de meninas, a autora sugere que:

Aí se destaca um vasto naipe de rotinas associadas aos valores da domesticidade, como donas de casa - "*cozinhar, lavar, arrumar, por a mesa e comer, passar a ferro...*" - ou mães - "*vestir, dar de comer, por a dormir, passear ou brincar com os bebês, levá-los ao médico...*" e/ou aos valores da feminilidade hegemônica pautada por um elevado grau de idiossincrasia nas rotinas do "*vestir e enfeitar*" - "vestir roupas de mulher, enfeitar-se com adereços de toilette, maquilhar-se e calçar sapatos de salto alto", compondo uma imagem de si como "*mulheres grandes*", "*bonitas*", "*vaidosas*" ou sexualizadas (FERREIRA, 2002, p. 129).



Figura 30: Ingra veste e penteia a filha Bruna

Ingra é quem comanda o desenrolar do enredo da brincadeira. Com isso, se apóia no referencial de mulher e mãe das outras meninas, portanto, além de mulher trata-se de uma mulher adulta diferente das demais meninas da brincadeira que são filhas. Para deter o controle sobre as meninas e sobre o uso do estojo (simbólico) de maquiagem usa de seu poder arbitrário de adulto.

Outro episódio que narra o amparo das crianças em seus referenciais de gênero em proveito próprio, narra uma retomada da brincadeira: "Mamãe e Filhinha". Essa brincadeira é marcante, pois, foi um dos momentos em que me dispus a participar da brincadeira:

O DIA EM QUE O PESQUISADOR DECIDIU BRINCAR

O pesquisador, tentando compreender melhor a brincadeira intitulada de “mamãe e filhinha”, que as crianças tinham brincado no dia anterior, se aproxima de um grupo de crianças, onde a maioria tinha participado da brincadeira e pergunta para Ingra:

1. – De que vocês estavam brincando naquele dia em que você e o Renato brigaram?
2. – De mamãe e filhinha! – respondem Ingra e Bruna quase que simultaneamente;
3. – Você era quem? – pergunta o pesquisador à Ingra;
4. – Eu era a mãe! – responde Ingra;
5. – Você era a mãe? E a Bruna era quem? – pergunta novamente o pesquisador;
6. – A Bruna era minha filha, a Elen, a Bruna, a Tânia...
7. – O Vitório era o pai! – insere-se Bruna na conversa;
8. – Então você tinha quantos filhos? A Bruna, a Tânia, a Nice...
9. – E mais... a Nice e a Tânia! – Completa Ingra;
10. – Ai, eu fingi que ele (Vitório) era meu esposo, ai eu fingi! – diz Ingra;
11. – Mas não era! – completa Bruna no intuito de esclarecer para o pesquisador que a brincadeira era de faz-de-conta;
12. – Mas não era? – questiona o pesquisador;
13. – Era só de mentirinha! – completa Bruna rindo juntamente com as outras crianças. O pesquisador se abaixa para conversar com as crianças e elas se empolgam ao verem os amigos e amigas de turma na tela da filmadora. O pesquisador então sacia a curiosidade das crianças amostrando as filmagens. As crianças caem na gargalhada. Tentando retomar a discussão, ele diz:
14. – Depois eu mostro as fotos pra vocês está bem?
15. – Esta bem! – responde Ingra e os demais confirmam balançando a cabeça;
16. – E o Renato? O Renato era quem na brincadeira? – pergunta o pesquisador;
17. – O Renato? O Renato era... eu tinha esquecido do Renato! Ele tinha brigado, mas... ele tinha brigado, mas... ele também era meu filho! – responde Ingra ao pesquisador a partir das lembranças da brincadeira;
18. – Ele também era filho? E vocês brigaram por quê? – pergunta novamente o pesquisador;
19. – A gente brigou por que... a gente brigou de verdade...
20. – Ah, era de verdade? Eu achei que vocês tinham brigado na brincadeira! – interfere o pesquisador;
21. – Não! – responde Ingra;
22. – É, era de verdade por que ela não deixou ele brincar! – diz Bruna apontando o dedo e com a expressão séria para Ingra;
23. – Deixei sim! É que ele não sabia brincar! – responde Ingra se justificando;
24. – Mas como que você sabe que ele não sabia brincar? – pergunta o pesquisador;
25. – Eu sei que não... ele queria arrumar a casa no lugar dela (Bruna)! – Responde Ingra;
26. – Mas por que você está perguntando sobre isso? – questiona Bruna ao pesquisador;
27. – Por que eu fiquei curioso sobre como era a brincadeira! Eu brinco muito com a minha filha e... achei que poderia brincar com vocês também! Posso brincar com vocês? – diz o pesquisador, que neste momento já não está com a câmera na mão – tinha passado a responsabilidade da filmagem para a professora. As crianças se olham e sorriem dando a entender que seria diferente e divertido ter um adulto na brincadeira. Então Ingra fala para o pesquisador:
28. – Vamos para o castelinho?
29. – Então vamos! Responde o pesquisador já se levantando para se direcionar, juntamente às crianças, ao castelinho. Outras meninas chamam Ingra para brincar e ela responde que agora iriam brincar de mamãe e filhinha e que o Sandro iria brincar também. As meninas (Tânia e Vilma) se juntam ao grupo para ir ao castelinho para começarem a brincar. Chegando ao castelinho se deparam com outras crianças que já brincavam no local. Ingra fala aos meninos que ali estavam:
30. – Nós agora vamos brincar aí! O pesquisador então sugere:
31. – Por que nós não voltamos e brincamos na casinha de lá? Aquela próxima de onde a gente estava conversando! – As crianças aceitam a opinião do pesquisador e saem com seus velocípedes para o local. Tentam entrar na casinha e guardar os velocípedes dentro dela também. O pesquisador então questiona que se as bicicletas ficassem lá dentro, não teria como ele entrar devido a seu tamanho. As crianças aceitam mais uma vez a intervenção do pesquisador e retiram os velocípedes. O pesquisador então adentra a casinha e se assenta em um dos cantos. Bruna bate palmas sorrindo, demonstrando suas expectativas para com a inusitada brincadeira (que agora tinha a participação de um adulto). Bruna diz para Vitório:

32. – *Vem papai!* – *Vitório então entra e se posiciona em um canto da casinha adjacente ao do pesquisador;*
33. – *Eu vou fazer uma coisa!* – *Diz Bruna, quando é interferida por Ingra (sua mãe):*
34. – *Não! Não filha!* – *neste momento o pesquisador pergunta ao grupo de crianças:*
35. – *Eu sou quem nesta brincadeira?* – *Tânia afirma:*
36. – *O pai!*
37. – *Não! O pai mesmo era o Vitório! Você vai ser o tio; eu vou ser a mãe, a Bruna, a Vilma e a Tânia serão as filhas!* – *Distribui assim, Ingra, os papéis para o começo das brincadeiras;*
38. – *Filha! Eu vou buscar comida! Espera aí que eu vou buscar comida!* – *Diz Ingra saindo da casinha. Tânia diz:*
39. – *“tá bom” mamãe! Papai, você não vai lá não?* – *questiona Tânia a Vitório que sorri e não a responde. Ingra sai, cata algumas pedras de tamanhos parecidos, volta para a casinha, coloca-as sobre o platô do escorregador e diz:*
40. – *Tá aqui a comida!* – *o pesquisador então pergunta:*
41. – *Aonde você foi comprar esta comida?* – *Tânia responde:*
42. – *No mercado!* – *em seguida Ingra nega:*
43. – *Não! Peguei ali na areia!* – *neste momento Vitorio (o pai) desce do platô e pega seu velocípede. O pesquisador então lhe pergunta:*
44. – *Aonde você vai pai?* – *o menino sai sem responder. Ingra então sai novamente da casinha e diz ao pesquisador:*
45. – *Agora eu vou pegar só um pouquinho de areia pra gente fingir que é sal!* – *o pesquisador responde:*
46. – *Tá!* – *Vitório volta e sobe novamente no platô. O pesquisador lhe pergunta:*
47. – *Ué! Já voltou? Onde você estava?*
48. – *Eu estava na guerra!* – *responde o menino referindo-se a outra brincadeira em que participava no momento de sua ausência. Neste momento Ingra retorna à casinha com um copinho de brinquedo cheio de areia. Bruna finge passar o sal no franco e diz:*
49. – *Vou comer um franguinho!* – *o pesquisador então diz:*
50. – *Já pode comer?* – *Ingra o responde advertindo:*
51. – *Pode, mas passa o sal! Coloca o sal aí!* – *o pesquisador passa o sal (areia) no frango (pedra) e finge comê-lo; faz uma cara feia e diz:*
52. – *Acho que salguei demais o meu frango!* – *as crianças caem na gargalhada! Neste momento Vitório sai da brincadeira novamente com seu velocípede. Um menino de outra turma que assiste a brincadeira pela janela da casinha estende a mão para o pesquisador entregando-lhe um quadradinho de madeira. O pesquisador pergunta:*
53. – *O que é isso?* – *o menino responde:*
54. – *É cebola!* – *o pesquisador então pega a cebola da mão do menino e o convida a entrar na brincadeira. Ingra vê a cebola e diz ao pesquisador:*
55. – *Peraí! Eu vou achar uma faca de mentirinha pra gente cortar a cebola – com esta afirmação a menina sai de novo. Retorna com um pedaço de mangueira na mão, afirmando:*
56. – *Achei o que pode ser a faca!* – *com a mangueira na mão finge cortar a cebola. As outras meninas (filhas) começam a manipular as pedras e a areia fingindo ajudar a mãe. O pesquisador então pergunta:*
57. – *Mas todo mundo desta família faz a comida? E quem arruma a casa?* – *Bruna imediatamente responde:*
58. – *O pai ué!*
59. – *E cadê ele? Cadê o pai?* – *pergunta o pesquisador. Bruna responde:*
60. – *Ele estava aqui! Olha ele lá!* – *Ingra então sai novamente da casinha alegando:*
61. – *Vou buscá-lo e volto já!* – *a menina dialoga com Vitório e argumenta que ele teria que arrumar a casa. O menino não concordando com a colega, se recusa a voltar para a casinha e corre em seu velocípede. Ingra sai em seu encalço. Da casinha as outras crianças assistem a perseguição e se unem à Ingra. A brincadeira que era de “mamãe e filhinha” transforma-se em pega-pega.³¹*

Neste episódio, propus às crianças participar da brincadeira como forma de entender melhor as implicações de gênero na construção do enredo da brincadeira. Para tanto me aproximei de um grupo que continha um número considerável de crianças que, no dia

³¹ Optei por transcrever este episódio na íntegra, pois, de acordo com Corsaro (2009), a descrição densa é uma das características mais importante dos estudos etnográficos.

anterior, brincavam juntas.

Comecei a discussão junto às crianças perguntando a respeito de que elas brincavam quando Ingra e Renato brigaram (linha: 1). Ingra e Bruna logo responderam que brincavam de “Mamãe e Filhinha” (linha: 2). Embora a conversa se desenrole e tom amistoso, Ingra e Bruna justificam que a brincadeira era de faz-de-conta com receio de uma reprovação de minha parte ao se referirem ao matrimônio de Vitória e Ingra (linhas: 10; 11; 12 e 13). Ingra descreve, quando indago sobre quem participava da brincadeira, todas as crianças (linhas: 3 a 9), exceto Renato. Relembro-a da participação de Renato (linha: 17). Ingra, quando questionada acerca do porque do embate entre ela e Renato, não nega o fato, mas demora a responder e tenta desconversar (linha: 19). Bruna aponta para a amiga como se a culpasse pelo fim da brincadeira incitando quase uma confissão da amiga (linha: 22). Ingra então assume que brigou com Renato porque ele queria arrumar a casa (linha: 25). Bruna então questiona meu interesse sobre o assunto (linha: 26) e eu sugiro que gostaria de brincar com elas (linha: 27). As crianças envolvidas no diálogo trocam olhares e sorriso dando a entender que seria uma experiência diferente ter um adulto participando da brincadeira (linha: 27).



Figura 31: o dia em que fui aceito na brincadeira.

No período que se estende do momento da aceitação do convite até o início da brincadeira, as meninas reúnem quase todas as crianças que brincavam no dia anterior, dando a entender que compreendiam minhas reais intenções, exceto Renato que tinha faltado à escola neste dia. Quando começa a brincadeira, as crianças todas já conhecem os papéis que irão desempenhar; menos eu. Pergunto então que papel eu ocuparia no contexto da família (linha: 35). Tânia prontamente responde que eu seria o pai, devido à minha condição social de adulto e professor (linha: 36). Ingra nega a idéia de Tânia e repassa o papel de todas as crianças incumbindo-me do papel de tio (linha: 37). Ingra anuncia a uma das filhas – Tânia – que vai sair para comprar comida (linha: 38) e a filha questiona ao pai – Vitório – se ele não iria acompanhar a mãe (linha 39), pois para ela fazer compras é tarefa de pai e mãe. Vitório não responde. Ingra retorna com a comida (linha: 40) e eu a interrogo sobre onde ela tinha comprado (linha: 41) e Tânia responde antes dela que fora no mercado (linha: 41). Ingra julga ineficiente minha capacidade de participar do faz-de-conta. Para ela, fazer-de-conta é uma especialidade das crianças (linhas: 42; 45; 51 e 55).

As meninas começam a manipular os alimentos (pedras) todas ao mesmo tempo (linha: 57) e, prontamente, Bruna responde que limpar a casa é função do pai (linha: 58) que não se encontrava na casinha. Quando pergunto sobre a ausência do pai (linha: 59), Ingra sai a procura de Vitório que durante a brincadeira, entra e sai, vai e volta (linhas: 43; 46; 48 e 52), brincando simultaneamente em dois grupos de crianças. Vitório ouve os argumentos de Ingra e não aceita. Alega que maridos (portanto, homens) não arrumam casa. Ao notar a insistência da menina, foge com seu velocípede e a brincadeira muda de enredo: de “Mamãe e Filhinha” passa para pega-pega (linha: 61).



Figura 32: A perseguição de Ingra a Vitório muda o enredo da brincadeira.

Neste extenso episódio, Vitório, que não participava efetivamente da brincadeira, pois compartilhava ao mesmo tempo de outras brincadeiras com outros grupos de crianças, apóia-se na idéia de que homens não arrumam a casa – uma das máximas de uma representação de masculinidade hegemônica, onde os afazeres do lar são de responsabilidade feminina (FERREIRA, 2002) – para poder sair, em definitivo da brincadeira. Consegue então mudar o enredo da brincadeira ao fugir de Ingra correndo com seu velocípede. As crianças ao perceberem a perseguição da menina ao menino aderem ao novo enredo, mudando definitivamente e em tempo extraordinariamente rápido.

Percebo que na primeira vez que as crianças brincavam de mamãe e filhinha, Ingra tinha discutido com Renato por que este era seu filho no enredo da brincadeira e queria arrumar a casa – neste dia me pareceu que, para Ingra não era aceitável que meninos e ou homens arrumassem a casa. No entanto, nesta segunda vez em que as crianças brincaram – ocasião da qual participei – a brincadeira se desfaz e se transforma em pega-pega porque Ingra exige que Vitório – seu marido no enredo sócio-dramático – se nega a arrumar a casa. Neste sentido, fica nítido que Ingra não se importava com a presença de meninos na brincadeira que é tipicamente vivenciada por meninas, mas, sua indignação é pela

participação de Renato no primeiro episódio.

Todos os quatro grupos de interações elucidam que as crianças, no que concerne à construção de identidades de gênero, não são meramente passivas dentro deste processo. Ao contrário, são extremamente questionadoras, subversivas e transgressoras daquilo que lhes é dado como socialmente adequado (ou não) do ponto de vista do gênero (FINCO, 2004). Neste sentido, é falacioso presumir que uma única masculinidade é construída pelos meninos a partir da interação entre os meninos e, do mesmo modo, e que uma única feminilidade é também construída pelas meninas em relações homosociais, ou seja, entre meninas, independente se para refutar ou legitimar a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, pois de acordo com Louro (1997) "*interação através das fronteiras de gênero, ou seja, o contato com o outro, tanto pode abalar e reduzir o sentido da diferença como pode, ao contrário, fortalecer as distinções e os limites*" (LOURO, 1997, p. 79). Corroborando com essa afirmação, Ferreira (2002), sugere que

É, pois enganoso presumir que as relações entre gêneros se constroem unicamente numa base relacional de sentido conflitual ou oposicional simples e resumir esse processo apenas e entre espaços do brincar ao "faz-de-conta" que definem *fronteiras de exclusividade feminina ou masculina*. Está, pois, dado o mote que permite prosseguir a análise e mostrar que o gênero, enquanto exemplo de fenômeno social, também se constrói activamente em espaços à partida, mais mistos na sua frequência de gênero e etária, em momentos de maior acalmia e relaxe e em relações de maior reciprocidade (FERREIRA, 2002, p. 139).

Em quase todos os episódios o que se coloca são relações de poder entre as crianças (CORSARO, 2009). Entretanto, nem sempre o poder é um privilégio dos meninos, portanto, masculino, mas também, nem sempre feminino. O poder, segundo Costa (2004) é constantemente negociado, disputado e concorrido entre as crianças. Segundo a autora:

O poder não está concentrado nas mãos dos meninos, contrariando a sociedade ocidental e machista em que vivemos; mas também não está com as meninas. O poder entre as crianças oscila entre ambos, de acordo com cada situação. Muitas vezes o poder é exercido por quem tem em mãos o objeto mais interessante, o brinquedo mais bonito ou diferente. Então esse objeto/brinquedo pode ser negociado ou trocado por outro brinquedo, definindo a participação nas brincadeiras (COSTA, 2004, p. 117-118).

Kishimoto (2008) também compartilha do mesmo ponto de vista:

As crianças utilizam estratégias para evidenciar o poder nas brincadeiras, entre as quais fazer rir e criar situações de humor. Parece que, conforme o tipo de agrupamento, o poder distribui-se entre meninos e meninas (KISHIMOTO, 2008, p. 212).

A partir da análise dos episódios, arrisco-me a dizer que as formas de masculinidades e feminilidades – repare que escrevo no plural – são provenientes do grupo sóciofamiliar das crianças. Quanto menos sexistas são as relações no âmbito familiar das crianças, mais modelos estas apresentarão, porém, os estereótipos de gênero – entendidos aqui como formas adultocêntricas presentes nas relações intergeracionais – são quem conduzem as crianças, no grupo de pares, a criarem fronteiras de gênero, assim como nos sugere Manuela Ferreira (2008), a partir da distribuição de brinquedos gendrados, isto é, pautados no binarismo masculino/feminino; homem/mulher; menino/menina. A reprodução ou a negação dos estereótipos de gênero nas interações de pares dependem, muitas vezes, dos acordos, desejos, trocas e saberes das crianças.

Mas será que os adultos envolvidos na educação dessas crianças percebem que elas constroem seus referenciais de gênero (me arrisco a dizer que elas também *se* constroem, enquanto sujeitos gendrados) nas suas interações de pares, quanto mais mistas possíveis? É o que apresentaremos a seguir.

6 “O PRIMEIRO IMPACTO É ESSE: A GENTE ESTRANHAR!” OU... AS CRIANÇAS, AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A INFÂNCIA NA VISÃO DOS ADULTOS

Neste capítulo busco discorrer sobre como os adultos percebem as apropriações que as crianças fazem dos modelos de gêneros oriundos de seus cotidianos sócio-familiares em suas interações intra-geracionais (entre as crianças). De imediato intitulo este capítulo com uma parte da fala de uma das professoras – no tocante, a coordenadora pedagógica do turno da manhã (professora Joana) – por entender que sua fala sintetiza toda a estrutura do capítulo.

Se por um lado os adultos (pais e professores) de alguma forma percebem as apropriações que as crianças executam de modelos de masculinidade e feminilidade em momentos de brincadeira, por outro, em um primeiro instante, alegam sentir estranhamento frente à questão. Conforme já mencionado anteriormente, foram realizados dois grupos focais com a participação respectiva: de seis mães de crianças da turma de cinco anos; e posteriormente com um grupo formado por quatro professoras da instituição. Os dados foram captados por meio de registro áudio-visual e transcritos posteriormente. Apresento a seguir as crianças na visão das mães e posteriormente as crianças na ótica das professoras.

Conforme apresentado no capítulo de Procedimentos Metodológicos, no que se refere ao grupo focal realizados juntamente aos familiares das crianças de cinco anos, usaremos a nomenclatura mães, por serem a maioria unânime presente nas discussões. Não que não tivéssemos convidado pais (homens) para a realização do grupo focal, mas por que eles se negaram a participar. No momento de composição do grupo, foram convidados dois pais sendo que, um deles, no momento do convite sugeriu que seria melhor a esposa participar, e o outro, apesar de ter aceitado o convite, não compareceu na data prevista para a realização do grupo focal. A atitude dos pais nos leva a refletir o quanto ainda é, do ponto de vista simbólico, presente no imaginário coletivo a idéia de que os cuidados e educação destinados às crianças pequenas devem ser realizados pelas mulheres, portanto, pelas mães.

6.1 As crianças do ponto de vista das mães

As mães entendem, de certo modo, que as crianças, a partir dos brinquedos, criam territórios de atuação social pautado no binarismo masculino e feminino, o que no

entendimento de Manuela Ferreira (2002) é considerado como fronteiras de territórios de gênero. A fala de algumas mães elucida esta afirmação:

A minha filha brinca de boneca! Ela gosta é de boneca (Dona Cássia, mãe da Bruna)

O Paulo gosta muito de carrinho. Ele tem muitos brinquedos. Ele tem de tudo: tem carrinho, bichinhos, dinossauros, cavalinho, ele monta estradinha com os brinquedos de monta-monta, várias coisas. (Dona Fernanda, mãe do Paulo).

Eu como só tenho a Tânia, vejo que ela brinca mais com bonecas. Ela tem muitas bonecas lá em casa. Ela também brinca com “baldinhos” de areia (Dona Samira, mãe da Tânia).

Como o Aleixo é filho único, ele brinca muito com meu irmão e geralmente dentro de casa no Playstation e brincadeiras geralmente de meninos (Dona Bárbara, mãe do Aleixo).

Depreende-se da fala das mães que as crianças, comumente brincam com *aquilo* e *daquilo* que é socialmente indicado – e ofertado – para meninos e meninas. Finco (2004) postula que as crianças aprendem com os adultos a optar por brinquedos que sejam mais convenientes para sua posição social de gênero e que, portanto, os pequenos e pequenas “*manifestam tendências bem precisas*” (p. 72). Na visão da autora, a recusa ou a negação de determinados brinquedos – por parte dos pais – devido à pertença e a indicação destes brinquedos ao gênero oposto, conduz as crianças a pedirem apenas os brinquedos que os adultos julgam adequados. Segundo Finco:

Certamente, depois de terem suas escolhas recusadas meninos e meninas fazem pedidos apenas dos brinquedos que aprenderam a reconhecer como aceitos: os brinquedos “certos”, por que 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 (FINCO, 2004, p. 72).

Penso que tais imposições, acerca da escolha de brinquedos adequados a cada gênero, para além de assumir o caráter de preferências e gostos das crianças, são *naturalizadas* pela sociedade e, neste sentido, qualquer desvio à regra pode ser visto com estranhamento. Dentro desta mesma perspectiva, Kishimoto (2008) postula que os estereótipos de gênero não são opção das crianças, mas são construídos pelos adultos que as cercam:

Os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o

carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas (KISHIMOTO, 2008, p. 210).

Outro ponto a se considerar na fala das mães que participam deste estudo aponta para o fato de que, as fronteiras de gênero – criadas pelas crianças a partir dos brinquedos – fazem com que emanem expectativas adultas acerca de comportamentos socialmente adequados para meninos e meninas:

E eu já até falei com ele: isso é coisa de menina; menina brinca de boneca, menino brinca de carrinho . (Dona Fernanda, mãe do Paulo).

A Vilma, eu vejo que ela é muito feminina. Ela gosta de coisas de menina. Tanto que para ela brincar no computador, ela gosta daqueles joguinhos de meninas: de vestir roupas nas bonequinhas; ela gosta de jogos assim (Dona Mariana, mãe da Vilma e do Vitória).

O Vitória já é muito machista; o negócio dele é coisa de homem mesmo. Até quando eles brincam juntos de casinha, ele é sempre o pai. Ele só quer saber de ser o pai. Ele diz: eu vou trabalhar, não quero saber de cuidar do bebê! (Dona Mariana, mãe da Vilma e do Vitória).

No caso de Dona Fernanda, existe não só uma expectativa em relação ao comportamento do filho Paulo, mas também uma vigilância acerca da sexualidade quando alega que “*isso é coisa de menina*”. A mãe também contribui para a demarcação de fronteiras de gênero alegando ao filho que menina brinca de boneca e menino brinca de carrinho. A esse respeito, Debortoli (2008) infere que os adultos, ao demarcarem condutas e comportamentos às crianças, “*parecem reforçar [...] um ordenamento dos corpos e das relações, que vão sendo aprendidas enquanto classificadas, instaurando condutas que vão demarcando lugares sociais de crianças e adultos, meninas e meninos*” (DEBORTOLI, 2008, p. 85).

Ao considerar a fala das mães e os apontamentos tanto de Manuela Ferreira (2002), quanto os de Finco (2004) e de Kishimoto (2008), atento para o fato de que não só os brinquedos, mas também os demais artefatos culturais, tais como: “*objetos, cores, imagens, brincadeiras, entre outros sinalizadores*” (CUNHA, 2007, p. 01), também influenciam as crianças em construir tais fronteiras. Além disso, creio que as expectativas dos pais acerca dos comportamentos (mais adequados o possível para o gênero) de seus filhos e filhas, contribuem maciçamente para tais construções de ordem simbólica das crianças, pois as circunscrevem em um espaço limitado de comportamentos e de ordenamentos específicos a cada um dos gêneros nos quais se enquadram meninos e meninas.

Em uma relação dialética, a partir da apreciação destes comportamentos das crianças, condizentes ou não com o gênero no qual se enquadram, surgem também, por parte dos adultos (sendo estes pais ou outros adultos próximos aos pequenos e pequenas) expectativas acerca do desenvolvimento de futuras habilidades específicas das crianças, pautadas no binarismo masculino e feminino. A fala de três das mães que participam deste estudo – a saber: mães de duas meninas – elucidam esta afirmação:

A Vilma cobra muito. Acho que, por ser menina. Se tiver alguma coisa fora do lugar ela fala mesmo! Tipo, se alguém deixou um copo sujo fora do lugar, ela fala: “pega este copo e vai lavar agora!” Até com meu marido ela é assim! Outro dia meu marido fez a barba na pia do banheiro e caiu um pouco de cabelo. Ela olhou e falou com ele: “pode limpar o banheiro agora”! Então assim, a Vilma pega mesmo no pé! Se eu não estou lá pra fazer ela faz pra mim (Dona Mariana, mãe da Vilma e do Vítório).

A Bruna também é super organizada com a casa e me ajuda muito! Ela quem arruma os banheiros e agora cismou que vai aprender a fazer comida. Mas eu não deixo não! Fogão é muito perigoso! Diferente do outro! Esse é uma preguiça só! Tudo que não estiver usando tem que ir pro seu lugar ou pro lixo e é a Bruna quem cobra! (Dona Cássia, mãe da Bruna)

A minha Natália³² é a mesma coisa! Adora arrumar a casa (Dona Fernanda – mãe do Paulo)!

No grupo de mães por nós pesquisado, esta expectativa se dá com maior frequência em relação às meninas. A esse respeito, Márcia Gobbi (2002) alega que em sua pesquisa, as mães educavam seus filhos e filhas de modo diferenciado: a educação dada pelas mães, aos meninos, procurava diferenciar as formas de ser dos meninos em relação ao dos homens de modo bem diferenciado, das mães das meninas, que mantinham no matrimônio a esperança de futuro para suas filhas (GOBBI, 2002, p. 82 – 83). Do mesmo modo, percebo que as mães participantes desta pesquisa (em especial Dona Cássia e Dona Mariana), vêm, em suas filhas, a promessa de futuras donas de casa quase como uma questão inata; como se suas filhas já tivessem uma predisposição genética em se constituírem, no futuro, como mães e donas de casa.

Quando perguntadas sobre os acordos entre elas e os maridos no que diz respeito à educação e criação dos filhos e filhas, Dona Fernanda e Dona Mariana (que são mães tanto de meninas quanto de meninos) alegam que os pais das crianças (seus maridos) optam por passar mais tempo livre com os filhos (meninos) do que com as filhas (meninas):

Com o Vítório, o pai sai demais, já a Vilma fica mais comigo. Se bem que ela não liga muito não, por que ela prefere ficar comigo. (Dona Mariana, mãe da Vilma e do Vítório).

³² A filha que Dona Fernanda se refere não é a mesma criança que está matriculada na instituição: trata-se de sua filha mais velha; sendo que na UMEI seu filho matriculado é o Paulo.

Nos fins de semana, a gente mora aqui perto do campo, aí ele [o pai] vai com o Paulo, solta papagaio, sabe? E a Natalia, ele quase não sai! (Dona Fernanda, mãe do Paulo).

Parece que as mães estão a justificar, pela falta de participação ou de proximidade dos pais com as meninas, o fato de suas filhas se interessarem pelos afazeres domésticos. Novamente temos uma situação próxima da analisada por Gobbi (1997) para quem as meninas são preparadas, desde a mais tenra idade, para serem futuras donas de casas, mães e esposas. Segundo a autora:

Casar é a esperança de algumas mães para o futuro de suas filhas, mesmo que elas tenham quatro anos de idade [...].
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 (GOBBI, 1997, p. 96 – 97).

Embora na contemporaneidade, conforme Moreno (1999), a imagem da mulher como solitária rainha do lar, começa a ser substituída (principalmente nos meios de comunicação de massa como a televisão, por exemplo) por outras imagens: como a “do casal moderno que compartilha as tarefas domésticas e cuida dos filhos, pela da mulher independente que organiza o trabalho e decide o que fazer” (p. 71), percebemos que as mães deste estudo possuem uma imagem de mulher (direcionadas à suas filhas) que se pauta no casamento e no lar. Finco (2004), fundamentada em Michele Perrot (1998) alega que, historicamente, as mulheres foram relegadas ao universo privado e que tal imagem atravessa os séculos encarcerando-as em tal representação. Segundo ela:

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, com efeito, pela repetição constante desses mesmos papéis, encerrá-las neles, limitando-as (FINCO, 2004, p. 74).

Quando perguntadas sobre como percebem atuação das crianças nas brincadeiras e a utilização de brinquedos, poucas mães demonstraram que percebem alguma transgressão de fronteiras de gênero por parte das crianças e, em especial as mães de meninos:

Eu vejo ele brincar com a boneca e ela brincar com os carrinhos dele e acho que é normal. Às vezes fico meio confusa. Mas acho que é normal. Eu acho que é tranquilo (Dona Fernanda, mãe do Paulo).

Lá em casa são três meninas e só ele de menino aí ele sempre sobra. As meninas todas brincam de bonecas e ele acaba tendo que brincar. As meninas até falam: ah Gabriel, mas só tem menina brincando de bonecas – aí ele fala: mas deixa então eu ser o cachorro? (Dona Silvia, mãe do Galeano).

Dona Fernanda após apontar que percebe que às vezes o filho opta por brincar com as bonecas da prima, e esta deseja brincar com os carrinhos de seu filho, logo em seguida, alega que se sente meio confusa com a situação. Neste sentido, Dona Fernanda, para além de vigiar o que é socialmente aceito para seu filho, deixa a impressão de que se preocupa com o fato de que Paulo possa apresentar – brincando de bonecas – um desvio de comportamentos e preferências sexuais, confundindo assim os conceitos de gênero e sexualidade. Entretanto, diferentemente de Dona Fernanda, Dona Silvia, a mãe de Galeano, alega que a solução para seu filho participar de brincadeiras com as irmãs é improvisar e brincar com brinquedos e brincadeiras tipicamente femininas, uma vez que, ele é o único menino e que possui três irmãs.

Quanto ao posicionamento de dona Fernanda em relação à vigilância para com a sexualidade de Paulo, Sayão (2003) infere que na sociedade contemporânea são marcantes as representações “*relativas à possibilidade que o gênero engendra, ao "abrigar" problemáticas concernentes a demonstrações em torno da sexualidade das crianças pequenas*” (p. 73). Nos dizeres da autora:

Essa representação que associa gênero à sexualidade infantil parece ser um "problema" que envolve diferentes atores: os meninos e meninas, suas famílias e as profissionais. Essa ótica, [...] na qual estamos imersos/as produz efeitos concretos sobre os modos de vida. Além disso, diz respeito à idéia comum de que sexualidade é um tema correlato à reprodução da espécie, presente de maneira singular no mundo dos adultos e tratado gentilmente como tabu, justificando a dificuldade que todos/as temos em discuti-lo (SAYÃO, 2003, p. 73 – 74).

O fato de as duas mães (Dona Fernanda e Dona Silvia) que são mães de meninos serem as únicas a deixar transparecer que percebem que seus filhos, em algumas situações transgridem o que é socialmente posto a eles do ponto de vista dos gêneros, me leva a refletir sobre o quanto os adultos estão distantes de entender o ponto de vista das crianças. Creio que a situação se agrava se considerarmos que das duas mães, apenas Dona Silvia não demonstra preocupação com as transgressões de fronteiras de gênero de Galeano.

O que é possível depreender das falas das mães? A construção de culturas distintas para as crianças pautadas na diferenciação entre masculino e feminino, faz com que os adultos (neste caso as mães) se preocupem em policiar a sexualidade das crianças do que perceber as crianças a partir do ponto de vista delas próprias. Neste sentido, as mães estão longe de perceber as transgressões de gênero das crianças enquanto possibilidades de construção de

novas identidades de gênero. A seguir, apresento as considerações das professoras acerca das relações entre a infância e gênero.

6.2 As crianças na ótica das professoras

As professoras participantes deste estudo mostram-se mais atentas às questões que relacionam gênero e infância, entretanto, apontam, assim como as mães, estranhamento inicial frente às apropriações de gênero que as crianças realizam. Se em alguns pontos as falas das professoras se aproximam das falas das mães das crianças, em outros momentos acabam se distanciando.

As professoras também compreendem que os brinquedos estabelecem limites de atuação social para meninos e meninas enquanto sujeitos gendrados, conforme fica elucidado na fala das professoras:

Quando a gente compra brinquedos pra meninos e pra meninas, a gente está sempre sendo direcionado pra isso. Brinquedos como bonecas, maquiagem para meninas e carrinhos para meninos (professora Paula).

Meninos são meninos e brincam de carrinho; meninas são meninas e por isso vão brincar de bonecas (professora Fabrícia).

As meninas faziam o grupinho delas e iam brincar no cantinho e os meninos brincavam entre si. (professora Joana)

Assim, nas falas das professoras (e principalmente na fala da professora Fabrícia), corroborando com as falas das mães, nota-se que, às crianças, é permitido experimentar livremente somente aquilo que é tido como socialmente indicado para cada gênero, pois, segundo Moreno (1999), as brincadeiras (e acrescento aqui os brinquedos) reproduzem as desigualdades socialmente construídas entre homens e mulheres. Segundo a autora:

As meninas têm a liberdade pra ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc.; e os meninos, são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva (MORENO, 1999, p. 32).

Da mesma forma como abordei a questão na análise das mães, atento para o fato de que tais brinquedos e brincadeiras, associados aos demais marcadores visuais que buscam separar meninos e meninas por suas especificidades biológicas e anatômicas, assim como

sugere Cunha (2007), não irão apenas demarcar territórios de atuação para os pequenos e pequenas, mas ditam também a eles e elas, uma listagem de comportamentos adequados em relação ao gênero no qual se enquadram. Claro que este ponto de vista está expresso em relação às considerações adultas direcionadas às crianças. Estas, por sua vez, demonstraram no capítulo anterior que não são passivas neste processo, pelo contrário, atuam de forma criativa e reprodutiva na reconstrução das identidades de gênero.

Em contrapartida, em outros momentos, as professoras demonstram perceber ocasiões de transgressões de territórios de gênero por parte das crianças, embora, assim como algumas mães, apontem um estranhamento inicial frente à questão. Conforme as docentes:

Claro que muitas vezes isso [de meninos e meninas brincarem com o que não lhes é socialmente adequado] não é encarado de maneira natural. Se uma pessoa chega, o primeiro olhar é de estranheza (professora Vânia.)

Nós próprios, como educadores, mesmo com o esclarecimento que a gente tem, a gente ainda se pega admirado assim, quando tem um menino que está brincando com coisas que geralmente são coisas de menina e tudo. A gente aceita, mas, num primeiro momento, aquilo te dá um impacto assim: “uai; mas que estranho!” Né? (professora Fabrícia)

O primeiro impacto é esse: a gente estranhar! Então, são os preconceitos que a gente já tem e, que já está embutido mesmo no nosso meio (professora Joana).

Neves (2008), em artigo que discute resultados de sua Dissertação de Mestrado, aponta para uma não linearidade dos discursos das professoras em função das relações de gênero na infância. Para a autora, existem momentos em que as educadoras relatam que o feminino e o masculino se miscigenam ao brincar; e em outros momentos há uma padronização da feminilidade e da masculinidade em modelos – como no caso dos brinquedos genderados – socialmente (re)produzidos. Segundo a autora:

Os discursos produzidos pelas educadoras, com as “verdades” que instauram, não apontam todos na mesma direção: são ambíguos e contraditórios. Portanto, se por um lado se afirmam possibilidades diferentes para o feminino e o masculino em relação à brincadeiras e brinquedos disponibilizados para as crianças, por outro, temos uma reafirmação do que seria socialmente esperado de homens e mulheres (NEVES, 2008, p. 158).

Neste estudo, assim como no estudo de Neves (2008) as professoras demonstram uma grande ambigüidade entre a percepção e o estranhamento acerca das transgressões de fronteiras de territórios de gênero, no sentido como sugere Manuela Ferreira (2002). As expressões como: não encarar o fato de maneira natural; a gente ainda se pega admirado, ou; o primeiro impacto é esse: a gente estranhar – expressões cunhadas e usadas pelas professoras

apontam para a contradição em assinalarem tanto a percepção acerca das transgressões das crianças em relação àquilo que lhes é imposto, enquanto sujeitos gendrados, quanto afirmarem o reconhecimento das demarcações territoriais de espaços tendo como fundamento o binarismo masculino/feminino.

Novamente em concordância com o ponto de vista das mães, as professoras indicam que também existem comportamentos adequados para meninos e meninas, conforme se verifica nas falas das participantes:

Menino não chora (professora Paula).

A menina está sentada lá, de saia, e eu falo: fecha a perninha! Menina não senta assim! (professora Joana).

Menino anda sem camisa e aí a menina vem e “eu quero ficar também” (professora Vânia).

Então, mesmo a gente tendo essa questão que vem influenciando sim, ainda tem essa coisa cultural mesmo de mulher, de menina, de maternal, né? E os meninos ainda naquelas brincadeiras de bater. (professora Joana)

As falas das professoras em relação aos brinquedos, as falas que apontam os estranhamentos em relação aos momentos em que as crianças transgridem aquilo que lhes é dado do ponto de vista cultural e, as falas que apontam que existem expectativas em relação aos comportamentos adequados socialmente a meninos e meninas, nos demonstram que no discurso das professoras existem culturas diferenciadas que são disseminadas entre meninos e meninas. Desse ponto de vista, Louro (1997), fundamentada em Barrie Thorne (1993) questiona essas culturas diferenciadas de meninos e meninas. Para ambas autoras, este “*modelo contrastivo*” (p. 77), que não reconhece as crianças a partir delas, mas a partir de um ponto de vista adultocêntrico, marcam não somente as questões que orientam as análises e investigações, mas também os métodos e consecutivamente os resultados. Nos dizeres da própria Barrie Thorne:

...por ser baseada em dicotomias, uma abordagem baseada na noção de culturas diferentes exagera a diferença de gênero e negligencia a variação no interior do gênero, as fontes de divisão e de comunalidade que o atravessam, tais como classe social e etnicidade. Esses fatos abalam, seriamente, o ordenado conjunto de contrastes que formam a visão de culturas diferentes e colocam o desafio de como se pode apreender os padrões complexos de diferença e comunalidade, sem estereótipos perpetuadores. (BARRIE THORNE, 1993, p. 96 apud LOURO, 1997, p. 77)

Louro aponta que – assim como neste estudo, e como nos estudos de Ferreira (2002) e Finco(2004) – Barrie Thorne (1993), em estudo etnográfico realizado com crianças pequenas, descreve inúmeras ocasiões de brinquedos e jogos que ultrapassam o senso comum de

mundos contrários entre meninos e meninas, apesar de o ambiente escolar (onde se realizou o estudo) separar as crianças por gênero. Louro (1997) ainda acrescenta que a escola, ao promover a separação por gênero, contribui por disseminar esta visão adultocêntrica que vislumbra culturas específicas e diferenciadas para meninos e meninas. Segundo ela:

A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições. Ela também é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de "menininha", ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos. Por outro lado, também se constrói na escola uma série de situações que representariam um "cruzamento de fronteiras", ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados (LOURO, 1997, p. 79).

As educadoras que deste estudo participam, também apontam a escola como uma instituição que segrega por gênero, assim como elucida a fala da professora Vânia que alega que a escola na qual ela estudou era prática muito corriqueira a segregação:

E até mesmo as professoras da escola, na minha época, incentivavam isso. Tanto é que, na educação física, eram meninas de um lado e meninos do outro. Na primeira vez que uma professora foi falar de sexualidade na escola, separou em duas turmas. Colocaram os meninos todos em uma sala e as meninas em outra sala, então, assim não teve nada junto pra saber um sobre o outro não (professora Vânia).

E como nas falas das professoras Paula e Fabrícia que alegam também cometer ações de segregação em suas práticas em sala de aula, mesmo que inconscientemente (ou não):

Para trabalhar orientação sexual, você separa menino e menina. E tem turma que eu separo sim, se não eu não consigo dar aula. (professora Paula)

Hoje em dia, na escola, isso acontece o tempo todo. A gente inconscientemente faz isso. Por mais cuidado que a gente tenha, a gente acaba separando por sexo. (professora Fabrícia)

No mesmo sentido, Debortoli (2008) sugere que mesmo que seja de forma inconsciente, as professoras acabam promovendo a divisão entre meninos e meninas e que os docentes devem tomar cuidado para que isso não se torne rotina nem se “naturalize”:

Ainda que não tenham intenção, as professoras acabam reforçando um tipo de divisão entre meninos e meninas no momento de organizar grupos, as equipes, os times. Na maioria das vezes, dividiu a turma dos meninos contra a das meninas. Não que isso não possa, às vezes, acontecer, mas é necessário tomar cuidado para não se tornar a estrutura de separação dos grupos, que desde cedo vão aprendendo que não devem ficar juntos, quando é exatamente o contrário que acontece quando estão brincando (DEBORTOLI, 2008, p. 97).

É interessante observarmos que, ao mesmo tempo em que as professoras apontam para a segregação da escola por gênero (e reconhecerem que como parte do corpo docente da instituição, elas também atuam de forma segregadora), parecem assumir sua falta de preparo em discutir sobre gênero e sexualidade dentro da instituição e quiçá intervir ou mediar situações que envolvam as crianças:

A gente não sabe até que ponto que deve intervir. (professora Paula)

Aí entra a questão do preparo que nós não temos né? (professora Vânia)

Eu acho que é pra qualquer segmento: tanto familiar, quanto institucional; a gente não está preparada, por que é cultural [as diferenças de gênero] e está instituído. (professora Joana)

As educadoras, em alguns momentos demonstram confundir os conceitos de identidade de gênero e sexualidade, conforme sugerem as falas das professoras participantes Fabrícia e Paula:

Eu já tive um aluno que hoje ele deve estar com uns quinze, dezesseis anos e é homossexual. [...] Eu ficava olhando aquilo e falava assim: “Meu Deus, será que aquilo é brincadeira daquele menino, ou ele está querendo me dizer alguma coisa”? No caso específico deste aluno meu, eu acho que biologicamente, ele já possuía aquelas características, sabe? (professora Fabrícia)

Tanto professores como pais, pra gente tentar conter um pouco a... essa... esse mal uso da sexualidade; até questão do gênero – eu não sei se a gente pode pegar a sexualidade e chegar perto da questão de gênero – eu acho que tem muito a ver; que está muito próximo, né? (professora Paula)

Para Finco (2004) os profissionais de educação infantil sentem certa dificuldade em distinguir as identidades de gênero e de sexualidade, uma vez que, “*tais identidades estão relacionadas, mas é importante destacar que não são as mesmas coisas, que são plurais e estão em constante transformação*” (FINCO, 2004, p. 120). Neste sentido, enquanto a identidade de gênero volta-se para a construção sócio-histórica dos sujeitos que se reconhecem como masculinos e femininos, a identidade sexual está relacionada com as maneiras como os indivíduos vivenciam seus desejos corporais das mais variadas formas (LOURO, 1997 apud FINCO, 2004, p. 121). Assim, fica claro que as professoras confundem as identidades de gênero com as identidades sexuais das crianças, pois, conforme Nicholson (2000), o corpo é a base sobre a qual são socialmente construídas as diferenças culturais entre os gêneros. As professoras apresentam também certa preocupação para com a vigilância da sexualidade infantil:

A gente já presenciou aqui de pegar menino com menino, na situação do parquinho, e que às vezes, eu tenho uma postura? Não! Por que aqui vai acontecer dessa forma, mas, outra pessoa não vai ver desse jeito, nem a mãe; muito menos. Então é uma situação bem conturbada, assim. (professora Joana)

Deste ponto de vista, Sayão aponta que comumente, quando se tratam temas correlatos à sexualidade na educação infantil, tais tratamentos apontam “*para uma certa angústia dos profissionais que têm de tomar decisões, muitas vezes imediatas, [...] e, para tal, precisam considerar simultaneamente as necessidades das crianças, a sua própria formação e a reação das famílias diante de questões complexas*” (SAYÃO, 2002, p. 4). Dentro da mesma perspectiva, Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz, apontam, de modo mais enfático, que

mesmo durante as brincadeiras, as educadoras mantêm a vigilância de modo a garantir o cumprimento das normas sociais que dizem respeito à conduta desejável para cada sexo. Os riscos, inovações e exposições exageradas são permitidos aos meninos, enquanto as meninas, tidas como frágeis e delicadas, devem se comportar de modo mais contido e dentro das regras estabelecidas para a brincadeira. Essa atitude revela as estratégias utilizadas para imprimir nos corpos das crianças os significados de gênero desde muito cedo, pondo em curso um processo de masculinização e de feminilização responsável por torná-las “moleques” ou “mocinhas” (SILVA e LUZ, 2010, p. 28 – 29).

Cabe ressaltar que para as professoras participantes deste estudo, falar da infância e das crianças com as quais convivemos cotidianamente na instituição de educação infantil, as fizeram remontar às épocas de suas infâncias, onde elas próprias se viam horas presas às fronteiras e limites de gênero, estabelecidas pelos adultos, hora como potentes transgressoras de tais fronteiras, como sugerem as falas a seguir:

Meu avô falava que menina não precisava estudar, menino era quem podia. Menina não. Não precisava por que ela ia era cuidar da casa. E hoje não é isso, eu não estudei? (professora Vânia)

E eu lembro o tanto de coró que eu levei por que minha mãe falava, assim, que eu não podia brincar com aquelas coisas por que aquilo era brincadeira de menino e, no entanto, eu me considero super feminina (professora Fabrícia)

Por que na nossa época as brincadeiras eram assim, né? “então tchau”! O menino ia e fazia o papel do homem né? Dos pais e as mães ficavam em casa; com as bonequinhas enroladas num pano, né? (professora Joana)

Ao relatarem experiências pessoais de quando ainda crianças, as educadoras começam a refletir sobre as confusões que fizeram, durante a realização do grupo focal, ao discutirem as identidades de gênero entrelaçadas com as identidades sexuais das crianças. A fala da professora Fabrícia, traz o ápice desta reflexão quando alega que transgredia as fronteiras de gênero de tal modo que chegou a apanhar inúmeras vezes de sua mãe e que, apesar das

inúmeras transgressões, não ocorreram mudanças em sua sexualidade, embora nas falas das professoras, presenciemos expressões que apontam para uma heteronormatividade: a heterossexual; onde qualquer desvio da regra é visto com estranheza, pois, conforme Louro (1997) “é indispensável que nos demos conta de que as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive aos adultos) que convivem na escola” (p. 76).

Apesar das ambigüidades e contradições presentes por entre as falas das professoras, estas apontam que a realização do grupo focal se configurou como um momento de reflexão da prática pedagógica enquanto promovendo certas modificações que afetaram os comportamentos dos envolvidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 284), assim como sugerem as falas das educadoras:

Mas eu também acho que aqui é um lugar de discutir sobre isso! (professora Joana).

A gente está aqui discutindo com essa proposta já é um caminho. Eu fui chamada atenção para ler mais a respeito disso. (professora Paula)

E eu fico pensando assim, né? A gente já teve avanço no sentido de a gente sentar pra conversar sobre isso! Por que, há pouco tempo atrás, eu não parava pra pensar a questão de gênero na minha turma, com meus alunos, entendeu? (professora Fabrícia)

Não fica claro, nas falas das educadoras se esta postura se dá de forma apenas a contemplar os objetivos do pesquisador – que, no tocante, também é professor na mesma instituição – ou se realmente há, por parte das professoras um desejo de se discutir e ou refletir sobre as crianças e ou sobre questões de gênero e sexualidade que as envolvem. Não querendo abrir a discussão do mito da objetividade das ciências sociais (MINAYO, 1994), acredito, conforme Finco (2004), que a instituição de educação infantil, enquanto espaço social de interações intra e inter-geracionais e de relações hétero-sociais e homo-sociais, é um espaço dotado de extrema potência para a construção não só do debate e da reflexão acerca da infância em si ou das relações que se desenvolvem por entre ela (como as de gênero, étnicas e socioeconômicas), mas, de produção e (re)produção de novas subjetividades, a partir da alteridade que se propõe à infância.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Para além da trajetória percorrida no encaço dos objetivos aqui propostos, a realização deste estudo apresentou inúmeros desafios durante sua efetivação. Em alguns desses desafios tenho a humildade de assumir que esbarrei; outros, creio que foram superados, apesar das dificuldades.

O primeiro desafio se colocou na forma como a pesquisa é tratada no LASEB/FAE/UFMG: realizar uma pesquisa-ação na instituição na qual atuo como docente; com um grupo de sujeitos (adultos e crianças) com os quais me relaciono cotidianamente, tendo que superar olhares subjetivos de minha parte sendo o mais objetivo o possível em minhas análises.

Outro desafio diz respeito às dimensões epistemológicas deste estudo: pensar um estudo que partisse das crianças e não sobre elas, articulando para tanto conceitos como o de reprodução interpretativa e o gênero como categoria de análise das relações entre meninos e meninas. Neste sentido, encontrar no decorrer da realização deste estudo, autoras como Márcia Gobbi (1997); Manuela Ferreira (2002; 2008), Daniela Finco (2004) e – mesmo que indiretamente no texto de Guacira Louro (1997) – Barrie Thorne (1993) fizeram com que o adultocentrismo presentes em minhas observações fosse reduzido de forma a não comprometer as análises, contemplando tanto o conceito de reprodução interpretativa de Wiliam Corsaro (2009), quanto ao conceito de gênero.

Ao elegermos um estudo com crianças, novamente somos desafiados, no momento de escolher os instrumentos de pesquisa, uma vez que, para se fazer pesquisas com crianças, é necessário refletir acerca dos instrumentos e técnicas de pesquisa para dar conta da especificidade das crianças, enquanto atores sociais, eleitos para como co-autores deste estudo. Conforme dito anteriormente, Corsaro (2009) sugere que para se realizar pesquisas com crianças é fundamental que o pesquisador seja um adulto atípico às crianças, o que é totalmente impossível no caso deste estudo, uma vez que, sou professor dos pequenos e pequenas em questão. Em várias situações de recolha de dados da intervenção, percebi que as crianças, em momentos de interação de pares, buscavam tirar proveito de minha posição de adulto. Entender essa artimanha das crianças e conseguir contorná-la sem deixar que minha posição de adulto comprometesse a pesquisa foi difícil. Apesar disto, creio que pudemos construir um estudo sólido e bem estruturado.

Em termos mais voltados para os objetivos que procurei perseguir durante este estudo, tornou-se perceptível que, por entre as crianças circundam modelos de masculinidades e feminilidades estereotipados. Tais modelos são provenientes das relações sócio-familiares entre os membros de suas respectivas famílias. A articulação entre desenho e oralidade, assim como sugere Gobbi (1997) possibilitou o mapeamento destes modelos que, do ponto de vista das relações de gênero, supervalorizam o masculino em detrimento do feminino. Entretanto, percebemos que a visão das professoras por nós entrevistadas, muitas vezes, contribui de forma significativa para a construção/legitimação de tais estereótipos de gênero.

Se as formas de masculinidades e feminilidades são oriundas do grupo sócio-familiar das crianças, quanto menos sexistas são as relações dentro do contexto doméstico, mais modelos elas apresentarão, entretanto, os estereótipos de gênero – entendidos aqui como produções adultas presentes nas relações intra-geracionais – são quem conduzem as crianças, no grupo de pares, a instituírem fronteiras de territórios gênero (FERREIRA, 2008), a partir da distribuição de brinquedos gendrados, isto é, moderados pela oposição e diferenciação entre masculino/feminino; homem/mulher; menino/menina. A imitação ou a não aceitação dos estereótipos de gênero nas interações no interior do grupo de pares dependem, muitas vezes, dos acordos, desejos, trocas e saberes das crianças.

As interações ocorridas no interior do grupo de pares das crianças por nós observadas, do ponto de vista das relações de gênero, apontam para o fato de as meninas e meninos não serem passivos ao processo de socialização de papéis e ou identidades de gênero, pelo contrário, são extremamente questionadores (as), subversivos (as) e transgressores (as) das culturas diferenciadas que lhes são impostas (como sendo masculina e ou feminina) em concordância com Daniela Finco (2004). É enganoso julgar que uma única masculinidade e uma única feminilidade são construídas a partir das relações homosociais (entre meninos e meninos e entre meninas e meninas). Neste sentido, as crianças aprendem a ser homens ou mulheres não somente a partir das intervenções adultos, mas também nas interações dentro do grupo intra-geracional do qual denominamos infância, ou seja, as crianças aprendem tanto entre elas quanto com os adultos. Ferreira (2002) sugere que, no caso das crianças, o conceito de gênero atua

como diferença significativa, mas também como dispositivo reflexivo para a distinção entre o Eu e o Outro (cf. James, 1993:190), tornando-se, por isso, um instrumento de análise poderoso para compreender em processos sociais locais”: como jogam as crianças quer com as características e os poderes que se lhe atribuem, quer com os que são socialmente construídos por elas nas conjunturas inerentes à participação na cultura de pares e nas diferentes competências sociais

exibidas (FERREIRA, 2002, p. 124).

Neste sentido, a autora também infere que: tão importante como entender o que as crianças conhecem/apreendem em relação ao gênero por meio do brincar; são os modos como apresentam esse conhecimento, no âmbito das relações sociais de poder e de resistência em que se envolvem no grupo de pares (FERREIRA, 2002, p. 124). Em quase todos os episódios o que se coloca são relações que visam uma disputa de poder (ou a contestação dele) entre as crianças (FERREIRA, 2002; CORSARO, 2009). Entretanto, em muitas ocasiões, no grupo de pares, o poder não é propriamente masculino e nem tão menos feminino: o poder, assim como sugerem Costa (2004) e Kishimoto (2008), é constantemente negociado, questionado e concorrido entre as crianças.

Os adultos aqui pesquisados, por suas vezes, demonstram que não conseguem perceber a criança como ator social, que do ponto de vista do gênero, constrói sua identidade a partir das relações que estabelece com os adultos, mas, também das relações que estabelece com seus pares. A construção de culturas distintas para as crianças pautadas na distinção entre masculino e feminino, faz com que os adultos se preocupem mais em policiar a sexualidade das crianças do que perceber as crianças a partir do ponto de vista delas próprias. Neste sentido, os adultos (sejam eles e elas professores e ou familiares) estão longe de perceber as transgressões de gênero das crianças enquanto possibilidades de construção de novas identidades de gênero, uma vez que, não concebem a criança como ator social ativamente envolvido na trama social.

Em especial, as professoras, apresentam posições ambíguas: ora alegam que não possuem preparo para discutir as questões de gênero e sexualidade; ora, apontam que a instituição de educação infantil configura-se como um tempo-espaco propício para o debate e a reflexão acerca das relações entre gênero e infância. Kishimoto (2008), fundamentada em MacNaughton (1999; 2000), postula que

apontar preconceitos e descrever processos de construção de identidade e dualismo de gênero é relevante. No entanto, a educação, por sua natureza teleológica, de busca de valores, deve conduzir a uma política voltada para a desconstrução de tais práticas históricas “nas escolas, com professores preparados”. Jordan (1995, p. 86) indica que mudar práticas “não é uma meta fácil de ser alcançada”, mas que a política de educação para o gênero só elimina o dualismo masculino/feminino com a construção de um mundo não generificado. Começar a desconstrução, oferecendo um irrestrito acesso aos brinquedos e brincadeiras, faz parte desse processo (KISHIMOTO, 2008, p. 211).

Acredito, conforme Finco (2004), que a instituição de educação infantil, enquanto espaço social de interações intra e inter-geracionais e de relações heterossociais e

homossociais, é um espaço dotado de extrema potência para a construção não só do debate e da reflexão acerca da infância em si ou das relações que se desenvolvem por entre ela (como as de gênero, étnicas e socioeconômicas), mas, de produção e (re)produção de novas subjetividades, a partir da alteridade que se propõe à infância. Entretanto, para tal, é fundamental uma tomada de consciência por parte do coletivo institucional. Partindo dos postulados de Kishimoto (2008), a partir das falas das professoras, a realização do grupo focal, enquanto parte da intervenção na prática pedagógica na instituição pesquisada, configurou-se como um momento de tomada de consciência das docentes em relação à temática que aborda e articula gênero e ou sexualidade à infância.

A realização deste estudo possibilitou a construção de novas reflexões acerca das relações de gênero na infância: a partir da demarcação de territórios pautados na diferença entre meninos e meninas, como organização gendrada do ambiente escolar pode influenciar (ou não) a construção de identidades de gênero das crianças? Como os estereótipos de gênero contidos nos brinquedos (entendidos aqui no sentido de Brougère (1999 apud Kishimoto, 2008) como suporte para a brincadeira) podem influenciar as interações no grupo de pares das crianças? Como as crianças se apropriam dos estereótipos de gênero emergentes das relações entre homens e mulheres (professores ou não) inseridos em um contexto de educação infantil?

Para além das novas reflexões, a realização deste trabalho também suscitou alguns questionamentos de ordem metodológica: por ser eu um adulto típico das crianças, estas poderiam me oferecer os dados que eu desejasse encontrar, uma vez que, as crianças sabem agradar os adultos, principalmente com relação ao gênero? Na mesma perspectiva, poderiam as professoras (partindo do princípio que somos pares: eu e as docentes) também me fornecer informações que julgassem me agradar, por saberem que discuto gênero e, de certo modo, conheciam, mesmo que superficialmente, a proposta de meu estudo? Deste ponto de vista, penso ser extremamente relevante retomar este estudo em outro momento acadêmico, porém, em um espaço onde eu não me configure como um adulto típico para as crianças e nem me configure como um pesquisador típico para os adultos.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALCÂNTARA, Flávia. O QUE A ESCOLA ENSINA? A (re)produção de identidades de gênero na educação infantil. In: *GSS (Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexo e Sexualidade)*. Faculdade de Educação/UFMG. 2008.

AGOSTINHO, Kátia Adair. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. In: 32ª *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. ANPEd: Caxambu, 2008. Anais eletrônicos. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4062--Int. Acesso em: novembro de 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BARRA, Marlene; SARMENTO, Manuel Jacinto. Os saberes das crianças e as interações na Rede. In: *Centro de Estudos da Criança*, (Mímeo). Universidade do Minho: Braga, 2002 p. 1-22. Disponível em: [www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acesso em: maio de 2010.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: *SUBSÍDIOS PARA O CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL*. Brasília: MEC, 1998. p.p. 23 – 34.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *SUBSÍDIOS PARA O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2001. 36 p.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *PROPOSIÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL*: Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. (versão preliminar) Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009. 333 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Utilizações Pedagógicas da Investigação Qualitativa. In: _____. *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p.p. 283 – 291.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. ***POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL***. Brasília, 1994. p.p. 32 – 42.

CAMPOS, Maria Malta. A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: ***SUBSÍDIOS PARA O CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL***. Brasília: MEC, 1998. p.p. 35 – 63.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. O USO DO VÍDEO NA TOMADA DE DADOS: Pesquisando o Desenvolvimento do Ensino em Sala de Aula. In: ***PROPOSIÇÕES***. Vol. 7, n.º 1 (19), março de 1996, p. 5-13.

CERISARA, Ana beatriz. ***PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o feminino e o profissional***. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo:Cortez, 2002. 120 p.

CORSARO, Willian A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. In: ***Educação Sociedade & Culturas***, Porto, n. 17 , 2002; p.113-134.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças. ***EDUCAÇÃO & SOCIEDADE***, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, Maio/agosto. 2005. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em março de 2010.

CORSARO, Willian A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). ***TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: Diálogos com Willian Corsaro***. São Paulo: Cortez, 2009; (p.p. 31-50).

CORSARO, Willian A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). ***TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: Diálogos com Willian Corsaro***. São Paulo: Cortez, 2009; (p.p. 31-50).

COSTA, Arlete de. *Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. 149 p.

COSTA, Maria Bernadete Diniz. Contribuições de Educadores de Creche para se Repensar a Formação de Educadora(e)s da Infância. In: *Paidéia*, nº 4, Belo Horizonte, jan./jun. 2008, p. p.227 -248.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como Direito. In: ***SUBSÍDIOS PARA O CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL***. Brasília: MEC, 1998. p.p. 9 - 15

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero. In: *III seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-culturais*. Criciúma: UNESCO. 2007. p.p. 1-9. Disponível em: www.gedest.unesc.net. Acesso em: julho de 2010.

DALBEN, et al. *Educação Infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002. 181 p.

DEBORTOLI, José Alfredo de Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço tempo da Educação Infantil. In: *Paidéia*, nº 4, Belo Horizonte, jan./jun. 2008, pp.79-108.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: ***CADERNOS DE PESQUISA***. 2005, vol.35, n.125, pp. 161-179.

DERDIK, Edith. ***FORMAS DE PENSAR O DESENHO***: o desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione; 1989; 239 p.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, 2006.

FERREIRA, Manuela. [O Trabalho de Fronteira nas relações entre gêneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta"](#). In: ***REVISTA EX AEQUO*** nº 7. Oeiras: Celta, 2002; p-p:113-128. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubonline.htm>. acesso em: julho de 2010.

FERREIRA, Manuela. Branco Demasiado ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *ESTUDOS DA INFÂNCIA: educação e práticas sociais* – Petrópolis: Vozes, 2008. p.p. 143-162.

FELIPE, Jane. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br>. Acesso abril de 2010.

FINCO, Daniela. *Socialização de Gênero na Educação Infantil*. Disponível em: www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo18.pdf. acesso em: abril de 2010.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na Educação Infantil*. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004. 158 p.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal nas Ciências Sociais*. – Brasília: Líber livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação) vol. 10; 77 p.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis Vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação Unicamp, 1997. 145 p.

GOBBI, Márcia Aparecida. *DESENHO INFANTIL E ORALIDADE: Instrumentos para pesquisa com crianças pequenas*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Editores Associados, 2002. (p.p. 69-92)

GOUVEA, Maria Cristina soares de. Criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: Corrêa, H.; Martins, A.; Paiva, A.; Paulino, G. e Versiani, Z. (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. pp. 111-136.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. In: *Pro-Prosições.*, vol.19, n.3, 2008 pp. 209-223. Disponível em: www.scileo.com.br. Acesso em: agosto de 2010.

KRAMER, Sonia. AUTORIA E AUTORIZAÇÃO: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *CADERNOS DE PESQUISA*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 116, 2002; p.p. 41-59.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 8ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1997. 159p.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: um debate contemporâneo na educação*. 3ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2007. p. – p. 09 – 27.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, 2005, p. 391-403.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 112, p. 33-60, março 2001.

MORENO, MONTSERRAT. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999. 80 p.

NEVES, Vanessa Ferraz de A. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. In: *Paidéia*, nº 4, Belo Horizonte, jan./jun. 2008, pp.147-163.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000. p. – p. 09 – 40.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002b.

ROSEMBERG, Fúlvia. TEORIAS DE GÊNERO E SUBORDINAÇÃO DE IDADE: um ensaio. In: *PROPOSIÇÕES*. Vol. 7, n.º 3 (21), novembro de 1996, p. 17-23.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.47-68, 2001.

SAYÃO, Deborah Tomé. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. In: *Revista Pensar a Prática*. v. 5, jul/jun. 2001-2002. p.01-14.

SAYÃO, Deborah Tomé. Pequenos homens, Pequenas mulheres? Meninos e Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In: *PROPOSIÇÕES*. Vol. 14, n.º 3 (42), dezembro de 2003, p. 67-88.

SAYÃO, Deborah Tomé. **RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: Um Estudo de Professores em Creches. Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-graduação em Educação. (Tese de Doutorado). Florianópolis: 2005. 274 p.

SAYÃO, Deborah Tomé. RELAÇÕES DE GÊNERO NA CRECHE: HOMEM NO CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS. In: *ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação*. 28ª reunião anual. GT – 07 (educação das crianças de 0 a 6 anos). 2006. Disponível em: www.anped.org.br, acesso em abril de 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel E SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002 (mimeo.). Disponível em: [www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acesso em: maio de 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.26,n.91,p.361-378, maio/ago.2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **ESTUDOS DA INFÂNCIA**: educação e práticas sociais – Petrópolis: Vozes, 2008. p.p. 17-39.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-100, jul./dez.1995. Gênero e Educação. p. – p. 05 – 22.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **PROFISSIONAIS DE CRECHE NO CORAÇÃO DA CIDADE: A LUTA PELO RECONHECIMENTO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004 (Tese de doutorado). 297 p.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A Criança Pequena e Seus Direitos: a construção de referências no campo da educação. In: COELHO, Maria Inês de Matos; BELICO DA COSTA, Anna Edith (orgs.). **A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA: Tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed; 2009, p.p. 63 – 89.

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: direitos, finalidades e a questão dos profissionais** – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 46 p.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. In: **Cadernos Pagu** 2010, n.34, pp. 17-39.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. nº 112, págs 7-31, março, 2001.

APÊNDICES



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Pós Graduação em Docência na Educação Básica

Belo Horizonte, 20 de março de 2010

Prezado(a) diretor(a)

Solicitamos sua autorização para que a professor aluna do curso de Pós-Graduação lato sensu em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação/UFMG, desenvolva seu projeto de pesquisa nessa instituição, ao longo deste ano.

Esclarecemos que este projeto é orientado por docentes qualificados desta Universidade e consiste em um *plano de ação* relacionado a temáticas do curso e a questões de interesse das escolas da rede municipal de ensino.

Trata-se de um compromisso de retorno a essas escolas, conforme objetivos da parceria entre a FaE/UFMG e a Secretaria Municipal de Educação. Além desse propósito, a consolidação deste projeto constituirá o trabalho final de curso, requisito para a certificação nesta Especialização.

Acrescentamos a esta solicitação um encaminhamento aos pais dos alunos envolvidos no projeto, para que possamos contar com sua adesão e autorização de participação dos filhos em atividades e registros.

Agradecemos por sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos sobre este curso e os projetos nele desenvolvidos.

Atenciosamente,

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Coordenadora Geral do Curso

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (031) 3409-6369

Fax: (031) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

Pós Graduação em Docência na Educação Básica

Belo Horizonte, 20 de novembro de 2009

Prezados pais

O(a) professor(a) _____ desenvolverá, nesta escola, um projeto relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação.

Este trabalho será orientado por professores da UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores.

Solicitamos sua colaboração em entrevistas e outros dados necessários ao projeto e autorização para uso de seus relatos e imagens no referido trabalho.

Atenciosamente,

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Coordenadora Geral do Curso

De acordo: assinatura dos pais / responsáveis p/ aluno(a) -----

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (031) 3409-6369

Fax: (031) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

1. Quais as transgressões de gênero efetuadas pelas crianças no grupo de pares?
2. Qual a incidência de transgressões nos grupos homossociais, isto é, no grupo dos meninos e no grupo das meninas?
3. Qual a incidência de transgressões nos grupos heterossociais (nos grupos compostos por meninos e meninas simultaneamente)?
4. Quem são os maiores transgressores: meninos ou meninas?

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL COM OS FAMILIARES

1. Que tipo de brinquedos usam meninos e meninas? Como são os brinquedos de meninos e meninas?
2. E as brincadeiras de meninos e meninas são iguais? As crianças costumam brincar juntas? Mesmo as crianças que são filhos únicos, como brincam com outras crianças? Como vocês vêem as brincadeiras de meninos e meninas?
3. O que vocês vêem de facilidade e ou dificuldade na criação dos meninos e das meninas?
4. Quais os acordos que vocês adultos (pais e mães) fazem para a criação dos meninos e das meninas?

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL COM AS
PROFESSORAS

1. Como são os brinquedos de meninos e meninas?
2. Como são as brincadeiras de meninos e meninas e como eles interagem entre si?
3. Como que os meninos e as meninas se relacionam (ou não) dentro da sala de aula?
4. Como vocês vêm as facilidades e as dificuldades de cuidar e educar meninos e meninas?

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE QUESTÕES PARA OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS DESENHOS INFANTIS

1. Quem é?
2. Onde se encontra, isto é, onde está?
3. O que está fazendo?