

**DANIELLE LAMEIRINHAS CARVALHAR**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO  
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: A PRODUÇÃO DAS  
IDENTIDADES DE PRINCESAS,  
HERÓIS E SAPOS**



**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG**

**2009**

**DANIELLE LAMEIRINHAS CARVALHAR**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO  
DAS IDENTIDADES DE PRINCESAS, HERÓIS  
E SAPOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra Marlucy Alves Paraíso

Linha de pesquisa – Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos

**Belo Horizonte**

**2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Dissertação intitulada **Relações de Gênero no currículo da educação infantil: a produção de identidades de princesas, heróis e sapos**, de autoria de **Danielle Lameirinhas Carvalhar**, analisada pela banca examinadora composta das seguintes professoras:

---

Profa Dra Marlucy Alves Paraíso – Orientadora

---

Profa Dra Nilma Lino Gomes

---

Profa Dra Shirlei Aparecida de Miranda

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2009.

A Antônio Carlos, meu pai, à Jacira, minha mãe e Caroline, minha “sis”, razão de minha vida...

## AGRADECIMENTOS

“Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente” (Mil Platôs – Deleuze e Guattari)

Assim como o livro de Deleuze e Guattari, esta dissertação foi escrita por *muita gente*. Agradecer a ajuda dessas pessoas é uma pequena forma de manifestar todo o meu afeto e meu reconhecimento de que, sem essas múltiplas mãos, este trabalho não seria possível. Desse modo, agradeço...

À Profa Dra Marlucy Alves Paraíso, minha amada orientadora e amiga, que, desde a orientação na monografia da graduação, tem me ensinado sobre a escrita e sobre a vida; que me recebeu carinhosamente no mestrado, permitindo que eu fosse uma das *filhas do paraíso*; que mais do que orientação me prestou seu carinho, sua amizade e sua cumplicidade; que confiou na realização deste estudo e apoiou as minhas escolhas; que foi ao mesmo tempo rigorosa, competente, dedicada, doce, companheira e paciente; que deu força e *colo* nos momentos em que precisei; que se manteve presente, orientando cada passo da pesquisa; que aumenta minha *potência de agir*. Pelo amor que nos une, muito obrigada.

À banca examinadora, as professoras doutoras Shirlei Aparecida de Miranda, por ter aceitado ler e discutir esta dissertação e, em especial, Nilma Lino Gomes, pela influência em minha trajetória e em minhas reflexões desde a graduação.

Ao Lima, pelo trabalho ágil e cuidadoso nas correções, diagramações e sugestões realizadas neste trabalho, além das conversas sobre a vida entre uma vírgula e outra.

À FAPEMIG, pelo financiamento parcial deste estudo.

Ao pessoal da secretaria da Pós, especialmente, Rose, Ernani e Dani, que sempre me atenderam prontamente, com uma eficiência admirável.

À Biblioteca da FaE e seus/suas funcionários/as que me ajudaram tantas vezes a buscar da melhor forma possível o que procurava.

Ao meu pai, minha mãe e minha irmã, anjos enviados por Deus, pessoas mais importantes da minha vida, pelo apoio incondicional, pelo afeto, pelo cuidado, pela torcida, pelo incentivo, pelas oportunidades propiciadas, pelo suporte, pelo amor que construímos, pela amizade, pelo encorajamento quando as coisas se tornavam difíceis, pela união que fez com que eu chegasse até aqui, finalmente, por serem responsáveis pela melhor parte do que sou...

Às famílias Lameirinhas e Carvalhar, pela compreensão das ausências nos aniversários, casamentos e batizados e, sobretudo, por torcerem por minha vitória. Um agradecimento todo especial à madrinha Virgínia, amiga de todas as horas, pelo incentivo diário, pela amizade, por aguentar minhas angústias e minhas ausências, por vibrar com todas as minhas conquistas e por todo o amor dedicado a mim, sem o qual nunca teria conseguido terminar este trabalho.

Às amigas e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) Aline, Carol, Clara, Cris, Dani, Esfefa, Hilton, Marcos, Marlécio, Rosani, Shirlei e Vândiner, pelas leituras e releituras dos meus textos, por compartilharem minhas angústias, inquietações e alegrias; por ficarem firmes ao meu lado até o fim, mostrando-me o quanto o ambiente acadêmico pode ser solidário e cheio de bons agenciamentos e encontros; pelas infinitas contribuições que deram aos meus achados na pesquisa e à minha vida em geral; por todos os momentos de estudo e de diversão que acompanharam a escrita desta dissertação e, também, por tornarem esse tempo menos penoso e mais divertido.

Agradeço, de modo especial, à minha amiga e dupla Carol, pela *coorientação* diária tanto no MSN quanto nos encontros presenciais, pela ajuda que certamente deixou marcas na maioria dessas páginas.

Às amigas Celeste, Nani, Camila e Priscila, por todo o carinho, suporte e amizade fiel durante todos esses anos; ao meu cunhado Mateus, aos/às amigos/as de Santa Tereza, da ACM e da FaE, por torcerem pelo meu sucesso, por me fazerem tão bem; à Gra pela linda capa; à Taz e David, pela correção do abstract; à Vaninha, por me incentivar quando o ânimo me faltava. Amigos/os assim não são fáceis de encontrar.

Às crianças que fizeram parte desta pesquisa, por tornarem, com seus sorrisos e abraços diários, mais leve a minha tarefa e por me ensinarem tanto sobre a vida e os modos de ser e estar no mundo.

A Deus, por me guiar e por colocar todas essas pessoas em minha vida.

Finalmente, a todos os que participaram, de algum modo, na realização deste trabalho e que me auxiliaram nesta etapa de minha vida.

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos se não fora  
A mágica presença das estrelas!  
(Mario Quintana)

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar como, e de que forma, o currículo da educação infantil em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte tem contribuído para nomear e produzir identidades generificadas das crianças atendidas. Para a realização das análises, foram utilizados como referencial teórico os estudos de gênero e as contribuições dos estudos culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Por meio de procedimentos metodológicos inspirados na etnografia e usando diferentes conceitos como gênero, currículo, identidade, poder, entre outros, esta dissertação analisa os modos como masculinidades e feminilidades são produzidas no currículo investigado. O argumento desenvolvido nesta dissertação é o de que os currículos investigados investem repetidamente sobre as identidades infantis por meio da apresentação dos modelos de feminilidades e masculinidades, reiterando marcas amplamente divulgadas e aceitas em nossa sociedade, dentro de processos de normalização das condutas. Para que essas identidades desejáveis sejam produzidas de fato, utiliza-se de estratégias variadas a fim de garantir o controle sobre a sexualidade das crianças, sobre seus corpos e o disciplinamento de suas condutas. Mostro, ao longo desta dissertação, como os discursos divulgados nos currículos investigados ensinam às crianças como estas devem proceder, como devem se vestir e se comportar, a quem e como devem obedecer a fim de que haja efeitos concretos na produção das identidades demandadas. A análise demonstra que, por meio de técnicas de poder diferenciadas, são ensinados às crianças comportamentos considerados adequados a uma boa conduta para cada gênero. Nesse processo, gênero se cruza a outras categorias como sexualidade, corpo, raça e poder para que se produzam as identidades dos meninos e meninas atendidos/as. Em relação à sexualidade, são acionados discursos heteronormativos na tentativa de produzir a heterossexualidade como norma social e de regular os comportamentos das crianças, por meio de técnicas de constrangimento, censura e estimulação da norma. Em relação aos corpos, a análise mostra também como os discursos que circulam na família e na mídia se cruzam com o discurso do currículo escolar para a produção dos corpos infantis masculinos e femininos de formas diferenciadas, com implicações importantes em suas identidades de gênero. No que se refere a raça, o estudo mostra como as identidades generificadas são atravessadas por questões étnico-raciais, aqui analisadas como um outro marcador identitário com efeitos significativos na produção de sujeitos infantis de um certo tipo. As representações sobre gênero e etnia articuladas, presentes no currículo investigado, mostram como a exaltação da branquidade tem efeitos diferentes na produção de meninos e meninas. Por fim, este estudo mostra que, no currículo estudado, aparecem técnicas de poder disciplinar para o controle da infância, sendo cada vez mais perceptível a transgressão dessa infância contemporânea às normas impostas pela escola, tanto em relação aos meninos, tidos como indisciplinados, como em relação às meninas vistas como obedientes, diferentemente do que mostram alguns estudos de gênero contemporâneos. Entretanto, apesar de todo investimento para normatizar as crianças em certos padrões de condutas generificadas, seus efeitos constitutivos não estão completamente garantidos, uma vez que há, no interior do próprio discurso investigado, confrontos, disputas, escapes, resistências e negociações ao que é ensinado pelo currículo na produção de significados acerca das identidades infantis de gênero. Dessa forma, o estudo mostra que há sempre possibilidade da construção de novos modos de ser e de agir em relação aos gêneros.

**Palavras-chave:** educação infantil, gênero, sexualidade e currículo.

## ABSTRACT

The objective of the present research is to analyze how a childlike education curriculum, in a municipal school in Belo Horizonte city, has contributed to nominate and produce gender identities of the infants attended. For the analyses achievement, had been used as theoretical reference the gender studies and the contributions of cultural studies, based on the post-structuralism approach. Through methodological procedures inspired in ethnography, and using different concepts as gender, curriculum, identity, power and others, this dissertation analyzes the ways like masculinities and femininities are produced in the investigated curriculum. The argument developed in this dissertation is that the investigated curriculum invests repeatedly on the childlike identities presenting the femininities and masculinities standards models and its marks broadly divulged and accepted in our society, as the norm to be followed in its behaviors. To have these desirable identities in fact produced, it is utilized various strategies in order to guarantee the control about the sexuality of the infants, their bodies and to discipline their conducts. Throughout this dissertation, it is shown how the divulged discourses in the curriculums investigated teach to infants how they should proceed, be dressed and behave, to whom and how they must obey in order to have concrete effects in the production of the demanded identities. The analysis shows that, by means of differentiated power techniques, behaviors considered adequate to a good conduct for each gender are taught to the children. In that trial, gender crosses to other categories as sexuality, body, race and power so that the boys and girls identities can be produced. Regarding the sexuality, heteronormatives discourses are request in the attempt to produce the heterosexuality as social norm and to regulate the children's behavior, by constraint, censorship and stimulation of the norms. Regarding the bodies, the analysis also shows how the discourses circulate in the family and media crossing with the curriculum discourse to produce the males and females as differentiated forms of childlike bodies, with important implications in its gender identities. In what refers to race, the study shows that the gender identities are crossed by ethnic-racial questions, here analyzed like another identity marker with significant effects in the production of a certain kind of children. The articulation of the gender and race representations, present in the investigated curriculum, shows how the exaltation of the white skin color causes different effects in the production of boys and girls. Finally, this study samples that, in the studied curriculum, discipline power techniques appears to control childhood, being more and more perceptible the trespass of the contemporary infancy to the norms imposed by school, as regarding the boys, considered undisciplined, and regarding the girls, seen as obedient, differently than some contemporary studies show. However, despite all the investment to normalize the children in standards such as gender behaviors, its constituent's effects are not completely guaranteed because there is, in the interior of the discourse, conflicts, disputes, escapes, resistances and negotiations in what is taught by the curriculum for the production of childlike gender identities' meanings. In this direction, the study shows that it is always possible to construct new manners of being and act regarding to the genders.

**Key words:** childlike education, gender, sexuality and curriculum

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Parque do escorregador.....	p. 25
Figura 2 – Anfiteatro ao fundo.....	p. 25
Figura 3 – Pátio do velotrol.....	p. 25
Figura 4 – Pátio da amarelinha.....	p. 25
Figura 5 – Acessórios masculinos e femininos usados pelas crianças na escola.....	p. 70
Figura 6 – Power Rangers.....	p. 76
Figura 7 – Fotos da ganhadora do Miss Mundo Mirim.....	p. 82
Figura 8 – He-man.....	p. 83
Figura 9 – Uniforme das crianças.....	p.101
Figura 10 – Atividade desenho turma C.....	p.105
Figura 11 – Atividade matemática turma C.....	p.105
Figura 12 – Atividade festa junina turma C.....	p.105
Figura 13 – Atividade português turma C.....	p.105
Figura 14 – Atividade caça letra turma C.....	p.108
Figura 16 – Capa livro Meninas Negras.....	p.108
Figura 17 – Mariana.....	p.109
Figura 18 – Dandara.....	p.109
Figura 19 – Luanda.....	p.109
Figura 20 – Meninas Negras de massinha.....	p.113

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA ESCOLA INVESTIGADA.....</b>	<b>20</b>
2.1 A educação infantil pública no município de Belo Horizonte.....	20
2.2 A escola de educação infantil investigada.....	24
<b>3 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....</b>	<b>28</b>
3.1 Apresentação da abordagem teórica, do problema de pesquisa e dos conceitos usados para empreender a análise.....	28
3.2 Metodologia e procedimentos metodológicos.....	37
<b>4 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SEXUAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: HETERONORMATIVIDADE, RECATO E ESCAPES.....</b>	<b>43</b>
4.1 Meninas e meninos sob suspeita: a vigilância da sexualidade infantil.....	45
4.2 "Ai, meu deus!" - as intervenções de uma professora vigilante sobre uma criança que diz querer ser "gay".....	54
4.3 Afetos, toques e carinhos... "Cadê o abraço no amigo?".....	58
<b>5 CORPOS EM EVIDÊNCIA: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E CORPOS GENERIFICADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>66</b>
5.1 O corpo e as marcas de gênero que nele se inscrevem: vestuário, acessórios, enfeites, peso e aparência definindo os gêneros.....	68
5.2 Heróis e princesas ensinando sobre gênero aos meninos e às meninas.....	83
5.3 Cruzando as fronteiras: quando a identidade <i>Ranger</i> e a identidade <i>Cinderela</i> se misturam com outras vivências possíveis.....	92
<b>6 GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÃO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES .....</b>	<b>98</b>
6.1 Raça, etnia e gênero no currículo escolar: vozes e silêncios.....	100

6.2 “Você já nasceu branca assim?” Relações entre gênero, corpo negro e cabelo crespo na produção das identidades infantis.....	115
6.3 Outras possibilidades de vivência da negritude e da branquidade: contando novas histórias no currículo escolar.....	120
<b>7 “SILÊNCIO!”, “VOLTA AQUI!”, “NÃO SAI!”: INFÂNCIA, GÊNERO, PODER E (IN) DISCIPLINA.....</b>	<b>124</b>
7.1 As estratégias para manter a ordem e o silêncio.....	125
7.2 Ameaças, castigos e elogios: a produção da (in)disciplina e da identidade obediente.....	133
7.3 Infância pós-moderna X escola moderna: os conflitos na transição da sociedade disciplinar para a sociedade do controle.....	139
<b>8 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, aprendemos que existem modos considerados “apropriados” de ser homem e de ser mulher. Aprendemos isso de diferentes formas e em variadas instâncias, tais como a família, a mídia, a escola, os espaços de lazer e brincadeiras etc<sup>1</sup>. Para a menina, atribuem-se comumente, nesses diferentes espaços, características como ser caprichosa, sensível, bem comportada, quieta, amorosa, responsável, esforçada. Para o menino são atribuídos adjetivos como desleixado, indisciplinado, questionador, malcriado, agitado, explosivo e inteligente. Na família, as diferenças de gênero podem ser vistas em diversos detalhes: no modo de vestir, na escolha dos brinquedos, na decoração dos quartos e nas tarefas domésticas (SOUZA, 2000 e SANTOS, 2004). Na mídia, pode-se dizer que são ensinados, por meio de jornais impressos, televisão, filmes, internet, publicidade, “modos de ser, estar e fazer considerados adequados e desejáveis” (PARAÍSO, 2002, p. 96) para os diferentes gêneros. A escola e suas práticas, por sua vez, não somente expressam as distinções de gênero, como as instituem na medida em que gestos, condutas, símbolos e palavras produzidos nesse ambiente vão sendo aprendidos e incorporados incessantemente por meninos e meninas durante todo o percurso escolar (PARAÍSO, 1997; LOURO, 2001; ROSEMBERG, 2001b e FINCO, 2005).

Exatamente pelo papel importante que a escola, de um modo geral, e o currículo, de modo particular, exercem na demarcação e produção de identidades generificadas é que resolvi tomar suas práticas como objeto de estudo desta dissertação. Além disso, por acreditar que algumas “aprendizagens” de gênero ocorrem desde muito cedo no ambiente escolar, propuz-me a investigar as práticas curriculares da educação infantil olhadas sob a perspectiva do gênero. Para a realização do estudo, utilizei o referencial teórico dos Estudos Culturais e as contribuições dos estudos de gênero, em especial, das vertentes vinculadas às abordagens pós-estruturalistas. Essas escolhas se devem ao fato de que os estudos culturais apresentam muitas contribuições para se estudar a infância, uma vez que esse grupo é visto, por esse referencial teórico, como possuidor de marcas próprias e com pouco espaço nas teorizações tradicionais. Além disso, a vertente pós-

---

<sup>1</sup> Meyer (2001) e Louro (2005) afirmam que, na atualidade, tal aprendizagem se inicia ainda no útero com os resultados na ultrassonografia quando se declara: “é menina!” ou “é menino!”. A simples afirmação do sexo do bebê inaugura uma espécie de viagem que vai desenvolver ao longo da vida do sujeito uma relação na qual se espera que a indicação de sexo como macho e fêmea deve determinar um gênero: masculino ou feminino.

estruturalista dos estudos culturais possibilitou que o currículo fosse visto como um campo de luta por significados e centralmente envolvido na produção das identidades.

Gênero é aqui entendido como o modo em que “as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’.” (LOURO, 2001, p.22). Considera-se assim que as diferenças percebidas entre os sexos são construídas em relações sociais e de poder (SCOTT, 1995). Essa concepção de gênero se opõe a uma visão que considera o sexo como meramente biológico. Para essa perspectiva, é importante demonstrar 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 momento histórico” (LOURO, 2001, p.21). Essa diferenciação se dá em meio a relações de poder, ou seja, nesse processo de diferenciar feminino e masculino, há uma hierarquização na qual alguns indivíduos são colocados em posição superior a outros (LOURO, 2001).

Para o campo educacional e curricular, a noção de gênero tem sido fundamental para desnaturalizar práticas que eram tidas como neutras e imparciais<sup>2</sup>. Os estudos em educação passaram a mostrar que “a escola é atravessada pelos gêneros, [que] é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2001, p. 89). Tendo isso em vista, o conceito de gênero constitui-se, então, em “uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central [...] para se problematizar algumas formas de organização social vigentes e as desigualdades delas decorrentes” (MEYER, 2005, p.11). Assim, ao compreender que os indivíduos são produzidos por diferentes relações de poder, o currículo, que “durante muito tempo priorizou a categoria classe social em suas análises, [passou a estudar também] as questões de gênero, raça, etnia e sexualidade” (PARAÍSO, 2005, p.71). É nesta perspectiva que esta dissertação se insere.

---

<sup>2</sup> Algumas estudiosas das teorias pós-coloniais, as feministas negras, as pensadoras do lesbianismo e as que trabalham no campo das ciências naturais vêm problematizando o conceito de gênero nos últimos anos. Para elas, o termo, ao ser adaptado para o feminismo, ganhou complexidade, mas não clareza. Além disso, as críticas por elas apresentadas apontam que, ao dar ênfase ao caráter cultural e social das diferenças entre os sexos, o conceito concentrou as análises na sexualidade humana como localização do poder, especialmente a heterossexualidade. Produziu-se assim uma ideia universalista e dualista de pensar o masculino e feminino, anulando, assim, as próprias diferenças entre os gêneros. Sugeriu-se, então, que o termo fosse modificado para pós-gênero. Apesar dessas críticas, muitas autoras ainda apostam na utilidade da categoria gênero para se pensar as relações de poder, especialmente na educação. Essa também é a postura adotada nesta pesquisa. Para saber mais sobre o assunto ver Braidotti (2004).

A escola, analisada com base nessa perspectiva, foi considerada não apenas como um espaço no qual os diferentes gêneros circulam, mas, sobretudo, como um local em que as diferenças, distinções e desigualdades entre eles são produzidas. Essa concepção foi importante para entender o que o currículo faz, produz e institui ao incluir ou excluir determinados temas, saberes, conteúdos e práticas. Afinal, muitos/as estudiosos/as curriculares têm afirmado que o currículo fala de alguns sujeitos e ignora outros, e isso tem influência importante em como nos vemos e somos vistos/as, no que somos e fazemos (SANTOMÉ, 1995; PARAÍSO, 1995 e 1997; LOURO, 2001). Inspiradas pela vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, essas pesquisas passaram a considerar que o currículo é também uma questão de identidade uma vez que “no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2002, p.15). Com base na perspectiva aqui adotada, considero, então, que as práticas curriculares da escola investigada estão envolvidas no processo de produção de identidades generificadas das crianças atendidas.

É importante destacar que os estudos culturais apresentam, como lembra Steinberg (1997, p. 105), “possibilidades estimulantes para novas formas de se estudar a educação e, especificamente, a educação infantil”. Esse campo teórico contribui para o entendimento da infância como um grupo cultural que tem suas marcas próprias e seu jeito de ver o mundo. Dessa forma, possibilita-nos propor novas questões, “trazendo vozes anteriormente marginalizadas e introduzindo perspectivas diferentes na discussão acadêmica e na prática educacional” (STEINBERG, 1997, p.106). Nesse sentido, os estudos culturais possibilitam a inclusão de grupos que exercem pouco poder na sociedade ao, por exemplo, permitir a discussão sobre infância e gênero (SANTOMÉ, 1995), ainda lacunar no campo educacional<sup>3</sup>. Afinal, as investigações no campo dos estudos culturais têm mostrado como a cultura infantil é uma das culturas negadas e silenciadas do currículo escolar. Santomé (1995), por exemplo, argumenta que os currículos são adultocêntricos. Giroux (2004, p.50), por sua vez, sugere que “os/as teóricos/as culturais, com poucas exceções, escrevem teoria social com base na suposição de que todas as pessoas são adultas”. Sendo assim, a investigação realizada sobre as práticas curriculares da educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte sob a perspectiva do gênero colocou em foco essa cultura infantil, buscando analisar “os

---

<sup>3</sup> Apesar da importância anunciada por pesquisadores/as da escola e do currículo na construção das identidades de gênero, as investigações que articulam as temáticas gênero e currículo no Brasil ainda são bastante reduzidas como argumenta Carvalhar (2005). Se tomarmos, então, essa temática articulada à infância as pesquisas são quase inexistentes (ROSEMBERG, 1996 e 2001a).

processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos” (GIROUX, 2004, p.18).

Esta dissertação, portanto, investiga *como, de que maneira e por meio de quais estratégias o currículo da educação infantil de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte tem contribuído para nomear e produzir identidades generificadas das crianças atendidas*. Ao focalizar as discussões sobre gênero e infância, este estudo investigou os processos de produção de identidades de gênero de meninos e meninas no currículo da educação infantil. A investigação aqui apresentada, portanto, alia-se a outros estudos que defendem a necessidade de pensar sobre como práticas e “mecanismos sociais estão, de alguma forma, presentes na educação de meninos e meninas, como são inscritos em seus corpos, como normalizam, disciplinam, regulam e controlam comportamentos, posturas, verdades e saberes” (VIANA e FINCO, 2001, p. 03). Tendo em vista essas considerações, as perguntas que nortearam a pesquisa aqui apresentada foram: como meninos e meninas são nomeados/as, caracterizados/as e produzidos/as pelo currículo da educação infantil municipal de Belo Horizonte? Como as diferenças de gênero são demarcadas dentro dessas práticas curriculares? Como a linguagem dessas práticas tem funcionado para incluir ou excluir significados e comportamentos?

É importante explicar que a linguagem é vista aqui não como representando a realidade, mas, sim, como instituidora e produtora (SILVA, 2003) da “realidade”. Ao compreender a linguagem dessa forma, faz-se necessário, então, questionar as palavras, explorá-las, perceber quais realidades, sujeitos, formas de agir elas contribuem para produzir e divulgar. Para a realização de tal propósito, utilizei como metodologia a pesquisa qualitativa, com base na etnografia como lógica de investigação (GREEN, 2005).

O argumento geral desenvolvido é o de que os currículos investigados investem repetidamente sobre as identidades infantis por meio da apresentação dos modelos padrão de feminilidades e masculinidades, reiterando marcas amplamente divulgadas e aceitas em nossa sociedade, dentro dos processos de normalização de condutas. Para que essas identidades desejáveis sejam produzidas de fato, utiliza-se de estratégias variadas a fim de garantir o controle sobre a sexualidade das crianças, sobre seus corpos e o disciplinamento de suas condutas. Mostro, ao longo desta dissertação, como os discursos divulgados nos currículos investigados ensinam às crianças como devem proceder, como devem se vestir e se comportar, a quem e como devem obedecer a fim

de que haja efeitos concretos na produção das identidades demandadas. Entretanto, mostro também que, apesar de os currículos divulgarem reiteradamente certas normas em relação aos gêneros, elas nunca estão completamente garantidas. Durante toda a pesquisa foi possível perceber conflitos, escapes e resistências ao que era ensinado e ao que era recebido pelas diferentes crianças.

Para apresentar o resultado da investigação, esta dissertação está dividida em sete partes, além desta introdução.

No primeiro capítulo – “Contextualização da educação infantil e da escola investigada” – apresento a escola e as turmas pesquisadas. Mostro também um contexto da criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) no município de Belo Horizonte e como esse processo se articula de modo mais amplo com o desenvolvimento da educação infantil no Brasil.

No segundo capítulo – “Questões teórico-metodológicas” – apresento o referencial teórico dos estudos culturais e estudos de gênero e suas importantes contribuições para pensar o objeto escolhido para a análise. Explicito os principais conceitos utilizados para empreender as análises, bem como o problema que norteou a pesquisa realizada. Assim, discuto os conceitos de identidade, diferença, cultura, infância, currículo e gênero, e mostro como a noção foucaultiana de poder é importante para discutir esses conceitos e o caráter construído dos mesmos. Em seguida, exponho a metodologia da abordagem etnográfica adotada para a investigação na escola.

No terceiro capítulo – “Heteronormatividade, recato e escapes: a construção de identidades sexuais no currículo da educação infantil” – discuto os tipos de identidades sexuais divulgadas e produzidas pelos currículos analisados. Mostro que discursos heteronormativos são acionados na tentativa de produzir a heterossexualidade como norma social e de regular as identidades que fogem à regra, e isso ocorre de forma diferenciada de acordo com o gênero. Essa regulação se dá por meio de técnicas de constrangimento e censura de certos comportamentos, por um lado, e estimulação da norma, por outro, na tentativa de produzir a heterossexualidade como a identidade sexual padrão.

No quarto capítulo, “Corpos em evidência: práticas de produção de identidades e corpos generificados na educação infantil”, mostro como a produção dos corpos infantis masculinos e femininos de formas diferenciadas tem efeitos importantes nas identidades de gênero. Evidencio, também, como essa produção de marcas generificadas nos corpos infantis se dá no cruzamento entre os discursos escolares, familiares e midiáticos,

produzindo as identidades que denomino *Ranger* e *Cinderela*, seja pelo vestuário ou por gestos e comportamentos.

No capítulo seguinte, o quinto – “Gênero e etnia no currículo da educação infantil: representação e produção de identidades – analiso os efeitos das representações étnico-raciais que circulam nos currículos investigados sobre a produção das identidades de gênero de meninos e meninas. Mostro como a representação dos diferentes grupos culturais nos mais diferentes materiais curriculares e pedagógicos encontrados na escola estudada é quase inexistente, fato que, por sua vez, provoca tensões e resultados diferenciados na produção das identidades femininas e masculinas, brancas e negras.

Analiso no sexto capítulo – “Silêncio!”, “volta aqui!”, “não sai!”: infância, gênero, poder e (in) disciplina – as técnicas acionadas nos currículos para disciplinar as crianças e produzir as identidades infantis “obedientes”. Na tentativa de conter e controlar os infantis recorre-se a gritos, punições, ameaças, combinados, modelos de comportamento a serem seguidos ou não e vigilância entre meninas e meninos para garantir a ordem e a disciplina na escola. Em termos de gênero, mostro como os desvios em relação à norma disciplinar cometidos por alunos e alunas são tolerados de formas diferentes. Apesar disso, no currículo pesquisado, transgressões são cometidas tanto pelos alunos quanto pelas alunas, o que evidencia a incompatibilidade da infância contemporânea com as estratégias disciplinares de uma instituição moderna: a escola. Apresento em seguida as considerações finais desta dissertação, retomando os principais aspectos desta pesquisa e apontando outras possibilidades de análise para compreendermos mais minuciosamente de que forma meninas e meninos têm sido interpelados e produzidos por discursos generificados que circulam de forma sistemática em nossa sociedade. Na parte final encontram-se as referências e os anexos oriundos da pesquisa empírica realizada para esta dissertação.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA ESCOLA INVESTIGADA**

Durante muitos anos a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia<sup>4</sup>. Como não existia qualquer instituição para dividir essa tarefa com as famílias, estas ficavam responsáveis por ensinar à criança os conhecimentos necessários para as exigências da vida adulta (CORAZZA, 2002). Dessa forma, é possível afirmar, como lembra Bujes (2001, p.13), que “a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente”.

O aparecimento das creches e pré-escolas no Brasil, no século XX, só foi possível devido às diversas mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram no mundo a partir dos séculos XVII e XVIII. Assim, alguns fatores como “a urbanização da sociedade, o surgimento de novos mercados, o desenvolvimento científico [...], uma nova forma de encarar a infância [...] e a incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado” (BUJES, 2001 p.14) tiveram grande importância na constituição desses novos espaços educativos. Segundo Luz (2006, p.44), as referências históricas sobre a creche “são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar de crianças pequenas, enquanto suas mães trabalhavam”. É nesse contexto de mudança e em resposta a demandas das lutas e pressões feitas pelas mulheres para obter as condições necessárias para a realização de trabalhos fora de casa, que escolas infantis particulares e creches comunitárias são criadas no País. Diante desse contexto, interessa nesta pesquisa começar por mostrar como esse processo ocorreu no município de Belo Horizonte, uma vez que a escola investigada se insere nessa cidade.

### **2.1 A educação infantil pública no município de Belo Horizonte**

Em Belo Horizonte, o atendimento à educação infantil pública iniciou-se em 1957 com o Jardim de Infância Renascença, na região nordeste da cidade. Até o ano de 1982, a rede só contava com ele e mais uma creche. No período de 1982 a 1991 ampliou-se o atendimento, passando a contar com mais oito creches para atender à educação infantil

---

<sup>4</sup> Bujes (2001) afirma que o surgimento das instituições de educação infantil esteve relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno localizado entre os séculos XVI e XVII. Para uma história da infância mais detalhada, confira Corazza (2002).

(SILVA, 2002a). O atendimento da criança de zero a seis anos<sup>5</sup> existia como uma política social inscrita no âmbito das políticas de assistência, sendo recente o debate quanto a sua natureza educacional. Assim, de acordo com Silva (2002a), no que diz respeito ao papel do Estado e à atuação da sociedade, as políticas de educação infantil do município, hoje implementadas, traduzem algumas das características presentes nessas décadas, “período em que se inicia a configuração do atendimento à criança pequena, de família de baixa renda, em creches da Região Metropolitana de Belo Horizonte” (SILVA, 2002a, p.65)<sup>6</sup>.

As mudanças ocorridas nas políticas de educação infantil no município, como a ampliação do atendimento às crianças por exemplo, se refere a um movimento mais amplo, em âmbito nacional. Desde que a Constituição Federal de 1988 afirmou, pela primeira vez, os direitos das crianças<sup>7</sup> à educação infantil – originando um novo “ordenamento jurídico para a infância de zero a seis anos” (SILVA, 2002a, p.30) –, uma série de medidas e ações foram tomadas pelas instâncias do poder público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>8</sup>, ao regulamentar os princípios constitucionais, além de definir que creches e pré-escolas constituem a primeira etapa da educação básica, “fixou também um período de três anos para que todas as instituições de educação infantil se integrassem aos respectivos sistemas de ensino” (DALBEN et al., 2002, p.37). Diante desse contexto, o município de Belo Horizonte optou pela criação de um Sistema Municipal de Ensino próprio em 1998<sup>9</sup>, instituindo o Conselho Municipal de Educação,

---

<sup>5</sup> Antes da redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006, que alterou a idade máxima das crianças que frequentam a educação infantil para cinco anos, ela ficava na escola até os seis anos. Após essa idade, a criança ingressava no ensino fundamental.

<sup>6</sup> Para uma discussão aprofundada sobre o desenvolvimento da educação infantil em Belo Horizonte, confira Oliveira (2002). A autora apresenta, em sua dissertação de mestrado, o processo de formulação e implementação de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte construídas de 1983 a 2000. Devido aos objetivos de minha pesquisa, focalizarei nessa contextualização a situação atual da educação infantil.

<sup>7</sup> Para que isso entrasse como um direito na constituição, foram precisos muitos movimentos de contestação. Assim, o final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcados por mobilizações da sociedade que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças de zero a seis anos (ROSEMBERG, 1989, 1992, 2002 e 2003; BARRETO, 2003; CAMPOS et al., 1995 e 2006; CRAIDY, 1994; DIAS, 1997; KRAMER, 2006; LUZ, 2006). Essa intensa mobilização que envolveu diferentes segmentos da sociedade teve seus desdobramentos na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

<sup>8</sup> A Lei n. 9394/96 (LDBEN) introduz o atendimento de crianças de zero a cinco anos como primeira etapa da educação básica, seguida pelos ensinos fundamental e médio. O artigo 29 dessa Lei especifica que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

<sup>9</sup> Lei Municipal n. 7.543, de 30 de junho de 1998.

órgão consultivo, deliberativo e normativo do Sistema. Tal medida teve grande impacto em todos os níveis de ensino, mas em nenhum dos casos se observaram modificações tão intensas como as que vieram a se fazer sentir no âmbito da educação infantil (DALBEN, 2002, p.37).

Uma das primeiras ações do Conselho Municipal de Educação foi regulamentar a educação infantil em Belo Horizonte, por meio da Resolução 01/2000 (DALBEN et al., 2002). Essa regulamentação veio ao encontro de várias demandas de grupos que lutavam por oferta pública, e por mais qualidade, ao apresentar concepções progressistas sobre educação, direito das crianças e Sistema Municipal de Ensino (CASTRO, 1994; CERISARA, 1999 e 2002; FARIA e PALHARES, 2005). Dalben et al. (2002, p. 38) destacam cinco pontos importantes da Resolução: 1) o próprio processo de elaboração desse documento, que contou com amplo debate de diversos setores da sociedade que puderam apresentar suas demandas e pontos de vista; 2) o fato da regulamentação ter conseguido expressar a exigência social por critérios de qualidade que se tornaram públicos e aprovados em instâncias legítimas; 3) a adoção de padrões básicos de qualidade para orientar o funcionamento das instituições; 4) o fortalecimento do combate ao atendimento precário e à política do *antes isso do que nada*; 5) a constituição de estruturas públicas para fiscalização, supervisão, acompanhamento das instituições e elaboração de estratégias para uma política de educação infantil.

Após a implementação dessa resolução, outras exigências começaram a aparecer, como, por exemplo, “a necessidade de se conhecer melhor a realidade do atendimento na cidade” (DALBEN et al., 2002, p.39). A partir disso, estudos foram realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), os quais concluíram que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte necessitava ampliar seu atendimento por exigência da LDBEN/96 e pela enorme demanda de vagas de educação infantil na cidade, uma vez que, em 2000, contava com apenas 13 escolas para o atendimento à educação infantil na rede própria. A PHB realiza, então, em 2002, um estudo técnico visando a ampliação do atendimento à educação infantil.

Diante desse quadro, a Prefeitura de Belo Horizonte cria, no final de 2003, o Programa Primeira Escola. Ele foi concebido para garantir o direito à educação infantil pública, gratuita e de qualidade, a todas as crianças com idade de zero a cinco anos e

oito meses<sup>10</sup>. Com essa iniciativa, o atendimento às crianças, que já era feito nas creches conveniadas<sup>11</sup> e em escolas municipais, se expande para as UMEIs. Essas instituições foram criadas pela Lei n. 8.679, de 11 de novembro de 2003, que assim dispõe em seu Art. 1º:

Ficam criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil; com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, na forma dos arts. 29 e 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do parágrafo 1º do art. 157 da Lei orgânica do Município de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2003).

Em relação à criação das UMEIs, pode-se dizer que elas inauguraram uma nova etapa na história da educação infantil na rede municipal de Belo Horizonte. Primeiro por receber crianças de zero a três anos, em horário integral. Antes da criação das UMEIs, Belo Horizonte não apresentava qualquer oferta pública em creches para crianças de zero a três anos (DALBEN et al., 2002). O atendimento da educação infantil em Belo Horizonte era, até então, oferecido quase exclusivamente pela rede privada<sup>12</sup>, pois, como mostram Dalben et AL. (2002, p.43) “em 2001, do total de 822 estabelecimentos que oferecem educação infantil, 91% são privados”. Em segundo lugar, houve a entrada de um/a novo/a profissional: o/a educador/a infantil. Em 2003, a PBH realizou o concurso para o cargo de educador/a infantil, em que a exigência de escolaridade foi a de magistério nível médio - modalidade normal. Esse/a novo/a profissional faz parte do quadro efetivo da área de educação da RME/BH, mas não compõe o quadro de professor/a municipal, constituindo-se em uma categoria com salário inferior e plano de carreira diferenciado dos/as professores/as.

De acordo com dados fornecidos pela Prefeitura<sup>13</sup>, desde a implantação do Programa Primeira Escola, o atendimento municipal às crianças de até cinco anos e oito meses mais que triplicou, passando de cerca de 4 mil alunos para 13.142 até o final de 2006. Em 2007, com as 1.080 vagas das novas UMEIs, a Prefeitura de Belo Horizonte passa a atender 14.803 crianças na rede própria e outras 21.218 na rede de creches conveniadas, totalizando 36.021 crianças de até cinco anos e meio, em horário parcial e integral. Atualmente, para garantir esse atendimento, a rede conta com 30 UMEIs; treze escolas municipais de educação infantil; 39 escolas municipais de ensino fundamental

---

<sup>10</sup> Informação disponível no *site* da Prefeitura de Belo Horizonte. Disponível em: <[www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)>. Acesso em 10/06/2009.

<sup>11</sup> Creches conveniadas são mantidas, sobretudo, por doações filantrópicas e parcerias privadas. A prefeitura dá ajuda de custo em alguns aspectos.

<sup>12</sup> Rede privada entendida aqui como estabelecimento particular, comunitário ou filantrópico.

<sup>13</sup> Informações disponíveis em [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br). Acesso em 11 maio 2009.

com turmas de educação infantil; uma escola municipal de tempo integral; além da rede conveniada de 191 creches. É nesse contexto que a escola investigada se insere e é ela que apresento a seguir.

### 2.3 A escola de educação infantil investigada

As observações empreendidas por esta pesquisa foram realizadas em uma UMEI, aqui chamada de *Escola do Horizonte*<sup>14</sup>, localizada em uma das vilas de um aglomerado populacional na região centro-sul de Belo Horizonte. A escola, fundada em 11 de novembro de 2004<sup>15</sup>, atende um público em situação de vulnerabilidade social na faixa etária que vai de quatro meses até cinco anos e oito meses. Sua existência é resultado de várias reivindicações da comunidade do Aglomerado em que a escola se insere. Antes dela havia no local um campo de futebol. Após uma articulação entre as lideranças comunitárias e profissionais da Secretaria Municipal da Educação (SMED), da Gerência regional de Educação (GERED) e da Superintendência de Desenvolvimento da Capital (SUDECAP), foi possível o atendimento à demanda da comunidade, e a escola substituiu o antigo campo de futebol.

Assim “nasceu” a Escola do Horizonte, que hoje tem 245 crianças matriculadas com a faixa etária de quatro meses a cinco anos e oito meses, sendo 40 dessas atendidas em horário integral. A UMEI conta com oito turmas de educação infantil (sete turmas e uma sala de berçário) e funciona no período da manhã e da tarde. O seu corpo docente é formado por 29 professoras e um professor. A equipe diretiva é constituída por uma diretora e uma coordenadora para cada turno. Na equipe de apoio estão quatro serventes, três mulheres e um homem, quatro cantineiras, dois seguranças e um guarda municipal. O turno da manhã funciona de 07h às 11h:30min, enquanto o da tarde vai de 13h às 17h:30min.

Além das oito salas de aula, o espaço físico fechado conta também com uma sala de vídeo transformada também em Brinquedoteca durante o ano, uma sala da secretaria, outra da direção e coordenação, a sala de professores/as, a cozinha, o refeitório e quatro banheiros para as crianças, dois femininos e dois masculinos, além de um banheiro para os/as funcionários/as da escola. A parte aberta da escola dispõe de quatro espaços: 1)

---

<sup>14</sup> O nome fictício foi escolhido devido ao fato de a escola estar instalada no alto de uma serra, o que possibilita avistar de lá grande parte da cidade e de seu belíssimo horizonte.

<sup>15</sup> As informações referentes à escola foram obtidas a partir de documentos, como o PPP da escola, e por meio de conversas informais (registradas no Diário de Campo) que tive com a equipe diretiva.

parque do escorregador, que tem uma casa de madeira com escorregador e balanço, uma casa de cimento construída no tamanho das crianças, dois cavalos de madeira com mola e dois bancos de alvenaria; 2) anfiteatro que tem um palco e uma grande arquibancada à frente; 3) pátio do velotrol, lugar descoberto onde geralmente as crianças menores brincam com velotrol, corda, tomam sol etc.; 4) pátio da amarelinha, uma área externa perto das salas de aula que conta com uma parte gramada para as crianças brincarem e uma de cimento com amarelinha pintada ao chão, um balanço com duas gangorras e dois brinquedos de madeira para escalar ou passar por baixo, como mostro abaixo.



Figura 1 – Parque do escorregador



Figura 2 – Anfiteatro (ao fundo)



Figura 3 – Pátio do velotrol



Figura 4 – Pátio da amarelinha

Fonte – fotos tomadas pela pesquisadora da dissertação<sup>16</sup>

Em relação à rotina da escola, pode-se dizer que parte dela era bem padronizada, com horário de entrada, saída, lanche e pátios, outra era flexível e definida por cada docente. Na entrada as crianças eram recebidas no portão pelo porteiro e pela diretora ou coordenadora. As famílias não costumavam entrar na escola, só se fossem tratar de algo especial. Ao chegarem, as crianças iam diretamente para suas salas, onde a professora já aguardava por elas para o início das atividades do dia. As turmas tinham uma escala para os horários dos lanches e para usos dos pátios. Na saída novamente a mesma organização: famílias no portão, enquanto a equipe da escola liberava sala por sala.

Essa UMEI foi por mim selecionada a partir de uma indicação da Gerência de Coordenação da Educação Infantil/SMED. O primeiro critério foi escolher uma escola pública municipal que ministrasse exclusivamente a educação infantil. Além disso,

<sup>16</sup> Todas as fotos foram autorizadas pela coordenação da escola.

como iria trabalhar a temática de gênero, gostaria de ir a uma escola na qual também existisse a presença de homens no trabalho com as crianças a fim de observar se algumas relações teriam se modificado por meio da presença desses profissionais. Sabendo da raridade deles na educação infantil (CARDOSO, 2004; SAYÃO, 2002 e 2005), a SMED me encaminhou para a Escola do Horizonte, pois lá havia um educador infantil.

Após escolher a escola, o outro critério era focalizar as turmas com alunos/as de cinco anos, que estivessem na última etapa da educação infantil para as observações. O critério da escolha dessa faixa etária diz respeito ao fato de essa idade estar muito próxima da passagem para o ensino fundamental. Esse momento de transição interessava à pesquisa, pois alguns estudos têm apontado que as diferenças de gênero já estão bem demarcadas logo no início do ensino fundamental (CARVALHO, 2003, 2004a e 2004b), mas não se sabe sobre o período anterior a ele. Assim, apesar da importância anunciada por pesquisadores/as da escola e do currículo na construção das identidades de gênero, as investigações que articulam as temáticas de gênero e currículo no Brasil ainda são bastante reduzidas (CARVALHO, 2005), especialmente quando se trata da educação infantil (SOUZA, 2005). Além desse critério etário, na escola escolhida, havia um professor homem que atendia duas turmas, com crianças de dois/três e quatro anos. Tendo em vista que investigar as relações construídas a partir de outro referente também era interessante para a pesquisa, busquei observar as três salas de aula: uma de crianças de dois/ três anos, uma de três/quatro anos, na parte da manhã, e uma de cinco/seis anos no turno da tarde, a fim de buscar mais dados e informações que pudessem ser importantes para responder as perguntas da investigação.

As escolhas das salas fizeram com que três professoras e um professor fizessem parte da pesquisa de forma efetiva. No turno da manhã: a professora Helena<sup>17</sup> com as crianças de dois/três anos, a professora Mariana, com crianças de três/quatro anos e o professor Kevin que acompanhava ambas as turmas. No turno da tarde, a professora Maria com a turma de cinco/seis anos<sup>18</sup>. Além dessas professoras e do professor, mais três professoras participaram de alguns momentos da pesquisa. Duas professoras *apoio* que passaram pela turma da tarde, Luiza e Bárbara, e uma professora da turma de quatro/cinco anos da tarde que trabalhava em conjunto com a professora Maria e sua turma, em vários momentos para o desenvolvimento de atividades curriculares. Todas

---

<sup>17</sup> Esse e todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios sujeitos investigados.

<sup>18</sup> Essas três turmas serão chamadas, para fins práticos, de turmas A, B e C, respectivamente.

as professoras e o professor são graduados/as em pedagogia. Em relação às crianças, participaram da observação: na turma A, 17 crianças, sendo 11 meninas e seis meninos; na turma B, 16 crianças, sendo 10 meninos e seis meninas, e na turma C, 26 crianças, sendo 13 meninos e 13 meninas. Todas já estavam na escola desde anos anteriores e conheciam sua rotina.

Foram essas 59 crianças e seus/suas docentes que conviveram comigo de março a dezembro de 2008, totalizando mais de 200 horas de observação durante esses 10 meses. Foram essas pessoas que gentilmente contaram suas histórias, me acolheram e abriram as portas da escola e das salas de aula para que eu os/as acompanhasse diariamente. Apesar de ouvir algumas vezes “Não anota isso ai não” (o que procurei respeitar e atender) ou “Dani, o que você está escrevendo aí?”, eles/elas se permitiram ser observados/as e entenderam que era importante para minha pesquisa acompanhar, observar e registrar o cotidiano da escola. Foi a partir desse registro que pude analisar como as questões de gênero eram tratadas no currículo dessa Instituição e como estavam sendo construídas as identidades generificadas das crianças atendidas nesse novo espaço educativo: as UMEIS. Apresento a seguir as *lentes* teóricas e os aspectos metodológicos com que esse currículo foi visto e analisado.

### 3 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

#### 3.1 Apresentação da abordagem teórica, do problema de pesquisa e dos conceitos usados para empreender a análise

Como é que nos tornamos fortes para explodir as formas como lemos, compreendemos, pensamos? [...] Qual é o grau de paixão que se necessita ter com o problema, para que aceitemos ficar, por um longo tempo, estudando e pensando sobre ele? (CORAZZA, 2000, p.119).

As escolhas teórico-metodológicas, assim como a constituição de um problema de pesquisa, nunca são aleatórias. Elas ecoam nosso modo de pensar, nossas escolhas, nossas certezas e incertezas, nossas insatisfações ou, como nos diz Corazza (2000), nosso “desassossego” com algo. Formular uma questão é, pois, “indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhe são próprias” (CORAZZA, 2000, p. 118). Para exercitar essa suspeição sobre meu objeto de pesquisa, neste capítulo, apresento, então, os campos de estudos que me “fortaleceram” para realizar as análises, os conceitos que foram importantes para problematizar e interpretar as informações coletadas e as questões metodológicas utilizadas.

Na pesquisa trabalhei com as contribuições dos estudos culturais que, em sua perspectiva pós-estruturalista, como mostra Paraíso (2004a), têm oferecido uma variedade de conceitos e categorias de análise bastante produtivas para as pesquisas em educação. Dialogando com vários campos disciplinares (como a antropologia, a filosofia, a sociologia, os estudos literários etc.), os estudos culturais promoveram “mudanças significativas na base da discussão sobre cultura” (PARAÍSO, 2004a, p. 56), enfatizaram “a linguagem e o significado” (HALL, 1997, p. 24) nas análises das produções culturais e passaram a compreender a cultura como “um campo de luta em torno da significação social” (PARAÍSO, 2004a, p. 57). Além dos estudos culturais, esta pesquisa também trabalhou com os estudos sobre as relações de gênero que vêm mostrando que “gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais” (LOURO, 1995, p. 103). Nesse sentido, o gênero está presente nas diferentes instituições imprimindo marcas importantes na formação das pessoas. Tanto os estudos culturais como os estudos de gênero priorizam a análise da constituição das identidades que são produzidas em diferentes espaços culturais e por

meio de relações de poder dispersas e desiguais. Daí a importância desses campos teóricos para a investigação realizada.

No que se refere aos estudos culturais, cabe registrar que esse campo tem sua origem na Inglaterra, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em meados da década de 1960 (SILVA, 2002). Um grupo de intelectuais, entre eles Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson, ao fundar o centro em 1964, preocupava-se com uma nova forma de se pensar a cultura<sup>19</sup>. Desde então, o campo ganhou força e influência na teorização social contemporânea, experimentando, após alguns anos, uma “explosão internacional sem precedentes” (NELSON et al., 1995, p. 7). Assim, os estudos culturais “diversificaram-se tanto em sua difusão por vários países que se pode dizer que sua variante britânica é apenas uma entre um número variado de versões nacionais” (SILVA, 2002, p. 133).

As variadas versões dos estudos culturais permitem que esse campo se aproprie de diferentes perspectivas teóricas e de uma série diversificada de influências disciplinares. Isso se torna possível devido ao fato de que os estudos culturais “não têm nenhuma base disciplinar estável” (NELSON et al., 1995, p. 8), constituindo-se, assim, num campo “interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar [que rejeita] a equação exclusiva de cultura com alta cultura” e argumenta que “todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas” (NELSON et al., 1995, p.13).

A transformação dos estudos culturais em um fenômeno teórico internacional proporcionou um constante revigoramento do próprio campo. A partir da década de 1980, as produções do Centro, que durante muito tempo utilizaram referências marxistas, cedem lugar ao diálogo com outros intelectuais, como Michel Foucault e Jacques Derrida (SILVA 2002 e PARAÍSO 2004a). Como característica dessa mistura teórica, “os debates mais recentes de inspiração pós-estruturalista e pós-modernista estão substituindo as abordagens de ideologia e hegemonia por análises de discursos, significados e representação” (PARAÍSO, 2004a, p. 55).

Uma importante mudança, na passagem das abordagens críticas para as pós-estruturalistas nos estudos culturais, diz respeito, então, à centralidade que esse campo passou a dar ao discurso e à produção de sujeitos. Sobre essa mudança, Silva (2002, p. 134) sintetiza que, na contemporaneidade, “os estudos culturais estão preocupados com

---

<sup>19</sup> Sobre a importância desses autores na criação do Centro de Estudos culturais ver: Silva (2002), Escoteguy (2001) e Paraíso (2004a).

questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”. Tanto as culturas, como o processo de significação e a produção de identidades, portanto, são entendidos como produzidas discursivamente e em meio a relações de poder. Essa noção pressupõe que “não existe *o que é e como deve ser o mundo*, mas que existem apenas *declarações* sobre o que é e como deve ser o mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p. 169, grifos do autor). Pode-se dizer, então, que, para os estudos culturais, “a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam por imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2002, p.134).

A cultura é entendida, nos estudos culturais, como “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (HALL, 1997, p. 26). Apesar de ser um conceito de difícil definição, “por sua fluidez”<sup>20</sup> (NELSON et al., 1995 e PARAÍSO, 2004a), a cultura sempre foi central aos estudos culturais. Esse campo teórico buscou combater a concepção estática e fixa da cultura mostrando como a ela é, ao contrário, dinâmica e móvel. Além disso, ao argumentar contra a distinção entre “alta” e “baixa” cultura, os estudos culturais apontam que a cultura está ligada ao domínio político; que ela é “um campo de luta em torno da significação social [no qual se define] não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2003, p.134). Assim, importa para os estudos culturais, conceber a cultura como central na organização da sociedade (HALL, 1997); como um espaço de contestação; como “um local de diferenças e lutas sociais” (JOHNSON, 1999, p.13), por meio do qual vão se constituindo e produzindo identidades de determinado tipo.

Ao entender a cultura como um campo contestado de poder no qual identidades são construídas, os estudos culturais permitem questionar como os significados são disputados. Essa noção de cultura ajudou a pensar como na educação infantil circulam diferentes significados sobre ser menino e menina e como eles operam ativamente na construção de identidades generificadas. Tendo em vista as diferentes demandas culturais e suas relações com a produção das identidades, questionei como esse processo esteve presente no currículo da educação infantil investigado.

A identidade, outro conceito central neste projeto, é entendida pelos estudos culturais como “processo de produção social” (HALL, 2000, p.96). Isso significa que

---

<sup>20</sup> Conforme mostra Paraíso (2004), Raymond Willians já abordava a fluidez da noção de cultura desde seus estudos dos anos 60.

“sua definição – discursiva e lingüística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder” (SILVA, 2000, p.81). A identidade não é, portanto, fixa, homogênea e imutável. Ela é constantemente construída e reconstruída, histórica e culturalmente, por meio da linguagem e de disputas de poder. Além disso, é importante destacar que a identidade é sempre uma relação, que se constrói e se reconstrói com a diferença (MOREIRA e MACEDO, 2002; WOODWARD, 2000). Como lembra Silva (2002, p.25), “a identidade não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados”.

Os estudos culturais destacam que é no interior das relações sociais que ocorrem os fenômenos de identificação e diferenciação (SILVA, 2000). São as posições que as pessoas assumem e com as quais se identificam, que dão forma às identidades. No processo de construção e reconstrução da identidade existe sempre aquilo que somos e o que não somos, ou seja, aquilo que os/as outros/as são. Isso porque, na medida em que os/as outros/as não estão na mesma posição que nós, eles/as são sempre marcados/as por condições sociais e materiais diferentes da nossa (SILVA, 2000 e WOODWARD, 2000). Nesse sentido, “são as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente ao ‘não-diferente’” (SILVA, 2002, p.87). Esse poder de definir a identidade e marcar a diferença está sempre sujeito a disputas. Essas disputas, por sua vez, “acabam por fixar uma determinada identidade como a norma” (PARAÍSO, 2004a, p.58). Assim, essa tentativa de fixação, denominada no campo dos estudos culturais *normalização*, é um dos processos mais “sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p.83).

Entretanto, não há um único tipo de identidade construída homogeneamente conforme propõe a normalização de condutas. Em vez disso, como lembra Hall (2006, p.13), “à medida em que sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”, com as quais poderíamos nos identificar, mesmo que temporariamente. Dessa maneira, as identidades, compreendidas na perspectiva dos estudos culturais, apresentam-se de forma conflituosa e não coerente em diferentes momentos de nossas vidas, uma vez que são produzidas por meio de discursos específicos no interior das relações de poder (SILVA, 2000). É justamente pelo fato de as identidades serem construídas “dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos [...],

por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2000, p.109). Essa noção de identidade foi essencial para analisar as estratégias usadas para produzir as identidades de gênero das crianças no currículo da escola do Horizonte.

Pelo que foi aqui apresentado sobre as concepções de *cultura* e *identidade* dos estudos culturais, já é possível perceber que o conceito de *poder* de Michel Foucault torna-se, nessa perspectiva, fundamental para a compreensão da produção das identidades culturais. Afinal, as discussões realizadas pelos estudos culturais questionam as *relações de poder* que atravessam as práticas culturais e que “inferiorizam, discriminam e marginalizam determinadas culturas em favor de outras” (PARAÍSO, 2004a, p. 58) sem ver essas relações de poder como fixas, homogêneas e de mão única. Assim, os estudos culturais “são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural” (SILVA, 2003, p.134), colocando em foco os conflitos existentes entre culturas, produção de identidades e as formas de exercício de poder presentes tanto na produção da cultura como na constituição das identidades.

Com base nos trabalhos de Foucault, pode-se dizer que o poder é “microfísico”, ou seja, ele está presente nas diversas relações estabelecidas no cotidiano, seja na escola, no trabalho, na família ou em outros espaços institucionais (FOUCAULT, 2008). Foucault (2008) discute o poder não como um objeto em si que pode ser possuído por alguém ou por um único grupo, nem como algo fixo. Sobre isso o autor registra que o poder não é “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 2008, p.183). Ao contrário, ele “está em toda parte e é multiforme” (SILVA, 2002, p.147); é “capilar”, é descentrado e está espalhado por toda a esfera social, em todas as relações e espaços.

O poder é compreendido, portanto, como uma realidade social, uma prática histórica de disciplinarização, uma estratégia e seus efeitos de dominação se devem “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 1997, p. 27). Seus efeitos não são garantidos, uma vez que as relações de poder são fragmentadas e prevêm resistência: esta é parte constitutiva do poder (FOUCAULT, 2006). Dessa forma, o poder que oprime e o poder que resiste estão dispersos pelos diversos pontos das relações sociais. Nesse sentido, ao procurar analisar as relações de poder em circulação nos currículos investigados, procurei estar atenta às possibilidades de resistência e escapes existentes nos discursos que lá circulam.

Assim como a cultura e a identidade, o *currículo* na perspectiva pós-crítica não pode ser pensado fora das relações de poder. Nele, como lembra Paraíso (2005, p. 08), “aprendemos e reaprendemos que existem modos considerados “adequados” de ser, viver e fazer que são diferenciados por relações de poder relativas a classe, idade, raça, gênero etc., que mudam ao longo do tempo”. Os estudos culturais permitem-nos, então, pensar o currículo como um espaço “de luta em torno da significação e da identidade” (SILVA, 2002, p.135). A partir dos estudos desse campo, é possível ver o conhecimento e o currículo, como territórios culturais “sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2002, p.135).

O currículo escolar é aqui entendido como central para a produção de identidades e a condução da vida (PARAÍSO, 2005). Como lembra Silva (2002, p. 27), ele “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. É, pois, um campo de produção e de criação de significados. Conforme sintetiza Paraíso (2002), considera-se, nessa perspectiva, que o currículo é “um texto” (SILVA, 2002), “um discurso” (PARAÍSO, 2002), uma “linguagem” (CORAZZA, 2001). E como um texto, “todo currículo quer alguma coisa” (CORAZZA, 2001, p.10) ou “quer modificar alguma coisa em alguém” (TADEU, 2003, p.38). Por isso, ele também pode ser entendido como um local “em que os sujeitos são descritos, nomeados, falados, tipificados, incluídos/excluídos, produzidos...” (PARAÍSO, 2005, p.09). Assim, entender o currículo como produtor de identidades implica analisar tanto as relações de poder por ele articuladas, como os efeitos que o sujeito é incitado a produzir sobre si mesmo por meio de suas práticas, seus saberes, seus discursos.

Tendo em vista esse caráter produtor do currículo e seus efeitos sobre os sujeitos, interessou para a pesquisa pensar sobre as identidades de gênero infantis produzidas por esse artefato. Afinal, a compreensão de *gênero* como uma categoria analítica tem oferecido importantes contribuições para se perceber como as relações entre homens e mulheres são produzidas pelos diferentes grupos culturais em diversas instâncias. O gênero é aqui entendido como “os modos pelos quais o feminino e o masculino são representados e produzidos em uma dada cultura e em um determinado momento histórico” (LOURO, 2001, p.22). Essas representações irão constituir o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade em um determinado grupo cultural. Esse conceito enfatiza, assim, “o fato de que as identidades masculina e feminina são histórica e socialmente produzidas” (SILVA, 2002, p.105). Ao dar ênfase

aos processos históricos e sociais presentes na construção do feminino e do masculino, o conceito de gênero rejeita quaisquer explicações essencialistas e naturalizantes, pautadas pelo determinismo biológico (SCOTT, 1995 e LOURO, 1995). Assim, gênero não pretende “significar o mesmo que sexo” (LOURO, 1995, p.9).

O termo gênero foi, inicialmente, extraído da gramática, pelas feministas americanas, para teorizar a questão da diferença sexual. Antes disso a palavra “gênero” estava restrita à gramática para designar o “sexo” dos substantivos (LOURO, 2004). As feministas, então, sofisticaram essa noção, e gênero passou a referir-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual (SILVA, 2002). As estudiosas feministas passam, então, a enfatizar as conotações sociais de gênero em contraste com as conotações físicas de sexo.

Ao rejeitar essas explicações biológicas para as diferenças de gênero, considera-se que as relações sociais são permeadas por poder, já que, como afirma Scott (1995, p.86) “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Nesse sentido, a categoria gênero aponta para a noção de que “ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico” (MEYER, 2005, p. 16). Entender gênero nessa perspectiva nos remete ao aspecto relacional do conceito, o que possibilita afirmar que “não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres” (SCOTT, 1995, p. 87). Dessa forma, os estudos de gênero colocam foco na *relação* e na *diferença*, e incorporam contribuições dos estudos pós-estruturalistas, que entendem a diferença como “um processo lingüístico e discursivo. A diferença não é natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2002, p.87). É importante ressaltar, portanto, que essas diferenças são percebidas e valorizadas em meio a relações de poder que acabam por criar hierarquias entre os gêneros. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal negativo ou positivo.

É com base nessa definição que o conceito gênero passa a ser considerado como possuindo um grande potencial de análise. Conforme registra Paraíso (1997), Scott (1995) apresenta argumentos convincentes sobre a “necessidade de construir-se uma teoria com potencial analítico para o campo do gênero” (PARAÍSO, 1997, p.26). O foco no gênero possibilita dar visibilidade à construção do sujeito, mostrando que essa produção é sempre relacional. Afinal, quando se atribuem características a um sexo, tem-se o outro como referência, ainda que seja uma referência invisível. Scott (1995)

defende, também, que gênero seja compreendido como constituinte da identidade dos sujeitos. Identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas. Essa compreensão mais ampla de gênero,

exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); [...] é mais do que uma identidade apreendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (LOURO, 1995, p.103).

Nesse sentido, o conceito de gênero proposto possibilita a compreensão de que as instituições sociais, como a justiça, a igreja e a escola, por exemplo, expressam e produzem relações sociais de gênero. Isso instiga-nos a pensar na idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos e da produção de “homens” e “mulheres” nessas diferentes instituições. Dessa maneira, essa noção de gênero, entendida como produzido discursivamente em relações de poder e com implicações importantes na produção das identidades masculinas e femininas, é potencialmente fértil para a pesquisa aqui proposta. Afinal, ao ter em vista que “as diversas instâncias sociais são instituídas pelos gêneros e também os instituem” (LOURO, 1995, p.12), pode-se examinar os diferentes modos pelos quais a escola e o currículo da educação infantil a ser investigado têm contribuído para formar identidades femininas e masculinas da infância na atualidade, buscando-se compreender como a norma e a diferença são produzidas e quais são as relações de poder presentes nessa produção.

A *infância*, por sua vez, é entendida nesta pesquisa como “um efeito dos discursos que se constituíram/constituem sobre ela” (BUJES, 2005, p. 189). Tal entendimento parte do pressuposto de que a infância não existe desde sempre do modo como a concebemos hoje, mas que ela varia em diferentes momentos históricos. Como vários/as pesquisadores/as (ÁRIES, 1981; BUJES, 2001 e 2005; CORAZZA, 2002) apontam, houve mudanças na sociedade sobre “as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância” (BUJES, 2001, p.13). Contribui para essa concepção o estudo desenvolvido por Ariès (1981), que mostra como a infância foi “descoberta” no final da Idade Média. Partindo de pinturas, relatos literários, análise de trajes e de brincadeiras, o autor mostra como durante grande parte da Idade Média não existia um sentimento de infância, ou seja, não existia uma “consciência da particularidade infantil, particularidade que distingue essencialmente a

criança do adulto” (ARIÈS, 1981, p. 156)<sup>21</sup>. É por volta do século XV, no entanto, que um sentimento novo acerca da infância surge, “tomando impulso principalmente a partir do século XVIII” (SOUZA, 2000, p.53). A criança passa a ser vista como fonte de distração e relaxamento para o adulto, dando origem àquilo que Ariès (1978) denomina *paparicação*. É também nesse século que “o processo de pedagogização da infância começou a se delinear no discurso pedagógico. Nesse processo a escola foi vista como o *locus* necessário onde tal processo deveria acontecer” (SOUZA, 2000, p.58).

O surgimento da ideia de infância na modernidade influenciará diferentes análises, inclusive no campo educacional. Partindo da historicidade das formas de ver e narrar a infância e o infantil vários/as autores/as dos estudos culturais evidenciam o caráter construído da infância e procuram analisar como ela é produzida em diferentes tempos e espaços (STEINBERG, 1997; KINCHELOE, 1997 e BUJES, 2000). Essa concepção de que a infância é construída e não um dado biológico permite problematizar diferentes esferas que constroem a infância com diversos marcadores. Um desses marcadores na produção do sujeito infantil é certamente o gênero. Assim, tal noção é de fundamental importância para o estudo aqui proposto que procurou analisar os diferentes sentidos que circulam no currículo da educação infantil acerca das identidades de gênero das meninas e meninos. Considero que o currículo fabrica significados sobre a infância masculina e feminina com importantes implicações na produção de identidades de gênero.

Assim, com base nessa perspectiva teórica e nos conceitos de cultura, identidade, poder, currículo e gênero apresentados, a pesquisa realizada teve por *objetivo* geral investigar *como as práticas curriculares da educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte contribuem para nomear e produzir identidades generificadas das crianças atendidas*. Afinal, ao entender que as identidades não se constituem em algo intrínseco a homens e mulheres, ao contrário, como discutido anteriormente, são construídas em diversas relações sociais, é possível que se questionem os modos pelos quais meninos e meninas estão sendo constituídos atualmente.

---

<sup>21</sup> A pesquisa de Áries (1981) acerca do surgimento da infância na modernidade influenciou diferentes análises, principalmente no campo educacional, apesar de receber algumas críticas. Essas críticas referem-se às carências metodológicas apresentadas pelo trabalho em termos de comprovação das hipóteses realizada apenas por meio de fontes iconográficas e figurativas; ao fato de ter deixado de fora as classes sociais em desvantagem econômica; e à ideia de que a infância foi *descoberta* (CORAZZA, 2002). Os medievalistas criticam também a hipótese do autor de que a modernidade cria a infância, já que, para eles, existia durante a idade média uma consciência da especificidade da infância (LOPES e GALVÃO, 2001).

Dessa forma, o problema que norteou a pesquisa realizada pode ser assim sintetizado: *como, de que modo e por meio de quais práticas e estratégias, o currículo de uma escola de educação infantil na rede municipal de Belo Horizonte vem nomeando e produzindo identidades de gênero das crianças atendidas?* Essa pergunta geral serviu para que eu analisasse como, por meio de quais estratégias, as práticas curriculares (conhecimentos ensinados, exercícios, brincadeiras, posturas, procedimentos, prescrições e as mais diferentes linguagens usadas) contribuem para produzir meninos e meninas na educação infantil de uma escola municipal de Belo Horizonte. Investiguei, assim, como as identidades e as diferenças são demarcadas dentro dessas práticas curriculares; como a linguagem presente nessas práticas tem funcionado para incluir ou excluir significados e culturas de meninos e meninas e quais são os comportamentos referentes a gênero divulgados e valorizados no currículo investigado e as relações de poder nele presentes.

Procurei ficar atenta ao que era recorrente ou silenciado no currículo investigado, o que se combinava ou apresentava alguma descontinuidade com outros ditos que circulam na sociedade para produzir identidades de gênero de determinado tipo. É importante destacar que esse tipo de análise busca compreender o que se pode produzir em termos de efeitos, ela “não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 78). Assim, ao perguntar como as identidades de gênero de meninos e meninas eram produzidas no currículo investigado, não procurei enfatizar o interesse dos sujeitos envolvidos na produção/divulgação de determinado discurso, mas a possibilidade dos efeitos destes nas identidades das crianças atendidas. Assim, procurei entender o que era falado e de que maneira isso se relacionava com outros discursos generificados existentes na nossa sociedade, a fim de tentar fixar um determinado modo de ser menino e menina.

### **3.2 Metodologia e procedimentos metodológicos**

Nos estudos culturais “nenhuma metodologia é recomendada com segurança, embora nenhuma também possa ser eliminada antecipadamente” (PARAÍSO, 2004a, p. 55). Pode-se dizer com isso que esse campo caracteriza-se pela não definição *a priori* de qualquer caminho metodológico. Por essa razão, a metodologia dos estudos culturais se caracteriza muito mais como uma bricolage, isto é, “um conjunto de práticas oriundas de diversos campos teóricos, que auxiliam na produção de conhecimento” (NELSON et

al., 2002, p. 9). É, portanto, característica desse campo de estudos uma “dispersão metodológica [que implica que as escolhas sejam feitas] de modo prático, estratégico e principalmente reflexivo”. Entretanto, essa postura crítica adotada por esse campo não implica, conforme lembra Corazza (2000, p.109), “um relativismo ensandecido e inconseqüente, um ‘vale-tudo’ metodológico”. Essa postura adotada refere-se à necessidade constante de criticar os métodos escolhidos, tendo certeza de que “a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto” (NELSON et al., 202, p. 9). Pode-se dizer, então, que a inspiração na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais foi fundamental para a realização do trabalho aqui apresentado. Afinal, como aponta Paraíso (2004b), esse campo teórico possibilita que o/a pesquisador/a trace novos caminhos investigativos e saídas metodológicas que utilizam o singular, o local e o parcial e que o ajudam a se desvencilhar “das totalizações e homogeneizações das metanarrativas” (PARAÍSO, 2004b p. 288).

Tendo em vista a natureza do problema de pesquisa, os objetivos e a importância destacada pelos estudos culturais de articularmos a metodologia a ser empregada com o objeto de estudo, optei pela realização de uma pesquisa de campo com o uso de técnicas etnográficas. O uso de procedimentos inspirados na etnografia foi muito apropriado para ajudar a responder ao problema proposto, uma vez que a imersão no campo e o contato pessoal com os/as participantes contribuíram para o entendimento dos contextos social e cultural do grupo pesquisado, além de permitir que espaços, momentos, objetos, eventos, atos e interconexões fossem percebidos e analisados. Com esse *mergulho* no cotidiano possibilitado pela abordagem etnográfica aliado ao referencial pós-estruturalista dos estudos culturais, foi possível colocar em suspenso as “condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, do sujeito, da naturalização e universalização dos sentidos” (PARAÍSO, 2004b, p. 295). Pude identificar, assim, como o currículo tem contribuído para a formação de identidades masculinas e femininas das crianças nas diversas práticas do dia-a-dia.

Etnografia vem de um termo grego que significa escrever sobre um povo (*etno/ethnos* igual a povo ou grupo cultural e *graphia* igual a escrita) (GREEN et. al., 2005). Assim, etnografia é entendida como a ciência da descrição de culturas e dos povos. Essa abordagem investigativa tem natureza descritiva e exploratória na prática do campo, tendo como uma das tarefas transformar o estranho em familiar e/ou de familiarizar o estranho (FONSECA, 1999). Pela perspectiva etnográfica, é possível

entender a comunidade estudada por meio do ponto de vista de seus membros e descobrir as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam. É importante lembrar que, enquanto a etnografia completa se caracteriza por longos períodos de observação, descrição densa e mergulho na sociedade investigada, a perspectiva etnográfica como lógica de investigação orienta-nos para uma análise menos abrangente, na qual outras questões e propósitos são delineados (GREEN et al., 2005). Cabe destacar, ainda, que, nessa modalidade de investigação, a observação, a descrição, a reflexão e a análise são passos de grande importância para o estudo.

A perspectiva etnográfica como lógica de investigação, no sentido proposto por Green et al. (2005), traz importantes contribuições para o campo das pesquisas qualitativas em educação. A partir dessa expansão da etnografia do campo antropológico para a escola, os sujeitos que circulam na sala de aula e no cotidiano escolar passam a ser vistos “como um grupo identificável com suas características culturais próprias” (WIELEWICKI, 2001, p.2). Ao buscar estudar as culturas, a abordagem etnográfica possibilita, por exemplo, “meios de compreender as consequências do senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação” (GREEN et al., 2005, p.29), o que tem enriquecido bastante os estudos do acesso à educação. Uma outra vantagem da abordagem etnográfica é poder iniciar a investigação sobre o todo e, gradativamente, ir delimitando o foco de estudo de acordo com os dados que se vai coletando; a chamada abordagem *interativa-responsiva*. Essa grande “turnê” pelo contexto geral do grupo estudado, possibilita ao/à etnógrafo/a “examinar os espaços, momentos, objetos, eventos, atos e interconexões da atividade social [...] os quais formam a base para análises subseqüentes” (GREEN et al., 2005, p. 31).

A abordagem etnográfica combina várias técnicas de coleta, sendo que os principais são a observação e a entrevista (FONSECA, 1999). A observação pressupõe que é a partir da imersão no cotidiano de uma outra cultura que o/a pesquisador/a pode tentar chegar a compreendê-la (CALDEIRA, 1988). A entrevista, por sua vez, “permite coletar dados e informações que não seriam possíveis somente através da observação” (BONI e QUARESMA, 2005, p.69). Esses dois instrumentos foram essenciais, pois favoreceram o registro do que foi efetivamente dito e do que era escrito dentro do cenário investigado. Além desses, outros instrumentos foram utilizados, tais como: a análise de documentos curriculares e textos escolares, fotografia, o caderno de campo para registro das observações e das hipóteses que foram sendo criadas, registros e

análises de atividades dadas às crianças, entre outros procedimentos que se fizerem necessários ao longo da pesquisa. Afinal, o estudo etnográfico apresenta uma *abordagem interativa-responsiva* (FONSECA, 1999) na qual questões e procedimentos são propostos e revistos na medida em que a pesquisa vai se desenvolvendo.

Ao analisar como as práticas curriculares da Escola do Horizonte nomeiam e produzem identidades generificadas dos/das alunos/as, dizendo-lhes o que e como devem ser meninos e meninas, procurei ficar atenta às relações de poder e aos vários conhecimentos colocados em circulação por esse currículo, que produzem modos particulares de ser e estar no mundo. Procurei, como nos ensina Foucault (2001), compreender o feixe de relações que torna algo dizível, uma vez que “as palavras são também construções; (...) a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199). Assim, ao longo da pesquisa, busquei mostrar quais discursos foram ditos sobre ser menino e menina na contemporaneidade, que discursos foram excluídos para que aquilo pudesse ser dito daquela forma e naquele lugar, qual a relação que aquele discurso tem com outros e o que aquilo que foi pronunciado faz existir em termos de identidades de gênero, que sentidos buscam fixar e produzir, que identidades demandam dos sujeitos. Para a realização de tal propósito me vali dos seguintes procedimentos.

Em primeiro lugar<sup>22</sup>, realizei a seleção do *corpus* desta investigação. Por meio de uma pesquisa exploratória, busquei escolher uma escola pública municipal de Belo Horizonte que ministrasse exclusivamente a educação infantil (UMEI). Após a escolha da escola<sup>23</sup> e antes do início das observações, apresentei a cada participante um termo de consentimento livre e esclarecido acerca dos propósitos da pesquisa da qual foram convidados/as a participar. No caso das crianças, os pais, mães ou responsáveis assinaram o termo. Como previamente combinado, o sigilo da pesquisa por meio da não identificação nominal dos/as seus/suas participantes foi mantido. Assim, todos os nomes

---

<sup>22</sup> Antes de ir a campo, ainda na fase da escrita do projeto, procurei também mapear as pesquisas sobre a temática gênero e educação infantil. Em revisão realizada no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)), foram encontradas apenas 11 dissertações e uma tese apresentadas em Programas de Pós-Graduação em Educação nos últimos doze anos (GOBBI, 1997 e 2004; MONTAGNA, 2001; AZEVEDO, 2003; SOUZA, 2003; COSTA, 2004; FINCO, 2004; GUIZZO, 2005; COUTINHO, 2005; SAYÃO, 2005; BELLO, 2006; CASTRO, 2006; ARAÚJO, 2006). Para investigar essas temáticas, os estudos referidos dão ênfase, ora nas análises das crianças, ora nas brincadeiras, ora nos desenhos e ora, ainda, nos/as professores/as. Nenhum desses estudos põe ênfase no currículo, como minha pesquisa focalizou.

<sup>23</sup> Os critérios para a escolha da escola já foram explicitados no item da contextualização.

apresentados nesta pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos próprios sujeitos<sup>24</sup>. Todo o material de coleta de dados produzido durante a pesquisa será preservado por cinco anos sob a minha responsabilidade, conforme orientações do COEP. Decorridos cinco anos da realização desta pesquisa, as gravações em áudio e os diários de campo serão destruídos.

Em segundo lugar, após a escolha da escola e das turmas, dei início à pesquisa de campo por meio da observação no cotidiano da escola. Ao longo das observações, estive atenta às diferentes práticas curriculares, bem como às diversas formas de exercício de poder presentes nas relações do contexto investigado, sempre lembrando a necessidade de refletir permanentemente sobre as escolhas feitas, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa. Busquei mapear e registrar como, de que maneira e por meio de quais estratégias o currículo disponibilizava e ensinava modos de ser menino e menina, constituindo assim identidades de gênero possíveis de serem interpeladas pelas crianças. Os registros foram feitos em caderno de campo, que é um dos instrumentos de coleta de dados mais usados em pesquisas de cunho etnográfico.

Em terceiro lugar, as observações realizadas foram agrupadas de acordo com critérios estabelecidos ao longo da pesquisa, uma vez que a perspectiva etnográfica pressupõe essa abertura. Em termos analíticos, olhei o currículo da escola infantil buscando *estranhar o familiar* para procurar pensar as implicações de cada prática formadora com as relações de poder presentes no currículo e a formação das identidades. Assim, estive atenta não só à linguagem regularmente usada, mas também à análise das diferentes categorias que se articulam para produzir determinados sentidos sobre o *ser menino* e *ser menina* nesse currículo, observando todas as atividades: espaço, temporalidades, brincadeiras, jogos, material utilizado, decoração, imagens e trabalhos de arte entre outros.

O quarto procedimento adotado refere-se à análise de outras categorias que, ao serem conjugadas com gênero e infância, foram importantes para serem compreendidas as táticas que demarcaram a produção da identidade e da diferença relativas a gênero nas práticas curriculares observadas. Percebi nessa análise que havia alguns marcadores importantes que se cruzavam a gênero para a produção das identidades. São eles: sexualidade, corpo, raça/etnia e poder. Essas categorias, mais do que somente

---

<sup>24</sup> Somente precisei escolher nomes para as crianças de três anos e abaixo, uma vez que nessa fase elas estão aprendendo o próprio nome, o que resulta numa identificação muito intensa, tornando, assim, inviável a proposta da invenção de outro nome qualquer por parte delas.

complementar ou acrescentar algo à identidade de gênero, podem ativar ou desativar seus efeitos (SARMENTO, 2005). Nesse sentido, analisei como esses marcadores se cruzam e se articulam para produzir identidades generificadas desde muito cedo na vida das crianças.

Em quinto e último lugar realizei a escrita desta dissertação, na qual procurei descrever e recuperar o que pode ser visto e vivido durante a incursão em campo a fim de examinar o que esse currículo tem feito para se produzir determinados tipos de identidade feminina e masculina. Procurei, enfim, “apreender e descrever as práticas que nesse discurso são fixadas; os sujeitos que são pensados e produzidos e as relações de poder que estão em jogo nesse processo” (PARAÍSO, 2002, p. 60). Compreender os modos de produção dessas identidades presentes no currículo escolar me possibilitou entender uma das formas pelas quais meninas e os meninos estão sendo construídos na atualidade, uma vez que os discursos que lá circulam dizem como cada um/a deve ser, o que deve fazer, como deve relacionar-se na sociedade e consigo mesmo/a. Dessa maneira, ao perceber o caráter constitutivo das identidades – já que, longe de ser algo natural, as condutas de gênero consideradas padrões são ensinadas reiteradamente desde cedo –, pude ver que é possível construir outros sentidos e outras formas de existir e ser na contemporaneidade: homem, mulher, heterossexual, homossexual, branco/a, negro/a, princesas, príncipes ou até sapos. Essas produções vão depender das histórias contadas no currículo, tanto as que pude perceber como as que observei e registrei e que passo a apresentar nos capítulos seguintes desta dissertação.

#### **4 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SEXUAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: HETERONORMATIVIDADE, RECATO E ESCAPES**

Durante a investigação, foi possível perceber as sutilezas com que a sexualidade aparece no currículo investigado. Por meio de normas, comportamentos, atividades, histórias, músicas, atitudes, organização espacial, arquitetura, controle dos corpos infantis etc., foi possível observar estratégias e táticas que regulam a manifestação de alguns comportamentos considerados inadequados em relação à sexualidade no espaço da escola. De fato, como argumenta Louro (1998b, p.41), a escola “está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”.

A preocupação com a sexualidade está presente em nossa cultura ocidental de forma generalizada (FOUCAULT, 2006), e já há muito tempo. Contudo, embora esse fato tenha “estado no centro das preocupações ocidentais desde antes do surgimento do Cristianismo” (WEEKS, 2007, p.73), esse interesse tem se intensificado no último século devido a “uma crise sobre o sentido da sexualidade em nossa cultura, sobre o lugar que damos ao sexo em nossas vidas [...], sobre a identidade e o prazer [...] e sobre a liberdade de escolha” (WEEKS, 2007, p.74). Esse sentimento de crise sobre a sexualidade acaba por aumentar as discussões sobre como regulá-la e controlá-la, sobre como definir tipos e formas de comportamentos em relação às identidades sexuais. Afinal, diante de tantas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, que “nos últimos tempos parecem ter se tornado mais visíveis ou ter se acelerado” (LOURO, 2008, p.19), novos saberes, técnicas, comportamentos e modos de existir são postos em ação ampliando-se as possibilidades de viver as sexualidades.

A sexualidade é construída em contextos culturais específicos. Ela “se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’.” (LOURO, 2004, p. 26). Ela não é algo definitivo. Pode-se dizer, ao contrário, que a sexualidade é “instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada” (BRITZMAN, 1996, p. 74). Nesse sentido, se ela é construída na e pela cultura, de forma conflituosa, não é possível afirmar que a sexualidade seja somente uma questão pessoal. Ela envolve, assim como a

definição dos gêneros, processos de dimensão cultural e política. É justamente por ela ser “ao mesmo tempo privada e pública - algo de dentro dos corpos e feito entre corpos [que] precisamos focalizá-la em termos de seus significados contraditórios, descontínuos e ambiciosos” (BRITZMAN, 1998, p.155). De acordo com Weeks (2007, p.40) ela é uma “invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que [nós] lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas”. É preciso, pois, analisar as relações de poder que envolvem processos complexos nos quais é definido o que é ou não *natural* para cada sexo, o que é ou não aceito como conduta sexual “adequada” e o que é considerado diferente em relação a essa norma.

A norma não se define “absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2002, p.62). Entretanto, a contínua repetição de uma norma acaba nos fazendo acreditar se tratar de algo universal e permanente, “nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural” (LOURO, 2002). Em relação às normas de gênero e sexualidade na escola, por exemplo, pode-se afirmar que currículos e práticas escolares vêm sustentando uma noção singular, um modo adequado e “normal” de masculinidade e de feminilidade, além de “uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (LOURO, 2002, p. 3). Na escola, a censura e a vigilância da sexualidade orientam-se pelo alcance da ‘normalidade’, muitas vezes “representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero” (LOURO, 2004, p. 80). Pode-se dizer com isso que, apesar de as identidades sexuais e de gênero estarem profundamente relacionadas, elas não são a mesma coisa. Enquanto gênero se refere às formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres, organizando-os/as no mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais homens e mulheres vivem seus desejos e prazeres corporais de variadas formas (LOURO, 2004 e MEYER, 2008).

Cabe ressaltar que, embora as crianças de ambos os sexos sejam alvos de atos regulatórios, pude verificar na investigação aqui apresentada que as fronteiras da sexualidade são vigiadas de formas diferentes para os meninos e para as meninas, sendo mais incisivas quando se trata da heterossexualidade masculina. Fica evidente que normas heteronormativas incidem diferentemente de acordo com o gênero. Pode-se

dizer, então, que gênero se conecta à sexualidade para a produção de certas identidades infantis. Pelo fato de a infância ser um período das primeiras formas de conhecimento do mundo e do próprio corpo, acredita-se que esse seja um período privilegiado para ensinar “normas, proibições, interditos e medos sobre o novo ser” (NUNES e SILVA, 2000, p.83) Assim, a escolha de brinquedos, de coloridos nas atividades e de fantasias nas brincadeiras de faz-de-conta, a questão do toque no próprio corpo e no do/a colega, dos namoros, da exposição dos órgãos sexuais, por exemplo, serão vigiados diferentemente em meninos e meninas. É como se o fato de o menino escolher brincar com bonecas, se maquiar, usar salto alto, ou, a menina brincar de luta e não se embelezar fossem indicativos de algum tipo de homossexualidade.

Este capítulo discute, então, as questões relativas às articulações entre currículo, infância e sexualidade observadas durante a pesquisa de campo na Escola do Horizonte. Tem por objetivo analisar como o currículo investigado produz determinadas identidades sexuais infantis de meninos e meninas em um contexto escolar. Argumento que, no currículo investigado, discursos heteronormativos são acionados na tentativa de produzir a heterossexualidade como norma social e de regular as que fogem à regra. Essa regulação se dá por meio de técnicas de constrangimento e censura, por um lado, e estimulação da norma, por outro. Em relação às meninas, há no discurso um investimento para que ocultem sua sensualidade, para que sejam recatadas em relação à paquera com os meninos e para que associem a ideia de casamento à de felicidade. Quanto aos meninos, a maior vigilância recai sobre a conduta heterossexual, pois há um medo da homossexualidade masculina<sup>25</sup>. Entretanto, é possível perceber que, apesar da padronização das condutas, há sempre confrontos, disputas, escapes e negociações na produção de significados acerca da sexualidade infantil. Apesar de muitos/muitas incorporarem as normas, há aqueles/as que escapam e que, por isso, sofrem algum tipo de sanção por parte da escola. Vejamos a seguir como os discursos a respeito da sexualidade infantil são produzidos e divulgados no currículo investigado.

#### **4.1 Meninas e meninos sob suspeita: a vigilância da sexualidade infantil**

Na escola observada, a regulação dos gestos, falas e desejos acontece de forma diferente para meninas e meninos. É possível perceber o discurso da sexualidade

---

<sup>25</sup> Esses resultados, que apontam para uma maior vigilância sobre a heterossexualidade masculina, também foram encontrados em pesquisa realizada com jovens do ensino médio. Cf. Sales (2008).

circulando e produzindo identidades sexuais. Uma evidência disso se refere a uma história contada para as crianças chamada *Os presentes da fada*. A professora explica assim a história para as crianças.

#### **Episódio 1**

“Essa história é muito legal, de duas irmãs. Uma era muito educada, falava coisas boas, era bonita, obediente. A outra era igual o Márcio (risos), era desobediente, falava palavrão, era sem educação”. Depois da explicação inicial, a professora começou a ler a história. Nela, uma fada visita as duas garotas e coloca uma magia na boca das duas. Diz que dará os presentes que elas merecerem. Para a irmã educada flores são dadas todas as vezes que ela abre a boca para dizer coisas bonitas. No caso da irmã desobediente, feia, que fala palavrão, lagartos e insetos começam a sair de sua boca toda vez que ela a abria. No fim, a irmã bonita e educada acha um príncipe, casa e vive muito feliz. A irmã feia e malcriada fica totalmente sozinha na vida, largada até por sua mãe e continua a soltar lagartos e insetos toda vez que fala alguma coisa. Assim que termina a história Nonô pergunta com espanto: “ela não casou professora?” Referindo-se à irmã mal educada. “Não, ninguém queria ficar perto dela”, ela responde. E continua perguntando para todos/as: gostaram da história, pessoal? “Sim!” (todos/as respondem em coro). Ela continua: “Vamos pensar o que aprendemos com essa história? Viram o que acontece quando é desobediente? Viu, Lorena? A mamãe briga com quem é educado? “Não!” (novamente em coro as crianças respondem). “A professora briga com quem tá quietinho, gente?”. “Não!”. “Quem é mal educado fica sozinho, gente. Agora vocês vão me mostrar que aprenderam e vão entrar na sala devagar, abaixar a cabeça para esperar o jantar”. (Notas do diário de campo em 27/08/2008, sala de 5/6 anos)

Ao conversar com as professoras pesquisadas sobre as leituras feitas em sala, todas afirmaram que fizeram e ainda fazem uso da literatura infantil como artefato pedagógico para ensinar sobre normas e valores. Juntamente com outros artefatos culturais (como filmes, por exemplo), usam a literatura não só para desenvolver o gosto pela leitura, mas também para discutir conceitos e temas conflituosos e polêmicos - questões tais como: obesidade, apelidos, raça/etnia, consumismo, infância e trabalho, medos, comportamentos, gênero etc. Ao fazer esse uso “pedagógico” dos livros, verdades são produzidas e divulgadas às crianças. Ensina-se por meio desses materiais padrões e normas, o que é certo e o que é errado, o que é bom e é ruim, o que é justo e desonesto, reforçando esses dentre outros binarismos existentes na sociedade como um todo.

Ao contar essa história a professora justifica que a escolheu porque a turma estava “impossível”, “bagunceira”, “sem limites”. Ela considera que essa história ensina a ter bons modos. Entretanto, a história *Os presentes das fadas* ensina muito mais do que bons modos. Ela ensina modos de ser menino e menina, ensina sobre masculinidades e feminilidades, ensina sobre a sexualidade. A história em questão veicula o discurso heteronormativo de que a felicidade é alcançada, especialmente no caso da menina,

quando ela consegue achar seu príncipe e se casar. Comportar-se, não falar palavrão, entre outras coisas, rende à menina da história um “final feliz” ao lado do seu amor, um homem que é um príncipe.

A heteronormatividade é tão desejada que faz um aluno ficar triste e perguntar se a outra menina não se casou. Esse conceito é aqui compreendido como “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p.79). Há na sociedade, então, inúmeras instituições que se encarregam de garantir a “naturalização” da heterossexualidade. Nesse sentido, família, mídia, igreja, escola, entre outros, estão preocupados em ensinar padrões heteronormativos a meninos e meninas, homens e mulheres, como se esse fosse um processo “natural”. Esse processo de normalização, de acordo com Silva (2000, p.83), “é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. No caso da identidade sexual, eleger-se a heterossexualidade como a norma, e as regulações vão incidir no sentido dessa escolha.

Com base no ensinamento do episódio narrado, é possível pensar como a sexualidade se torna um instrumento de poder e controle dos comportamentos dos/as alunos/as. Afinal, a menina que não se adequar às normas, que ultrapassar as fronteiras do bom comportamento ficará sozinha, feia e sem companhia na vida. Para se tornar uma mulher exemplar, a menina precisa se comportar bem. Se seguir a norma, como prêmio, ela será linda, se casará e constituirá uma família, se afastando da ideia de uma vida solitária. Esse discurso que vincula mulheres ao casamento aparece em diversos espaços sociais e artefatos culturais. Sabat (2008, p. 101), analisa filmes infantis da Disney e afirma que, neles, “as narrativas são construídas por caminhos diversos, mas, na maior parte das vezes, a mocinha e o mocinho terminam no altar”. Esses diferentes artefatos reafirmam o casamento heterossexual como a única possibilidade de união amorosa, de vida feliz (SABAT, 2001). Na escola isso não é diferente. Discursos como esses, divulgados desde cedo para as crianças de forma tão “natural”, têm importantes efeitos de gênero e sexualidade sobre os comportamentos e sobre as identidades das crianças.

A irmã que não se casa, na história contada para as crianças, é também um elemento importante no processo reiterativo da manutenção da heteronormatividade feminina. Ela é apresentada como aquilo que não se deve ser, como um ser “abjeto”. De

acordo com Butler (2007, p. 155), o abjeto designa “aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito”. Isso significa que, para se construir a identidade hegemônica, é necessário apresentar “o diferente como monstro, como desprezível, como abjeto” (BUTLER, 2007, p. 155). O diferente aqui se refere àquela que não se casa e fica só. É possível verificar que, nesse caso, o discurso da heteronormatividade não se restringe a excluir os homossexuais. Ele se refere também “aquelas/es que vivem sua sexualidade sozinhos, sem parceiros, ou que transitam de uma forma de sexualidade a outra” (LOURO, 1998b, p. 36).

Um outro exemplo disso se refere à música *Linda rosa juvenil*, que ensina sobre o casamento heterossexual como uma norma a ser seguida, ensinada aos/às alunos/as (de três e quatro anos) no início do ano. Essa cantiga de roda é para cantar e brincar. Nela, as crianças formam uma roda e uma delas vai para o centro representando "Rosa". Outras duas ficam fora da roda e serão a "Feiticeira" e o "Rei". Seguindo as estrofes da música, cada criança deve agir de acordo com o seu personagem. A Feiticeira, uma mulher solitária e má, ataca a Rosa que vivia uma vida feliz. E para salvá-la, só mesmo um Rei. As crianças que estão na roda devem girar e cantar ao redor da Rosa, encenando o mato que cresce ao redor. A letra é a seguinte:

A linda Rosa juvenil / Vivia alegre no seu lar / Mas uma feiticeira má, muito má / Adormeceu a Rosa assim, bem assim / O tempo passou a correr / E o mato cresceu ao redor / Um dia veio um belo Rei / Que despertou a Rosa assim, bem assim / E batam palmas para o Rei / E os dois puseram-se a dançar, a dançar!

Essa história cantada foi encenada pelas crianças de três/quatro anos numa reunião de pais e mães ao final do primeiro semestre. Ela fazia parte de um projeto musical, chamado *Canção Divertida*. Trata-se de um projeto curricular desenvolvido durante todo o ano letivo com o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento integral das crianças”<sup>26</sup>. No projeto defende-se que a música merece destaque na educação infantil por “encantar”, e ao mesmo tempo “expressar idéias, sentimentos e desejos”, “avançar no processo de construção de significados”, além de favorecer “a auto-estima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças”. Diante desses e outros objetivos, foram selecionadas 24 canções infantis<sup>27</sup>, incluindo a *Linda*

<sup>26</sup> Esse e os trechos seguintes, que explicam o projeto, foram retirados da parte escrita do projeto apresentada pela professora da turma.

<sup>27</sup> São elas: O foguete, A formiguinha, Avião, Eu conheço um jacaré, A cobra, Pirulito que bate- bate, Fui morar numa casinha, A janelinha, A bruxa, A casinha, Indiozinhos, O Chinês, Pombinha Branca, A

*rosa juvenil* citada acima, para se trabalhar a letra da música, os movimentos, a melodia, e, a partir disso, confeccionar um álbum seriado com todas as letras e com ilustrações feitas por cada criança. Além do álbum, um CD foi gravado com as vozes das crianças cantando essas músicas e entregue para a família na reunião de pais e mães no final do ano letivo.

Como esse projeto era anual, no segundo semestre, a professora continuou cantando e dançando a música da *Linda rosa juvenil* com a turma durante alguns momentos no currículo observado. As crianças gostavam muito da encenação e sempre pediam para cantá-la. Além disso, elas agiam de acordo com as identidades demandadas, de tal forma que, um dia, Daniel, de três anos, que havia interpretado o rei que salva a princesa, me disse: *Amanda é minha princesa e eu sou o príncipe dela. Vou dar um beijo nela.* O garoto beija a bochecha da menina. (Notas do diário de campo em 09/10/2008, sala de 3/4 anos).

Em outro momento, essas mesmas crianças afirmaram para o professor o desejo de se casar.

#### **Episódio 2**

Durante o almoço no refeitório, Amanda fica acariciando os cabelos do Daniel. Daniel pede um beijo para Amanda e ela dá. Eles se beijam na boca e morrem de rir depois. Contam para a professora Mariana, que diz: “pode não!”.

Daniel vai até o professor Kevin para contar: “eu e Amanda beijamos na boca!”.

Kevin: ah é? Achei que isso fosse coisa de gente grande!

Daniel: sabe por que eu e a Amanda beijamos? Porque nós vamos nos casar!

Kevin: então espera você crescer para casar com ela. E virando para mim ele diz: “essa erotização precoce é que é o fim do mundo”. (Notas do diário de campo em 17/09/2008, sala de 3/4 anos).

Essas cenas mostram os efeitos que o discurso da heterossexualidade que circula no currículo investigado produz nas identidades de alguns meninos e meninas. A partir da música, certos modos de ser foram colocados em ação pelo discurso da heterossexualidade que reafirma o par “homem” e “mulher” como a norma, o que parece ter efeitos para as identidades dessas crianças, pelo menos, nos momentos citados acima. Afinal, as identidades são formadas e transformadas dependendo de como somos interpelados por ela. Assim, várias identidades nos confrontam, “com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p.13).

Pode-se dizer, então, que Amanda e Daniel se identificaram com o discurso disponibilizado pela música e aprenderam que é dentro do casamento heterossexual que o toque, beijo e carinho são autorizados e permitidos. Afinal, afirmam que se beijaram porque vão se casar. O casamento, por sua vez, decorre da apropriação do príncipe pela princesa e vice-versa. Desde que interpretou pela primeira vez a música e fez par com Amanda, ele nunca mais se esqueceu de que ela era sua princesa e ele seu príncipe. O currículo escolar foi um espaço central dessa construção. Por meio de músicas aparentemente inocentes, conversas, encenações e brincadeiras, produz-se no currículo da escola infantil o desejo de ser príncipe e princesa, de beijar e se casar. Ao entrecruzar “práticas de significação, de identidade social e de poder” (SILVA, 2006, p.29) em relação à sexualidade, o currículo ensina às crianças que “um homem ou uma mulher ‘de verdade’ deverão ser, necessariamente, heterossexuais” (LOURO, 2007, p. 26). Nesse processo, a escola desempenha um importante papel, o de ao mesmo tempo estimular e regular a heterossexualidade.

Contudo, “a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças” (LOURO, 2007, p. 26). É preciso então que haja um difícil equilíbrio: de um lado, a estimulação à norma, do outro, a contenção da sexualidade infantil. A própria enunciação de que *a erotização precoce é que é o fim do mundo* e que as crianças devem esperar crescer para pensar nesse assunto mostra uma tentativa de adiamento da vivência da sexualidade, mesmo que esta seja vivida dentro da norma esperada.

Entretanto, nem sempre a norma é aceita por todos/as. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Assim, há crianças que, apesar de todas as estratégias, exibem a sua sexualidade, mostrando que ela existe e não pode ser silenciada. Como afirma Louro (2004, p. 16) “mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. Isso ficou evidente no episódio que observei e relato a seguir.

### **Episódio 3**

A coordenadora foi até a sala e falou: “você não sabe o que eu acabei de ver. No canto do pátio, a Tatá abaixou a saia, o Luís a roupa dele e estavam os dois grudados, ele tentando encaixar o... nela e fazendo movimentos de vai e vem”. Ela os levou até a sala e avisou a professora que ia chamar os pais para conversar. Foi até a direção contar o ocorrido e a diretora disse que não era nada, que isso é normal da idade e chamou-os para conversar. A coordenadora voltou para levar a Tatá para conversar. Ela se recusou a ir, talvez por saber do que se tratava. Ela se defendeu: “Minha mãe já veio na escola”. A coordenadora tentou de todas as formas chamá-la: “a Sueli quer te mostrar uma coisa, leva seu caderno, vamos mostrar pra ela sua atividade”, mas ela não se moveu. A coordenadora desiste por não saber o que fazer.

Então a professora diz: “é bom chamar o Luis também, né?”, já que o foco estava sendo só a menina. Assim a coordenadora o chamou e ele foi na mesma hora. Quando Tatá percebeu que ele estava indo, correu e foi atrás deles para a diretoria. Na sala, a diretora não mencionou em nenhum momento a cena presenciada. Ela os repreendeu por estarem fora da sala de aula sem a professora deixar. Disse para não saírem mais da sala, nem para ficarem andando pela escola sozinhos. (Notas do diário de campo em 06/10/2008).

Nesse episódio, há a transgressão de uma importante norma social: a de que crianças não podem manifestar sua sexualidade. Descobrir seus corpos ou vivenciar a sexualidade é algo que não é permitido socialmente, muito menos, dentro da escola. Mesmo que a ideia de que essa “descoberta” do corpo é normal nessa idade apareça em discursos de uma parte da psicologia do desenvolvimento infantil<sup>28</sup>, essa é uma questão conflituosa para se resolver na escola com as crianças. Assim, quando há a transgressão, logo surge a dúvida do que fazer. Como lembra Cruz (2003, p.106), “a sexualidade infantil, no contexto da educação infantil, é tratada sob a ótica do problema”. Diante do fato a coordenadora, não sabendo como agir e assustada com o que viu, pensou logo em convocar a família para resolver o assunto, para conter as crianças. Há uma preocupação em garantir que as crianças fiquem longe das práticas sexuais. Evoca-se, então, até a diretora acionando-se uma instância maior para que resolva o “problema”. A diretora, no entanto, prefere silenciar o fato, dizendo que isso é normal, para acabar com o assunto, e não envolver as famílias nisso.

Esse conflito de não saber o que fazer diante da situação é interessante para pensarmos como a sexualidade é também um problema para os/as adultos/as que não sabem como lidar com ela. O “não saber agir” e o “susto” não são atitudes isoladas e pessoais. Esse é um conflito presente no próprio discurso da sexualidade que circula e predomina na nossa sociedade pela vigilância que existe em torno do assunto. Assim, a dificuldade para lidar com a questão poderia ser repetida por qualquer outra pessoa, especialmente na posição que ela ocupa, a fim de se redimir da responsabilidade ou para evitar que isso aconteça novamente.

Vale ressaltar que no fato ocorrido entre as duas crianças quem é convocada, a princípio, para ser repreendida e regulada pelo que fez é somente a menina. Isso talvez evidencie uma norma esperada de que a menina é quem deve ser recatada e evitar que demonstrações como essa, caracterizadas pelos/as adultos/as como um quase “ato

---

<sup>28</sup> Freud, por exemplo, “foi o primeiro a considerar com naturalidade os atos e efeitos sexuais das crianças como a ereção, masturbação e mesmo *simulações sexuais*” (NUNES e SILVA, 2000, p.47). Para saber mais sobre o assunto, a partir desse referencial, ler Freud (1970).

sexual”, aconteçam. É ela quem deve evitar esses momentos a dois, o contato, a investida masculina. De acordo com Louro (2000b, p. 437) cabe “às ‘boas moças’ exercer o controle não apenas sobre si mesmas, mas sobre a impetuosidade de seus namorados”. A menina é apresentada, assim, como aquela que deve controlar seus “impulsos sexuais”, sua curiosidade e, ao mesmo tempo, conter os do menino. Os meninos, por sua vez, devem ser ativos no que se refere às manifestações sexuais. Luís, a princípio, não é questionado ou punido por se comportar como a norma heterossexual masculina exige. Assim, o menino só é chamado pela coordenadora depois que a professora fala que talvez fosse bom também conversar com ele.

Uma outra interpretação possível para refletir sobre essa questão diz respeito ao discurso recorrente que associa a mulher a Eva, a figura mística do Jardim do Éden, que simboliza o mal e o pecado (ARAÚJO, 1997). A partir desse discurso bíblico, produz-se a ideia de que a sexualidade feminina deve ser controlada e reprimida ao máximo para não despertar os desejos masculinos. Esse autor afirma que o Brasil, desde sua colonização, tem como tradição que a mulher seja vigiada e, caso necessário, punida por atitudes que não correspondam ao imaginário social atual, ao padrão de comportamento feminino esperado pelas normas sociais. Dessa forma, ao analisarmos o fato da regulação incidir, a princípio, somente sobre a aluna Tatá, é possível perceber que se trata de um discurso amplamente divulgado ao longo dos anos em nossa sociedade e não uma decisão isolada da coordenadora.

Mas, o que significaria ignorar o assunto e dizer apenas que o aluno e a aluna não devem mais sair da sala sozinhos? Talvez isso indique que a diretora, inspirada pelos discursos que afirmam que a sexualidade se manifesta desde a infância, considera esses toques normais (SAYÃO, 2003). Assim, não caberia à escola punir tais comportamentos. Todavia, a não problematização da questão também indica talvez o desejo de manter a sexualidade fora da instituição escolar. Talvez signifique o medo de ter que enfrentar a família para abordar o tema. Talvez ainda demonstre que, como muitos/as profissionais das escolas, ela também não sabe como tratar o tema. Dessa maneira, considera-se que a sexualidade existe, mas os/as envolvidos/as nas manifestações de sexualidade infantil não são punidos e a questão não é sequer discutida a fim de silenciar o fato, excluindo-o da rotina escolar.

Contudo, esse episódio não é um fato isolado, exclusivo e original desse currículo. Ao contrário, como lembra Britzman (2007, p.98), “os adultos se baseiam em imperativos culturais mais amplos, justamente aqueles discursos que se confundem com

a história da sexualidade”. Nunes e Silva (2000) também apontam, por exemplo, duas atitudes muito comuns de familiares e educadores/as sobre a sexualidade da criança. Primeiro a “pedagogia do bombeiro [que se refere] a ‘apagar focos de incêndio’ no tocante às manifestações da curiosidade sexual infantil” (NUNES e SILVA, 2000, p.3). Segundo, a “pedagogia da avestruz”, que se refere à atitude de “fingir que não vê, enterrando a cabeça na areia (...) para não focar a questão” (NUNES e SILVA, 2000, p.3). Ambas são apontadas pelo autor e pela autora como limites da nossa formação e impedimento de nossa cultura e informação sobre o tema. Portanto, é possível ver que o “problema” vai muito além de somente responsabilizar a coordenadora (pela atitude “bombeiro”) ou a diretora (pela atitude “avestruz”) da escola investigada.

Cabe ressaltar também que, apesar do caso ter sido finalizado, Tatá e Luis passaram a ser alvo de uma maior vigilância por parte da professora. Depois do ocorrido, ela comentou que Luis e Tatá continuavam sempre juntos, e que “se não separar, eles só sentam juntos e ficam manipulando um ao outro. Mas eu vejo que é iniciativa do Luís” (Notas do diário de campo, 05/11/2008). Assim, nos momentos das atividades em sala, houve uma preocupação em sentá-los longe um do outro. Essa prática pode indicar que ela acredita que, redobrando a vigilância sobre Tatá e Luis, há garantias de que não haverá mais “perigo”. Como afirma Louro (2007, p.26), “aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam, ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado”. Além disso, é interessante observar como o menino é responsabilizado pela ação. Reafirma-se que isso continua acontecendo, mas jamais por iniciativa feminina. A norma é novamente reiterada talvez, por isso, permitida. As crianças podem até se tocar, mas por empreendimento masculino, reafirmando que é função do homem, heterossexual, em nossa sociedade tomar a iniciativa.

Crianças que se comportam dando vazão a sua sexualidade são, de fato, um “contraponto da criança inocente e pura.” (LOURO, 2007). Esse contraponto pode ser percebido no currículo pesquisado não só pelos casos de maior contato físico entre “casais” heterossexuais. Chamam a atenção fatos envolvendo o aluno Felipe. Essa criança, de três anos, é marcada na escola como homossexual e, por isso, sofre diversas sanções para que se enquadre à heteronormatividade. É o medo e a tentativa de correção da homossexualidade na escola infantil que discutirei no tópico seguinte.

## 4.2 "Ai, meu Deus!" - as intervenções de uma professora vigilante sobre uma criança que diz querer ser "gay"

### Episódio 4

No pátio, Felipe estava rebolando como se estivesse dançando sozinho. A sua professora percebe e nos avisa, para vermos a cena. Ela diz: "ai, meu Deus!". Então, ela manda que ele pare de rebolar. Virando-se para mim, ela diz que isso é influência do irmão dele que, segundo ela, "é super gay". Ela acredita que é por isso que Felipe age assim. Pergunto sobre essa preocupação e ela diz: "Não é preconceito, só acho que ele vai sofrer muito depois. Tenho que mostrar pra ele os dois lados, ele só tem a referência do irmão. Outro dia Felipe chegou contando que a mãe bateu muito no irmão porque ele queria ser a Rakelli da novela das oito<sup>29</sup>". (Notas do diário de campo em 09/09/2008, sala 3/4 anos).

O episódio acima apresenta uma concepção de que a identidade sexual é uma coisa aprendida, vindo ao encontro do que dizem as diferentes teorias sobre a identidade na contemporaneidade. Essas teorias e teóricos, como Hall (2006), por exemplo, afirmam que a identidade é "definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos" (HALL, 2006, p.13). Ou, ainda, como nos lembra Silva (2000, p.97), "a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura [...] ela é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo". Assim, a afirmação de que o menino age como *gay* pela convivência excessiva com o irmão homossexual, retira da biologia, da possibilidade de ele "ter nascido assim", qualquer tipo de influência, o que parece ir ao encontro da discussão sobre a produção e a instabilidade da identidade.

Entretanto, acredita-se que a homossexualidade da criança se refere a uma imitação do irmão. Segundo a professora Helena, Felipe não mora com o pai, e a única referência masculina é esse irmão. É ele quem o leva e busca na escola e fica mais tempo em casa. É com ele que o Felipe mais convive. Então, esse convívio exclusivo é apontado como causa para o comportamento do aluno. Como afirma Sayão (2003, p. 74) quando casos de precocidade aparecem na escola "a primeira alternativa parece ser buscar ou atribuir às famílias a razão para tal precocidade". No currículo, parece

<sup>29</sup> O *site* oficial da novela define assim a personagem: "Rakelli trabalha como manicure e sabe tudo sobre unhas e esmaltes, além de também fazer limpeza de pele nas clientes do salão de sua mãe. O maior sonho da menina, no entanto, é ser dançarina do programa Caldeirão do Huck. Rakelli namora o humilde Robson pedreiro". Disponível em <<http://belezapura.globo.com/Novela/Belezapura/Personagens/,PS1959-10267,00.html>>. Acessado em: 26 fevereiro, 2009.

considerar-se que, assim como a homossexualidade é aprendida, também é possível ensinar a norma heterossexual. Nesse sentido, “há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta” (FELIPE E GUIZZO, 2008, p. 34). Isso pode ser notado em outro momento.

#### **Episódio 5**

No Parque do escorregador, Helena diz:

Felipe, engrossa a voz!

Kevin: A Helena cismou que o Felipe não pode ser gay – se dirigindo a mim.

Helena: Ai gente, três alunos de uma vez, um aqui e dois à tarde na outra escola. Aí não!

Se dirigindo novamente ao menino ela diz: “Felipe, age igual homem, para de parecer menininha!” (Notas do diário de campo em 23/09/2008)

Apesar das constantes regulações, Felipe parece não se importar em demonstrar sua possível “homossexualidade”. Em outro momento, também nesse mesmo parque, ele chegou perto da professora e disse: “meu batom caiu”. Ele pega, então, uma pecinha vermelha de brinquedo encontrada no chão que parecia um mini-batom e passa na boca. A professora Mariana pergunta onde ele arrumou aquilo. “Aqui no chão”, ele diz. Ela olha pra mim e ri (talvez tratando com um certo divertimento a cena). Em seguida ele pega um galho de flor. A professora pergunta: “Pra que essa flor?”. Ele responde: “para prender meu cabelinho” e sai sorrindo e colocando o galho na cabeça para mostrar seu enfeite. (Notas do diário de campo em 07/10/2008). São por essas ações que sua professora exerce um papel de “vigilante” da sexualidade infantil, na tentativa de moldar os comportamentos que considera mais apropriados para meninos e meninas” (FELIPE, 1999, p.10). Nesse sentido, tenta-se ensinar para Felipe os comportamentos considerados masculinos em nossa sociedade. O menino não deve rebolar, falar fino, passar batom, cuidar do cabelo... Esses são gestos que colocam em questionamento a heterossexualidade masculina em nossa cultura. Assim, seu corpo deve mostrar rejeição a qualquer possível traço de homossexualidade ou feminilidade. A justificativa para tal atitude é de que o menino pode sofrer demais caso venha a ser homossexual, já que, segundo ela, a homossexualidade é pouco aceita em nossa sociedade, especialmente a masculina. Ela não é a norma, ou seja, ela não é entendida “como regra de conduta, como lei informal, como princípio de conformidade, [...] como princípio de funcionamento adaptado e ajustado” (FOUCAULT, 2002, p.204). Por não ser uma lei natural, a norma se definirá “pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2002, p.62). Por isso, a professora parece também estar perdida e insegura sem saber como proceder. Ela sabe

que existe uma norma, que é a matriz heterossexual e por isso procura controlar a possível *homossexualidade* de Felipe, mas sem saber como. Acaba regulando seus gestos como se isso fosse suficiente para que ele voltasse à conformidade da norma.

Entretanto, apesar dos esforços da professora, Felipe, em alguns momentos, posiciona-se como homossexual, como pode ser visto no seguinte episódio.

#### **Episódio 6**

No Parque do escorregador, o professor Kevin vem me contar de um fato ocorrido no dia anterior envolvendo Felipe. Ele relata que a professora de Felipe falou:

Helena: Conta para a Cecília o que você vai ser quando crescer, Felipe.

Felipe: *Gay!*

Cecília: Mas o que é ser *gay*?

Felipe: é ter cabelo grande...

Como o menino não conseguia explicar, a professora Cecília continuou perguntando para ver o que ele entendia por ser *gay*. Depois de várias perguntas, por fim perguntou: então você quer ser mulher? Nessa hora ele responde não, e se confunde um pouco em relação ao que estava tentando explicar sobre ser *gay*. Apesar da confusão, o menino disse que já escolheu o nome dele, vai ser Michele. (Notas do diário de campo em 28/10/2008, sala de 3/4 anos).

Nesse momento, Felipe afirma desejar ser *gay*. Contudo, ser *gay* para ele é ter cabelo grande, é poder passar batom, é rebolar. Ele quer essas coisas e parece entender que gostar disso, pertencendo ao gênero masculino, não é possível. Então, não sendo mulher (e não desejando sê-la) para gostar dessas coisas só sendo *gay*. Essa afirmação talvez seja possível devido ao fato de o aluno ainda não conhecer todas as condições e os problemas enfrentados quando alguém se assume como *gay*. Ao mesmo tempo em que ele pode não ter noção disso, ele reafirma essa posição, mostra que está passando batom, arrumando o cabelo, mesmo tendo aprendido ali mesmo em atividades curriculares, nos dias de salão de beleza, por exemplo, que batom é para meninas, que meninos passam cacau sem cor<sup>30</sup>. Por um lado ele contesta ao controle, colocando-se contra a normalização, mostrando-se, avisando do que gosta, abalando o conhecimento que tenta fixá-lo em um dos polos. Por outro lado, ele nem sabe ao certo o que significa ser *gay* na nossa sociedade. Ele é uma criança de três anos que não compreende o valor negativo que essa escolha traz de acordo com as normas sociais.

Cabe ressaltar, no entanto, que o menino, em outros momentos, afirma ser namorado de Amanda, outra menina da sala. Ainda que o menino não consiga explicar o que é ser *gay*, ou mesmo se tem interesse por meninas, seu comportamento desestabiliza

---

<sup>30</sup> Toda semana na rotina da turma a professora reservava um espaço no currículo para montar o *momento da beleza* no qual meninos passavam gel nos cabelos e cacau na boca. Para as meninas, havia penteados, esmalte, maquiagem e hidratação corporal.

as fronteiras do que é a sexualidade normal na escola. Isso mostra que “a sexualidade está em movimento” (BRITZMAN, 2007, p. 89) e que Felipe está constantemente cruzando as fronteiras entre as sexualidades estabelecidas. Aqueles/as que agem dessa forma são considerados/as “atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer” (LOURO, 2004, p. 87). Esses/as que escapam são “tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção” (LOURO, 2004, p. 87). No caso de Felipe, além de ser alvo de vigilância na escola, sua família (mais especificamente a mãe) também interfere para que ele seja heterossexual, como relato a seguir.

#### **Episódio 7**

A professora estava em horário de projeto. Perguntei se tinha acontecido algo com Felipe quando eu não estava lá, já que um pouco antes havia conversado com o menino e ele disse: “eu não sou mais gay não”. O menino me mostrou também o capacete de polícia que havia ganhado da mãe. A professora responde:

Helena: Ixi, segunda-feira ele chegou aqui falando que apanhou demais no final de semana, de chinelo, e veio falando umas coisas que são de menino e menina.

Dani: Como assim? O que ele disse?

Helena: surgiu um assunto, não lembro o que, algo sobre ser de menino ou de menina e ele disse “tem coisa que é de menino”. Eu pergunto: “ah é Felipe?” E ele disse: “agora eu sou homem. Lá em casa minha mãe me bateu de chinelo”. Então já viu, ele chegou agora desse jeito. Não preciso nem fazer intervenção mais... Graças a Deus! ... A professora ri.

Felipe chega novamente perto de mim e mexe no meu cabelo e sai andando logo depois. Eu ainda estava anotando o que a professora tinha acabado de me dizer quando ela diz: “mas o andar continua, viu? Você não tá observando o desfile?!” – referindo-se ao modo de caminhar do menino. (Notas do diário de campo em 05/11/2008)

Crianças como Felipe são “os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (LOURO, 2004, p. 16). A correção é a principal atitude tomada porque há uma cobrança na sociedade e é isso que a escola e a família divulgam ser o correto a fazer. Na família, acredita-se que é possível “normalizar” o garoto por meio de algumas chineladas e, ao mesmo tempo, estimula-se a masculinidade hetero, presenteando a criança com um capacete de policial (artefato que evoca a masculinidade viril) para brincar. Espera-se, assim, que o menino substitua o batom, a boneca e a chapinha de cabelo por brinquedos culturalmente divulgados como tipicamente mais masculinos. Insere-se, assim, o menino numa rede de controle para que, desde cedo, ele assuma uma postura que se aproxime da masculinidade predominante, valorizada. A família, articulada à escola, ensina a “classificar

determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres” (FELIPE E GUIZZO, 2008, p. 37). Atitudes como as da família de Felipe, então, acabam reiterando e fixando as normas que vêm sendo consideradas como as mais desejáveis por grande parte da cultura ocidental e, pelo que pude ver, pela escola. Assim, duas instituições são acionadas para o controle da heterossexualidade: família e escola. O discurso sexual que circula em casa se soma ao que circula na escola, facilitando o processo de identificação e aprendizagem da identidade “normal”. Se os discursos não concorrem entre si ficam mais eficientes as estratégias de poder e regulação utilizadas no processo de correção.

No entanto, a sexualidade não é somente tratada como regulação, vigilância e sanção no currículo da escola investigada. O discurso da heteronormatividade presente em nossa sociedade acaba se contrapondo ao discurso da afetividade – seja de estímulo, seja de regulação – que circula no ambiente escolar investigado. Esses discursos concorrem para a produção de algumas identidades de meninos e meninas, como veremos a seguir.

#### 4.3 Afetos, toques e carinhos... “Cadê o abraço no amigo?”

##### **Episódio 8**

Bom dia, bom dia, bom dia

Eu estou tão feliz

Bom dia (3X)

Meu coração é quem diz

Bom dia (3X)

Vamos sorrir e cantar

Bom dia (3X)

E o meu amigo abraçar

(Notas do diário de campo em 09/10/2008, sala de 3/4 anos).

Cantando essa música, uma turmas observada começa seu dia na escola. A professora organiza a roda no início da manhã, conversa sobre o dia anterior, sobre o que fizeram e sobre a rotina da turma nesse dia. Dando sequência à roda, antes de ir ao refeitório para o lanche da manhã, as crianças cantam essa música e cumprimentam umas às outras se abraçando e sorrindo. Há nesse momento grande interação, contato físico e manifestações de carinho entre meninos e meninos, meninas e meninas e entre meninos e meninas.

Momentos como esses não são raros no currículo da escola investigada. Além dessa música, outra pode ser descrita como exemplo do estímulo ao carinho entre as crianças: *Fui morar numa casinha nhá nhá / Enfestada dá dá, de coleguinha nhá nhá /*

*Saiu de lá lá lá, uma princesinha nhá nhá / Olhou pra mim, olhou pra mim e fez assim / Smac smac smac (manda beijos para os colegas).* Diversas vezes foi possível presenciar no currículo investigado atividades desenvolvidas em grupo, músicas, histórias e brincadeiras que propiciavam maior interação entre as crianças. Em outras, a própria fala da professora ensinava sobre convivência.

#### **Episódio 9**

Ao final de mais um dia na escola, antes de as crianças serem liberadas para ir para casa, a professora Mariana reúne as crianças numa roda no chão para a partilha das balas que André levou para repartir com sua turma. Ele diz: “é para dividir com minhas coleguinhas”. A professora completa após socializar as balas: “então vamos agradecer o André? Manda beijo pra ele”. Todos mandam beijos com as mãos soprando. Ela continua: “agora todo mundo vai abraçar o amigo, desejar feliz dia das crianças... vamos ficar uma semana sem encontrar”. Todo mundo se abraça. As crianças vão saindo da sala e ela completa: beijinho no coração. (Notas do diário de campo em 10/10/2008, sala de 3/4 anos).

Pelos episódios acima é possível perceber que não há uma interdição entre o contato físico e afetivo entre crianças do mesmo sexo ou do sexo oposto, pelo menos, nessa turma. Ao contrário, há um estímulo a essa interação entre meninos e meninas. Talvez isso se deva ao fato de que a educação infantil tem entre seus objetivos promover a socialização e a interação dos indivíduos (BRASIL, 1998). Um dos documentos da rede pública de Belo Horizonte chamado *Subsídios para o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil* afirma que “criar vínculos, estabelecer relações de afetividade, perceber a si e ao outro são processos internos extremamente importantes na construção de sua identidade [da criança] sociocultural e afetiva” (BELO HORIZONTE, 2001, p. 28). Além disso, em nossa cultura, o beijo é uma expressão de carinho, afeto e amor. Nesse sentido, parece haver um discurso que estimula o afeto infantil sem a preocupação com a heterossexualidade. As crianças são estimuladas a se tocar, se abraçar, mandar beijo sem que haja, nesses momentos, questionamentos em relação à homossexualidade, como é possível ler no trecho a seguir.

#### **Episódio 10**

Dois amigos, Daniel e Artur se desentenderam e rapidamente Daniel se redimiou, passou a mão na cabeça do amigo e falou para a professora: “olha professora!”. Ela diz sorrindo: “o que é isso Daniel?”. Ele responde: “é carinho!” A professora sorri e aprova. (Notas do diário de campo em 30/03/2008, sala de 3/4 anos).

No momento desse episódio, a manifestação carinhosa se deu entre dois meninos e não houve recriminação por parte da docente nem receio de que essa relação fosse

indício de homossexualidade. Tal fato pode estar ligado à ideia de que “o próprio cognitivismo da maioria dos modelos de infância, da forma como estes modelos foram incorporados às práticas educacionais, deixa tanto o emocional quanto a sexualidade de lado” (WALKERDINE, 1999, p.78). No currículo, normalmente age-se como se a sexualidade infantil não existisse. Nesse sentido pode-se dizer que “a sexualidade das crianças ainda é negada em virtude de uma equivocada concepção da criança ‘inocente’ [...]. A inocência da criança é sinônimo de ausência de sexualidade.” (CRUZ, 2003, p. 235). Para que essa inocência e pureza em relação aos desejos “adultos” permaneçam é preciso “negar sua curiosidade e vigiar seus prazeres” (GUERRA, 2005, p.79). Ao estudar a infância no Brasil, Nunes e Silva (2000, p.56) apontam como a infância “era o momento oportuno para a assimilação das regras de disciplina e da fé. Os jesuítas trouxeram da Europa a ideia de infância santa inspirada na iconografia do menino Jesus”. Vários discursos científicos, médicos, morais, religiosos, educacionais e jurídicos foram reiterando essa ideia da inocência infantil, como se a sexualidade fosse algo que só viesse mais tarde na vida, e, não, experienciado ao longo de toda a existência.

Entretanto, ensinar as crianças a serem afetuosas e carinhosas constitui-se em uma maneira de produzir a sua sexualidade. No currículo investigado, porém, é como se sexualidade apenas se referisse ao ato sexual. Há aí uma recorrência do discurso da sexualidade que separa o sentimento do afeto e do desejo da sexualidade (NUNES e SILVA, 2000). Dessa forma, se em alguns discursos a sexualidade infantil é negada, no currículo da escola investigada, também há um processo de construção de identidades sexuais que tem como norma a afeição e o cuidado com o/a outro/a.

Contudo, há um limite para essa troca de carinho. Em alguns momentos, é possível perceber regulação às manifestações carinhosas, tanto por parte das crianças, como por parte dos/as adultos/as. Isso pode ser percebido na situação narrada a seguir.

#### **Episódio 11**

Depois da atividade sobre a dengue a professora leva a turma para um espaço aberto ao lado da sala para ensinar uma música com gestos. Ela coloca a turma em pé, na roda e todos/as dão as mãos. O Rafael vira e diz: “professora manda o Luís para outro lugar porque ele está beijando minha mão!”. Luís ficava brincando e levantando as mãos para beijar a do colega sem parar. A professora ignorou e continuou explicando a atividade (Notas do diário de campo em 03/04/2008, sala de 5/6 anos).

Na escola, ensina-se que deve haver demonstrações de carinho, mas com limites. Há pessoas as quais se deve abraçar ou beijar e há momentos específicos para se fazer

isso. Esses limites são dados pelos/as adultos/as e pelas próprias crianças. Eles/as marcam o que é permitido e o que não é no que se refere ao afeto ou à sexualidade. A professora, por exemplo, ao ver Rafael agindo segundo a heteronormatividade ficou calada e não fez oposição a sua reclamação. Além disso, ela continuou explicando a brincadeira sem maior interferência no fato, porque o Luís parou no momento em que Rafael reclamou dos beijos. Vale ressaltar que o excerto descrito anteriormente envolve crianças mais velhas (5/6 anos) enquanto as descritas inicialmente foram vividas na turma de crianças menores (3/4 anos). A norma, portanto, varia conforme a idade das crianças. Parece que, com o passar dos anos, as crianças aprendem, cada vez mais, as normas sociais em relação à sexualidade.

Esse recorte geracional evidencia ainda mais como as identidades são construídas ao longo da vida. É na infância que ocorre a aquisição da linguagem, os primeiros ensinamentos sobre a cultura e suas regras, seus comportamentos valorizados. Nesse período ocorrem várias identificações que são fundamentais para a produção das identidades de cada sujeito. Por acreditar-se que a criança “é um ser em criação, um ser que começou seu desenvolvimento” (NUNES e SILVA, 2000, p.11), passa-se a ensinar a ela cada vez mais como se comportar. Com o passar da idade, à medida que esse “desenvolvimento” vai ocorrendo, as normas ficam mais fortes. Assim, das crianças de três anos espera-se que elas saibam pouco, ou nada, sobre sexualidade ou homossexualidade e, talvez por isso, possam se beijar e se abraçar sem maiores restrições. As crianças mais velhas, por outro lado, por já terem contato há mais tempo com as regras culturais e com informações do “mundo adulto” precisam ser mais reguladas e vigiadas para que não se desviem do esperado socialmente.

Assim, mesmo sem saber bem a razão, Rafael, por exemplo, criou uma identidade na qual não se deve permitir muito contato físico entre homens. Pode-se dizer que o menino começa a agir de acordo com discursos que circulam na nossa sociedade, nos quais a “concepção comum de masculinidade associa o homem ao ‘duro’, como o viril, fálico, enérgico, ativo enquanto as mulheres seriam as ‘moles’, doces, ternas, carinhosas” (SAYÃO, 2005, p. 229). Reitera-se, assim, uma compreensão binária acerca dos modos de vida de homens e mulheres. O menino parece compreender que demonstrações de carinho como o beijo na mão, vindo de outro menino, não está dentro dos comportamentos tidos como corretos para seu sexo. Nesse sentido, ele precisa aprender a “expulsar de si mesmo a feminilidade e a homossexualidade” (LOURO, 2004, p. 82) para reafirmar sua heterossexualidade.

As manifestações de carinho variam também de acordo com o gênero, já que são estabelecidos padrões diferentes no que se refere às meninas e aos meninos. Nesse sentido, pode-se afirmar que as meninas sofrem menos interdições no que se refere ao seu contato com outras meninas. As manifestações de carinho são mais permitidas e autorizadas, às vezes, até estimuladas. Muitas vezes, foi registrado no diário de campo meninas andando de mãos dadas pela escola, trocando beijos no rosto ou acompanhando-se para ir ao banheiro. Esses comportamentos, que diferem do que fazem os meninos, não causam estranheza nem nos/as adultos/as, nem nas crianças da escola investigada, talvez pelos modelos de conduta socialmente valorizados em que as meninas são tidas como mais carinhosas, meigas, cuidadosas, sem que isso abale sua heterossexualidade. Acredita-se, assim, que a feminilidade desses sujeitos está sendo “garantida” a partir dessas ações, já que o padrão esperado para as meninas é o das demonstrações do afeto.

Em se tratando de mais contato físico e manifestações de carinho entre os sexos, são os meninos os que recebem maior regulação. Às meninas são impostas outras regulações em torno de sua sexualidade, como se pode perceber no caso transcrito a seguir.

#### **Episódio 12**

Durante uma atividade em sala, de desenho, as crianças sentavam uma do lado da outra. Uma aluna, já tida como namorada pela professora, senta ao lado de um colega que dizia ser o seu namorado. Eles se abraçaram e deram as mãos. A professora viu e gritou: “Oh Carol larga ele menina, que mania de agarrar!”. (Notas do diário de campo em 20/05/2008, sala de 5/6 anos).

É permitido às meninas serem afetivas entre si. Contudo, quando as demonstrações de afeto se dirigem ao outro sexo, há um limite demarcado. A aluna Carol é repreendida e utiliza-se a palavra “mania” para atestar o caráter repetitivo e reincidente do seu comportamento de “agarrar” outros colegas. Como a linguagem é produtiva é necessário ficar atento/a em relação às formas de nomeação usadas nesse caso. Abraçar é diferente de agarrar. Essas palavras produzem efeitos de sentido diferentes. Carol já havia sido repreendida outras vezes por dizer que estava namorando um colega da sala, por andar de mãos dadas com esse namorado e por sempre se sentar ao lado dos meninos. Essa aluna já foi nomeada em outros momentos do currículo como a menina “pra frente”, e essa conduta não é culturalmente julgada como adequada. Por isso merece regulação e repreensão.

Pode-se dizer que o padrão de comportamento sexual esperado para as meninas exige recato e compostura. A menina não deve ser “atirada” em relação à paquera. Esse comportamento se remete às identidades historicamente construídas para as mulheres, nas quais estas devem ser quietas, não devem demonstrar seus desejos sexuais, devem esperar a atitude dos garotos (LOURO, 2004). Tenta-se nomear e produzir, assim, a identidade da menina recatada, da “boa moça”.

Entretanto, Carol transgride essa regra, mas seu comportamento não deixa de ser recriminado pela instituição escolar. No currículo reafirma-se a regra para a menina. A docente funciona como alguém que tenta, “através de múltiplas estratégias e táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura” (LOURO, 2007, p. 26). Como a construção dos gêneros é relacional, pode-se dizer que a professora, ao ensinar o padrão esperado para as meninas, o de não tomar a iniciativa da paquera, acaba ensinando para os meninos que essa é uma função masculina, que paquerar está dentro da heteronormatividade que incide sobre eles. Todavia, Carol continua abraçando seus colegas, transgredindo as regras estabelecidas pela cultura. Os comportamentos de Carol podem ser vistos “como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede à norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma” (BUTLER, 2007, p. 164).

Vale ressaltar que “ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas” (LOURO, 2004, p. 16). As experiências relativas à sexualidade na educação infantil são variadas e múltiplas. Gênero e sexualidade estão presentes em vários momentos, atividades e interações que acontecem no interior da escola, mesmo que de formas sutis, para a regulação das masculinidades e feminilidades, da sexualidade das crianças. Seja por meio de constrangimentos e censuras, seja pelo estímulo da norma.

Entretanto, apesar do investimento para o ocultamento da sensualidade, para o recato em relação às paqueras, para a produção do ideal de felicidade ligado ao encontro do príncipe e ao casamento nas meninas, por exemplo, ou, no caso dos meninos, apesar da vigilância de sua heterossexualidade e da contenção de beijos, carinhos e afetos, isso ocorre no ambiente escolar. Acontece porque a construção da sexualidade e das identidades não é definitiva. Como afirma Britzman (1996, p.74), “a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias”. Ainda que a escola tente estabelecer um único padrão de vivência

(a heterossexualidade para meninos e meninas, sendo que para as meninas espera-se também o recato) nada é garantido e sempre haverá aqueles/as que escapam das normas. Apesar de toda vigilância, policiamento, normalização sobre os possíveis deslizos, eles existem, apresentam-se e persistem.

A presença de Felipe querendo ser *gay*, Carol se “atirando” nos meninos, Tatá e Luís se encontrando “clandestinamente”, Daniel e Amanda se beijando na boca “tão novos”, desacomoda o currículo escolar, desestabiliza a “normalidade”. Ao se apresentarem como desvios que atravessam a sexualidade normativa, essas crianças levam o imprevisto para a escola (LOURO, 2004). Esse potencial desestabilizador pode ser muito produtivo para se pensar a construção da norma e como isso vem ocorrendo desde tão cedo, já na educação infantil. Ao longo do capítulo procurei mostrar como se deu o processo da construção das identidades sexuais, quais os procedimentos usados pela escola para educar essas crianças para a heteronormatividade e quais os efeitos desse processo na produção de suas identidades. Os sujeitos em questão evidenciam que a sexualidade não é algo natural e imutável, mas, sim, uma construção localizada em tempos, espaços e momentos específicos. Eles e elas nos lembram, ao não seguir a correspondência ideal esperada pelo discurso heteronormativo, que outros arranjos para a “tríade sexo- gênero- identidade” são pensáveis e que suas vivências são legítimas e possíveis (BENTO, 2006).

Entretanto, atravessar as fronteiras das identidades sem autorização, apesar de possível, tem consequências para as crianças que se arriscam. As normas da sexualidade exigem que haja um controle, uma vigilância constante para que essa presença da diferença não “atrapalhe” a normalidade do currículo, para não estremecer as pedagogias heteronormativas em curso na escola. As sanções e táticas acionadas buscam limitar as condutas dos “bandidos” e das “mocinhas” da sexualidade e interditar os questionamentos que eles/as podem trazer para o discurso da sexualidade vigente. Assim, quando uns e outras tentam cruzar os territórios definidos, o currículo normativo aponta novamente a direção a ser seguida, seja por meio de materiais, histórias, músicas, docentes, ou seja, pelos/as próprios/as colegas. Portanto, as instituições de educação infantil são importantes espaços de produção de identidades sexuais que interagem constantemente. Circulam discursos nesse espaço que nomeiam e produzem certas posições de sujeito, certas identidades. Essas instituições e seus olhares vigilantes produzem e veiculam discursos importantes na produção da sexualidade de meninos e meninas. Tão importantes que, quando eficientes, fazem com que as crianças

sejam marcadas como normais ou diferentes, como anormais, ao se desviar da norma padrão.

Enfim, é nesse contestado jogo de definições que identidades vão se modelando. Jogo que começa desde o momento em que nascemos, talvez até antes, como sugere Meyer (2008). Assim, apesar dos esforços feitos nas escolas, “a sexualidade de meninos e meninas [...] não consegue ser mantida fora da escola [...] talvez uma das ‘mentiras’ mais antigas e recorrentes da escola é a de que as crianças nada sabem sobre sexualidade” (LOURO, 1998b, p.40). Na escola de educação infantil, local onde as crianças passam boa parte do seu dia, como mostrei, também se ensina sobre as identidades sexuais. Ensinaamentos que acabam articulando as identidades de gênero “normais” a um modelo de identidade sexual, que é a heterossexual. Ensinaamentos que, juntamente com outros discursos que circulam na família e na mídia, por exemplo, produzem marcas importantes que se inscrevem nos corpos desses sujeitos, seja nas formas, nos gestos, nas condutas. Marcas que insinuam, qualificam, nomeiam e que são essenciais para as identidades generificadas, como apresento no capítulo seguinte.

## 5. CORPOS EM EVIDÊNCIA: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E CORPOS GENERIFICADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As teorias educacionais pouco têm falado sobre os corpos. É como se o corpo não estivesse na escola (LOURO, 2000a; HOOKS, 2007; MEYER e SOARES, 2004). Como se na educação só lidássemos com ideias e conceitos e não precisássemos do corpo. Afinal, as teorias educacionais, durante muito tempo, estiveram preocupadas “com a inteligência ou com a consciência, com os níveis de abstração que deveriam ser alcançados [...], com os estágios de desenvolvimento mental” (LOURO, 2000a, p.61). Ao se preocupar tanto em educar a mente, o corpo foi deixado de lado, silenciado, como se fosse algo natural, dado ao nascer, e não precisasse ser problematizado ou nomeado. Contudo, os corpos exprimem marcas de gênero, etnia, sexualidade e geração. Eles narram uma história produzida por determinada cultura.

Se, por um lado, as teorias educacionais pouco discutiram sobre os corpos femininos e masculinos na escola, observá-los e corrigi-los tem sido, por outro lado, central nas práticas pedagógicas ao longo dos séculos. Existem, pois, variados processos e estratégias para educar os corpos. Como registra Louro (2000a, p.60) “todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas”. Após as observações no currículo investigado, foi possível perceber que a produção do corpo generificado é um elemento importante para a construção das identidades de gênero das crianças. Os comportamentos expressos por meio dos corpos de meninas e meninos – tais como o controle dos sentimentos (chorar, sentir dor, demonstrar afeto, ou não), do movimento corporal e da gestualidade (correr, gritar, se vestir) – mostram quais são as normas e as relações de poder existentes para a produção de cada gênero. Ao estabelecer-se o que é permitido ou não para cada um/a, desde muito cedo, meninos e meninas passam por uma série de aprendizagens.

É importante registrar que, na perspectiva aqui adotada, o corpo não é compreendido como uma entidade biológica universal, mas, sim, como um código identitário, que diz muito sobre gênero. O corpo é “um construto sociocultural, produto e efeito de relações de poder” (MEYER, 2005, p.16). Ele é constituído por falas, gestos, posturas, vestimentas, inscrições que buscam evidenciar as suas marcas identitárias. Um corpo envolve, portanto, seu entorno, sua dinâmica de falar, de agir e de se expressar. Como explicita Goellner (2003, p.28)

mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos...

Pensar nessa perspectiva teórica da construção cultural do corpo generificado ajuda a problematizar as práticas curriculares observadas e registradas na investigação realizada para esta dissertação. Que marcas de gênero essas distinções corporais instauram? Que marcas valem mais para definir o que é masculino ou feminino? Que tipos de corpos femininos e masculinos são formados? De que maneira se dá essa produção? Por meio de quais estratégias? Que tipo de identidade essas marcas supostamente exibem? É a discussão dessas perguntas que apresento neste capítulo.

Trabalhando com o pressuposto de que a produção de corpos e identidades generificadas nas crianças se dá por meio de variados discursos, além do escolar, foi possível verificar que o currículo da educação infantil investigado, na maioria das vezes, reforça e dá continuidade aos discursos que circulam e são oportunizados para as crianças pela família e pela mídia em relação às condutas de gênero socialmente esperadas para meninos e meninas e às construções de seus corpos como códigos identitários de gênero. Cabe ressaltar aqui que compreendo currículo escolar como todas as aprendizagens proporcionadas pela escola, todas as atividades desenvolvidas no seu interior, as músicas, as histórias contadas ou lidas, as brincadeiras oportunizadas, os passeios, as falas dos diferentes sujeitos pedagógicos etc. Além disso, compreendo que os diferentes artefatos culturais contemporâneos têm um currículo na medida em que ensinam “uma variedade de formas de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são vitais na formação da identidade” (SILVA, 2002, p.140) que, por serem vivenciados por crianças e professor/as, acabam tendo relações importantes com o currículo escolar. Esses saberes propiciados pelos currículos e outros artefatos aparecem na escola com as crianças por meio de uma série de produtos gerados pela mídia e comprados pelas famílias.

O objetivo deste capítulo é mostrar como brinquedos, desenhos animados, filmes, videogames, músicas, livros de leitura, roupas, juntamente com as situações ocorridas na família contadas pelas crianças na escola e as ocorridas no currículo escolar são práticas que se cruzam para a produção dos corpos infantis masculinos e femininos de formas diferenciadas, com efeitos importantes nas identidades de gênero. Argumento neste capítulo que, para a produção das identidades de gênero na infância, se produzem também corpos generificados. Essa produção de marcas generificadas nos corpos

infantis se dá no cruzamento entre os discursos escolares, familiares e midiáticos. Mídia, família e escola, em um processo que ora apresenta continuidades ora descontinuidades, ensinam como os corpos infantis devem se comportar, a fim de serem reconhecidos como pertencentes a um determinado gênero. Assim, tanto a mídia e a família, como a escola marcam os corpos infantis de forma diferente conforme o gênero. Nesses diferentes currículos, acontece um incentivo para que os meninos sejam fortes, heroicos e viris, enquanto as meninas devem ser delicadas, embelezadas e maternais. Entretanto, apesar de todo investimento desses variados discursos, para tentar fixar, desde muito cedo, as identidades que denomino “Ranger” e “Cinderela”, seja pelo vestuário ou por gestos e comportamentos, mesmo assim seus efeitos de regulação não se impõem a todos/as do mesmo modo. Nem sempre (e nem a todo instante) as crianças se identificam com a norma padrão, o que evidencia a fluidez ou a não fixidez das identidades que, por isso mesmo, são permanentemente reiteradas nos currículos escolares investigados.

### **5.1 O corpo e as marcas de gênero que nele se inscrevem: vestuário, acessórios, enfeites, peso e aparência definindo os gêneros**

#### **Episódio 1**

Comecei as observações na escola em uma turma da tarde, com crianças de cinco anos. No primeiro dia das observações, após meia hora em sala, depois da chegada das crianças, saímos para o refeitório. Era hora do lanche. Na saída do refeitório, enquanto meninas e meninos formavam separadamente a fila na frente da sala, uma criança se aproxima, bem contente, para mostrar seu tênis novo, rosa. Acreditando se tratar de um menino, aproximo-me da professora e pergunto: “*Como se chama o menino com o tênis rosa?*”. Ela olha, não vê e pergunta: “*Que menino?*”. Eu aponto para a criança. Ela ri e diz: “*Ah, é a Lívia! Não é menino não. Mas parece né? Eu também confundi no início*”<sup>31</sup> (Notas do diário de campo em 18/04/2008).

No mesmo dia, mais tarde, fomos com as crianças a um Centro Cultural localizado ao lado da escola, para que elas assistissem a um filme sobre uma lenda indígena em comemoração ao dia do índio. O coordenador do Centro Cultural também confundiu Lívia com um menino ao pedir que “ele” arredasse e se sentasse, pois, estava tirando a visão de outras crianças. Após várias tentativas de pedir que “ele” arredasse, sem sucesso, uma vez que a aluna não identificou que era a ela que o coordenador estava se referindo, ele pede à professora que fale com a criança. Diante da nova

---

<sup>31</sup> Nem nesse dia, nem durante todo o resto do ano, foi possível ver um menino usando um tênis rosa na escola.

confusão a professora afirma: “Ah lá! Preciso falar com a mãe dela para pelo menos colocar um brinco nela, já que o cabelo é curtinho” (Notas do diário de campo em 18/04/2008).

Os episódios que envolvem Lívia são muito interessantes para pensarmos a construção dos corpos femininos e masculinos na nossa cultura contemporânea. O corpo dela não pode ser “lido” como feminino com tanta facilidade, impedindo-nos de identificá-la de imediato. Ela não tem as características que passaram a ser significadas e reconhecidas como ‘marcas’ definidoras da identidade feminina. Embora sejamos “treinados/as” para reconhecer as marcas identitárias dos sujeitos e a classificá-los de acordo com as formas que estes corporificam, Louro (2007, p.15) registra que “os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos”.

Por se tratar de uma criança, fisiologicamente Lívia ainda não desenvolveu órgãos como os seios, por exemplo, para dar mais visibilidade para a “identificação” imediata. Nesse caso, a maneira de se vestir poderia ser crucial. Entretanto, na escola, as crianças usam (na maioria das vezes) uniformes iguais para meninos e meninas. Lívia tem a mesma altura média da maioria das crianças da turma, usa cabelo bem curto, sem nenhum adorno e, por isso, pode-se dizer que seu rosto tinha uma aparência andrógina. Ela leva a questionar, então, “quais são as referências a que se recorre para, de imediato, dizer quem alguém é?” (Louro, 2003, p.1).

Usualmente, para se determinar a posição de alguém no interior da cultura, remete-se à aparência de seus corpos<sup>32</sup>. São as aparências, as atitudes, as falas, as posturas, os usos que se fazem do corpo que estabelecem as identidades. O corpo é, enfim, “o lugar de todas as identidades” (FISCHER, 1996, p.94). Lívia não está “parecendo” uma menina nesse momento. Nem mesmo a cor rosa de seu tênis foi suficiente para marcá-la, apesar de ser uma cor considerada padrão para as meninas. Por isso a professora aponta os brincos como uma forma de marcar sua identidade feminina, já que não tem cabelo grande, outra marca socialmente atribuída às mulheres. Assim, ser menina, vestir-se, adornar-se e comportar-se como uma, é produto de muitas aprendizagens ocorridas na cultura. A partir disso, pode-se afirmar que as marcas de gênero são “as relações que a cultura estabelece entre o corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2005, p. 16).

---

<sup>32</sup> Um dos importantes aspectos dessa aparência, o aspecto étnico-racial, será analisado no seu cruzamento com gênero no capítulo seguinte.

O mesmo vale para os meninos, uma vez que meninas e meninos são “definidos em termos recíprocos” (SCOTT, 1995, p. 72), evidenciando o caráter relacional do conceito de gênero. Assim, desde a mais tenra infância “meninos e meninas vão sendo diferenciados pelo artifício das roupas e sendo ensinados sobre a forma adequada como cada sexo deve se vestir” (DUTRA, 2002, p. 362). Essa diferenciação ocorre inclusive na utilização de determinados tons de roupas e estampas por meninas e por meninos, assim como no uso de acessórios. Na escola investigada, essa diferenciação passa a ser compreendida desde cedo por muitas crianças, como relato nos episódios observados e nas imagens registradas durante a pesquisa.

### Episódio 2

O Daniel estava com o tênis novo do homem aranha. Toda hora mostrava para alguém. Um colega chegou e disse: “*eu tenho roupa de homem aranha*”. Daniel respondeu: “*eu também tenho roupa do homem aranha*”. A professora Mariana, em tom de brincadeira: “*eu não tenho roupa do homem aranha*”. Então, o Daniel disse: “*é porque você é mulher. Mulher não pode ter roupa de homem aranha*”. (Notas do diário de campo, dia 26 de maio de 2008, turma de 3/4 anos).

### Episódio 3

Numa atividade em sala reparo que Felipe está vestido de Homem Aranha dos pés à cabeça e digo: “*Nossa Felipe, você está todo de Homem Aranha hoje*”. “*É*”, ele diz. Alice ouve e completa: “*eu to de menina*”! Mostrando sua blusa de frio rosa com uma estampa de uma menina loira (Notas do diário de campo, dia 27 de novembro de 2008, turma de 3/4 anos).

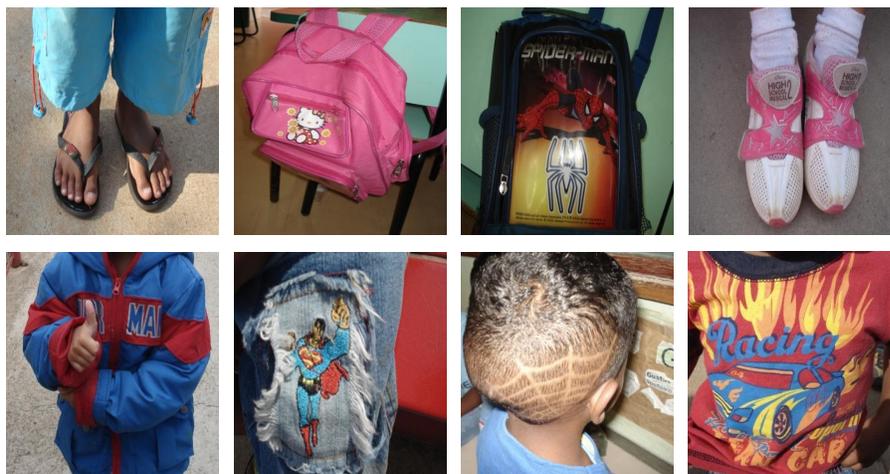


Figura 5 – Acessórios masculinos e femininos usados pelas crianças na escola.

Fonte: fotos tomadas pela autora da dissertação.

Quando não estão usando os uniformes fornecidos pela escola, é possível notar formas bem diferentes de se vestir entre os meninos e as meninas. Enquanto elas, em geral, abusam dos tons rosados no vestuário, nos calçados e nas mochilas, além dos

adereços nos cabelos, nos braços, nas orelhas e no pescoço, eles usam roupas em tons azuis e vermelhos, em geral, com estampas de super-heróis: Homem-Aranha na roupa, no chinelo, na mochila, na blusa e no corte do cabelo; Superman na blusa e no *short*; carro em chamas na blusa, para demonstrar sua velocidade. Esses são alguns dos vários elementos do vestuário e acessórios masculinos e femininos encontrados nas crianças que frequentam a escola pesquisada. Percebe-se, assim, marcas culturais comumente acionadas nos discursos que circulam na nossa sociedade para definir homens e mulheres desde cedo na vida desses sujeitos. Vestir esse corpo masculino e feminino faz com que haja uma identificação e um sentimento de pertencimento diferenciado de acordo com o gênero, como mostrou Daniel ao afirmar que uma determinada roupa não podia ser “de mulher”. Esse pertencimento vai além da possibilidade de vestir uma determinada roupa. Evidencia uma certa noção de feminino e de mulher que vai sendo construída por crianças nessa idade. Pode-se encontrar aí o “corpo tematizado como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais” (MEYER e SOARES, 2004, p.9). No caso citado, parece que o referente para “ser menina” não condiz com o azul do homem aranha, nem com sua identidade heroica. Por conta disso, nem a roupa ela “pode” usar.

Por meio desses episódios e dessas imagens também quero destacar que as aprendizagens de como se vestir e se portar não ocorrem somente no espaço escolar. Há várias pedagogias ensinando aos corpos masculinos e femininos, de adultos e de crianças modos de se comportar e de se relacionar com as coisas do mundo. Ao lado da escola e da família, a mídia tem cada vez mais cumprido também essa função educativa. Ela tem sido apontada, nesses novos tempos, como “a terceira instituição educacional” (HILTY, 2001) para se educar a infância. Vários/as pesquisadores/as (FISCHER, 1997; STEINBERG, 2001; KINCHELOE, 2001; GIROUX, 2003 e 2004; PARAÍSO, 2001, 2002 e 2004a; FREITAS, 2008; SILVA, 2008) têm mostrado como os meios de comunicação são importantes produtores e veiculadores de verdades, que vêm assumindo, cada vez mais, um forte papel pedagógico. Um exemplo disso diz respeito a um fato ocorrido com um menino tailandês de oito anos mostrado na reportagem a seguir.

**Bombeiro consegue salvar criança após se fantasiar de Homem-Aranha**

Um bombeiro tailandês se vestiu de Homem-Aranha nesta segunda-feira (23) para conseguir salvar uma criança em uma escola de Bangcoc. O menino de oito anos se posicionou do lado de fora da janela da escola e só concordou em voltar para o interior da sala quando viu seu super-herói preferido, segundo a polícia local.

(Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1055883-5602,00-BOMBEIRO+CONSEGUE+SALVAR+CRIANCA+APOS+SE+FANTASIA R+DE+HOMEMARANHA.html>. Acessado em: 24 mar. 2009).

No caso do menino tailandês descrito acima, a identificação com o Homem-Aranha – muito comum também entre os meninos da escola investigada – chegou ao ponto de ele desistir de um suposto “suicídio” apenas quando se viu sendo resgatado pelo “verdadeiro” herói. Isso mostra como essas “verdades” produzidas em outros espaços além do escolar têm uma grande importância na vida dessas crianças. Afinal, as diferentes instâncias que têm investido na infância, mesmo que não tenham o objetivo explícito de educar, acabam por se constituir em importantes esferas educativas, uma vez que produzem significados sobre a vida e o mundo e ensinam “modos de ser, estar e fazer considerados adequados e desejáveis” (PARAÍSO, 2002, p. 96) àqueles/as a que se endereçam. Esses ensinamentos externos à escola têm recebido o nome de pedagogia cultural nos estudos educacionais (PARAÍSO 2002 e 2004a). Essas “pedagogias culturais” permitiram um alargamento da noção de currículo, ao propor que cada um dos artefatos culturais apresenta um currículo que ensina significados e atua diretamente na formação dos sujeitos. Para Steinberg e Kincheloe (2001,p.15), as instituições comerciais são as “professoras do novo milênio”, uma vez que produzem inúmeros programas, produtos e campanhas publicitárias direcionadas ao público infantil<sup>33</sup>.

São muito evidentes os ensinamentos de gênero disponibilizados por esses artefatos para meninos e meninas. Tais ensinamentos são inscritos em corpos de crianças, em suas brincadeiras, em seu modo de vestir, agir e falar, como mostra o exemplo do aluno Daniel trazido logo acima e do garoto tailandês da reportagem. Isso foi muito marcante durante as observações na escola. Nessa perspectiva, “pensar em ‘pedagogia cultural’ inclui a escola, mas não se limita a ela” (ANDRADE, 2004, p.109). Essas pedagogias culturais têm atravessado o currículo escolar, colocando em ação várias estratégias pedagógicas de interpelação dos sujeitos, com efeitos importantes nas vivências das crianças em relação aos gêneros. Essa influência é percebida e comentada

---

<sup>33</sup> Para me informar em relação à presença da televisão na vida das crianças pesquisadas, perguntei a elas se preferiam ver televisão ou brincar, quando estão em casa. No turno da manhã (crianças de 3/4 anos), de 11 crianças perguntadas, duas preferiram brincar, sete escolheram assistir a TV e duas optaram por brincar e ver TV. No turno da tarde (crianças de 5/6 anos), o resultado foi diferente. Das 20 crianças perguntadas, 13 disseram preferir brincar, seis escolheram a televisão como preferência de entretenimento e um menino afirmou gostar das duas coisas de forma equivalente. Apesar da diferença entre as escolhas, a metade das crianças entrevistadas afirma preferir ficar na frente da TV, o que mostra o alcance que a mídia tem na vida dessas crianças.

por uma das docentes de uma turma pesquisada, durante uma conversa informal, na qual ela mostra como meninos e meninas se deixam influenciar pela mídia de formas diferentes, como se relata no episódio a seguir:

#### **Episódio 4**

Os meninos são mais influenciados pela mídia em relação às suas brincadeiras, de luta, de *Power ranger*, homem-aranha, as mais violentas. As meninas não tanto. As meninas são influenciadas na questão de vaidade. Na questão de brincadeira não. Na questão de brincadeira os meninos são mais influenciados pela mídia. Na sala, quando saem, eles brincam do modo como vêem no desenho, na televisão. As meninas não. É na questão da vaidade mesmo, é um brinquinho, uma sandalhinha de salto alto que combina com uma bolsinha nova que apareceu, é assim. Eu observo muito isso. (Notas do diário de campo, professora Maria, turma de 5/6 anos, 16 de dezembro de 2008).

A influência variada da mídia nas crianças é ressaltada nesse discurso. Isso ocorre de maneira diferente para meninos e meninas. É importante observar que há maior influência dos artefatos culturais em relação às brincadeiras de ação e violência que os meninos comumente incorporam em suas atividades na escola. Em relação às meninas, talvez por ser mais sutil, essa importância não é considerada tão relevante. Pude observar que a maneira como elas brincam, entretanto, diz respeito também aos tipos de produtos que são produzidos para seu gênero. Enquanto para os meninos são produzidos produtos que os remetem à ação, pode-se destacar a existência de três eixos predominantes de brinquedos direcionados às meninas, que se caracterizam “pelo apelo à domesticidade, à maternagem e ao cultivo da beleza” (FELIPE, 1999, p.170).

Em relação ao primeiro grupo, há uma série de utensílios funcionando não só como diversão, mas também como incentivo para que as meninas permaneçam ligadas ao mundo doméstico. Tanto nos brinquedos guardados em cada sala de aula, quanto naqueles que as meninas trazem de casa, é possível identificar uma infinidade de vassouras, fogões, panelas, louças, aparelhos de chá, minicozinhas e casinha. Na brinquedoteca montada na escola, observei crianças brincando da seguinte forma.

#### **Episódio 5**

As crianças entram pela primeira vez, com encanto, na nova sala de brinquedos. Nessa sala foi montado um canto de história, um com fantoches, um de supermercado, outro com móveis de madeira em miniatura, um com bonecas, além do vídeo, da televisão e do computador. Rafaela corre nas panelas de plástico e mostra para Adriana na maior felicidade. As meninas pegam os fantoches para fazer de neném na casinha. Pegam fogão e põem nas almofadas. Uma diz: tchau mamãe, vou sair! Rafael se aproxima e rouba o fogão, leva para o canto que os meninos estavam organizando dizendo ser uma lojinha de consertos. Alguns meninos pegam os carros de plástico e brincam de carrinho. Vinícius vem roubar mais alguma coisa da “casa” das meninas e pergunto: “o que vocês estão fazendo lá?”. Vinícius: “nós estamos pegando os brinquedos das meninas para fazer nossa casa”. Larissa acha um potinho de nescäu de mentira e pede a Luís que brincava com ela: “Vai lá comprar um achocolatado!”. Ele pega a sacolinha do mercado e finge ir.

Isabela pergunta a Vinícius: “quer ser o pai dela? Eu sou a mãe!” se referindo à boneca que elas colocaram dormindo na casa montada. Ele responde não e ela diz: “então você não vai brincar” (Notas do diário de campo em 01/10/2008, turma de 5/6 anos).

Nas brincadeiras que inventam, meninos e meninas demonstram que várias posições de gênero podem ser assumidas desde a infância. Assim, em suas brincadeiras, combinam de ser pais, mães, tios/as, filhos/as, de fazer compras, de sair, marcam espaços de trabalho diferenciados, fazem divisões profissionais culturalmente definidas como de homens e de mulheres. Que significados de gênero estão sendo produzidos por meio das brincadeiras? Diálogos são elaborados, posições negociadas, aceitas ou não, como no caso do menino que não quis ser o pai do bebê. Os objetos, os espaços, a linguagem e o corpo ganham sentidos que dizem muito sobre as identidades aí demandadas, vivenciadas e produzidas. Há nesse momento de brincadeira – muito em função dos brinquedos disponibilizados –, uma articulação das meninas com o lar, com o doméstico. Historicamente a mulher sempre esteve ligada ao mundo do privado (PERROT, 2005). Assim, ao organizar a casa, cuidar do neném e mandar o marido fazer compra, a menina ocupa o lugar de mãe, esposa e dona-de-casa, modelo amplamente divulgado por diversos discursos sobre o lugar da mulher em nossa sociedade. Esses discursos sobre a ligação entre mulher e a casa ou mulher e o doméstico têm produzido efeitos nas meninas da turma de cinco/seis anos que, por diversas vezes, reivindicaram a casinha do parquinho como sendo delas e, nos meninos, quando estes afirmam não quererem brincar na “casa de mulher” do parque.

Além de tentar produzir uma identidade feminina atrelada ao mundo doméstico, os brinquedos produzidos justificam essa ligação pela relação da mulher com a maternidade. Esse discurso circula no currículo investigado de diversas maneiras. Uma delas diz respeito às comemorações do dia do trabalhador. A professora explica.

#### **Episódio 6**

Maria: Amanhã é feriado do dia do trabalhador, pessoal.

Vinícius: Professora, minha mãe não trabalha.

Maria: Vinícius, muitas mães escolheram não trabalhar para cuidar da casa, dos filhos. E muitos pais não trabalham porque ainda não arrumaram alguma coisa. E tem os que já trabalharam muito e estão aposentados. (Notas do diário de campo, 30/04/2008, turma de 5/6 anos).

Nesse episódio, o currículo escolar ensina que ficar em casa e cuidar dos filhos, em vez de trabalhar fora, pode ser uma opção das mulheres. Entretanto, para o homem, estar em casa não é visto como uma opção. Ao contrário, é porque algo deu errado no mundo público. O “ainda” evidencia a provisoriamente com que este “pai” ficará em

casa. Ensina-se, com isso, que esse local não é para ele. O trabalho feminino doméstico nem é considerado por esse discurso como trabalho. Para reforçar essa ideia, existe um grande eixo de artefatos que contribuem para a produção dos corpos e das identidades femininas, relacionando-as tanto à domesticidade acima descrita, quanto à temática da maternidade. Como lembra Felipe (1999, p.170), há “um vasto arsenal de bonecas e bonecos bebês, acompanhados de outros apetrechos necessários ao cuidado destes, como mamadeiras, fraldas descartáveis, carrinhos, banheiras” que relacionam a menina à figura materna. Isso reforça a idéia de que os cuidados com a vida cabem sempre às mulheres. É como se o “destino” de toda mulher fosse chegar, por meio de seu corpo feminino, à maternidade<sup>34</sup>. Enquanto esse momento “natural” não chega, as meninas vão treinando com suas bonecas.

Entretanto, exatamente por não se tratar de algo “natural”, “inerente”, é preciso reiterar a todo instante que meninas “nasceram” para cuidar do corpo e da vida. Assim, a repetição vai ocorrendo com a produção de brinquedos, de histórias e nas definições sobre ser mãe que vão sendo apresentadas às meninas e aos meninos no decorrer do ano, no currículo escolar. A mãe passa a ser a figura familiar de referência quando se trata de cuidados com a criança, sendo a mais convocada pela instituição escolar, como podemos ver a seguir.

“vou falar com a mãe para colocar um brinco nela”;  
 “no para casa, quem vai colorir bem bonito com a mamãe?”;  
 “todo mundo tá levando o bilhete do feriado para a mamãe?”;  
 “é dia das mães e nós vamos escrever um poema bem bonito para a mamãe”;  
 “se a mamãe não levar os documentos de vocês, não tem escola ano que vem”;  
 “a mamãe vai trazer vocês só até o portão”;  
 “se o comportamento não melhorar, vou chamar sua mãe aqui na escola”;  
 “vou escrever para sua mãe se não parar”;  
 “quando sua mãe vier reclamar porque você não sabe nem escrever o nome eu vou dizer por quê”;  
 “vou mostrar essas atividade para sua mãe ver a falta de capricho”;  
 “pessoal, as mamães vão buscar na sala por causa da chuva”;  
 “tem que falar com a mamãe do para casa que está na mochila hein”;  
 “pede a mamãe para contar a história de novo para vocês em casa”;  
 “está frio, sua mãe vai brigar comigo se você não vestir a blusa”;  
 “moral da história, nunca mais desobedeça a mamãe”;  
 “se eu vir alguém batendo no colega, vou mandar bilhete para a mãe vir conversar comigo”.

(Trechos retirados do caderno de campo de falas que ocorreram ao longo do ano de 2008).

<sup>34</sup> Esse discurso interpela a nós, mulheres, de tal forma que causa sentimentos de sofrimento e frustração em mulheres que não têm essa vontade de ser mãe ou para aquelas que são impedidas por algum motivo de ter filhos/as (MEYER, 2002).

Ser mãe, ao longo da história das sociedades ocidentais, sempre foi considerada a função mais natural das mulheres, uma vez que seus corpos são preparados biologicamente para a maternidade. Como lembra Pedreira (2008, p.2), pela anatomia feminina “– os seios que amamentam, o útero que gera o bebê – a mulher parece carregar como destino o dever de ser mãe. A identidade feminina passa a ser definida, assim, em termos do gerar e cuidar e os sentimentos envolvidos nessas atividades”. Assim, mesmo que uma mulher escolha não ser mãe, essa possibilidade está inscrita em seu corpo. A figura feminina – logo, materna – precisa dar conta do bem-estar e da boa formação da criança. Deste modo, “gerar e criar filhos equilibrados e saudáveis passa a ser social e culturalmente definido, também, como um projeto de vida, responsabilidade individual de cada mulher que se torna mãe” (MEYER, 2000b, p.88). Assim, operações discursivas vão sendo realizadas para que seja produzida essa figura materna na menina.

Além da domesticidade e da maternidade, há um terceiro eixo para a produção da identidade cinderela: ela fica em casa, cuida da família e, acima de tudo, é vaidosa, bela e cuida de seu corpo. Enquanto aos meninos é ensinado que não se deve ficar em casa e é oferecida uma série de brinquedos voltados para a ação, para as meninas há um incentivo à vaidade e ao consumo como importantes formas de se construir identidades generificadas. Isso aparece também nas brincadeiras de meninas e meninos na escola, como pode ser visto nos dois episódios a seguir.

#### **Episódio 7**

O momento é de brincadeira livre no pátio do velotrol. Larissa se dirige a duas colegas: “*gente, vamos brincar de salão de beleza?*” Elas aceitam. A aluna pega, então, um estojo de maquiagem vazio e começam a maquiá-las umas às outras de mentira. Nicole, uma delas, diz: “*minha mãe comprou brilho pra mim*”. Larissa continua a conversa: só sei passar batom e brilho. Logo em seguida elas fingem se arrumar para ir ao *shopping*. Ao sair pelo pátio, encontram outras crianças e passam a brincar de pegador (Notas do diário de campo, turma de 5/6 anos, em 10/12/2008).



Figura 6 – Power Rangers

Fonte: Google imagens na internet

#### **Episódio 8**

Ainda em sala de aula, momentos antes de a turma descer para o parque, ouço alguns meninos combinarem uma brincadeira. Willian diz: “*vamos brincar de Power Rangers?*” Vinícius concorda e Elias define: “*eu sou o dourado!*” E Willian responde: “*eu sou o azul! O azul luta mais, tem morfador e faz assim* (imitando o movimento de luta do ranger azul para eu aprender). *Ele tem dois revolver e faz*

*assim ó* (mais movimentos de luta)”. Chegando ao parque, alguns meninos se reúnem para brincar com figurinhas num canto. Outras crianças brincam de pegador (cinco meninos e duas meninas). Observo três meninas brincando com maquiagem (Notas do diário de campo, turma de 3/4 anos, em 29/05/2008).

No currículo investigado, foi possível presenciar, além desses excertos, inúmeros momentos em que, enquanto os meninos combinavam as brincadeiras dos *rangers*, as meninas maquiavam-se, olhavam-se no espelho durante uma atividade, preocupavam-se com as roupas, com a sandália nova, com o cabelo, com o esmalte nas unhas e com a aparência corporal de um modo geral. Além desses momentos livres, o faz-de-conta do “salão de beleza” também entra no currículo em forma de atividade orientada pela professora. Em um desses momentos, a professora disponibiliza creme para o corpo, para o cabelo, pente, escova, esmalte, brinquedos como secador. Entretanto, o uso diferenciado desses produtos é bem demarcado de acordo com o gênero. Um menino pega um batom e a professora logo diz: “esse batom é de menina, não pode passar esse não. Pega a manteiga de cacau ai e passa na boca”. Outro menino, Caio, ao ouvir o ensinamento da professora, vem até mim com o cacau na mão e pergunta: “é branco né, Dani? Esse pode! É de homem, não é?” (Notas do diário de campo, 11/11/2008, turma de 3/4 anos).

O que poderia ser um ensinamento pontual sobre inscrições nos corpos femininos e masculinos, por exemplo, ganha tanta força que, no mês seguinte, ao “salão de beleza”, pergunto para as meninas quem usa maquiagem e gosta. Nonô, um menino, ouve e me diz: “eu uso batom”. Anoto no diário e ele diz: “você tá doida? Eu uso pincel, eu uso manteiga de cacau” (Notas do diário de campo em 10/12/2008, turma de 5/6 anos). Mesmo que Nonô realmente use batom, ele aprendeu que precisa omitir o fato para não ser confundido com uma mulher. A esta sim, a maquiagem é permitida e, na maioria das vezes, estimulada pela própria família, como as falas abaixo evidenciam.

#### **Episodio 9**

Leticia: Dani, olha minha maquiagem nova?

Dani: Mais uma?

Leticia: É!

Dani: Pra que você precisa de tanta maquiagem?

Leticia: Não sei, minha mãe que compra. Quer passar? (Notas do diário de campo, 05/06/2008, turma de 5/6 anos).

#### **Episodio 10**

Durante uma atividade em sala, Gabi fala sobre seu presente de natal: “eu vou ganhar brilho e coisa de passar no olho, maquiagem”. Mauro, ao ouvi-la também relata: “eu vou ganhar o carrinho super”. Ao ouvir a conversa Caio diz: “E sabe o que papai noel vai me dar? Um laser de atirar” (Notas do diário de campo, 09/12/2008, turma de 3/4 anos).

Quando esse discurso que circula na mídia ganha o apoio da família, definindo assim o que é oferecido a cada gênero, seus efeitos ficam ainda mais eficientes na produção desses corpos e dessas identidades generificadas. Enquanto os meninos ganham presentes como laser de atirar, carrinho super, *Power rangers*, as meninas são presenteadas com muita maquiagem para embelezar seus corpos e ficar cada vez mais “femininas”. Além da mídia e da família, essas crianças também aprendem na escola por meio do que o currículo ensina sobre gênero.

#### **Episódio 11**

As relações...o próprio banheiro é separado, a própria roupa é separada. Na hora de brincar de salão de beleza, as coisas são separadas. Então, nesse sentido, eu defino muito bem pra eles. O batom, por exemplo, no dia em que eles passaram batom eu falei que o batom, na nossa sociedade, é coisa usada só por mulher, e aí os meninos passam a manteiga de cacau, que não tem cor, mas hidrata os lábios. Eles passaram esmalte. Eles mesmos falaram que esmalte é coisa de mulher. E alguns homens passam base, já falei isso com eles, que é esmalte que não tem cor. Mas as mulheres é que usam esmalte. Então existe essa relação. Eu faço essas distinções que existem aqui na escola... existem em qualquer lugar em que eles estiverem. Vai existir, se eles forem passear num *shopping*, eles vão encontrar essa diferença. (Notas do diário de campo, entrevista com a professora Mariana em 10/10/2008).

A produção da beleza da mulher entra, assim, no currículo escolar desde muito cedo. Isso mostra claramente o quanto o currículo escolar e o currículo de outros artefatos culturais estão conectados (PARAÍSO, 2004a). O que as crianças aprendem em outros artefatos culturais como revistas, campanhas publicitárias, programas televisivos, músicas, brinquedos etc é levado para o currículo escolar e ali ganha acolhimento, muitas vezes, sem qualquer problematização. Trata-se de um mesmo discurso que circula em diferentes espaços com uma força incrível na produção de identidades e da marcação dos corpos de meninas e meninos.

Diante desses discursos, seria improvável pensar que, dada uma variedade de produtos que o mercado oferece para as meninas, tais como maquiagem, enfeites de cabelo, esmaltes coloridos, brinquedos entre outros itens, isso não fosse aparecer nas brincadeiras que elas criam na escola. Da mesma forma pode-se falar das brincadeiras dos meninos, nas quais não serão a beleza e a vaidade os aspectos principais de seus corpos. Esse constante apelo à beleza divulgado por meio de brinquedos, pela mídia, pela família e pelo currículo tem evidenciado um controle cada vez maior sobre os corpos femininos. Enquanto os meninos se preocupam em equipar seus corpos com

“morfadores”<sup>35</sup> e armas para imitar seus heróis nas brincadeiras, as meninas buscam se manter arrumadas<sup>36</sup>, parecer com as princesas das histórias, com as meninas dos desenhos e com suas bonecas “estilo” Barbie. Elas têm se interessado por moda, por dicas de beleza e em manter seu corpo belo e em forma. Gomes (2000, p. 87), ao estudar as princesas das histórias infantis e a produção da subjetividade feminina, afirma que “a mitificação de determinados modelos de corpo feminino, preferencialmente corpos esguios, brancos e muitas vezes aloirados, obrigatoriamente jovens [...], é o papel de destaque da feminilidade representada pela mídia”.

Assim, além do rosto maquiado, o corpo belo torna-se um outro imperativo para a educação feminina. As bonecas, por exemplo, a Barbie – e suas similares –, tão presentes entre as preferências das meninas pesquisadas, servem como modelo e constroem certo padrão de beleza ao serem sempre magras, jovens, loiras e brancas. Ao estudar essa boneca, Steinberg (2001, p.325) descreve-a assim: “fisiologicamente, Barbie tem seios perfeitos (embora sem mamilos), uma cintura fina e longas pernas esbeltas, [...] ela foi feita magra, assim as roupas de grife poderiam fluir bela e realisticamente no seu corpo”. Em conjunto com o corpo magro da Barbie, as meninas são bombardeadas com outros discursos em que “ser gorda” é um problema e é feio<sup>37</sup>. Nas revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, por exemplo, essa temática também aparece nas histórias escritas para as crianças. Mônica é sempre xingada por seus colegas de “gorducha”. Assim, ao ouvir repetidos discursos sobre a temática da gordura como patologia, as meninas em geral acabam se incomodando com o peso, ao não seguir os padrões de beleza estabelecidos, pois sabem que é necessário se adequar aos padrões que circulam nesse grupo para serem aceitas no âmbito das práticas culturais. Assim, na escola investigada, a gordura de Aninha também passa a ser um critério de xingamento entre as crianças.

#### **Episódio 12**

Em sala de aula, sentadas em grupos de quatro, as crianças fazem uma atividade de português com as letras B, C e D aprendidas no dia anterior. Uma menina, sentada com três meninos reclama: “o Luís tá me chamando de gorducha!”. Acredito que a professora não ouviu sua reclamação. Ela percebe mas não reclama novamente. Fica, então, em silêncio, para ver se ele

<sup>35</sup> Morfador é um dispositivo acoplado no pulso dos *Power rangers*; uma espécie de relógio que faz com que os/as estudantes se transformem em *Power rangers* nos desenhos. Com um morfador, você se transforma num super-herói.

<sup>36</sup> Um dia ouvi de uma aluna: “eu não vou nem mexer no meu cabelo porque minha mãe falou que se eu chegar toda bagunçada, com cabelo desarrumado ela vai me bater e nem vai me levar pra sair com ela”. (Notas do diário de campo, 15/09/2008, turma de 5/6 anos).

<sup>37</sup> Vejam-se alguns trabalhos que analisaram o discurso da boa forma em oposição ao corpo gordo veiculado por várias instâncias em Andrade (2002), Martins (2006) e Camozzato (2007).

para. Eles continuam implicando para que ela saia do grupo deles e falam: “*é gorducha, é gorducha*”. Ela se irrita e manda que eles parem de incomodá-la. Ao ouvir sua voz, sem saber do que se tratava, a professora grita: “*para de falar menina*”. Ela volta então a ficar calada, sem pedir para trocar de lugar, e os meninos também, apesar de não terem sido repreendidos. (Notas do diário de campo, 05/06/2008, turma de 5/6 anos).

A gordura, principalmente a gordura dos corpos femininos, atualmente converteu-se no grande mal a ser combatido, desde a mídia até programas e políticas de saúde pública (FRAGA, 2005). Assim, com o discurso da magreza, o/a gordo/a é marcado como um problema, como oposição a um sujeito “normal”, saudável e desejável: o/a magro/a. Para Martins (2006, p. 26), é “isso que temos hoje: um conjunto de discursos que circulam associando a magreza com a saúde, beleza e sucesso”. Em sua pesquisa de mestrado, a autora investigou a literatura infanto-juvenil, juntamente com outras instâncias midiáticas, para ver o que se tem produzido sobre o “ser gordo” na atualidade. Martins (2006, p. 6) mostra que “tal operação inclui um isolamento desse sujeito como um problema, a produção de uma determinada identidade e a produção de formas de controle sobre esses sujeitos”. Discursos a respeito da beleza e da magreza, em oposição ao da obesidade, tão recorrente em nossa sociedade, possibilitam que um menino de seis anos use a gordura como um “xingamento” para irritar uma colega da sala<sup>38</sup>. Mostra como essa regulação já existe na infância. Como efeitos desses discursos, meninos e meninas aprendem que ser gordo/a não combina com ser belo/a, como não é valorizado, nem mesmo aceito socialmente. Aprendem isso cada vez mais cedo.

Uma pesquisa realizada pela UFMG, veiculada no programa “Saúde na Balança” da Rede Minas, em programa exibido em fevereiro de 2009, mostrou que as crianças de seis a nove anos estão construindo imagens de si cada vez mais cedo e estão tão insatisfeitas com o corpo quanto os/as adolescentes. A pesquisa coordenada pela pediatra Ana Elisa Ribeiro Fernandes mediu o índice de massa corporal de quase 1.200 pessoas entre seis e 16 anos em Belo Horizonte. Na pesquisa, as crianças tinham que marcar em uma folha com vários modelos de corpo o que mais parecia com o próprio. Na segunda folha elas tinham que marcar o corpo que gostariam de ter, o que poderia ser o mesmo. O que foi constatado é que cerca de 80% dos/as pesquisados/as estava com o índice de massa, definido pelo discurso médico, normal, peso normal para a

---

<sup>38</sup> É importante destacar, entretanto, que essa regulação do peso e da forma é tão intensa sobre as mulheres, que permite a um menino atribuir um determinado valor a uma característica corporal, usando-a como um xingamento, fato que não foi observado da forma contrária, ou seja, partindo de uma menina contra um garoto.

altura e para a idade. Entretanto, 62% dessas crianças estavam insatisfeitas com o corpo ou querendo ganhar peso ou perder. Esse percentual foi considerado grande pela equipe que concluiu que o padrão de beleza imposto pela família, pelos/as colegas e pela mídia atinge todas as idades. Também chamou a atenção o fato de que, nessa pesquisa, os meninos se mostraram tão insatisfeitos quanto as meninas.

A partir da pesquisa citada, podemos perceber como é difícil atingir as normas regulatórias do corpo belo criadas na cultura. Se a gordura não é bem vista, a magreza excessiva também não é aceita como um padrão. Da mesma forma como o excesso de gordura, a falta dela no corpo evidencia um desvio, um distúrbio e pode também ser associada ao não belo. Isso mostra o quanto o discurso tem atingido pessoas que querem ganhar ou perder peso, mesmo que não seja necessário à saúde. Apesar de a reportagem mostrar como meninos também estão insatisfeitos com o próprio corpo, percebo que esse discurso ainda incide mais sobre as meninas. Um exemplo dessa multiplicação do discurso do padrão da beleza pode ser encontrado numa história em quadrinhos da Magali<sup>39</sup>. No episódio em questão, a menina não é admirada pelos garotos por ser muito magra. Decide então modificar a aparência de seu corpo usando muitas roupas e limões nos seios, ganhando assim curvas atrativas e conseguindo finalmente se adequar ao padrão valorizado pelo grupo. Entretanto, ela precisa participar da educação física na escola, num dia bem ensolarado. Após se exercitar com tantas camadas de roupas ela passa mal, desmaia e é desmascarada pelos/as colegas. Os meninos desistem da paquera e, depois de uma série de acontecimentos<sup>40</sup>, ela se resigna e conclui que é preciso gostar do corpo que se tem.

Além da gordura e da magreza excessivas como um problema, outro efeito do discurso da beleza se refere ao desejo produzido para as mulheres de se tornarem modelos e manequins, por este ser o referencial maior da beleza feminina na atualidade. Uma das alunas, Adriana – única loira de olhos verdes da sala de aula – assim me diz:

### **Episódio 13**

Dani: Adriana, do que você gosta de brincar?

Adriana: de pega-pega, amarelinha e de ser modelo... quero ser modelo!  
(Notas do diário de campo, 10/12/2008, menina de 5 anos)

Aparecer na TV, fazer sucesso, ser símbolo de beleza, cada vez mais tem aparecido como marcas identitárias dessa nova infância feminina. Com o

---

<sup>39</sup> Almanaque Magali n.92, 2006.

<sup>40</sup> Veja a história completa no ANEXO B.

desenvolvimento da indústria da moda, essa possibilidade, que antes seria de pessoas adultas, agora tem se estendido ao universo infantil. A beleza da “princesa”, da cinderela, aparece nas histórias contadas, nas mochilas, nos filmes, nas bonecas, nos programas de televisão e até nos concursos de beleza mirins organizados na atualidade. Em setembro de 2008, a revista VEJA publicou na sessão *comportamento* o seguinte anúncio:

***A menina mais bonita do mundo***

Aos cinco anos, a loirinha Natália, vencedora de um concurso internacional de miss, brinca de bonecas e leva uma vida quase como toda criança – quer dizer, com viagens, batons e uns retoques no cabelo. (reportagem Revista Veja, 17 de setembro, 2008)

Depois da chamada, a matéria descreve que a menina de cinco anos faz luzes no cabelo, só sai de casa maquiada e tem uma coleção de vestidos de festa. Em viagens profissionais, leva cabeleireiro e maquiador próprios. A brasileira, que desfila em concursos de beleza infantil desde os dois anos de idade, foi eleita a menina mais bonita do mundo, num concurso de miss Nina, no Equador. Na reportagem, a mãe afirma que Natália “aprendeu a cativar os juízes olhando nos olhos deles e jogando beijinhos”. E ainda contou com sua ajuda no desfile: “quando ela passa por mim e eu digo ‘borboletinha da mamãe’, é para sorrir. Se eu falo ‘princesa da mamãe’ é para encolher a barriga e arrumar a postura” (VEJA, 2008, p.113). Seus vestidos são inspirados nas princesas e ela vai ao salão de beleza desde os dois anos. Na foto da reportagem, a menina está usando um vestido rosa, rodeada de barbies e uma casinha de boneca:

Fotos Lailson Santos e Álbum de Família



Figura 6 – Fotos da ganhadora do Miss Mundo Mirim  
Fonte: fotos retiradas da reportagem veiculada pela revista Veja

Assim como a menina considerada “mais bonita do mundo”<sup>41</sup>, outras meninas aprenderam a disciplinar seus corpos para alcançar os padrões de beleza esperados, ao

<sup>41</sup> É importante destacar que, mais uma vez, o referente da menina “mais linda do mundo” é o de uma criança branca. Esse aspecto será tratado no capítulo seguinte.

mesmo tempo em que meninos aprenderam a julgar esses padrões. Disciplinar um corpo, como afirma Foucault (1997, p. 135), significa, pois, “sujeitá-lo, mantê-lo sob controle”. É um controle que funciona porque produz no indivíduo o autocontrole e este pode ser incorporado por ele. Assim, saúde, vigor e beleza resultam desse novo modo de cuidar do próprio corpo. Esse cuidado passa a ser parte de suas vidas e de sua rotina desde a educação infantil. São as nuances do vestuário, do peso, da beleza, das brincadeiras que produzem pouco a pouco masculinidades e feminilidades por meio do corpo. Por meio de vários “processos que produzem os corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (MEYER e SOARES, 2004, p.10) marcas vão sendo criadas. Além dessas marcas de gênero na constituição do corpo apresentadas nesse tópico existem outras aprendizagens importantes na produção de identidades de gênero que têm efeitos também no corpo de meninos e meninas como a questão da dor, da força, do medo e da ação, como mostro a seguir.

### 5.3 Heróis e Princesas ensinando sobre gênero aos meninos e às meninas

No mundo de Etérnia bem distante daqui. Na luta pela paz um guardião vai surgir. A força e a coragem, ele nasceu para o bem. Os músculos de aço nosso herói é He-man. [...] Eu tenho a força! Sou invencível! Vamos, amigos. Unidos venceremos a semente do mal. (Trecho da Música He-man, do Grupo Trem da Alegria, 1986. Composição: Michael Sullivan / Paulo Massadas)



Figura 7 – He-man

Fonte: imagem retirada do Google imagens

#### Episódio 14

Era uma sexta-feira, 10 de outubro de 2008. Logo após o almoço, as crianças do turno da manhã são levadas ao banheiro para lavar as mãos, a boca e ir ao sanitário. Momento de higienização de seus corpos. Meninos e meninas conversam entre si enquanto esperam sua vez. Estou observando. Daniel, de três anos, chega até mim e diz: “Eu tenho a força!” Assusta-me ouvir aquele slogan. Achei que era coisa do passado, da “minha época de criança”, da década de 1980. Pergunto a ele quem fala isso. Ele responde: “He-man”. “Como você o conhece?” eu interrogo. Daniel diz ter o DVD que o pai comprou para ele.

O relato acima conta a história da série em forma de música. He-man, o homem “dos músculos de aço”, era a identidade secreta de Adam, o príncipe de Eternia. Ele é levado ao castelo de Greyskull e lá ganha uma espada mágica. Ao erguer a espada e gritar “pelos poderes de Greyskull...eu tenho a força!”, Adam transforma-se em He-man, “o homem mais poderoso do universo”. Ele se converte, assim, em símbolo de homem forte, masculino e viril. Junto com alguns aliados, He-man tem como missão combater a vilania liderada pelo terrível Esqueleto, que quer conquistar o reino de Eternia. O desenho foi inspirado numa série de brinquedos e, posteriormente, o sucesso da série foi aproveitado para lançar vários produtos como álbum de figurinhas, coleção de bonecos, revista em quadrinhos e músicas como a citada acima<sup>42</sup>.

He-man não está sozinho no imaginário heroico dos meninos pesquisados. Ele é só mais um entre tantos super-heróis que invadem a vida das crianças por meio de filmes, desenhos animados e brinquedos. Além dele, Super-man, Homem-aranha, Ben 10, Power Rangers, Batman, Dragon Ball Z, dentre outros, estão entre as preferências dos meninos que fizeram parte desta investigação. Todos esses filmes/desenhos têm em seu enredo um herói que tem vários poderes e é responsável por salvar o mundo. Esse salvamento só ocorre depois de longos combates e muita ação. Assim, pode-se dizer que cada protagonista dessas histórias é um exímio lutador, tem força e velocidade fora do comum e uma incrível resistência a golpes.

Pode-se dizer, então, que mais do que peso ou beleza, aos meninos é priorizada a força de seu corpo. Diferentemente das meninas, em geral, para os meninos, são produzidos personagens ou brinquedos que, como lembra Felipe (199, p.169), priorizam “atividades que exijam movimentos amplos, força física, competitividade e uma forte carga de agressão. [...] são bonecos ou Super- heróis com aspectos sisudos, envoltos em armaduras, escudos, capacetes, espadas, etc.” Assim, foi possível verificar nesta investigação que os meninos não só vestiam as roupas com estampas de heróis, como adotavam seus gestos, o modo de falar e as condutas dos personagens. Muitos meninos assumiram, mesmo que momentaneamente, esses comportamentos, como nos episódios relatados a seguir.

#### **Episódio 15**

Carlos usava uma blusa do homem aranha. Daniel e Artur viram e os três começaram a brincar: “é assim que faz... shsss”, lançando a teia com a mão para o colega. (Notas do diário de campo, 09 de outubro de 2008, turma de 3/4 anos).

---

<sup>42</sup> Informação disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/He-Man>. Acessado em 18/03/2009.

### Episódio 16

Caio estava brincando de brigar com o colega. O professor Kevin manda parar. Ele diz:

Caio: Mas o homem aranha faz assim!

Kevin: Mas é no desenho, com os colegas não.

Caio: É no filme e no jogo também – se referindo ao videogame.

(Notas do diário de campo, 28 de outubro de 2008, turma de 3/4 anos).

Os meninos passam a se narrar como “tendo a força” ou, como André disse uma vez: “olha aqui meu short... eu **sou** super-herói!” (Notas do diário de campo de 28 de outubro de 2008, turma de 3/4 anos). Essas autonarrativas fazem com que as crianças assumam determinadas identidades, mesmo que momentâneas e em brincadeiras, ao ponto de dizer que “são” algo, como um super-homem, por exemplo. Assim, não se trata mais de gostar, ou de parecer, mas sim de “tornar-se”, de “ser” um herói.

Mas o que significa ser super-herói para esses meninos? Que marcas identitárias um herói possui que tanto os interpela? Dizer que é um herói significa o quê? Por que eles gostam de ser heróis? O que há de bom, de vantajoso nisso? Os heróis<sup>43</sup> são fortes, ativos, corajosos, inteligentes, queridos por quase todos/as. Eles têm poder, sempre se dão bem no final da história e, na maioria das vezes, até conseguem uma companheira. Ou seja, eles têm todos os atributos valorizados para a figura masculina em nossa sociedade. Apesar de não ser o objetivo deste trabalho analisar os artefatos e as técnicas por eles acionadas para produzir a identidade heroica nos meninos<sup>44</sup>, é fato que eles seduzem e contagiam os meninos observados. Assim, o discurso da ação e do heroísmo veiculado por esses filmes, desenhos e brinquedos, juntamente com outros discursos que circulam na nossa cultura ocidental sobre masculinidade, disponibilizam e reforçam identidades de meninos “fortes” e “corajosos”. Ao adotarem o comportamento heroico dos personagens midiáticos, esses meninos também diferenciam-se das meninas. Se a

---

<sup>43</sup> Recorrendo ao dicionário encontrei as seguintes definições para herói: homem elevado a semideus após a morte, por seus serviços relevantes à humanidade; homem que se distingue por coragem extraordinária na guerra ou diante de outro qualquer perigo; homem que suporta exemplarmente um destino incomum, como, *p ex*, um extremo infortúnio ou sofrimento, ou que arrisca sua vida abnegadamente pelo seu dever ou pelo próximo; personagem preeminente ou central que, por sua parte admirável em uma ação ou evento notável, é considerada um modelo de nobreza. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=herói&CP=86740&typeToSearchRadio=exactly&pagRadio=10>>. Acesso em: 11 maio 2009.

<sup>44</sup> Para ver uma análise de como os filmes infantis disponibilizam as subjetividades heróicas, ver Silva (2008).

força é ensinada como uma marca masculina, ela deverá ser eliminada do modelo identitário feminino, como se pode ver no trecho abaixo.

**Episódio 17**

Ao brincar no parque, um menino bateu na colega durante a brincadeira. Ela foi até a professora reclamar. Helena o repreendeu dizendo: “oh Jonas, não pode bater em menina, ela é uma *lady*, ainda mais uma princesinha dessa” (Notas do diário de campo, 24/04/2008, sala de 3/4 anos).

Que menina não ouviu, pelo menos uma vez desde sua infância, que era uma princesa? Se a menina demonstrar atitudes como a bondade, o afeto, a meiguice, a tranquilidade, o cuidado com os outros e com o próprio corpo, provavelmente será chamada de princesa. No caso da “princesinha” do trecho acima descrito, trata-se de uma menina pequena, magra, calada, delicada, obediente e que não briga com ninguém. Devido a essas características, e, portanto, por causa de uma “fragilidade” presumida, a garota não pode apanhar do colega que é “forte”.

Essa representação de princesa frágil e desprotegida, que aqui chamo de produção da identidade cinderela, e de homem forte e viril tem circulado por muitos artefatos voltados para as crianças, como os contos clássicos e os filmes de animação, por exemplo. Ao analisar os filmes da Disney, Giroux (2004, p.67) afirma que eles “celebram um tipo masculino de poder”. Nesses filmes, são os homens que ocupam os lugares de poder, enquanto as mulheres ficam subordinadas às decisões dos personagens masculinos, seja o pai, o novo companheiro ou até mesmo um governante de sua sociedade. As mulheres são apresentadas, de modo geral, como esperando que um homem as retire de uma situação desagradável na qual elas se encontram. São, portanto, passivas e inertes. Parece ser esse o comportamento esperado para as princesas. A professora, ao nomear assim uma de suas alunas, opera com a representação de que mulheres são frágeis e devem ser protegidas por homens em vez de agredidas por eles.

Contudo, para ocupar esse lugar de “princesa” é preciso ter determinadas condutas; são necessárias certas aprendizagens para a *identidade cinderela*. Os corpos devem ser educados, passar por um processo de feminilização responsável por torná-los próprios de “mocinhas”. Os corpos se constroem adequando-se aos critérios “dos grupos a que pertencemos” (LOURO, 2007, p.15). Esse é um processo minucioso, que se repete constantemente na escola e em outras instâncias de aprendizagens, até que cada gênero aprenda o tipo de comportamento tido como mais adequado para cada um. Na escola de educação infantil investigada, por exemplo, puderam ser observadas

diversas atividades que servem para regular as identidades e os corpos das crianças, a fim de apresentar os modelos ideias a serem alcançados por cada um/a.

Nas meninas busca-se retirar a violência e a agressividade de seu comportamento, até que elas comecem a se comportar como “verdadeiras” meninas, delicadas, organizadas e quietas. Afinal, é preciso conter a agressividade, tão estimulada às identidades masculinas, e ressaltar a meiguice, a vaidade, a feminilidade que é padrão das meninas. Isso se dá de muitas formas, seja estimulando por meio dos brinquedos disponibilizados, recompensando com elogios ou punindo com sanções ao se cruzar as fronteiras.

#### **Episódio 18**

Parque do escorregador. Algumas meninas brincavam de pegador com os meninos. As meninas corriam gritando “socorro” enquanto eles as perseguiam. Na brincadeira a casinha do parque virou a delegacia. Quem fosse pêgo era levado/a para a “prisão”, escoltado/a por todos/as. Durante a perseguição uma menina caiu e chorou. A professora rapidamente advertiu: “É isso que dá brincar no meio dos meninos, Lorena! Não vem chorar depois”! (Notas do diário de campo, 08/09/2008, turma de 5/6 anos).

#### **Episódio 19**

Vitor e alguns meninos estavam brincavam de pegador entre si e também correndo atrás de duas meninas. A professora, Maria, olhou assustada quando viu que as meninas estavam correndo e gritou: “Rafaela, para! Depois vocês vão falar que o Vitor machucou vocês. Pare com essa correria e agarração! Não brincar no cavalinho!”. Os meninos não foram chamados à atenção. As duas foram se sentar cada uma em um cavalo de madeira para obedecer à professora. Mas, logo depois, elas saíram dos cavalos e voltaram a correr novamente. (Notas do diário de campo, 17/04/2008, turma de 5/6 anos).

O currículo investigado ensina permanentemente que os meninos vão machucar as meninas. Por isso, quando as meninas brincam com eles em momentos de “mais ação e perigo”, são avisadas repetidamente que podem se ferir e, por isso, devem parar de brincar dessa forma. Caso se machuquem, elas não terão direito “nem a chorar” por terem sido advertidas. Há aí uma tentativa de identificar as meninas como frágeis e incapazes de se proteger. Fraga (2000) afirma que é nos momentos de atividades físicas, como as brincadeiras de correr, que a distinção entre corpos femininos e masculinos é salientada repetidamente: “ainda hoje, a partir de uma hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente, considera-se as meninas ‘naturalmente’ mais frágeis do que os meninos” (Fraga, 2000, p. 117). Contudo, nem sempre as identificações ocorrem. O fato de as meninas voltarem a correr logo em seguida, não obedecendo a proibição por muito tempo, mostra que o poder, sendo um exercício e não um objeto, uma coisa, abre possibilidade para relações de forças, para disputas. Esse caráter relacional do poder “implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de

outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder” (FOUCAULT, 2008, p. XIV).

Em alguns artefatos culturais, como as revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, é possível encontrar outras enunciações que poderiam concorrer com o discurso que reforça as identidades femininas frágeis. A personagem Mônica é um exemplo de uma garota que, em várias histórias, tem sua força ressaltada. Entretanto, até nesses casos, a força de Mônica a prejudica em sua vida social. No episódio “Mônica em De Levinho”, a menina tenta brincar com vários/as colegas, mas é evitada devido a sua grande força. Ela tenta empurrar Cascão no carrinho e o derruba; balança cebolinha na gangorra e joga-o no chão; encontra Magali no caminho com um carrinho de compras, empurra-o para ajudá-la e o carrinho se quebra. Diante de tantos estragos, ela chega em casa tristonha, pergunta sua mãe se ela a considera “grossa” ao que a mãe responde: “claro que não filha, você é tão singela e meiga como toda menina”. Mônica recupera, então, sua alegria e pede para ajudar a arrumar a casa. A mãe concorda, mas a coloca para empurrar todos os móveis mais pesados, enquanto varre debaixo. Na imagem, a garota está com o rosto triste ao perceber que só está realizando as tarefas difíceis porque tem uma força fora do padrão esperado. A personagem Mônica não divulga a identidade da menina frágil. No entanto, a história acaba por representar e reforçar, ao invés de refutar, como a força feminina não é bem aceita; ao contrário, pode até prejudicar a menina e deixá-la triste e frustrada.

As cenas narradas acima, além da história da Mônica, podem evidenciar duas questões importantes para a produção das identidades de gênero. Em primeiro lugar, evidenciam a “produção da fragilidade feminina”, acompanhada do choro. Em segundo, essa questão explicita um traço identitário muito comumente atribuído aos homens: “a identidade masculina forte”. Assim, no processo de produção de identidades femininas como frágeis, desprotegidas e choronas, cria-se, também, uma identidade masculina que tem características opostas à feminina. Desde a infância os meninos são vistos como agitados e agressivos, podendo ser perigoso para as meninas se envolverem com eles nas brincadeiras.

Essa força vem atrelada também à agitação e à agressividade na constituição do modelo de masculinidade em nossa cultura. Percebi, em vários momentos na escola infantil investigada, a reiteração dessa norma para a produção da identidade masculina *Ranger*. O discurso amplamente divulgado na nossa sociedade que vincula homens à

ação parece repetir-se nas atitudes incorporadas por esses meninos. Essa identidade do menino ativo aparece também no currículo escolar.

#### **Episódio 20**

No parque quatro meninos brincam de pegador e de escalada na casa do escorregador. Outros brincam de polícia e ladrão. As meninas se juntaram para brincar com uma agenda da Barbie levada por uma aluna. Como foi a primeira vez que alguém levou uma agenda da Barbie nova, todas se sentaram para olhá-la. A professora, sentada ao meu lado, visualiza o parque, as meninas no canto olhando os desenhos da agenda e os meninos correndo, e diz: “os meninos não conseguem ficar sem correr, né?” (Notas do diário de campo, 25/08/2008, turma de 5/6 anos).

Um dos principais elementos atribuídos à masculinidade na cultura ocidental é a ação (GROSSI, 2004). Há na enunciação “meninos não conseguem”, uma repetição do discurso amplamente divulgado, que enfatiza a impossibilidade da quietude dos meninos. É como se os meninos fossem “naturalmente” agitados e inquietos, como se eles tivessem nascido assim, algo natural do sexo masculino e de seu corpo, que precisa se movimentar constantemente. É como se a agitação e o esporte fossem “parte da existência masculina” (LOURO, 1995, p.90). Omite-se, assim, o fato de que essa agitação consiste em um comportamento culturalmente estimulado, incentivado, ensinado e esperado em relação aos meninos, que, desde a infância, precisam se comportar como “pequenos homens”.

Entretanto, nem sempre essa agitação dos meninos é vista de forma positiva. Na escola, por exemplo, inquietude e agitação não combinam com as regras de disciplinamento, são, ao contrário, repreendidas. Nesse caso, certos comportamentos ensinados às meninas – como ser mais quieta – acabam favorecendo-as em determinados momentos ao longo da trajetória escolar<sup>45</sup>. Mesmo porque essa agitação masculina é tratada como indisciplina e, muitas vezes, confundida com agressividade, tanto em relação às meninas quanto entre eles mesmos:

#### **Episódio 21**

Voltando do lanche as crianças param no banheiro. Quem termina pode encaminhar-se para a sala. Após esperar o último a se higienizar, a professora e eu entramos na sala. Nonô está com o nariz sangrando. Wiliam vem nos contar que Márcio deu um soco no nariz dele. A professora o leva até a pia para lavar o sangue que jorrava do nariz. Algumas meninas se aproximam para saber como ele está. Elas querem saber se ele está bem. Meninos também chegam perto. Contudo, querem dar dicas de como bater no Márcio de volta. A professora senta para colar bilhete nas agendas. Nonô sai da pia e corre para pegar Márcio. A professora não deixa e diz que depois vai conversar com o Márcio, mas “agora é hora de colar bilhete na agenda”. Márcio pergunta o que estou escrevendo no caderno e pergunto a ele o que

<sup>45</sup> Sobre pesquisas de sucesso e fracasso escolar relativo a gênero ver Paraíso (2005) e Carvalho (2001, 2003, 2004a, 2004b,).

houve. Ele diz que deu um soco no colega, porque o Nonô mexeu com ele primeiro. Vinicius ouviu e nos diz: “eu e o Peter – um colega que estava ao lado – só bate defendendo”. (Notas do diário de campo, 3/12/2008, turma de 5/6 anos).

Essa não foi a única cena de briga presenciada entre os meninos. Às vezes, as brigas eram somente brincadeiras “entre *power rangers*”. Outras vezes era para resolver conflitos entre eles, como no caso acima. Essa constância da violência na relação entre os meninos tem sido apontada por muitos/as autores/as como produzidas pelos artefatos culturais disponibilizados para os meninos na infância. Além da escola, pode-se perceber essa construção também feita pela mídia. Para Christian-Smith e Erdman (2001, p.207), por exemplo, “existe uma construção dominante da masculinidade na imprensa e na mídia, representando os homens como valentões, fortes, agressivos, independentes [...] e assim por diante”. Ao analisar o desenho *Power Rangers*, por exemplo, McLaren e Morris (2001, p.185) mostram que “muitas das cenas das lutas de artes marciais no programa têm lugar em campos, pátios de escolas, quintais e parques, um autêntico ambiente de ‘recreação’”. Para esses autores, mesmo que não haja “uma relação de causa e efeito no comportamento das crianças”, o programa certamente contribui para produzir o “discurso da violência como meio preferível de resolver os problemas na vida diária” (MCLAREN e MORRIS, 2001, p.186).

Nesse mesmo sentido, ao analisar videogame como mídia interativa para crianças, Provenzo Jr. (2001, p.172), afirma que as mídias ensinam às “nossas crianças que a violência é engraçada, é divertida, é fonte de sucesso, é a primeira escolha do herói, é indolor, é sem culpa, é recompensadora”. Por meio desse discurso que se multiplica, os meninos passam a incorporar essas atitudes, nas formas como falam de si, nos modos como se conduzem. A questão da força passa a ser, então, aos poucos e, desde muito cedo, um elemento importante da “masculinidade hegemônica” (CONNELL, 1995).

O corpo se mostra, mais uma vez, como um importante suporte para a produção das identidades de gênero. Procura-se marcar no corpo as masculinidades e as feminilidades. Quando se repete a um menino “empurra ela na gangorra porque você é forte!”<sup>46</sup> ou quando se escuta de um deles que “eu queimei minha perna na moto, mas não chorei porque homem não chora”<sup>47</sup>, fica claro que tipo de identidade masculina e feminina tem sido divulgada e disponibilizada por várias instâncias envolvidas na formação das crianças e na produção de meninas e meninos. As repetidas enunciações

<sup>46</sup> Notas do diário de campo, turma de 3/4 anos, 09/05/2008.

<sup>47</sup> Notas do diário de campo, turma de 5/6 anos, 09/10/2008.

que circulam na escola, na mídia, na família, entre outros, fortalecem essas aprendizagens de gênero, uma vez que isso não é problematizado. Afinal a nomeação reiterada constantemente “é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (BUTLER, 2007, p.161). O poder exercido nesse caso se torna mais eficiente no que diz respeito à produção das identidades e dos corpos “normais”, demarcando assim quem é considerado/a impróprio/a ou não do ponto de vista da regra estabelecida. Assim, de tanto serem repetidos, os discursos ganham autoridade para produzir o que nomeiam. Como afirma tão enfaticamente Butler (2002), os discursos “habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte do seu próprio sangue” (BUTLER, 2002, p.163).

Além de serem fortes, ativos e não se importarem com a dor, o medo também não pode fazer parte da identidade Ranger produzida para a figura masculina, já que é uma marca comumente atribuída às mulheres. Parece que os meninos, desde muito cedo, são estimulados a não sentir medo ou dor, a serem corajosos e defensores. Isso pode ser visto no trecho seguinte.

#### **Episódio 22**

Professora: essa História é do Chapeuzinho Amarelo, quem escreveu foi Chico Buarque e quem desenhou foi Ziraldo. Era uma vez uma menina que tinha medo de tudo...(ela continua contando até que, no fim da história, a menina aprende a não ter medo)<sup>48</sup>. Após terminar de ler, ela aproveita para perguntar para cada criança do que ela tem medo. Primeiro pergunta para uma menina, Daiane. Esta diz ter medo de cobra. Uma outra responde que tem medo de lacraia, outra de barata, do escuro, etc. Só uma menina responde não ter medo de nada e a professora insiste: “Tatá, me fala um bicho que você tinha medo?”. “Nenhum”, ela responde novamente. “Nada mesmo?”, a professora continua, ao que a aluna responde novamente com um não. Quando a professora passa a vez para os meninos falarem, todos, sem exceção, disseram não ter medo de nada. A professora não os questiona como fez com Tatá. Para terminar, enquanto a professora escreve no quadro a palavra lobo, Rafael vira e me diz bem satisfeito: “Dani, amanhã meu pai vai comprar um morfador pra mim, do *Power Ranger*” (Notas do diário de campo, 01/10/2008, sala de 5/6 anos).

Esse tipo de masculinidade, que é a masculinidade privilegiada na escola examinada, pode ser analisada não só como algo vantajoso, como se essa forma de agir dos meninos os colocasse só em uma posição superior ou de dominação em relação às meninas. Ser forte, ativo, não sentir medo ou dor impõem vários limites aos meninos. Afinal “‘hegemonia’ não implica um processo totalizante sem alternativas e resistência à masculinidade dominante” (CHRISTIAN-SMITH e ERDMAN, 2001, p.208). No

---

<sup>48</sup> Ver a história completa no ANEXO A desta dissertação.

episódio do medo, citado acima, chama a atenção tanto o fato de todos os meninos declararem não terem medo, como a estranheza causada pelo fato de uma menina não ter medo de nada. Isso mostra, por um lado, que os meninos já aprenderam que não podem (ou não devem) sentir medo. Mesmo que sintam medo, isso não é algo aceito e, portanto, não pode ser “confessado”, por causa dos riscos da retaliação. Por outro lado, o fato de Tatá dizer que não sente medo evidencia como é possível violar as normas, cruzar as fronteiras do que é convencionalmente permitido a cada gênero. Essa aluna nos mostra que a distinção de meninos corajosos *versus* meninas medrosas, amplamente divulgada na sociedade e extremamente necessária para que os heróis sejam reconhecidos como tais, pode existir. É uma possibilidade de vivência diferente da padrão. A relação entre identidade e diferença revela, então, como é possível que haja descontinuidades em relação às identificações que os discursos que reiteram a norma a todo momento podem produzir, tanto no currículo investigado, como nos outros artefatos, como mostro a seguir.

#### **5.4 Cruzando as fronteiras: quando a identidade *Ranger* e a identidade *Cinderela* se misturam com outras vivências possíveis**

Para compreender a produção da identidade heroica masculina, a *Ranger*, por exemplo, podemos perguntar: por que o medo feminino é tão importante para a existência dos heróis e da virilidade masculina? Por que a inexistência de medo em uma menina é questionada e colocada em questão? Entender esse processo ajuda a perceber como a identidade é construída na sua relação com a diferença (SILVA, 2000) ou como o gênero é sempre produzido de “modo relacional” (SCOTT, 1995). Para se construir a figura do herói forte e corajoso é preciso produzir a imagem da mulher fraca, indefesa, medrosa. A identidade, então, “não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” (WOODWARD, 2000, p.40, grifos da autora), sendo que essas diferenças são estabelecidas por sistemas classificatórios permeados por relações de poder.

Entretanto, não só nesse momento, mas em muitos outros, Tatá desafia a norma, foge do padrão. Evidencia em suas ações como as identidades não são fixas. Por mais que se tente aprisioná-las, seja pelo currículo escolar, seja pelos artefatos midiáticos, há aqueles/as que escapam, que transgridem. Essa aluna, em muitos momentos, vai na “contra mão” do que se espera das marcas da feminilidade cinderela amplamente divulgadas no currículo escolar investigado e em outros artefatos de nossa sociedade.

Além dela, outros meninos também mostram a fluidez, o dinamismo, as flexibilidades da norma identitária. O padrão da identidade viril masculina causa conflitos para aqueles que cruzam a fronteira.

#### **Episódio 23**

Primeira atividade do dia em sala. Enquanto aguardava algumas crianças terminarem a atividade, Peter chorava muito num canto. Perguntei por que chorava. Ele respondeu que estava com saudade da mãe. Uma menina ouviu e diz: “*tadinho!*” De repente, Nonô se aproxima e pergunta: “*quem bateu em você?*”. Como Peter respondeu “*ninguém*”, Nonô se pôs a cantar: “*bebê chorão, tire as calças e põe no chão*”. A professora vê e fala: “*para de chorar Peter, chorando à toa*”. Rafael completa: “*é, ninguém bateu nele!*” (Notas do diário de campo, turma de 5/6 anos, 11/08/2008).

#### **Episódio 24**

Na turma da manhã a professora senta as crianças no chão para explicar uma brincadeira. Daniel, chora porque o colega Artur senta onde ele queria estar. Diante do choro de Daniel Artur o chama de “mulherzinha”. Ele chora mais ainda. A professora para o que estava explicando e pergunta, então, por que ele está chorando. Daniel responde: “*é porque o Artur me chamou de mulherzinha*”. A professora ignora e continua a brincadeira com outra criança (Notas do diário de campo, turma de 3/4 anos, 06/06/2008).

Esses escapes às normas, como a menina que diz não sentir medo ou que bate nos meninos; os meninos que também choram, sentem medo, apanham e querem brincar de boneca são interessantes para pensar os diferentes efeitos que as identidades *Ranger* e *cinderela* têm na vida das crianças. Pode-se dizer que eles/as vivem coisas diferentes por assumirem ou não essa identidade, que “ganham” e que “perdem” algumas coisas por estarem ou não dentro da norma. O que os meninos ganham e o que perdem ao assumirem esse lugar da força, coragem e bravura? De que vivências são privados ao deixarem de poder viver a sensibilidade e os sentimentos? O que podem viver as meninas que não são princesas? Por um lado, ao viverem a bravura e a coragem, os meninos podem aprender a conquistar o mundo, tendo mais espaço para viver suas aventuras. Isso pode fazer com que no futuro eles ocupem postos de poder, por exemplo, que exigem a bravura e o destemor. Por outro lado, eles deixam de ter marcas identitárias valorizadas socialmente na contemporaneidade, como a docilidade e a capacidade de expressar seus sentimentos. O tipo de heroísmo valorizado pelo currículo investigado e amplamente divulgado em nossa sociedade valoriza um comportamento que mescla a aventura com a docilidade. Isso pode ser visto até mesmo nesses super-heróis que, em vários momentos, apresentam fragilidades (SILVA, 2008). Assim, aceitar essa identidade forte, corajosa e, muitas vezes, agressiva traz efeitos para os meninos, nem sempre só vantajosos.

Ao realizar uma pesquisa com um grupo de homens para investigar sobre a condição masculina contemporânea, Nolasco (1995, p.11) concluiu que havia um alto nível de tensão quando eles falavam sobre si. Para o grupo investigado, “o reforço recebido em família, na escola e nas relações sociais os levava a adotar modelos viris, determinados e agressivos. Ser homem ficou reduzido a ser macho”. Por esse motivo, os homens pesquisados tinham dificuldade de expressar seus sentimentos. Além disso, havia um incômodo desse grupo em não se identificar com esse modelo de macho, com essa identidade masculina normatizada, mas ter que se enquadrar a ela para ser aceito socialmente. Assim, mesmo não estando confortáveis na posição de “machos”, eles precisavam agir segundo esse padrão, para não sofrerem discriminações.

Essa tensão encontrada entre os homens na pesquisa de Nolasco (1995) também foi percebida entre as crianças da escola investigada. Os discursos que instituem e atravessam os fazeres na educação infantil definem e veiculam, de forma contínua e repetida, modelos identitários femininos e masculinos bem diferenciados. Por exemplo, para as meninas mostrei ao longo do capítulo como tentam fixar as identidades femininas ligadas ao lar e à maternidade. Entretanto, ao mesmo tempo em que esses discursos podem produzir efeitos nas identidades das meninas, também vão incidir nas identidades masculinas ao mostrar que os meninos devem se afastar ao máximo dessa forma de ser e estar no mundo considerada feminina. Apesar disso, é comum observar alguns meninos brincando com bonecas, por exemplo. Mas, quando são perguntados se gostam de brincar, eles afirmam que não, pois isso é “brincadeira de menina”. Ao mesmo tempo, é possível presenciar momentos em que alguma menina não gosta de boneca. Isso ocorreu com o aluno Alan e a aluna Tatá, nos trechos a seguir.

#### **Episódio 25**

Enquanto a turma brincava com peças de montar, a aluna Tatá chorou pois ela queria a boneca que a professora tinha guardado na caixa. Perguntei por que ela queria a boneca. Segundo ela, porque ela tinha cabelo e porque colocou roupa nela. Alan ouviu e disse que ela queria a boneca porque “*é mais melhor*”. Eu perguntei: *boneca é melhor?* Ele diz, “*é*”. Eu pergunto: “ *você também prefere boneca?*”. Ele se envergonha e rapidamente responde: “*eu hein! Claro que não!*” (Notas do diário de campo, em 29/05/2008, turma de 5/6 anos).

#### **Episódio 26**

Pergunto à Larissa: “*do que você mais gosta de brincar?*”. Ela diz: “*de correr lá fora, de boneca, de escorregador e do balanço*”. Tatá ouve e também responde: “*eu gosto é de correr. Mas essas meninas só ficam escorregando e brincando com boneca!*” (Notas do diário de campo, 05/06/2008, turma 5/6 anos)

Situações como essas evidenciam como é conflituosa a produção das identidades “normalizadas”. Nessas práticas, há toda uma tentativa de disciplinamento dos corpos para produzir as identidades tidas como “normais” a cada gênero. O processo de normalização apresenta efeitos individualizantes, na medida em que produz nas meninas e nos meninos, a partir de seus corpos, um controle da sua conduta, com algumas características específicas a cada um. Entretanto, esses efeitos podem ou não ser garantidos. A mesma menina que chora num momento por desejar uma boneca que lhe foi tirada, crítica, em outro, as meninas que ficam quietas brincando com boneca em vez de correr.

Em várias conversas com as crianças ouvi afirmações de que bonecas são brinquedos para meninas. Várias práticas discursivas a respeito da maternidade foram acionadas para que esse tipo de fala se tornasse possível. A enunciação “eu hein! Claro que não”, mostra a força dos discursos que associam o “instinto maternal” como algo inerente ao feminino, que tem sido produzido e veiculado em muitos espaços. Assim, ao mesmo tempo, os meninos percebem que esse discurso é direcionado às meninas, não cabendo a eles brincar de boneca. Entretanto, nem todos/as são intepelados/as da mesma forma por esses discursos. Meninas e meninos podem preferir outras atividades e brinquedos culturalmente atribuídos ao gênero oposto, como Carol por exemplo.

**Episódio 27**

Dani: Carol, você gosta de brincar com quem e de que?

Carol: com a Larissa... gosto da mulher maravilha. Eu gosto da liga da justiça também, mas meu quarto não é da liga da justiça, é do castelo de diamantes.

Dani: você tem irmão?

Carol: tenho.

Dani: e o quarto dele é de liga da justiça?

Carol: é! (Notas do diário de campo, 06/10/2008, turma 5/6 anos)

Os casos supracitados, de Tatá, Alan e Carol, mostram como é possível que haja escape à norma, pois as relações de poder são dispersas e presumem resistência. Afinal, como afirma Foucault (1995, p.136), “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”. Devido a essa possibilidade, as relações de poder que constroem significados para a produção dos corpos femininos e masculinos se darão em meio a disputas entre diversos discursos divulgados em nossa sociedade, sendo a resistência a ele também uma forma de poder.

Assim, os episódios que pude observar no currículo escolar, apresentados ao longo do capítulo, são importantes para perceber como essas aprendizagens ocorridas

desde a infância e estimuladas por vários discursos têm efeitos importantes para a produção do corpo e das identidades de gênero ao longo da vida. Essas cenas evidenciam como muitos dos comportamentos tidos como “naturais” para cada sexo são resultados de diversas aprendizagens. Afinal, “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, [por isso] precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109). Há, então, um investimento contínuo sobre os corpos tanto na escola como em outras instâncias. Um investimento para que esse corpo “fale” sobre nós, para que se ajuste a cada um/a. Afinal, “as marcas devem nos falar dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambiguidade – suas identidades” (LOURO, 2000a, p.61).

Assim, para que a produção da identidade *ranger* masculina e da identidade cinderela feminina ocorra de forma eficiente, meninos e meninas precisam ser objetos de intensa regulação por meio de pressões sutis ou diretas sobre eles/as para aprenderem, desde cedo, como “devem” educar seus corpos para se comportar como ‘verdadeiros/as’ homens e mulheres. Entretanto, procurei mostrar neste capítulo que, embora existam relações de poder que mostram continuidades na produção dessa norma, há também possibilidades de escape a esse poder. Mesmo que a escola, a família e mídia, com todos os investimentos apresentados em relação ao vestuário, aos comportamentos e à produção de corpos generificados busquem produzir um determinado tipo de identidade padrão, nem sempre o resultado é alcançado. A partir disso é possível perceber, pois, que as identidades emergem “no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída” (HALL, 2000, p. 109).

É importante analisar, portanto, as relações de poder que fazem com que determinados traços – como a sensibilidade dos meninos e a agressividade das meninas – sejam eliminados do corpo e do modelo identitário padrão masculino e feminino. Essa reiteração constante de discursos que se cruzam e circulam no currículo investigado, na mídia e na família, mostrados ao longo do capítulo, que vinculam os homens à força, à agressividade, à virilidade e ao heroísmo e as mulheres à delicadeza, à beleza e a maternidade, ambos os aspectos traduzidos em seus corpos, produz efeitos nas identidades e conseqüentemente, na trajetória profissional, nas relações afetivas, enfim, na vida social de cada um/a. E como procurei deixar claro ao longo deste capítulo, esses discursos vêm desde muito cedo estabelecendo diferenças, impondo vantagens e

desvantagens a quem assume ser princesa, herói ou até mesmo o “sapo” (o diferente) nas histórias que são construídas diariamente no currículo investigado e na vida de cada um/a.

## **6. GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÃO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES**

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p.17).

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de representar e classificar o mundo, de construir significados e sentidos para ele. É pela construção de sistemas classificatórios que fronteiras são estabelecidas e diferenças são marcadas entre as diversas identidades. São essas fronteiras e essas diferenças que separam uma identidade da outra. Afinal, uma identidade é sempre produzida em relação à outra (HALL, 2000). “Quem eu sou” ou “o que eu poderia ser” tem estreita relação com aquilo que “eu não sou”. Esses processos de produção da identidade e da diferença, mais do que dados naturais que recebemos ao nascer, são fabricados por cada um de nós “no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, p.76), ou seja, são produzidos por meio de representações que circulam em várias instâncias. Ao aprender continuamente, desde crianças, sobre gênero, sexualidade, classe, religião, raça e etnia, vamos construindo identificações e percebendo semelhanças e dessemelhanças com determinados grupos culturais. Entretanto, essa construção de sentidos e identificações que nos constituem diariamente estão permeadas por relações de poder e, mesmo que não seja possível perceber, aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada. Como nos lembra Woodward (2000) na epígrafe acima, as fronteiras agem de forma a posicionar diferentemente os grupos representados. Assim, o poder de representar, de ocupar a centralidade das narrativas e de dizer sobre o outro estão no centro dessa disputa por significados e pela produção das identidades.

Tendo em vista que nesse processo nada é simples ou estável, uma vez que as identidades são múltiplas e, muitas vezes, contraditórias (LOURO, 2001), cruzar algumas categorias, como raça, etnia e gênero, por exemplo, é importante para complexificar a análise a respeito das identidades infantis generificadas e dos modos como elas são construídas e representadas no currículo escolar. Afinal, os sentidos que as identidades de gênero assumem são dependentes de sua interação com outros marcadores sociais e essas interações “acabam por modificá-las, produzindo diferentes efeitos sociais, culturais e políticos” (MEYER, 2002, p.66).

Pode-se dizer, assim, que, no currículo de educação infantil investigado, o processo da produção da identidade e da diferença no que se refere a gênero e relações étnico-raciais aparece de forma marcante. Desde cedo, crianças entram em contato com novos conhecimentos, relacionam-se com outras pessoas de diferentes religiões, etnias, sexualidades, gerações, gêneros e reconhecem-se como membro de uma comunidade, identificando-se, ou não, com aqueles/as que se assemelham a elas. Durante o convívio, mais do que compartilhar conteúdos e saberes curriculares, meninas e meninos se relacionam e trocam informações que são vitais na formação de suas identidades. Por isso o currículo é aqui compreendido como englobando muito mais que conteúdos e disciplinas estruturados. Currículo é aqui entendido como o “conjunto de saberes e aprendizagens oportunizados ou possibilitado no ambiente escolar” (PARAÍSO e SANTOS, 1996, p.6). Por meio do currículo escolar, local que corporifica relações sociais e de poder, aprendem-se valores, práticas, crenças e hábitos existentes em nossa cultura que se constituem, por sua vez, em eficientes mecanismos de produção de identidades generificadas, racializadas e etnicizadas.

Ao destacar que vários/as estudiosos/as apontam para a necessidade de articular essas diferentes categorias – gênero, raça e etnia – , Louro e Meyer (1993, p.46), afirmam que este “é ainda um terreno onde todos nos movimentamos com extrema cautela, onde tropeçamos freqüentemente”. Estudiosos/as reiteradamente mostram a pouca quantidade de pesquisas que articulam gênero e raça/etnia (CALDWELL, 2000; MOREIRA, 2001) no Brasil, especialmente em relação à educação infantil (ROSEMBERG, 1996). Assim, mesmo correndo os riscos dos tropeços usuais, apontados por toda essa literatura, de quem experimenta operar com essa articulação, considero ser importante fazer esse cruzamento para analisar as representações sobre gênero e etnia presentes no currículo da escola investigada.

Representação é aqui entendida como as formas pelas quais “o ‘Outro’ é visto, apresentado, mostrado, [ou seja, ela é] “uma forma de conhecimento e de divulgação do outro” (PARAÍSO, 2004a, p.59). Essa divulgação se dá por um processo de produção de significados por meio de diferentes discursos. Dadas as relações de poder que envolvem a produção “conflitiva” das identidades, é importante ficar atento/a, como nos lembra Silva (2003), a como os diferentes grupos têm sido representados no currículo. Deve-se observar, assim, como “o ‘outro’ é ‘fabricado’ através do processo de representação” (SILVA, 2003, p.198). Nessa perspectiva, a representação é central na

formação e na produção da identidade social e cultural, tanto do “outro” como a nossa, uma vez que, por meio dela, significados sobre determinadas formas de ser e estar no mundo são criados e colocados em circulação.

Tendo isso em vista, este capítulo tem por objetivo analisar os efeitos das representações étnico-raciais que circulam nos currículos investigados sobre a produção das identidades de gênero de meninos e meninas. Ao identificar como tais representações sobre gênero e etnia são construídas, argumento que, no currículo investigado, há inúmeras representações que exaltam a branquitude, com efeitos diferentes na produção de meninos e meninas. Os significados que lá circulam dificultam a identificação das crianças com os grupos étnicos que exercem menos poder, como indígenas e negros, uma vez que é quase inexistente a representação desses grupos culturais nos mais diferentes materiais curriculares e pedagógicos encontrados na escola estudada. Para o desenvolvimento do argumento, analiso primeiramente como essas temáticas aparecem no currículo investigado e as tensões que existem em torno delas, para, em seguida, discutir os efeitos dessas representações nas identidades infantis de meninas e meninos.

### **6.1 Raça, etnia e gênero no currículo escolar: vozes e silêncios**

Raça e etnia são conceitos controversos que envolvem relações de poder e escolhas políticas. De modo geral, *raça* é utilizado para referir-se aos “caracteres físicos como a cor de pele, por exemplo” (SILVA, 2002, p. 100). Já o termo *etnia* é usado para referir-se “às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimentos de “lugar”- que são partilhadas por um povo” (HALL, 2006, p. 62). O termo etnia começou a ser utilizado no campo das ciências sociais para fazer oposição à ênfase que o conceito de raça dava aos aspectos físicos e biológicos e para “desmantelar o discurso racial fascista, edificado ao redor das teorias de raça e das teorias eugênicas” (KAERCHER, 2006, p. 103)<sup>49</sup>. Nesse discurso, os fenótipos seriam definidores das características intelectuais, morais e comportamentais de cada um/a.

Entretanto, ao focar as questões culturais, o termo etnia não resolve as questões que envolvem essa discussão porque, ao deslocar a diferença que a raça situava na

---

<sup>49</sup> Posteriormente, o conceito raça alicerçado na ideia de raças superiores e inferiores, originalmente usados no século XIX pelas teorias eugênicas, foi (re)significado pelo Movimento Negro com uma dimensão social e política. Assim, raça passa a ser usado como um conceito político, como uma categoria discursiva e, não, uma categoria biológica (GOMES, 2005).

biologia para o terreno da cultura, “esse conceito acabou sustentando um novo racismo, onde as discriminações operam, tomando como base supostas incompatibilidades de caráter cultural” (MEYER, 1998, p. 373). Além disso, o conceito raça ainda é muito utilizado nas pesquisas educacionais por se acreditar que o preconceito racial existente na sociedade brasileira se dá não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, “mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (GOMES, 2005, p.45). Dada a complexidade que envolve esses conceitos, uma vez que ambos os termos criam distinções que podem dar base para discriminações e racismos, vários autores/as (GOMES, 1995; MEYER, 1998; PARAÍSO, 2000 e SILVA, 2002) têm utilizado os dois termos, de forma articulada, com o objetivo de marcar a construção social das questões físicas e culturais, mostrando que é preciso considerar múltiplas dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida de cada grupo. Essa é a postura adotada neste capítulo, que considera raça e etnia como importantes marcadores identitários.

Tendo em vista esses e outros marcadores, procurei ficar atenta às representações de gênero e étnico-raciais que circulavam na escola investigada. Ao entrar numa escola de educação infantil, é possível perceber a importância das imagens e da linguagem visual na constituição dos currículos nessa etapa de ensino. No currículo da escola do Horizonte isso não é diferente. Murais, cartazes, atividades, livros de leitura, desenhos, pinturas, colagens, brinquedos, são espalhados nas salas, nas paredes, nos corredores e por toda a escola. Esses materiais têm tanta presença nas escolas infantis que acabam por se constituir em, como defende Meyer (2002, p.52), “conteúdos de ensino, [além de refletir] “os resultados da aprendizagem”. Atenta ao potencial pedagógico dessas imagens na educação infantil para a formação das identidades de meninos e meninas, procurei observar como, o que e quem aparecia nesses materiais no currículo. Inicialmente a imagem presente no uniforme chamou minha atenção:



Figura 8 – Uniforme das crianças  
Fonte: foto tomada pela autora da dissertação

O uniforme é um importante marcador da identidade da criança estudante. Afinal, ele é oferecido somente àqueles/as que estão dentro da escola. Os uniformes escolares, mais que vestir, ajudam a divulgar um estilo, imprimir marcas, formar hábitos. Os uniformes identificam e possibilitam identificações. Eles ensinam e permitem aprendizagens. Ao observar a ilustração da blusa, percebe-se que, nos uniformes da UMEI, estão contemplados/as meninos e meninas. Entretanto, em relação aos aspectos étnico-raciais, a representação da criança negra ainda ocorre somente em relação ao cabelo. Colorem-se os cabelos de loiro ou negro, lisos ou crespos, porém o corpo continua sendo “transparente”, sem cor. Essa transparência vem sendo associada, desde o início do século XIX, como o entendimento do/a branco/a como não-cor. Associa-se a cor somente às pessoas não-brancas (MUNANGA, 2004). O/a branco/a, nesse caso, passa a ser o referente invisível.

Pode-se perceber também, a partir da imagem presente no uniforme, na qual as crianças são caracterizadas apenas pela delimitação de um contorno para seus corpos, sem o uso de alguma cor para o preenchimento, que há uma tendência à negação da existência de diferentes raças e etnias na escola. Ao colocar todas as crianças como tendo a mesma cor, o uniforme escolar reforça a ideia de que diferentes grupos são todos iguais; que não existe diferença em termos étnico-raciais. Entretanto, o que poderia ser só um detalhe, só uma peça do vestuário, passa a produzir certos sentidos para quem ali frequenta. Se as crianças do uniforme fossem todas preenchidas de preto ou marrom, isso passaria despercebido? Causaria estranhamento ou reações de espanto? Possibilitaria discutir mais essas tensões no currículo? Essas são algumas das questões que podemos levantar para pensarmos sobre essa invisibilidade das diferentes raças e etnias nas representações presentes na escola. Além disso, a noção de que na escola não há diferença étnico-racial aparece não somente nos uniformes, mas também nas falas das professoras.

#### **Episódio 1**

Não percebo nenhuma diferenciação em relação à etnia da parte da escola para com as crianças. Nem mesmo percebi dentro da sala de aula nenhuma forma de discriminação (Fala da professora Maria, turma de 5/6 anos).

#### **Episódio 2**

Eu percebo que as crianças não são preconceituosas no geral, mas este ano, enquanto brincávamos de senhor caçador (mia gato) onde uma criança fica de olhos fechados e tenta adivinhar quem miou, uma colega queria ajudar a que tinha que adivinhar e disse que quem miou foi um “coleguinha preto”. Então aproveitamos e conversamos sobre isto e sobre apelidos que não são legais.

Como a comunidade é muito diversificada não percebo preconceito, nem dos professores e funcionários. (Fala da professora Isa, turma de 4/5 anos)

Ao serem perguntadas sobre diferenças e desigualdades no que diz respeito às relações étnico-raciais, as professoras afirmam não perceber discriminação em sala de aula, nem na escola. Como sugere Paraíso (2000), em uma pesquisa feita com professoras, estas “parecem negar as diferenças como se estivessem agindo democraticamente” (PARAÍSO, 2000, p.22). Ainda que no segundo episódio apareça o reconhecimento da existência da diversidade na comunidade (fato que se usa para justificar a ausência do preconceito), a escola é apresentada como um lugar em que não ocorre preconceito ou discriminação, já que o fato narrado foi apontado como algo diferente ao que acontece normalmente. Nos estudos sobre raça/etnia, essa concepção da inexistência de preconceitos na escola, e na sociedade em geral, tem sido nomeada “democracia racial”.

Essa narrativa existente desde “o contexto dos anos 30 do século XX e reeditada ao longo dos anos” (GOMES, 2007, p.101) afirma que o Brasil é um país de intensa miscigenação racial e cultural em que os diferentes grupos étnico-raciais convivem de forma harmoniosa. Por não terem conflitos étnico-raciais abertos ou princípios legais demarcando discriminações explícitas, imagina-se que o critério racial jamais foi relevante para “definir as chances de qualquer pessoa no Brasil. Em outras palavras, ainda é fortemente difundida no Brasil a crença de que a cultura brasileira antecipa possibilidades de um mundo sem raças” (BERNARDINO, 2002, p.249). Se, por um lado, como argumenta Gomes (2007), essa formulação “acaba desviando o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país e dos impactos do racismo na vida dos negros e negras brasileiros/as” (GOMES, 2007, p.101), por outro, ela tem influência no processo de constituição de identidades de meninos e meninas.

Parece ser isso o que acontece na Escola Horizonte na qual divulga-se não haver racismo, sob o argumento de que “brancos são minoria e que as crianças já se conhecem da comunidade mesmo, vão nas casas umas das outras e por isso não há nenhum tipo de discriminação” (Entrevista professor Kevin, 15/12/2008). Nessa perspectiva, o não racismo decorre da ideia de uma simples questão de proximidade com outra pessoa. Na tentativa de garantir, ou acreditar, que a instituição apareça como um local em que não há discriminação, as representações dos diferentes grupos étnicos acabam não sendo incluídas no currículo. Na tentativa de ser “sem cor”, neutra e transparente, a escola

acaba silenciando desigualdades, invisibilizando a maior parte de seus/suas alunos/as. Entretanto, apesar da aparente neutralidade no que se refere às diferentes raças e etnias, estudos no campo curricular têm mostrado que "quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula, ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as auto-imagens de neutralidade que o sistema educacional oferece" (SANTOMÉ, 1995, p. 169). Isso também foi perceptível na pesquisa realizada e aqui apresentada.

Nas histórias infantis, nas práticas curriculares, nos desenhos e imagens das atividades, nos brinquedos, nos murais, nas mochilas, nas agendas, nos desenhos das roupas usadas além do uniforme, nos filmes assistidos, não havia qualquer menção às culturas diferentes da cultura branca. As princesas e os príncipes das histórias contadas na escola são todos/as brancos/as, todos/as os heróis e heroínas dos filmes são brancos/as, todos/as os/as bonecos/as<sup>50</sup> das brincadeiras são brancos/as. As atividades trazem crianças brancas ou sem cor. Raramente alguma outra raça/etnia é representada nesses materiais. Essas ausências também foram encontradas pela pesquisa de Kaercher (2006), na qual foram analisadas as obras literárias do acervo do PNBE/99. Segundo a autora, "o sonho do branqueamento sinalizou para a fusão dos conceitos de raça/cor na Literatura Infantil e infanto-juvenil para a tentativa de apagar negros e mestiços das representações de raça" (KAERCHER, 2006, p. 111). Essa "desvalorização" da estética negra traz efeitos importantes para as identidades de meninos e meninas. Para Gonçalves (1987, p.28), "o ritual pedagógico do silêncio exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira e impõe às crianças negras um ideal de ego branco". Ao ter contato com tantos materiais que exaltam a branquitude, acaba-se enfatizando identidades brancas e dificultando que meninos e meninas negros/as se identifiquem com a identidade negra ou que atribuam valor positivo a ela. Como exemplo, podemos observar os coloridos das atividades que apresento abaixo.



Figura 9



Figura 10

<sup>50</sup> Especialmente os bonecos estilo "Meu bebê".



Figura 11



Figura 12

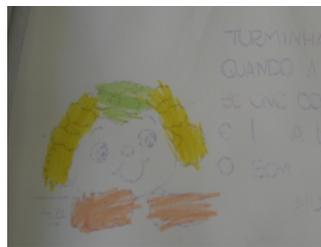


Figura 13

Fonte: fotos tomadas pela autora da dissertação do caderno de atividades da turma C

Os desenhos acima são produções das crianças de cinco e seis anos da escola investigada. Apesar de nela predominarem alunos/as negros/as ou mestiços/as, os coloridos ressaltam o ideal de branqueamento presente em nossa sociedade e no currículo investigado. As crianças, mesmo sendo identificadas como pertencendo a outro grupo étnico-racial, parecem se adequar ao padrão estético presente na instituição. Nas suas criações, mesmo ao representarem colegas negros/as, como acontece na figura 1<sup>51</sup>, todos os desenhos representam crianças brancas. Além disso, pode-se notar nessas e em outras imagens que são permanentemente expostas nos currículos investigados, como as figuras femininas que são coloridas com cabelos loiros. Há aí um atravessamento de gênero e etnia importante. Os homens, em sua maioria, ficam com os cabelos como está na figura 11. As mulheres são deixadas brancas e com cabelos loiros marcando um ideal feminino de beleza branca e um masculino que não é necessariamente loiro.

Ao analisar esses desenhos, podemos refletir sobre a dificuldade de identificação que as crianças negras encontram no currículo escolar desde muito cedo. A elas é imposta como guia de referência o branco. No processo de identificação, fundamental para a produção das identidades, as crianças negras ficam sem outro referente nesse processo, acabam se identificando com o referente branco, ainda dominante em nossa sociedade.

No currículo investigado, a falta de criação de referências não brancas é tão recorrente que nas instruções sobre uma atividade de colorir determinado desenho, orienta-se que as crianças coloram “sem sair do limite e sem colorir os rostos e membros”. A atividade se referia a bilhete em função do Dia das Mães. O papel,

<sup>51</sup> Na atividade da figura 9 pede-se que se desenhem cinco colegas da sala. Ao ver o desenho pronto, eu pergunto à menina quem são as pessoas que ela desenhou e coloriu. Pelos nomes respondidos percebo que se trata de colegas que apresentam traços físicos que poderiam defini-las como negras. Além disso, a maioria das crianças dessa turma tem a pele negra, e os desenhos, de modo geral, ficaram parecidos com os mostrados nas figuras.

desenhado em forma de pergaminho, tinha como título “certificado mãe do ano”. Abaixo do título, havia um campo para colocar o nome da criança e, em seguida, os seguintes dizeres: “A você que é ternura, amor, dedicação, a nossa gratidão”. Na ilustração havia uma menina segurando um grande coração nas mãos. Dentro deste havia a palavra mãe. O reforço em pedir muito capricho no colorido se refere ao fato dessa ser uma atividade para fora da escola e, sobretudo, para ser entregue à mãe. As crianças começam a tecer comentários sobre o assunto:

**Episódio 3**

Lívia: Vou colorir o cabelo dela de rosa

Vinícius: Não existe cabelo rosa.

Vitor: Existe sim, tem gente que pinta!

Professora: Silêncio todo mundo, não quero ninguém conversando. Vitor!  
Letícia.

A professora passa o olho nas atividades e diz: “eu tô vendo cabelo verde, rosa, já combinamos que cabelo é *marrom* ou *amarelo*!” (Trechos do diário de campo, 08 de maio de 2008, turma de 5/6 anos)

Em primeiro lugar, percebe-se, com essa atividade, um cruzamento de gênero e raça ao se ilustrar e colorir a atividade. Em relação ao gênero, a atividade é a mesma para toda a sala, ou seja, há uma menina entregando um coração à sua mãe inclusive para os “filhos” que entregariam o bilhete em casa. Mais uma vez, há aí a circulação de representações que associam as mulheres à emoção, doçura e carinho<sup>52</sup>, representações essas não encontradas no que se refere aos meninos. Em relação à raça, nesse momento, o capricho exigido significou não sair do contorno e deixar o corpo da menina branco. Não basta ser uma menina, para que a atividade tenha valor, é pedido que seja uma menina branca. Em segundo lugar, ao afirmar que “cabelo é marrom ou amarelo”, essa ação pedagógica apresenta certo ideal de beleza e exclui uma infinidade de outras possibilidades de cores de cabelos que existem na própria escola. Esse ideal exclui cores de cabelos escuros e tons de pele que não sejam brancos. Cabe ressaltar, contudo, que o cabelo da professora em questão é preto e que a mesma tem características fenotípicas que permitiriam identificá-la como negra. Entretanto, como afirma Munanga (2004, p.52):

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não [...]. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. [...] Trata-se de uma decisão política.

<sup>52</sup> Ao estudar a mídia educativa brasileira Paraíso (2007) também encontrou essa mesma associação das mulheres a símbolos como o coração e a emoção em sua investigação.

Por se tratar de um posicionamento político, identificar-se com determinado grupo étnico-racial implica aceitar as características atribuídas a ela. Essa aceitação, porém, também depende de como essas características de determinados grupos são valorizadas pela sociedade. Como o autor supracitado nos lembra, num país no qual há um desejo de branqueamento tão recorrente, pode-se entender a possível dificuldade do currículo divulgar representações de cabelos e peles não brancos (como o próprio cabelo) para as crianças. Talvez, em seu processo de formação, essas/es professoras/es não tenham oportunidade de refletir sobre questões relacionadas à raça/etnia. Provavelmente, nos currículos de formação docente, também não havia representações que valorizassem os grupos étnicos minoritários. Afinal, como sugere Paraíso (2000), não podemos nos esquecer de que os/as professores/as são advindas de uma formação cujos currículos têm narrativas étnico-raciais excludentes e silenciadas. As professoras negras e brancas vivenciam os mesmos currículos que, no Brasil, têm sido historicamente brancos e etnocêntricos.

Como afirma Gomes (2003, p.173) "compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores". Ainda, segundo essa autora, as discussões referentes à identidade negra deveriam, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores/as quando estes/as discutem a diversidade étnico-cultural (GOMES, 2003). Afinal, uma professora que não teve acesso a esse tipo de discussão dificilmente conseguirá introduzi-la no currículo sob sua responsabilidade.

Nesse sentido, diante do silenciamento da representação da diversidade étnico-racial, o que crianças brancas e negras podem aprender sobre si próprias e sobre os/as outros/as a sua volta? Foi possível constatar que os meninos e meninas de uma das salas investigadas parecem se acostumar com esse padrão de branquitude. Ao analisar os 25 cadernos da turma de crianças de cinco anos, em somente uma das atividades uma imagem de menina foi colorida de marrom, inclusive pelo único menino loiro da sala. Os demais coloridos são todos de pessoas brancas.



Figura 14 – atividade caça-letras

Fonte: foto tomada pela autora da dissertação do caderno de atividades da turma C

Apesar da predominância de representações de pessoas brancas, é possível perceber, como no caso do menino acima, alguns escapes no currículo escolar. Em alguns poucos momentos, questões relacionadas aos diferentes grupos étnicos são incluídas. Foi o que aconteceu no caso da história das “Meninas Negras”.



Figura 15 – capa do livro Meninas Negras

Fonte: foto tomada pela autora dessa dissertação

Essa história foi escolhida por uma professora que trabalha de forma conjunta com a professora da turma pesquisada, composta por crianças de cinco e seis anos de idade. Elas se uniram para elaborar um projeto que deveria ser exposto em um encontro das escolas da rede, promovido pela prefeitura. Nesse encontro, chamado “Infância na Ciranda da Educação”, várias escolas discutem temas relacionados à educação infantil e expõem trabalhos realizados pelas crianças. O livro escolhido fala de Mariana, Dandara e Luanda. Trata-se de uma pequena história, transcrita integralmente abaixo, na qual as três meninas são apresentadas.

**Mariana...** o mundo de Mariana é mar, rio e ar... Mariana é negra, alegre e sonhadora, e gosta da sua cor. Mariana carrega no nome o mar, o rio e ri o tempo todo. Na escola a professora conta que os negros vieram lá da África. Vieram como escravos. A menina sonha com a liberdade. Seu sonho atravessa o oceano atlântico e encontra a Mãe-África linda e livre. Mariana é mar, rio e ar e voa na imaginação.

**Dandara** é uma linda menina: negra, olhos grandes e espertos, sorriso aberto. Dandara quer um bicho de estimação. Ela quer uma girafa ou um leão. Ela quer um tigre pintado no chão. Quer ter muitas zebras dormindo no seu colchão. Na escola a professora fala da África, das suas terras... Dandara viaja as nuvens pela janela: é girafa, elefante, tigre e leão. Dandara voa na imaginação.

**Luanda** menina bonita, de corpo tão forte, menina do tom de chocolate. Dança como ninguém, aprende o que lhe convém. Na escola a professora fala da cultura dos que vieram da África. Luanda, de som na alma negra tão natural, balança seu corpo para resistir. Dança sua história, menina feliz. Essas são as meninas negras. Pele marrom, olhos tão vivos. Gostam de ouvir

histórias, aprender a ler e a contar. Elas se enxergam cada vez mais no lindo espelho da Mãe-África. E juntam conhecimento com imaginação de um povo resistente que nunca desiste de ser feliz.

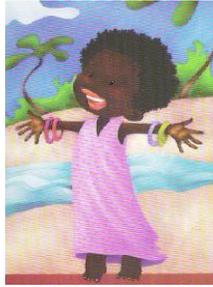


Figura 16 – Mariana



Figura 17 – Dandara



Figura 18 – Luanda

Fonte: fotos tiradas pela autora da dissertação das ilustrações do livro *Meninas Negras*

De modo geral, a história destaca que são meninas negras, belas, felizes e que têm uma cultura de matriz africana. Ao falar das meninas dessa maneira, esse livro ensina um certo modo de ser criança, menina e negra. Ele faz circular representações sobre infância, negritude e feminilidade que podem ter importantes efeitos na construção das identidades, já que a literatura constitui-se em importante espaço de divulgação de sentidos e representações sobre o outro (SILVA, 2002). Essa história pode ensinar, por exemplo, a respeito da beleza negra e da importância dos/as negros/as se reconhecerem como belos/as. Se durante muito tempo os livros de literatura apresentavam personagens brancos/as como ideais de beleza, aqui são as meninas negras as apresentadas como belas. A negação da beleza negra podia fazer com que as crianças negras construíssem “negativamente imagens sobre si próprias, desenvolvendo uma baixa auto-estima e rejeição de suas raízes étnicas” (ROCHA s.d, p.13). Em contrapartida, ao reafirmar a beleza negra, esse livro pode contribuir para que as crianças negras, especialmente as meninas, criem representações positivas de si mesma e de sua cultura africana. Cabe ressaltar também que as meninas negras do livro em questão não são vistas como nos contos clássicos, nos quais a menina “ou tem um papel secundário, ou é vista com as características descritas no conto da *Chapeuzinho vermelho*, no qual a ingenuidade e a ignorância são as qualidades celebradas e consagradas” (ABRAMOWICZ, 1998, p.93). Ao contrário, elas são lindas e têm “olhos grandes e espertos” com os quais tentam compreender a cultura africana e vivenciá-la.

Podemos, também, encontrar nessa história atravessamentos importantes entre as representações de gênero e de etnia. Num primeiro momento, as meninas é que são evocadas para falar dessa infância que valoriza a cultura negra. Talvez isso aconteça

porque, historicamente, há um processo de considerar as mulheres negras, senão como bonitas, pelo menos como sensuais e sexualmente interessantes (PACHECO, 2008). Mas as meninas negras da história não são representantes de qualquer tipo de menina. Elas são alegres, espertas, sonhadoras e fortes. Também não se submetem àquilo que a escola ensina, já que a personagem Luanda “aprende o que lhe convém”. Se, por um lado, essa seleção do que interessa aprender poderia ser interpretada como algo ruim em relação às características comumente atribuídas aos/as negros/as, como a malandragem, por exemplo, pode-se aprender também que as meninas não são submissas, como por muito tempo se esperou que fossem as mulheres e os/as negros/as. As três garotas da história apresentam escapes em relação ao exercício de poder que durante muito tempo fez com que mulheres e negros/as estivessem oprimidos/as. Pode-se considerar que esse livro representa uma tentativa de narrativa dos negros/as e das mulheres não pelo olhar do outro, mas por um olhar que procura incluir “formas culturais que refletem a experiência dos grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante” (SILVA, 2002, p. 126). Nesse sentido, sua inclusão no currículo escolar pode representar a possibilidade de inserir histórias diferentes daquelas que historicamente se contou sobre as meninas e meninos negros/as.

Essa história traz também representações sobre o continente africano que podem ser importantes para construir identidades na educação infantil. Se considerarmos, como vêm apontando as análises pós-colonialistas, que a literatura é “uma narrativa que efetivamente constrói o objeto do qual fala” (SILVA, 2002, p. 127), é necessário estarmos atentos/as a que construção sobre a África vem sendo feita nesse artefato. Um primeiro aspecto que chama a atenção é o fato de Dandara aprender sobre a África na escola. Lá, sua professora conta que os negros vieram lá da África. Vieram como escravos. Esse modo de falar sobre a África no currículo escolar é bastante recorrente e vem sendo criticado pelo movimento negro. Gomes (2008, p. 75) afirma que “ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão”. Os outros elementos da cultura africana são silenciados, fazendo com que haja “uma grande desinformação sobre a herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade” (GOMES, 2008, p. 74). Cabe ressaltar também que a professora fala que os negros “vieram lá da África”. Essa idéia de que os negros vieram para o Brasil tem sido questionada pelo movimento negro, já que “o negro escravo não veio para o Brasil por sua vontade própria. Ele foi ‘caçado’ em suas terras” (ROCHA, s.d., p. 30). Ao

apresentar o/a escravo/a dessa forma, ignora-se toda a resistência e o movimento de luta realizado pelos/as negros/as para fugirem do processo de escravidão.

Essa não é, contudo, a única representação da África presente na história. Como os sentidos são sempre disputados, o livro também fala desse continente apresentando-o como “mãe”, como o local “no qual se encontra não só a nossa origem, mas também de toda a humanidade” (GOMES, 2008, p. 76). Mais uma vez a África é apresentada como o espaço da natureza exuberante e exótica, das zebras, leões, girafas e tigres. Entretanto, ela é também local com uma cultura própria com a qual as meninas negras se identificam e que faz com que sejam felizes.

Tendo em vista os significados e as representações que a história, acima citada, coloca em circulação no currículo escolar investigado, procurei ficar atenta à forma como o projeto “Meninas Negras” seria desenvolvido e como esse livro seria trabalhado em sala com as crianças das turmas pesquisadas. Os objetivos explicitados no projeto<sup>53</sup> eram “incentivar o gosto pela leitura e trabalhar questões acerca do preconceito racial”. Além disso, objetivavam-se atitudes de “conhecer o outro e *respeitá-lo* independente de sua cor; respeitar os colegas e as pessoas; e discutir sobre as raças, as crenças e as individualidades de cada um” (grifos meus). Para isso, planejou-se ler o livro para as crianças, fazer as meninas negras em massinha e fazer as meninas negras num cartaz para a exposição. O projeto ocorreu de 31 de julho a 08 de agosto, ou seja, teve a duração de uma semana.

Ao analisar os objetivos desse projeto curricular, é possível perceber uma determinada concepção multiculturalista presente na noção de “respeito” à diferença. Essa perspectiva está na base daquilo “que se poderia chamar de multiculturalismo liberal ou humanista” (SILVA, 2002, p.86). Nela, em nome de uma humanidade comum, apela-se para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre os diferentes grupos culturais. Nesse caso, deve-se tolerar e respeitar a diferença, pois, sob a aparente diferença, existiria uma mesma humanidade. Todavia, a referência a uma humanidade comum é rejeitada pelas perspectivas críticas, uma vez que, para elas, essa noção “deixaria intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença” (SILVA, 2002, p. 88). Desse ponto de vista, as diferenças são constantemente produzidas por meio de relações de poder e, por isso, não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Afinal, a ideia de tolerância e respeito implica

---

<sup>53</sup> Todos esses trechos entre aspas foram retirados de uma parte escrita do projeto que a professora fez atendendo ao meu pedido, já que não havia feito nenhum registro.

uma certa superioridade por parte de quem deve tolerar e respeitar, além de um certo essencialismo cultural que busca fixar as diferenças, como se elas já tivessem sido estabelecidas definitivamente, restando apenas respeitá-las. Assim, num currículo que adota outra visão multiculturalista, a crítica, “a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2002, p. 89).

Cabe ressaltar também um outro objetivo do projeto: a questão do preconceito racial. Na mesma escola que divulga-se não haver preconceito, coloca-se essa questão como um objetivo a ser alcançado no projeto. Essa aparente contradição pode servir para pensarmos como as questões envolvendo raça e etnia são complexas no interior da escola. Ao mesmo tempo em que se nega a existência do preconceito, reconhece-se ser esse um objetivo educacional importante. Isso talvez ocorra por uma pressão legal, já que a temática vem sendo constantemente debatida por diversos movimentos e reivindicada na legislação, ou até mesmo pela minha interferência no currículo escolar, por saberem que eu estaria atenta a como essas temáticas de gênero e étnico-raciais apareceriam no currículo. Além disso, sendo essa temática apresentada como uma exigência legal, pode-se supor que ela traria prestígio para a escola junto à prefeitura, que organizou o trabalho que deu origem ao projeto. Pode-se perceber, assim, como o currículo escolar se constitui em um campo de circulação de múltiplos significados (SILVA, 2002).

Apesar das questões destacadas acima, o fato em si já demonstra a tentativa de dar voz a dois grupos marginalizados no currículo escolar: mulheres e negras. Pode-se dizer que é efêmero? Sim. É feito de forma desconectada? Também. É contingente? Provavelmente. Mas não deixa de ser uma tentativa, um escape, uma forma de “subverter as normas” (BUTLER, 2003), que colocam como referente no currículo o homem, branco, ocidental (SILVA, 2002). Mesmo sendo um escape, ainda é uma forma de representação e de inscrição, na qual o “outro” é visto, apresentado, produzido. Isso é central na produção da identidade. Entretanto, é preciso fazer uma análise mais atenta desse projeto. Embora as professoras tenham afirmado em sua escrita que trabalhariam questões étnico-raciais, não houve uma discussão atenta dessa questão no currículo investigado.

No dia posterior à leitura, eu estava em sala quando a professora lembrou no quadro o nome das meninas. Muitas crianças não se recordavam dos nomes das personagens e também não houve, por parte da professora, uma tentativa de inserir uma discussão das questões relacionadas ao preconceito ou, até mesmo, à tolerância, como

apontado nos objetivos do projeto. O foco, então, passou para a confecção das bonecas na massinha – afinal, só havia uma semana para o projeto e a exposição – e na confecção do cartaz em papel *craft* e crepom. Meninos e meninas fizeram as meninas negras nas massinhas. Os meninos terminaram primeiro, enquanto algumas meninas criavam os detalhes como as pulseiras, brincos, sapatos e cabelo. Na sequência, as professoras montaram – com a ajuda das crianças, que confeccionaram bolinhas de crepom – as bonecas negras gigantes. Foi percebido nesse processo de execução do projeto que as crianças se envolveram na preparação dos materiais, mas sem discutir os aspectos das diferentes culturas, como outras línguas, músicas, crenças, rituais, ou preconceitos étnico-raciais e respeito aos outros. Ao final da semana, os materiais foram enviados para a exposição a qual as crianças não assistiram. Apesar de todo o trabalho realizado, não houve mais menções a ele na escola.



Figura 19 – Meninas negras em massinha  
Fonte: foto tomada pela autora da dissertação

O tratamento dado à questão da negritude na atividade relatada acima pode ser considerado como um exemplo de “currículo turístico”, ou seja, “em apenas um determinado dia e, inclusive numa única disciplina, nos detemos sobre um tipo de problemática social; no restante dos dias do ano letivo, essas realidades são silenciadas quando não atacadas” (SANTOMÉ, 1995, p.174). Essa modalidade curricular está bastante presente no tratamento dado à diversidade na escola investigada. As culturas que não exercem poder na sociedade são tratadas como “souvenir”, uma pequena lembrança.

Há uma presença pouco significativa de materiais que remetem à diversidade cultural. Isso pode ser evidenciado pelos poucos livros com personagens negros. Ao observar o acervo da biblioteca, foram encontrados apenas dois livros contendo imagens de crianças negras: “*O menino Nito*”<sup>54</sup>, de Sonia Rosa, em que o personagem principal é um menino negro e “*A gente pode. A gente não pode*”, de Anna Cláudia

<sup>54</sup> A história do Menino Nito seria interessante para trabalhar o atravessamento de gênero e raça/etnia. Nito é um menino negro, homem e chorão. O enredo discute a questão se homem pode ou não chorar.

Ramos, que contém imagens de crianças brancas e negras em alguns momentos do cotidiano. Entretanto, apesar da presença de um livro que tem como personagem principal um garoto negro, este nunca foi lido para as crianças. E por não ser lido, ele também não fica entre os mais procurados por elas na biblioteca da sala, nem que seja para manusear e ver as imagens.

Vale ressaltar que a questão indígena também é trabalhada na escola por meio do *currículo turístico*. Durante todo o ano, falou-se sobre esse grupo somente uma vez, em abril. Ao explicar que haveria uma festa em comemoração ao “dia do índio” a professora avisa: “pessoal vamos fazer chocalho, cocar, conhecer onde eles moram, vamos cantar, vai filmar, tirar foto” (Notas do diário de campo em 03 de abril de 2008, turma de 5/6 anos). A única atividade que se relacionou, de alguma forma, com a temática indígena foi ensaiar uma música indígena para apresentar para outras crianças da escola, junto com outra turma, a mesma que desenvolveu o projeto das meninas negras. No currículo turístico, criam-se momentos únicos para se lembrar dos grupos que exercem pouco poder (negros/as, índios/as e mulheres, por exemplo). Como nomeia Santomé (1995), trata-se dos famosos “Dia DE”. Escolhe-se um momento, uma data, um “dia de”, uma atividade para que esses grupos apareçam e sejam apresentados. Assim, ao serem contempladas como algo distante, que não tem a ver com nossa cultura, essas minorias se tornam “algo estranho, algo exótico” (SANTOMÉ, 1995, p.173). Tão estranho, que não presenciei outros episódios para trazer e discutir neste capítulo, além de apontar esse silenciamento da cultura indígena no currículo.

Incluir dessa forma no currículo as culturas que exercem menos poder não significa que elas deixaram de ser predominantemente negadas na escola, em particular, e na sociedade, em geral. Ao estudar somente alguns aspectos superficiais e canonizados para cada cultura, ainda mais da forma esporádica, como foi feito no currículo investigado, pouco se contribui para um tratamento menos desigual de raça, etnia e gênero, por exemplo. Quando o currículo, ao selecionar suas atividades e saberes, silencia essas diferenças e afirma não haver discriminação ele não permite que as crianças criem uma identidade que se oponha à identidade padrão. Fica muito mais difícil engajar-se em lutas contra as formas de discriminação existentes em nossa sociedade. Assim, pode-se dizer que a afirmação da identidade cultural do grupo étnico-racial negro e indígena fica comprometida. Nesse contexto, o menino negro e a menina negra aprende “desde muito cedo, a se anular, a não se ver em algum lugar, a silenciar, a não contar aspectos positivos de seus antepassados. Este aprende a se negar, a negar

sua raça e sua identidade para ser aceito pelo *outro*” (PARAÍSO, 2000, p.25, grifo da autora). São alguns desses possíveis efeitos nas identidades de meninos e meninas que analiso a seguir.

## **6.2 “Você já nasceu branca assim?” Relações entre gênero, corpo negro e cabelo crespo na produção das identidades infantis**

### **Episódio 4**

Durante uma atividade em sala Tatá, uma menina negra, olha-me e pergunta: “o que aconteceu com você? Já nasceu branca assim?”. Respondo que sim. Ela continua me observando e ela pergunta novamente: “quem pintou sua unha?”. Taís ouve a conversa e também aproveita para perguntar: “foi você que alisou seu cabelo?”. Digo que não e ela conclui em forma de pergunta: “você já nasceu com ele liso?”. A professora volta a pedir silêncio para o término da atividade e o assunto é interrompido. (Notas do diário de campo, turma de 5/6 anos, 10/12/08).

A fala da menina Tatá, aluna da escola em que foi realizada a pesquisa, remete a várias questões. Em um primeiro momento, podemos discutir como as diferenças físicas são percebidas pelas crianças. A menina, mesmo sem conhecer o processo biológico que faz com que tenhamos características físicas diferentes, percebe que há algo em mim, como a cor da pele, que difere dela. Podemos também refletir sobre outro aspecto: ao questionar se mudei de cor, a menina dá indícios para pensarmos como as crianças compreendem a questão étnico-racial. É como se a cor da pele fosse passível de escolha e de mudança, assim como a cor das unhas ou do cabelo.

Esse tipo de compreensão das crianças também já foi observado em outras pesquisas na educação infantil (FAZZI, 2004; DIAS, 2007). Dias (2007), por exemplo, explicita o relato de uma professora que viveu uma experiência parecida. Um menino branco de quatro anos, ao observá-la dar banho em um menino negro de dois anos, perguntou por que ele era assim, preto. Ela respondeu que ele nasceu assim. O menino, tentando entender, pergunta se nem esfregando muito com a bucha e o sabão ele poderia ser branco (DIAS, 2007, p.64).

Essas crianças mostram como é possível – a partir de mudanças em nossos traços corporais e, com base nisso – construir significados diferentes para o que somos, para os modos como nos apresentamos em relação ao mundo. Elas também revelam uma curiosidade em relação ao diferente: ao perceberem meus traços como distintos dos delas, as duas crianças da escola investigada começam a levantar hipóteses para tentar entender por que eu sou daquela forma. Podemos pensar que essas duas meninas tomam o seu corpo como referência para avaliar o meu. Para elas, o “normal” não parece ser

nascer branca ou com cabelo liso. O “normal” é o/a negro/a, de cabelo crespo. Ao mesmo tempo, porém, elas mostram também conhecer como as pessoas mudam esse padrão para se adequar à norma branca. Isso fica evidente quando perguntam se eu alisei meu cabelo.

Esses episódios servem para analisarmos como as identidades negras, assim como qualquer identidade, podem ser construídas de forma gradual, num processo que, como registra Gomes (2003, p.171), “envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos desde as primeiras relações estabelecidas na família até suas ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que o sujeito estabelece ao longo da vida”. Ainda que não se possa “mudar de cor”, é possível dar novos sentidos para ela. Esses sentidos estão relacionados a jogos de forças, nos quais cores mais claras ou traços corporais comumente atribuídos às pessoas brancas, por exemplo, são considerados como mais positivos no currículo analisado.

Além da cor da pele clara, a questão do cabelo assume centralidade na construção de identidades generificadas e étnicas na escola. Em variados momentos, pude perceber como o cabelo se torna um modo de exercer poder sobre as crianças, especialmente as meninas, construindo assim suas identidades.

#### **Episódio 5**

Larrisa, uma menina que tem cabelo crespo, sempre ia à escola com o cabelo preso, mas sem penteá-lo. Isso fazia com que o cabelo logo se despenteasse. Certo dia, Larissa mudou de penteado e, além de amarrá-lo, penteou e prendeu com tic-tac. Assim que entro na sala, Larissa corre até mim enquanto guardo a bolsa e diz: “olha o meu cabelo! Fiz escovinha!”. Falo que está lindo como sempre e vou sentar. Ela senta perto de mim, conversa outras coisas e volta ao assunto: “olha como meu cabelo está liso, passa a mão aqui para você ver... não tá liso?”. Entretanto, a menina não havia feito escova. Ela continuou a conversa falando de outra coisa: “meu pai fez pastel de banana”. Passa algum tempo, durante uma atividade, ela se levanta, molha o cabelo na pia da sala, volta e pergunta: “agora tá bonito, Dani?”. (Notas do diário de campo, turma de 5/6 anos, 15/11/08).

Nas diferentes culturas, o cabelo constitui-se em uma importante marca identitária, já que é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo, especialmente para as meninas. Ao longo da história, múltiplos sentidos foram dados para ele (GOMES, 2003). Pensando especificamente no cabelo dos/as negros/as, pode-se dizer que há uma tensão na qual variados significados são construídos. Gomes (2003), em sua pesquisa realizada em salões étnicos na cidade de Belo Horizonte, mostra que alguns grupos desejam o cabelo “crespo natural” para expressar sua

negritude. Outros grupos preferem as tranças, por julgarem que esse penteado se aproxima das raízes africanas. Outros, contudo, optam pelo cabelo alisado, por considerarem que tal penteado aproxima as mulheres negras do padrão estético socialmente valorizado, visto geralmente como o mais belo e o mais “arrumado”.

Parece que essa referência que toma o cabelo liso como mais belo está presente no trecho acima. Além de Larissa, outras meninas negras também demonstravam preocupação com o cabelo. As professoras elogiavam quando o cabelo crespo chegava alisado, diferentemente do que acontecia quando eles iam enrolados. Esses comportamentos evidenciam “como a cor branca, com seus atributos, nunca deixou de ser considerada como referencial da beleza humana” (MUNANGA, 2006, p. 15). Na escola investigada, as crianças operam com esse referente, na medida em que consideram que, para ser bela, é necessário ter o cabelo liso. Dessa forma, a representação de beleza branca presente na sociedade é reafirmada também no currículo, com efeitos significativos na construção de suas identidades.

Se considerarmos que, além disso, enunciações do tipo: “fala pra sua mãe arrumar o seu cabelo” ou “vai lá ao banheiro arrumar e prender o seu cabelo” são repetidas no currículo, pode-se afirmar que se exerce um poder constante sobre o cabelo feminino. Nesse sentido, não somente identidades étnico-raciais são formadas, mas também de gênero, já que se posiciona a menina no lugar do cuidado e do embelezamento. O cabelo da menina é a porção do corpo em que se cruzam forças que produzem uma identidade étnico-racial indissociável da performatividade de gênero. A beleza promove esse cruzamento, afinal “fazer-se bela é, assim, antes de mais nada, um investimento social sobre o qual, não se pode esquecer, passam as atribuições de gênero” (OLIVEIRA, 2002, p. 02). Para garantir sua feminilidade, torna-se importante estar sempre atenta ao modo como o seu cabelo se apresenta. Por exemplo, Lívia, que tinha cabelo crespo e curto, era constantemente confundida com um menino. Para garantir sua identidade feminina, foi preciso alisar o cabelo para que ele ficasse mais comprido, evidenciando, assim, que ela é uma garota. Essa mudança foi marcada na escola com vários elogios dirigidos à menina. Percebe-se, assim, como formatar o cabelo de certo modo serve para ensinar uma determinada norma que passa a ser valorizada tanto pelas meninas como pelos meninos, como mostro a seguir.

#### **Episódio 6**

Durante uma atividade em sala, Willian, um menino que estava sentado próximo às meninas, escuta uma conversa sobre cabelo liso e me diz: “sabe a Larissa? Sabe? Quando ela chega, o cabelo tá todo arrumado, mas quando vai

embora, tá todo pro alto, muito bagunçado”. (Notas do diário de campo, turma de 5/6 anos, 10/12/08).

De tanto reafirmar para as meninas a necessidade de manter o cabelo crespo “controlado”, os meninos também passam a observar e atribuir valor negativo quando esse cabelo foge ao padrão de beleza branco. Ao verem na mídia, na família e na escola situações em que o cabelo liso é considerado belo, as crianças constroem suas identidades atribuindo também valores positivos para essas marcas corporais. Para estar dentro desse modelo, exige-se que as meninas prendam seus cabelos, enquanto, para os meninos, resolve-se o “problema” raspando-os. Assim, como efeito desses ensinamentos, algumas crianças negras passam a banir essa marca identitária de diferentes maneiras para serem aceitas dentro das características socialmente valorizadas. Se houvesse outros ensinamentos no currículo, as crianças poderiam aprender a gostar do cabelo crespo e a lidar com ele de forma diferente. Entretanto, os discursos que circulam no currículo fazem com que as crianças tentem se modificar, usando “estratégias de adaptação às exigências sociais de transformação da aparência, nos moldes dos padrões estéticos brancos” (GOMES, 2006, p. 372).

Uma outra representação recorrente sobre os/as negros/as em nossa sociedade, especialmente de homens negros, refere-se a apresentação desses/as como “violento, perigoso e ameaçador da segurança” (SCHWARCZ, 1996; TONINI, 2002). Na pesquisa realizada, procurei ficar atenta ao aparecimento dessa representação nos ensinamentos e aprendizagens disponibilizados pelo currículo. O que pude perceber, entretanto, principalmente nos momentos de brincadeira, é que a preocupação com comportamentos aparentemente violentos dos meninos não se restringia a essa representação do/a negro/a na sociedade, mas incidia indefinidamente sobre meninos brancos e negros. Se esses brincavam de revólveres e armas, logo os/as docentes se posicionavam contra, como evidencio a seguir.

#### **Episódio 7**

Quando cheguei, as crianças brincavam na sala com brinquedos de montar. Um menino monta uma arma e começa a atirar. Kevin fala “*arma não, vai montar qualquer coisa, menos arma*”. (Notas do diário de campo, 30/03/2008, turma de 3/4 anos)

#### **Episódio 8**

Os meninos começaram a brincar de atirar um no outro com a mão, de mentirinha. A professora Helena intervém: “*a professora ensinou que não pode brincar de tiro*”. Um menino completa, “*pode matar só ladrão*”. Ela repete, “*a professora já falou que brincadeira de pó, pá, pum, não é legal né?*”. Eles param. (Notas do diário de campo 14/04/2008. Turma de 2/3 anos)

Há um controle explícito dos comportamentos dos meninos que, aos olhares das professoras, do professor e das crianças, pode indicar proximidade com a violência tão temida na atualidade. Talvez em função do contexto social em que essas crianças vivem, as professoras e o professor sintam receio de que, no futuro, essas crianças possam se envolver com o crime e, por isso, não incentivam brincadeiras que façam alusão à violência. Cabe ressaltar que a escola fica em uma comunidade pobre, na periferia de Belo Horizonte, na qual há um alto índice de criminalidade. Em variados momentos, as professoras mencionavam que algumas crianças eram filhos/as de traficantes, independentemente da cor da pele ou da raça. Nesse sentido, afastar esses meninos dos perigos da rua se constituía em uma função da escola. Por isso, havia intervenções constantes em brincadeiras que remetiam a essa realidade.

Diferentemente de outras pesquisas realizadas com crianças, essas docentes se distanciam da ideia segundo a qual “ladrão é preto e pobre” (Fazzi, 2004). Essa representação do negro foi encontrado por Fazzi (2004) ao investigar as manifestações de preconceitos raciais entre meninos e meninas das séries iniciais do ensino fundamental. Em sua pesquisa, a autora simula o que ela chama de “brincadeira do assalto” na qual ela dizia que duas bonecas, uma branca outra não, voltando para casa seriam assaltadas. Ela mostrava, então, dois bonecos, um branco outro não, com mesmo vestuário e perguntava para a criança qual deles seria o ladrão na brincadeira. Das 24 crianças pesquisadas, 20 escolheram o boneco negro para ser o ladrão. A associação dos negros com maldades está presente também no vídeo “Uma conversa sobre raça”<sup>55</sup>. Nesse vídeo, crianças negras são colocadas diante de um boneco branco e um boneco negro. Em seguida, são questionadas, entre outras coisas, sobre qual boneco seria o malvado e todas apontam o boneco negro. Pode-se dizer, então, que, desde cedo, são disponibilizadas várias representações sobre as diversas raças e etnias para as crianças, umas que associam maldade com negritude que têm efeitos importantes em suas vidas e nas concepções que elas constroem acerca do mundo. Nesse contexto de variados significados, identidades negras e brancas, masculinas e femininas são produzidas de formas conflituosas e ambíguas. São essas ambiguidades que mostro a seguir.

### **6.3 Outras possibilidades de vivência da negritude e da branquitude: contando novas histórias no currículo escolar**

---

<sup>55</sup> Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=cWPhlO6Uv2E>, Acessado em: 15 jan. 2009.

Na pesquisa realizada, foi possível perceber que o processo de construção de identidades generificadas no seu cruzamento com raça/etnia não se dá por meio de discriminações explícitas como xingamentos, apelidos, estereótipos, conforme encontrado em outras pesquisas que investigaram a questão racial na educação infantil (CAVALLEIRO, 2000; FAZZI, 2004; SANTOS, 2005; DIAS, 2007). Também não percebi aquilo que Rosemberg (1999) denomina “pessimismo racial”. Esse processo consiste na descrença no âmbito institucional por parte dos/as que executam a educação infantil na capacidade intelectual da criança negra. É importante também destacar que as crianças não apresentam manifestações de racismo entre si. Pelo contrário, pude perceber fortes vínculos de amizade e parceria entre elas, o que mostra como as diferenças são construídas ao longo da vida por meio dos discursos disponibilizados na sociedade e pelas experiências vivenciadas em vários espaços, dentre eles, o currículo escolar.

Além disso, há momentos em que representações diferentes daquelas divulgadas socialmente aparecem no currículo investigado, mesmo que de forma incipiente. Isso aconteceu, por exemplo, na encenação da música “Rosa Juvenil”, na qual crianças negras foram escolhidas juntas com as brancas para representar reis e rainhas. Havia dois casais de reis e princesas: um com um rei branco e uma princesa negra (Daniel e Amanda) e um rei negro e uma princesa branca (Arthur e Bia). Além disso, a questão da princesa negra apareceu também em outro momento.

#### **Episódio 9**

A caminho do parque do escorregador, Tainá desce cantando: minha professora é uma princesa! A professora responde: e a Tainá é uma princesona! (Notas do diário de campo, 19/08/2008, turma de 3/4 anos)

Diante de tantas princesas brancas, tais como Branca de Neve, Cinderela, Bela Adormecida, Ariel que aparecem nos contos clássicos infantis, bem como seus príncipes e parceiros, ter a presença de negros/as representando esses personagens apresenta uma possibilidade de construir novos sentidos para a identidade negra, já que as histórias contadas na escola exercem importante papel na construção dos modos de ser infantis. Na maioria das vezes, as crianças negras não encontram referências de heróis, heroínas, reis, rainhas, príncipes e princesas negros/as nos currículos e em outros espaços sociais. Assim, determinadas repetições de discursos sobre os/as negros, por exemplo, possibilitam que enunciações desse tipo sejam divulgadas na mídia brasileira ainda hoje.

Em declaração a um jornal paulista, que abordava a proposta do Ministério Público Federal de criar cotas para modelos negros na São Paulo Fashion Week, um dos mais importantes eventos de moda do país, a estilista Glória Coelho mostrou resistência à iniciativa: “Nosso trabalho é arte, algo que tem de dar emoção para o nosso grupo, para as pessoas que se identificam com a gente. [...] Na Fashion Week já tem muito negro costurando, fazendo modelagem, muitos com mãos de ouro, fazendo coisas lindas, tem negros assistentes, vendedoras, por que têm de estar na passarela?” A primeira a se manifestar foi a atriz Isabel Fillardis, que, por muitos anos, foi modelo. “Ela não sabe que é preconceituosa. Vou crer nisso. Isso é preconceito. Ele só serve para servir, o negro. Para brilhar na passarela, para ser internacional, para ganhar dinheiro, como a Gisele ou como qualquer um, não pode. É horrível isso. Dói. Isso dói muito, sabe? E tenho pena. Tenho pena. Tenho, realmente”, afirmou. (Disponível em: <[http://www.new.divirta-se.uai.com.br/html/sessao\\_9/2009/04/15/ficha\\_mexerico/id\\_sessao=9&id\\_noticia=10013/ficha\\_mexerico.shtml](http://www.new.divirta-se.uai.com.br/html/sessao_9/2009/04/15/ficha_mexerico/id_sessao=9&id_noticia=10013/ficha_mexerico.shtml)>, Acesso em: 15 abr. 2009)

Essa história nos conta como o corpo negro (com sua cor, seu cabelo e seus traços) é recorrentemente representado de forma negativa e não bela na sociedade brasileira. Embora tenha havido uma tentativa de, em diferentes meios de comunicação, mostrar a pluralidade cultural existente no Brasil, negros/as ainda estão pouco presentes nesses espaços. Os lugares de prestígio em diferentes espaços midiáticos, como vagas em grifes famosas, são, de modo geral, destinados aos/às brancos/as, especialmente às mulheres. Por um lado, isso faz com que, em alguns momentos, os/as negros/as se auto-representem como menos belos/as e não vislumbrem ocupar esses espaços. Na escola investigada, por exemplo, a única menina que manifesta interesse e afirma que vai ser modelo quando crescer é a menina loira de olhos verdes.

Por outro lado, os/as negros/as tentam criar outras representações sobre a beleza negra, como fica claro na reportagem. Eles/as passam a lutar, por exemplo, para que existam cotas em diferentes espaços nos quais a presença branca é marcante, tais como desfiles, universidades, comerciais e novelas, para que exista maior igualdade entre os diferentes grupos étnico-raciais. Como defende Scott (2005), para reivindicar essa igualdade, o movimento negro precisa, em um primeiro momento, aceitar a rejeição da identidade de seu grupo, ou seja, é necessário reconhecer que existe uma desigualdade, em função das marcas identitárias para se posicionar contra elas. Assim, a luta pela igualdade evoca as diferenças que não permitiram essa igualdade, o que se constitui em um paradoxo, já que, ao evocar essas diferenças, pela repetição do discurso também se está produzindo-as (SCOTT, 2005). Nesses processos de nomeação, a diferença corre o risco de ser hierarquizada e transformada em desigualdade.

Por isso, os escapes que ocorrem no currículo escolar em alguns momentos são evidências importantes de que não existe somente uma norma identitária fixa e

imutável. Eles nos mostram que é possível redimensionar “o tamanho das lutas que precisamos lutar, tornando-as mais localizadas, menos grandiosas ou ambiciosas, permitindo recuperar, assim, a importância de pequenas mais significativas ações de contestação” (MEYER, 2002, p.68). Tudo depende das estratégias de poder utilizadas para selecionar o que será ensinado, como e de quais formas os grupos serão representados nesses currículos. Afinal, para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação.

Uma eficiente estratégia para garantir a produção de determinadas identidades constitui-se na repetição em vários espaços da norma que se quer construir. Assim, pode-se dizer que a identidade étnico-racial, assim como a de gênero, é produzida performativamente. Entende-se performatividade “como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2007, p.154), ou seja, as identidades são produzidas quanto mais forem discursivamente reiteradas em vários espaços sociais.

Entretanto, como mostrado neste capítulo, o silenciamento existente na escola investigada sobre as representações de diferenças étnico-raciais, assim como a reiteração de uma determinada norma identitária de beleza e comportamento, dificulta a percepção da desigualdade por parte das crianças. Apesar de não ter encontrado manifestações explícitas de racismo, acaba-se produzindo desigualdades por aquilo que se é silenciado. Embora apareça na escola a ideia de democracia racial e de que lá é um espaço neutro, sem distinções entre os grupos, muitas pesquisas recentes, ao comparar “as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país” (GOMES, 2006, p.47), especialmente se articulada a gênero.

Dessa forma, gênero, raça e etnia se atravessam por meio de diversas aprendizagens que ocorrem desde muito cedo, como mostrei ao longo deste capítulo. As aprendizagens ocorridas na escola também têm efeitos importantes nas representações de brancos/as e negros/as que perduram e aparecem em outros espaços. Diante do que foi observado e mostrado, podemos refletir: será suficiente a atenção que temos dado a esses ensinamentos? Estaremos reconhecendo nós mesmos/as, profissionais da educação, como inscritos nesses processos de nomeação do “outro”? Temos conhecimentos de outros materiais que poderiam incluir a representação de outros

grupos no currículo<sup>56</sup>? Será possível contar outras histórias por meio das ilustrações que aparecem nas atividades, nos cartazes espalhados pela escola, nos livros de literatura, nos brinquedos produzidos? Creio ser importante pensar sobre essas questões em nossas escolas, como essas aprendizagens estão incorporadas em práticas cotidianas, como casos – como o de Larissa, que se incomoda com seu cabelo, ou Tatá, que questiona a possibilidade de se nascer com uma cor ou mudá-la –, citados ao longo do capítulo que nos permitem analisar as representações de homem e de mulher, de branco/a e de negro/a e os sentidos de pertencimento e exclusão que vão sendo produzidos nos currículos e nas histórias contadas em cada turma.

---

<sup>56</sup>A Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), posteriormente substituída pela Lei n. 11.465/08, por exemplo, é uma conquista do Movimento Negro para que se incluam outras histórias no currículo. Ela torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e estimula o estudo sobre o povo indígena em sala de aula da rede oficial de ensino do País. Entretanto, essa lei só se aplica ao ensino fundamental e médio. Dessa forma, a educação infantil fica, mais uma vez, sem a discussão – ou produção de materiais importantes para essa discussão – com as crianças.

## 7. “SILENCIO!”, “VOLTA AQUI!”, “NÃO SAI!”: INFÂNCIA, GÊNERO, PODER E (IN) DISCIPLINA

“Assim como a escola, a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais” (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

A construção da infância na modernidade está diretamente articulada à criação de instituições para sua educação. Entre essas instituições, destaca-se a escola, que tem papel central na constituição de um novo modo de se relacionar com as crianças. Se, como mostra Ariès (1981), durante a Idade Média não existia um “sentimento de infância”, a partir do século XV, com a criação de um espaço próprio para a educação, as relações entre adultos/as e crianças se modificam. Por meio dessa criação foi possível “construir saberes a respeito da infância e promover na infância determinados saberes” (NARODOWSKY, 2001, p. 56). Pode-se dizer, assim, que existe uma relação estreita entre infância e escola, já que esta tem sido, desde a Modernidade, uma das instituições privilegiadas para se educar meninos e meninas (ARIÈS, 1981).

Esse processo de educação, além de objetivar transmitir certos conhecimentos para as crianças, tinha como uma de suas principais finalidades domesticar os seus corpos. Nesse sentido, a escola moderna funciona como um dispositivo disciplinar, à medida que nela são criadas estratégias e táticas que objetivam formar um indivíduo dócil, submisso e exercitado (FOUCAULT, 1997). Por esse motivo, muitas práticas desenvolvidas na escola têm por finalidade fazer dos/as alunos/as crianças mais bem comportadas, mais adaptadas à sociedade, mais obedientes. Na instituição de educação infantil investigada não é diferente. Parte significativa do tempo das professoras e do professor é utilizada para tentar vigiar e controlar os comportamentos de meninos e meninas.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo analisar que técnicas são utilizadas no currículo investigado para disciplinar as crianças. Durante a observação, presenciei variadas tentativas de controlá-los/as. Gritos, punições, ameaças, combinados, modelos de comportamento a serem seguidos ou não e vigilância entre meninas e meninos são constantemente usados para garantir a ordem e a disciplina na escola. Cabe registrar que não percebi, no currículo investigado, distinção entre os tipos de técnicas utilizadas em termos de gênero. Entretanto, ficou muito evidente que os desvios em relação à norma disciplinar cometidos por alunos e alunas são tolerados de forma diferente. Parece haver uma ideia de que as meninas são mais disciplinadas, bem-

comportadas e obedientes. Isso faz com que algumas vezes elas tenham privilégios em relação aos meninos. Apesar dessa noção de obediência feminina no currículo pesquisado, transgressões são cometidas tanto pelos alunos como pelas alunas. Argumento, assim, que as técnicas utilizadas pela escola não têm os mesmos efeitos disciplinares em todos/as os/as alunos/as. Muitos/as, independentemente do gênero, burlam as regras disciplinares e constroem outros modos de ser criança no ambiente escolar. Esses modos mostram a incompatibilidade da infância contemporânea com as estratégias disciplinares de uma instituição moderna: a escola.

### 7.1 As estratégias para manter a ordem e o silêncio

#### Episódio 1

Um menino chega até a professora e pede: *“posso beber água?”* A professora Maria responde: *“Não pode nada, só fazer silêncio! Não pode nem por favor. Volta e senta no lugar.”* Virando-se para outra aluna ela completa: *“Larissa, senta direito.”* (Notas do diário de campo em 30/04/2008, sala de 5/6 anos).

Proibir, negar, recusar. Exigir que fique quieto/a. Mandar ficar calado/a. Essas são práticas comuns e constantes em uma das turmas investigadas. Em diferentes situações, demandava-se que as crianças tivessem esses comportamentos. Talvez pelo fato de a escola ser uma instituição disciplinar, precisa-se garantir um silêncio absoluto. Como aponta Foucault (1997) em sua análise das prisões e das escolas, o silêncio se constitui em importante marca das instituições disciplinares. Nelas, os indivíduos devem falar baixo ou manter absoluto silêncio, como acontecia nas instituições monásticas. Para criar a disciplinarização, utilizavam-se “horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos” (FOUCAULT, 1997, p. 106). Mais do que manter uma ordem, o objetivo é criar um “indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele” (FOUCAULT, 1997, p. 106).

No currículo investigado, ao se dizer que *“não pode nada, só pode fazer silêncio”*, pretende-se criar a identidade obediente para os/as alunos/as. Para se conseguir essa identidade, uma das estratégias utilizadas são os gritos, como mostro a seguir.

#### Episódio 2

Durante uma atividade em sala, a professora Maria pede silêncio e consegue. Pergunto, então, por que a turma estava tão quieta, em silêncio, fazendo a atividade, o que geralmente não é comum. Ela diz: *“é porque no início da*

*aula dei um berro e eles estão com medo até agora. Conversei sério com a turma.” (Notas do diário de campo em 17/04/2008, turma de 5/6 anos)*

É paradoxal pedir silêncio por meio de gritos. Esses funcionam como um modo de disciplinar as crianças. No trecho relatado acima, utiliza-se a ameaça como técnica para garantir que os/as alunos/as fiquem calados, fazendo aquilo que ela deseja. Historicamente, a ameaça tem sido utilizada como estratégia pedagógica para disciplinar as crianças. Ele está presente, por exemplo, nos livros de literatura clássicos (HILLESHEIM e GUARESCHI, 2006), nos quais se tenta amedrontar as crianças para que elas sejam disciplinadas. Essa ideia da ameaça para regular as crianças baseia-se em um entendimento de que a infância deve ser controlada e subordinada aos/às adultos/as (CORAZZA, 2001). Esse pressuposto parece estar presente nas práticas acima.

Entretanto, esse não é o único modo de agir para controlar as crianças. Nem sempre o medo é acionado no currículo para garantir a ordem. Outras estratégias também são utilizadas no currículo investigado como se percebe no trecho a seguir.

### **Episódio 3**

Ao término de uma atividade em sala, as crianças da turma B se preparavam para ir lanchar no refeitório. Enquanto a professora guardava os materiais, os/as alunos/as se organizavam em fila para sair. Nesse momento, um deles se aproxima e diz: *“olha a música que a gente aprendeu: puxa, puxa, puxa a vassoura da bruxa, quando ela sair de baixo do alçapão, eu vou dizer a ela, que eu não tenho medo não”*. Daniel e algumas crianças cantam em coro. (Notas do diário de campo em 25/09/2008, turma de 3/4 anos)

A música ensinada para as crianças em vez de acionar o medo para o controle demanda que, ao contrário, eles/as tenham coragem. A mesma bruxa que assusta nas histórias clássicas, nesse currículo, é desafiada pelas crianças que afirmam não ter medo dela. Percebe-se como há descontinuidades naquilo que se ensina para os/as alunos/as, já que, em alguns momentos, demanda-se o medo, em outros, apela-se também para a coragem. Aqui há outro pressuposto sobre o que seja a infância. Se, no trecho anterior, a infância precisa ser controlada pelo medo, aqui ela deve assumir um papel ativo, enfrentando esse temor. A identidade infantil demandada por meio dessa música ainda está controlada pelos/as adultos/as – já que a professora ensina que não se deve mais ter medo – porém o mecanismo acionado procura incentivar as crianças a serem mais corajosas e valentes. Parece haver aqui outro modo de lidar com a infância, uma vez que os gritos, muitas vezes, são ineficientes. Afinal, em vários momentos, ao mesmo tempo em que se grita para manter a ordem e o silêncio, as crianças comportam-se de modo oposto àquilo que se espera delas.

O currículo, no entanto, continua a exigir comportamentos disciplinares das crianças, já que, em alguns momentos, essas técnicas são eficientes. Alguns/algumas reiteram aquilo que a escola define como sendo o comportamento esperado. Isso pode ser evidenciado na fala de Aninha.

#### **Episódio 4**

Na hora do jantar da turma C, sento ao lado de algumas meninas no refeitório e aproveito para conversar com elas sobre o que mais gostavam de fazer em sala. Aninha me diz: *“deixa eu falar? Eu gosto de ficar quieta, obedecer a professora, fazer trabalhinho caprichado. E eu não bato nos meus coleguinhas e amo minha família”* (Notas do diário de campo em 10/09/2008, turma de 5/6 anos).

Aqui, a criança age de acordo com aquilo que o currículo espera. Gosta de ficar quieta, de obedecer à docente, de fazer as atividades, não bate nos colegas e ama a família. Pode-se dizer que essa menina operou uma técnica de si que a fez construir essa identidade. As técnicas de si, segundo Foucault (1993, p. 207) são aquelas que “permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios”. As técnicas de si, então, são aquelas nas quais os sujeitos fazem algo consigo mesmos, objetivando construir uma certa identidade. Essa menina, por exemplo, aciona “a técnica do falar de si”. Ela fala a respeito de si para que eu a avalie como uma boa aluna, boa filha e boa menina. Ela parece já ter aprendido aquilo que a escola e outras instituições disciplinares esperam dela, e age de acordo com esse referencial.

A escola também ensina que é preciso haver um controle dos corpos infantis. Pede-se que as crianças fiquem sentadas e parem de correr. A quietude, ao lado do silêncio, constitui-se em uma marca da identidade obediente idealizada pela escola. Por esse motivo, correr e ficar em pé são comportamentos que não devem ser seguidos, especialmente pelas meninas. Foi possível perceber que elas são mais repreendidas do que eles quando se trata de movimentos, como se percebe nos dois episódios que relato a seguir.

#### **Episódio 5**

Durante uma atividade de colorir um desenho para o dia das mães, na sala C, a professora Maria avisa: *“Não quero saber de gritaria. Agora é colorir, com capricho, sem sair do limite, em silêncio”*. Há, em seguida, uma troca de professoras devido ao horário de folga a que a docente da turma tem direito. A nova professora continua com a atividade. De repente, um menino – que já havia batido em outro colega mais cedo – começou a correr atrás de uma menina na sala. Esta, para fugir dele e para não apanhar, começa a correr também. A professora vê a cena e grita: *“Larissa, fica no seu lugar!”*. O menino que corria atrás da garota não foi repreendido (Notas do diário de campo em 14/05/2008, turma de 5/6 anos).

**Episódio 6**

As turmas A e B brincavam no parquinho. Gabi e três meninos “escalavam” um pequeno morro gramado no canto do parque para brincar. Quando o professor Kevin vê, ele chama a atenção da garota: “*Gabi, desce daí agora porque não é lugar de brincar*”. Como os meninos não foram repreendidos eles continuam a subir para escorregar no morro. Gabi observa e questiona: “*mas eles estão subindo!*” O professor responde: “*então pede para eles descerem porque aí não pode*” (Notas do diário de campo em 15/04/2008, turma de 2, 3 e 4 anos).

No currículo investigado, exige-se, de modo geral, que as crianças fiquem sentadas no seu lugar. Seguindo a lógica presente nas instituições disciplinares, é necessário que haja “em primeiro lugar a distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 1997, p. 121). A escola opera com o “quadriculamento” que funciona segundo o princípio de “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1997, p. 123). Para garantir isso, eles/as devem ficar sentados/as, quietos/as. Apesar de essa ser uma regra geral, a escola tolera mais os escapes a essa norma quando se trata dos meninos. Assim, se um menino corre atrás de uma garota, apenas essa é repreendida, enquanto o primeiro continua livre. Do mesmo modo, se três meninos e uma menina vão a um lugar não permitido, apenas ela é recriminada. Somente quando ela questiona a postura do professor, este repreende os meninos que também transgrediram a regra. Isso foi verificado diversas vezes durante as observações das turmas investigadas.

Talvez isso aconteça porque se espera que as meninas estejam voltadas “para a passividade e a submissão” (CARVALHO, 2008, p. 3). A escola estimula e valoriza esse comportamento feminino para que as garotas permaneçam na posição de obediência. Os meninos, por sua vez, gozam de uma “aparente liberdade de ir e vir” (idem). Essa representação é encontrada também em outras pesquisas sobre gênero e educação. Como mostram Silva et al. (1999) em pesquisada realizada em várias escolas de educação infantil no país afirma-se que “as meninas são mais controladas... As meninas são mais conversadoras, mas os meninos são agitados, não param sentados” (SILVA et al., 1999, p. 215). Uma das professoras entrevistada na pesquisa por mim realizada também compartilha dessa opinião ao dizer que “os meninos são mais agitados. As meninas são mais carinhosas e mais calmas” (trecho da entrevista com a professora Maria, em 16/12/2008). Esse comportamento agitado dos meninos, descrito em ambas as pesquisas, acaba fazendo com que eles sejam avaliados, em muitos casos, de forma negativa. A quietude que se espera das meninas, no caso do desempenho

escolar, ao contrário, faz com que elas consigam certo destaque. Isso pode ser visto também na escola investigada. Nas turmas A e C, por exemplo, apenas as meninas são reconhecidas como melhores alunas. Entretanto, quando se trata de repreensões, ser agitada faz com que as meninas sejam frequentemente mais punidas que os meninos. Do mesmo modo, quando meninos e meninas estão igualmente quietos/as e se faz uma avaliação do comportamento de ambos/as, as meninas são consideradas mais sossegadas, como se percebe no trecho a seguir.

**Episódio 7**

Hora do jantar. Enquanto esperam que as cantineiras terminem de limpar as mesas do refeitório, as crianças da turma B se dividem em fila de meninos e fila das meninas, em pé, do lado de fora do recinto. A Diretora passa pela turma e pergunta: “*vamos ver a fila mais bonita? A que estiver mais bonita irá comer primeiro. Quem vai ser, meninos ou meninas?*” As duas filas ficam, então, igualmente quietas. Ela, então, conclui: “*meninas podem ir primeiro*” (Notas do diário de campo em 08/07/2008, turma de 3/4 anos).

Mesmo as duas filas estando iguais, nomeiam-se as meninas como mais quietas. Ao identificá-las dessa forma, acaba-se criando uma realidade na qual as garotas são mais quietas e, por isso, devem ser premiadas. Se considerarmos, como aponta Meyer (2000a, p. 53) que a linguagem “é o meio privilegiado pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos”, podemos dizer que, no currículo investigado, busca-se construir uma identidade feminina calma, já que a linguagem “produz aquilo que reconhecemos [como] sendo o real ou a realidade, ao mesmo tempo que produz os sujeitos que aí estão implicados” (MEYER, 2000a, p.53).

As premiações e as repreensões dirigidas às meninas, contudo, não garantem que elas fiquem mais quietas. Pelo contrário, as meninas da escola investigada mostram que também transgridem as regras escolares.

**Episódio 8**

A professora da turma C aguarda a chegada da professora apoio para que possa ir fazer seu tempo de folga. Como esta não chega, Maria decide sair da sala de aula assim mesmo para ir ao banheiro, deixando as crianças sob minha responsabilidade. Duas meninas, que já tinham seus nomes anotados no quadro para perder a vez no parquinho, saem correndo da sala de aula para brincar de pegador, desobedecendo a ordem da professora de ficarem quietas. A professora volta para a sala, a repreende-nas para que não saiam novamente e diz a um aluno: “*Luís, não começa com gracinha não!*” Larissa, uma das meninas que havia saído da sala para correr, desafia a professora: “*eu faço mais gracinha!*”. A professora acaba o assunto dizendo para toda a turma: “*vamos ficar com cabeça abaixada até a hora do jantar*” (Notas do diário de campo em 25/08/2008, turma de 5/6 anos).

Apesar de toda a vigilância que se exerce sobre as meninas, algumas não somente não seguem a regra, como afirmam fazer “*mais gracinha*” que os meninos. Essas se opõem à docilidade que se pressupõe e se espera das meninas. Se em algumas pesquisas

(CARVALHO, 2008, p.) se afirmava que os meninos estabeleciam uma “‘queda-de-braço’ com as regras da escola e do/a professor/a”, no currículo aqui investigado quem assume esse papel de oposição é uma menina: Tatá, que estabelece em vários outros momentos uma relação de resistência contra aquilo que o currículo determina. Ela se recusa a fazer as atividades, a ficar na sala de aula e a vestir as roupas que a docente manda. Essas posturas fazem com que ela ocupe um lugar de destaque na sala, gozando, inclusive de alguns “privilégios”, como não ser punida pela professora no descumprimento dessas regras. A posição que Tatá ocupa na sala investigada pode ser compreendida pelo trecho abaixo.

**Episódio 9**

Na entrada das crianças da turma C na sala de aula, a professora entrega massinha para que todos/as brinquem. Luís, que estava sentado ao lado do Vitor, levanta da cadeira, pega suas coisas e muda de lugar já que Vitor estava batendo nele. Tatá, vendo a cena, levanta de seu lugar, vai até a mesa onde Vitor está e o ameaça: “*se bater nele eu bato em você!*” E, se dirigindo a Luís, disse: “*pode voltar Luís, se ele te bater eu bato nele. E não vai adiantar chorar*”. (Notas do diário de campo, 08/09/2008, turma de 5/6 anos).

Tatá defende seus/suas amigos/as. Para isso, ela pode se valer até mesmo da força física, atitude que historicamente tem sido atribuída aos homens. Eles são considerados mais viris e mais fortes. Entretanto, no currículo investigado, essa menina rompe com essa lógica e passa a ser a força na sala de aula. Mesmo que seu corpo não seja assim tão mais forte do que as demais colegas ou do que os próprios meninos. Pode-se dizer que ela é mais alta do que a maioria das meninas, mas não é a única da sala com essa altura e esse biótipo. Mesmo assim, ela é capaz de coagir um menino e, ao mesmo tempo, determinar que outro volte para seu lugar. Tatá ultrapassa as fronteiras estabelecidas e, além de transgredir as normas escolares – que afirmam que não se deve bater em um colega –, se insurge contra aquilo que a sociedade construiu como sendo o lugar feminino.

No mesmo dia, enquanto a professora conversava na porta da sala com uma colega, a menina afirma que vai mudar de escola quando Peter bater nela. Perguntei se ela também não batia no colega. Tatá afirmou que Peter ela não aguentava. Sugeri, então, que contasse à professora, mas ela disse que não, pois a professora “*fica só focando*”. Sua fala mostra uma certa autossuficiência já que ela, mesmo encontrando um obstáculo, prefere não recorrer àquela que seria a referência da ordem na sala de aula. A menina cria outra estratégia – mudar de escola – para resolver o seu problema sozinha. Tatá parece ser uma representante da infância pós-moderna que “não está

acostumada a agir ou pedir licença para saber ou pensar” (DORNELLES, 2005, p. 87). Como afirma Corazza (2001, p. 201), “por efeitos de todas as práticas sociais de tantos séculos, os infantis já não são mais os mesmos [...]”. Contudo, essa transgressão que a menina realiza em termos de gênero e de normas escolares faz com que ela, em alguns momentos, seja punida pelos colegas meninos. Na sequência dessa conversa com a garota, acontece o fato seguinte.

#### **Episódio 10**

A professora Maria, que estava conversando com uma colega na porta, volta-se para a turma e pede que guardem as massinhas. Tatá não guarda e uma colega diz: “*Oh Tatá, a fessora mandou cês colocar lá de novo*”. Tatá responde: “*Ah! Que colocar lá de novo*”. E continuou com a massinha. Além de não guardar, Tatá rouba a massinha da colega Larissa, que estava sentada ao seu lado. Esta chora e reclama com a professora. Vendo isso, Márcio vai até Tatá e a ataca por trás, enforcando-a, para que ela devolvesse a massinha de Larissa. Ao perceber, a professora grita para que ele a solte, pois estava realmente enforcando a colega. Antes de soltar Tatá, Márcio a puxa tão forte para trás que sua cadeira vira, derrubando-a. Assim que cai no chão, Tatá começou a chorar. A professora, então, pede para que Márcio não saia mais do lugar e diz a Tatá: “*isso é para você aprender a não bater nos colegas, a não ficar enchendo a paciência deles. Agora levanta!*” E voltando-se para Márcio diz: “*se você bater em mais algum colega você vai ver. Não é para sair do lugar*”. A professora se vira e vai até o quadro. Tatá pega sua mochila e sai da sala. A professora grita: “*volte aqui!*”. Ela não obedece e continua caminhando na direção da secretaria. A professora deixa, então, que ela se vá e começa a explicar a atividade do dia para o restante da turma (Notas do diário de campo em 08/09/2008, turma de 5/6 anos).

Por não obedecer ao estabelecido, Tatá apanha de um colega. Ambos são repreendidos e, não, só o aluno que atacou a colega. Para ele, reafirma-se a regra de ficar no seu lugar, para que possa ser vigiado de forma mais intensa. Tatá, por sua vez, não é considerada nessa prática uma vítima do menino. Pelo contrário, parece haver o entendimento de que ela teve o que mereceu, já que apanhou em função de seus maus comportamentos. Se ela fosse uma aluna disciplinada, provavelmente tal fato não aconteceria. A ela é ensinada, mais uma vez, a norma de um bom comportamento. Além disso, não é dada à menina a possibilidade de demonstrar seus sentimentos. Já que ela se comporta de maneira que historicamente foi atribuída aos homens, nos momentos de sofrimento, não é permitido que ela se expresse por meio do choro. Ela deve se levantar rapidamente e também ir para seu lugar. Não é isso, porém, que ela faz. Mostrando que a técnica disciplinar utilizada não teve o efeito desejado para construir a identidade obediente, Tatá sai da sala ignorando os chamados da professora.

Questionada sobre o comportamento de Tatá, a professora diz que ela é “*a menina-homem porque bate nos colegas e grita com as professoras*” (Notas do caderno de campo, 18/03/2008, fala da professora Maria). Ela também justifica o

comportamento de Tatá dizendo que ela assume comportamentos de menino porque “*ela é a única menina da família. Os irmãos são da mesma idade, com idades muito parecidas, então ela tem comportamento muito parecido com os meninos, em questão de brincadeira mais agressiva, no tom de voz*” (Trechos da entrevista com a professora Maria em 16/12/2008). A professora parece operar com a ideia amplamente divulgada de que os meninos são naturalmente mais agressivos. Se uma menina assume essa postura, ela é nomeada como homem. Além disso, ela é agressiva porque convive com homens e aprende com eles esses comportamentos.

Além da oposição explícita que Tatá tem em relação à regra disciplinar de ficar quieta, outras estratégias são utilizadas pelas crianças para escapar às normas estabelecidas. Em relação à regra “não correr”, os meninos e as meninas criam modos de resistir que não são passíveis de punição pela instituição. Conseguem, assim, fazer aquilo que desejam sem serem castigados. Em dado momento da rotina escolar, a professora leva as crianças ao banheiro após o lanche. Três meninos, ao terminar, tentam correr até a sala. A professora, então, grita.

**Episódio 11**

*“Volta e vai andando. Não é para correr.”* Rapidamente Vinícius tem a ideia de apostar corrida de andar e desafia o colega: *“Quem chegar primeiro andando, um pé na frente do outro, ganha”* (Notas do diário de campo em 05/06/2008, turma de 5/6 anos).

O descumprimento da regra pelos meninos aciona uma técnica disciplinar para puni-los pela transgressão: o exercício. Este é uma técnica “pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes” (FOUCAULT, 1997, p. 136). A professora diz aos alunos que não cumpriram a regra que voltem e refaçam o trajeto conforme o combinado estabelecido, ou seja, de não correr na escola. Essas crianças fazem o que lhes foi pedido. Acham, porém, uma alternativa de cumprir a regra à sua maneira, divertindo-se como se tivessem corrido. Resistem, então, às regras escolares. A resistência é parte constituinte do poder, já que não existe poder sem resistência (FOUCAULT, 1995). Como o poder é difuso e não se exerce de um único ponto, a resistência também está distribuída de forma irregular. Assim, pode-se dizer que “não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural” (FOUCAULT, 1995, p. 106). As crianças da escola observada, por exemplo, não fazem uma grande revolta, mas têm pequenos atos, como apostar corrida andando, o que mostra a possibilidade de escapar às relações de poder, criando fissuras na identidade

obediente demandada no currículo pesquisado. Para tentar garantir a construção dessa identidade, são utilizadas, ainda, estratégias como castigos, ameaças, elogios e bons exemplos, a fim de tentar capturar as crianças, construindo identidades disciplinadas como veremos a seguir.

## **7.2 Ameaças, castigos e elogios: a produção da (in)disciplina e da identidade obediente**

### **Episódio 12**

Durante uma atividade em sala, a professora pede que quem termine abaixar a cabeça na carteira e aguarde. Depois de muito gritar com várias crianças por conta do barulho, a professora escolhe a aluna Aninha – que levantou a cabeça para conversar com a colega do lado após acabar de fazer sua atividade – para perder o parque e ter seu nome anotado no quadro: *“ela é muito engraçadinha, acha que tá bonita fazendo isso, todo dia apronta uma”*, disse xingando-a diante de toda a turma. A professora apoio chega, para que Maria tenha seu horário de descanso. Assim que elas trocam, Fernando aproxima-se dela para ensiná-la como está funcionando a regra do dia: *“se o nome de alguém for para o quadro perde o parquinho e vai ficar sentado naquele banco vermelho”* (Notas do diário de campo em 30/04/2008, turma de 5/6 anos).

Perder o parquinho: essa é a ameaça mais constante no currículo investigado. Ela é utilizada a fim de tentar convencer os/as alunos/as a ficarem quietos, a fazerem as atividades, a não conversar com o/a colega, não sair do lugar, em síntese, obedecer aos comandos adultos. No trecho acima, mais do que ameaçada, uma aluna é castigada e privada do momento de diversão no parque. Essa ameaça, transformada em castigo, ensina não somente à aluna como deve se comportar: todos/as aprendem que não devem agir dessa forma. É acionada no currículo a técnica do exemplo. Por meio dela, ensina-se a meninas e meninos como devem se comportar. No caso acima, o comportamento de Lívia é apresentado como inadequado e, por esse motivo, é negado. Todos/as os/as alunos/as devem aprender por meio desse exemplo a não se comportarem dessa forma. Espera-se, assim, que eles acionem uma técnica de si e que aprendam a reconhecer aquele exemplo apresentado como errado. Esse processo parece dar certo pelo menos com alguns/algumas alunos/as, já que Fernando não só entende como deve se comportar, como explica para a outra professora como a regra funciona. Nesse momento, a norma parece ter sido eficiente, disciplinando o aluno e até fazendo-o expor aquilo que aprendeu.

A escola, como instituição disciplinar, está empenhada no trabalho de garantir que os/as alunos/as – e também os/as professores/as – exerçam poder sobre si mesmos a fim de se tornarem obedientes. Contudo, a escola não é a única instituição que tem essa

função e, no seu processo para garantir a ordem, aciona outras instâncias que possam ajudá-la a disciplinar os sujeitos. Como afirma Foucault (1997), vivemos em uma sociedade disciplinar na qual há uma rede de poder, de normas e valores, cujo objetivo é garantir a disciplinarização dos indivíduos. Na escola investigada, para tentar garantir a manutenção da disciplina, as professoras ativam uma rede de poder sobre a infância, na qual se inclui a família, outras instâncias dentro da escola (como a direção), a religião e, em casos mais graves, até a polícia. Essas funcionam tanto como instâncias de punição quanto como ameaça. Uma primeira instância a ser acionada é a família.

### **Episódio 13**

Após voltar do parquinho, as crianças da turma C recebem uma atividade para colorir. Como estão um pouco agitadas, o aluno Márcio briga com o colega Nonô por algum motivo, levanta-se e corre pela sala de aula para fugir. A professora ameaça: “*Márcio, perdeu o parquinho! Vou escrever para a sua mãe se não parar*”. O aluno volta para o lugar (Notas do diário de campo em 27/08/2008, turma de 5/6 anos).

Comprometer a família com a educação dos/as filhos/as é uma estratégia muito utilizada na atualidade pelo discurso escolar (SIQUEIRA, 2007). Trata-se de uma estratégia que, como mostra Paraíso (2007), tem sido insistentemente usada por documentos oficiais da Política educacional e pela mídia educativa (PARAÍSO, 2007) e é também usada no currículo investigado. A família – tal como a conhecemos hoje – é uma instituição que surgiu diretamente articulada com a emergência da infância (ARIÈS, 1981). Entre suas funções estava “arcar com os cuidados, a higiene e a limpeza do espaço doméstico, bem como com a sustentação moral de todos os seus membros” (DORNELLES, 2005, p. 41). Assim, garantir que as crianças sejam bem educadas é uma função não só da escola como também da família. Como afirma Foucault (2008), a família é responsável tanto pela manutenção da vida das crianças, como pela moralização delas. Parece ser esse o pressuposto divulgado no currículo, quando se ameaça contar para a mãe de Márcio sobre seu comportamento inadequado, caso ele não obedeça as regras. Espera-se que a família consiga disciplinar o aluno. Vale ressaltar que, na escola investigada é a figura materna que é divulgada como responsável pela criação dos/as filhos/as. Os pais, mais uma vez<sup>57</sup>, não são evocados pelo discurso escolar para se responsabilizar pela educação infantil.

Além da família, quando não se consegue lidar com a indisciplina das crianças, outra instância é requerida. Voltando para o interior da escola, aciona-se também a

---

<sup>57</sup> A invocação da mãe como única responsável pelas crianças já foi analisada no segundo capítulo desta dissertação.

direção, entendida como uma instância superior para disciplinar os/as alunos/as, como se pode perceber no trecho abaixo.

**Episódio 14**

Em sala de aula, ao se preparar para dar uma atividade a professora pede: “*Vamos nos preparar para a atividade. Peguem os lápis*”. Muitas crianças não obedecem e continuam conversando e fazendo outras coisas. Ela, então, cansada de pedir silêncio às 25 crianças da sua turma, vai até a direção pedir que ela dê uma bronca em sua turma. A diretora vem até a sala, conversa seriamente com as crianças ameaçando chamar a mãe de cada um/a para conversar caso não melhorem esse comportamento e respeitem mais a professora (Notas do diário de campo em 25/08/2008, turma de 5/6 anos).

A professora, por não mais aguentar as algazaras das crianças, aciona aquela que é considerada a maior instância de poder na escola. A diretora vai até a sala e conversa com os/as meninos/as para que eles/as passem a se comportar melhor. A imagem da mãe é novamente invocada como uma estratégia para que esse controle se torne mais eficaz. Percebe-se, assim, que o poder que se exerce sobre as crianças na escola “supõe um fluxo contínuo de e entre poderes provenientes de múltiplos pontos hierarquizados, heterogêneos e instáveis” (MEYER, 2000a, p. 50). Entretanto, como os efeitos do poder nunca são determinados, a fala da diretora não surte o efeito desejado já que a conversa continuou na sala. Tentando garantir a ordem, são utilizadas outras estratégias, como fica evidente no episódio a seguir.

**Episódio 15**

Durante uma atividade de matemática na sala de aula, a professora perde a paciência com três meninas e tira o parquinho delas por três dias, para que aprendam. Ainda assim, a conversa em sala não para e Maria decide mudar algumas crianças de lugar. Coloca Larissa, uma das três meninas sem parque, sentada sozinha numa mesa bem perto do quadro, na frente da sala, na tentativa de melhor controlá-la. A atividade continua e ela diz esporadicamente: “*quem está conversando?*” ou “*eu estou escutando alguma voz, gente?*”. Passa um pouco e novamente, durante a mesma atividade, a professora troca, mais uma vez, duas meninas de lugar: Larissa e Lorena. (Notas do diário de campo em 25/09/2008, turma de 5/6 anos).

Além de retornar com o castigo de tirar o parquinho por três dias – o que não funciona uma vez que, ao perder o parquinho, não há mais o que fazer e por que se comportar – a professora usa a técnica do rearranjo dos/as alunos/as no espaço. Como mostra Foucault (1997, p. 125), a disciplina opera individualizando “os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. Nesse sentido, os/as alunos/as não estão fixos no mesmo lugar, mas podem ser modificados em função das relações que estabelecem. Isso ocorre no episódio narrado anteriormente, quando, na tentativa de manter a ordem, mudam-se vários/as alunos/as de lugar. Uma aluna chega a ser isolada para garantir que ela fique quieta e,

depois, duas meninas são separadas. Em outros momentos, alguns meninos também são modificados de lugar, sendo que, nesses casos, eles são posicionados próximos a outras meninas, talvez por haver um pressuposto de que essas sejam mais tranquilas e isso possa influenciar no comportamento deles.

Quando acionar a família, a direção e modificar os/as alunos/as de lugar não funciona, recorre-se a uma terceira instância. Recorre-se à religião para tentar garantir que os/as alunos/as cumpram as regras estabelecidas:

#### **Episódio 16**

Momento de acolhida das crianças da turma C. A professora, juntamente com a turma, canta algumas músicas. Em seguida, dá boa tarde individual para cada criança e novamente canta outras músicas que as crianças escolhem. Por último, ela canta uma música que louva a Deus e, ao término, tem uma oração. A turma toda reza, menos a aluna Tatá. A professora, então, para a oração no meio para chamar sua atenção e ela responde com um palavrão. A professora, muito nervosa, diz: *“Jesus não gosta que fala palavrão”*. A turma observa a cena em silêncio. Tatá fica com vergonha e não responde nada. A professora manda que ela reze sozinha em voz alta para turma. Ela diz não e continua calada. A professora, então, aproveita e ensina para a turma: *“vamos combinar gente, a Tatá vai falar palavrão sozinha e ninguém vai repetir”*. (Notas do diário de campo em 26/03/2008, turma de 5/6 anos).

O discurso religioso – sempre presente na escola, ainda que esta seja laica – é utilizado aqui como uma estratégia para disciplinar a aluna. A fim de tentar garantir que a menina cumpra a regra de rezar e de não falar palavrão, Jesus é evocado para realizar o “milagre” da disciplinarização. Tatá é, ainda, mostrada como um exemplo que não deve ser seguido pelos/as colegas. Pelo menos nesse momento, a aluna fica envergonhada por ter sido exposta. Mas, ainda assim, ela não cumpre o que foi estabelecido.

Uma última instância acionada são os vigias e a guarda municipal – que ficam dentro da escola, zelando pela ordem. Eles são também utilizados nesse currículo como forma de ameaça, caso as crianças não se comportem bem.

#### **Episódio 17**

Na volta para a sala C, depois de jantar no refeitório, algumas crianças param para ir ao banheiro, outras seguem para a sala. Há muita agitação nesse momento. Enquanto espero na sala, a professora vai até o banheiro chamar as crianças que não voltaram ainda. Nesse momento, outras crianças que já estavam em sala, saem para correr no pátio. Percebendo a agitação, a professora sugere: *“Pessoal, vamos sentar lá fora para ouvir uma história”*. Ela leva a turma para ouvir a história do Encantador de Minhocas. Enquanto ela tentava ler a história, três meninas fogem para dentro da sala de aula: Larissa, Lorena e Tatá. Ela ignora e continua a ler o livro. Uma outra colega vai checar o que elas estavam fazendo na sala e avisa para a professora que as meninas tinham derrubado todos os trabalhos de massinha do projeto das Meninas Negras, que seria exposto na “Mostra Plural”, um evento organizado pela prefeitura. A professora, muito brava, interrompe a história e vai até a sala para ver o estrago nos trabalhos. A turma toda a segue curiosa. Enquanto

pega no chão algumas atividades, a professora Maria desiste da história e manda que todos/as entrem na sala e abaixem a cabeça na carteira. Nesse momento, as três meninas que não quiseram ficar no pátio e entraram na sala correm para fora, em direção ao pátio. A professora sai da sala de aula para buscar as meninas. Estas corriam pela escola como se estivessem brincando de pegador com a professora. Como estava perto do horário de saída, Maria vai até a Diretora. No caminho, encontra o segurança da escola, Álvaro, e pede que ele busque as meninas fugitivas. Assim que elas o avistam vindo buscá-las, as alunas rapidamente voltam para a sala de aula. A professora aproveita que ele conseguiu e diz diante de toda a turma: “*da próxima vez que saírem da sala vou chamar o Álvaro para vocês*” (Notas do diário de campo em 08/09/2008, turma de 5/6 anos).

Fugir da sala constitui-se em mais um dos escapes cometidos por meninas e meninos na escola investigada. No exemplo acima, quando duas alunas fogem da sala de aula, primeiramente tenta-se acionar novamente a direção para garantir que elas voltem. Quem age, porém, no sentido de fazer as meninas voltarem é o guarda municipal. Ele funciona como um representante da lei, já que está ali para garantir segurança. As meninas temem essa figura e, por isso, retornam. Diante disso, aproveitasse o ocorrido para ameaçar as crianças que, caso continuem a agir assim, novamente o Álvaro será chamado. Carvalho (2008) mostra que, em algumas escolas, os vigias e porteiros são considerados guardiões da ordem e “têm mais poder do que a diretora”. Para ela, isso acontece em função do gênero, pois os porteiros e vigias são homens e, por isso, são considerados como estando em posição hierarquicamente superior. Ainda que a concepção de poder utilizada nesta pesquisa não considere que este é algo que se tenha, pode-se considerar que, na escola investigada, o poder flui entre a diretora, a família, a professora e o guarda, no sentido de tentar garantir a identidade da criança obediente.

Esse poder, porém, nem sempre é eficiente. Apesar da evocação de Jesus, da mãe, da diretora e do guarda, as crianças continuam escapando ao poder disciplinar. Assim, é necessário utilizar outras estratégias para tentar educar as crianças. Os elogios e a vigilância se constituem em outras técnicas de poder acionadas no currículo investigado. Vigiar as crianças para garantir que elas cumpram as regras é algo tão corriqueiro na escola que quando não há um/a adulto por perto, elas estranham e questionam.

#### **Episódio 18**

Após o horário de almoço há sempre um momento de relaxamento para as turmas A e B, no qual as crianças deitam um pouco e ouvem uma música calma enquanto as professoras e o professor olham as agendas. O professor Kevin, que estava na turma A, precisa ir para a turma B (para que a professora faça seu momento de descanso) e sai da sala. O aluno Davi começa a chorar e pergunta: “*quem vai me vigiar?*”. (Notas do diário de campo em 24/04/2008, turma de 2/3 anos).

### Episódio 19

Na volta do parque, Isabela descola o solado de sua sandália. A professora Helena pede que o professor Kevin busque cola quente para consertar a sandália da aluna. Ele sai para buscar a cola, ao mesmo tempo em que Helena sai para pegar papel higiênico para limpar o nariz de algumas crianças. A aluna Gabi, então, me pergunta: “Dani, é você que tá vigiando a gente?” (Notas do diário de campo em 30/09/2008, turma de 2/3 anos).

Nos dois exemplos acima, as crianças percebem que são vigiadas e que quem prioritariamente exerce essa função são os/as adultos/as. A vigilância é uma marca fundamental das instituições disciplinares, que produz “uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento” (FOUCAULT, 1997, p. 145), tanto que o aluno, demonstrando talvez um medo de ficar sozinho, começa a chorar quando descobre a ausência do professor. Cabe ressaltar também que o poder disciplinar, graças à vigilância hierárquica, “organiza-se como um poder múltiplo, automático” (FOUCAULT, 1997, p. 148). Ele também não está fixo na figura de uma pessoa, já que, na ausência das professoras, recorre-se a mim – a única adulta na sala – para saber se eu estou vigiando a turma. Percebe-se, assim, que “o poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina” (FOUCAULT, 1997, p. 148).

Nesse sentido, até mesmo as próprias crianças vigiam umas as outras e ameaçam contar para a professora quando um comportamento não é correto. É o que acontece quando Lucas ameaça se levantar e contar para a professora que Fernando a chamou de chata. O menino se desespera e diz: “*Lucas, nunca mais falo que a professora é chata, viu? Não conta! Também não falo mais palavrão!*” (trechos do diário de campo, 05/06/2008, turma 5/6 anos). Ou quando Júlia percebe que as colegas estão sentadas em um lugar não permitido e fala: “*gente, não pode deitar aí, a professora vai xingar, vocês são doidas! Ela vai gritar assim “sai daí agoraaaaa”*” (trechos do diário de campo, 03/12/2008). Mesmo que exista uma figura oficialmente autorizada a exercer esse poder (o/a professor/a), “é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo” (FOUCAULT, 1997, p. 148).

Além da vigilância, os elogios são também utilizados para produzir a identidade obediente. No currículo, alguns/algumas alunos/as são considerados/as como sendo exemplos que devem ser seguidos pelos/as colegas. Assim, seus trabalhos são mostrados como padrões e seus comportamentos devem ser copiados pelas outras crianças. É o que acontece com Daniel e Aninha.

**Episódio 20**

As turmas A e B estão brincando no parque. Daniel chega até sua professora, fala algo e pede “*por favor*”. Ela o elogia dizendo bem alto: “*você é muito esperto. Além de esperto é educado*”. (Notas do diário de campo em 30/03/2008, turma de 3/4 anos).

**Episódio 21**

Atividade em sala de aula na turma C. A professora pede que as crianças coloram determinadas letras de cores diferentes. Após um tempo, depois de entregar a atividade, a professora passa nas carteiras olhando, interrompe todo mundo para dizer e mostrar: “*Pessoal, olha que legal, a Aninha já terminou e fez tudo direitinho*” (Notas do diário de campo em 05/06/2008, turma de 5/6 anos).

Nesses momentos, esse aluno e essa aluna são premiados com elogios por agirem de acordo com a regra estabelecida. Esses elogios são feitos na frente dos/as colegas, para que esses/as se sintam motivados/as a agir da mesma forma. Por meio deles, ensina-se o que é considerado correto e reforçam-se atitudes consideradas adequadas. Elogiar é uma técnica disciplinar, pois, como aponta Foucault (1997, p. 150), para normalizar os indivíduos, é necessário inseri-los em “um sistema duplo: gratificação-sanção”. Assim, ao mesmo tempo em que se pune aqueles/as que transgridem as normas (como mostrado anteriormente), elogiam-se e premiam-se aqueles/as que agem de acordo com o estabelecido, apresentando-os/as como modelos de bom comportamento. As crianças também podem se reconhecer como cumpridoras das regras por não serem punidas. Júlia, por exemplo, ressalta isso em uma conversa, quando afirma que “*meu nome nunca vai pro quadro, Dani, porque eu não faço bagunça. Mas a Raissa já ficou sem parquinho*” (Notas do diário de campo, em 27/08/2008, turma de 5/6 anos). O sistema de punição-elogio que estabelece as normas no currículo analisado é reconhecido pelas crianças. Pode-se dizer, assim, que, nesse momento, a identidade obediente é formada. Nem sempre, porém, os mecanismos utilizados funcionam. Apesar das múltiplas técnicas utilizadas no currículo e apresentadas neste capítulo, podemos perceber que nem sempre elas são eficientes, talvez por existir uma incompatibilidade entre as crianças contemporâneas e a escola moderna como mostro na conclusão do capítulo.

### **7.3 Infância pós-moderna *versus* escola moderna: os conflitos na transição da sociedade disciplinar para a sociedade do controle**

Neste capítulo foram analisadas as técnicas e estratégias utilizadas no currículo escolar para produzir a identidade obediente nos meninos e nas meninas. Foram

analisadas também algumas estratégias de escape àquilo que é estabelecido como regra na escola. Procurei mostrar que não existe uma variação em termos de gênero no que se refere aos escapes infantis. Muitos estudos de gênero afirmavam que as meninas sempre apresentavam-se mais disciplinadas e comportadas do que os meninos. Na pesquisa realizada, entretanto, essa distinção não é tão marcada. Ambos/as, em alguns momentos, obedecem ao estabelecido e, em outros, desobedecem às regras estipuladas. Parece-me que, mais do que uma questão de gênero, os escapes em relação às regras disciplinares acontecem em função do modo como as identidades infantis têm sido produzidas na contemporaneidade. Parece-me, também, que o processo de disciplinarização das crianças, apesar de apresentar algumas diferenças de acordo com os gêneros, incide de forma geral sobre meninos e meninas na tentativa de produzir a identidade obediente nos/as infantis.

A ideia moderna de infância parte do pressuposto de que as crianças devem estar submetidas ao poder adulto, devem ser disciplinadas e respeitadas (CORAZZA, 2001). Esse parece ser o lema que guia parte significativa das práticas presentes no currículo analisado. A escola, dentre outras instituições de regulação e vigilância, continua pretendendo produzir sujeitos obedientes, pacíficos e ordeiros. Isso é visível em enunciações do tipo: “*a turma está impossível. Não responde a nenhum comando mais. Na sexta-feira saí chorando da escola*” (Professora Maria, sala C. Trechos do caderno de campo, 06/10/2008, sala de 5/6 anos). Espera-se que as crianças ajam de acordo com um ideal de quietude e de disciplina que corresponda às noções que se construíram historicamente sobre a infância em situação escolar. Nesse currículo, há o pressuposto de que “entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer, como aprender, de qual maneira comportar-se” (KOHAN, 2003, p. 88).

Entretanto, “a infância moderna nunca existiu senão como um ideal (não passando de uma idealização cuja concretização se deu sempre de forma parcial, imperfeita, incompleta...)” (BUJES, 2005, p. 219). As crianças não se comportam de acordo com esse ideal moderno. Pelo contrário, elas escapam ao poder disciplinar, ainda que este tente “estabelecer padrões de normalidade no que diz respeito tanto à infância em geral quanto ao seu agir no campo escolar” (NARODOWSKY, 2001, p. 187). Elas procuram válvulas de escapes, linhas de fuga e brechas para extravasar os seus modos de pensar, seus posicionamentos, suas inquietudes e sentimentos. Por esse motivo, as técnicas disciplinares utilizadas pela escola (como castigos, ameaças, gritos, punições, vigilância

e elogios) nem sempre surtem o efeito desejado. Ainda que se tente criar a identidade obediente, no processo de disciplinarização, acaba-se criando a indisciplina, já que “quanto mais há o que vigiar, mais vigilância é necessária e mais se estende o campo para as transgressões e para a produção da criança indisciplinada”. (RATTO, 2007, p. 481). Nesse sentido, os/as alunos/as criam novos modos de agir ao transgredirem as regras escolares. Esses modos têm sido nomeados, pela escola como indisciplina, falta de limite, desordem e como característicos de uma infância pós-moderna (DORNELLES, 2005).

Essa infância não tem como características a docilidade, a imaturidade e a obediência. Tanto meninas como meninos podem ser agitados/as, correm, respondem à professora, desobedecem às regras e se rebelam mostrando a ineficácia das instituições disciplinares para controlar as crianças contemporâneas todo o tempo. Como mostrado no capítulo, a família, o discurso religioso e guarda municipal também não são capazes de dominar esses comportamentos infantis indesejados a todo instante. Pode-se dizer, então, como aponta Deleuze (1992, p. 220), que “encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento”. A escola moderna, como uma dessas instituições, não têm conseguido, com suas técnicas disciplinares, fazer com que todas as crianças assumam a identidade infantil obediente para si. As crianças, por sua vez, têm mostrado novas possibilidades de existência ao reinventarem suas vidas nessas instituições. Talvez o desafio da escola contemporânea seja possibilitar que os/as alunos/as possam experimentar outras identidades, sem que haja uma fixação de um único modo de ser menino e ser menina na Educação Infantil.

## 8 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever (KOHAN, 2005, p.17).

A escrita desta dissertação colocou algumas de minhas “verdades” em suspenso. Ao modificar minha relação com a verdade, transformou, também, aquilo que sou, ou o modo como “estou”. Autores e autoras com os quais trabalhei possibilitaram-me perceber, por um lado, a instabilidade, a contingência e a transitoriedade das coisas e da verdade. Por outro lado, possibilitaram-me ver também a força dos discursos que, mesmo sendo apenas uma das possíveis maneiras de interpretar o mundo e de atribuir-lhe sentido, tem uma força constitutiva daquilo que enuncia, daquilo que diz, sobre aquilo que fala. Portanto, todos esses discursos sobre e para os infantis que analisei ao longo dessa dissertação podem ser vistos como saberes oportunizados aos infantis que são transitórios e contingentes. Contudo, eles precisam ser vistos também em sua força constitutiva sobre os infantis. Foi isso que procurei mostrar ao longo da dissertação: que todas as práticas, saberes, vivências, experiências e exercícios proporcionados pelo currículo investigado têm efeito sobre os infantis, sobre suas vidas, sobre suas possibilidades e limitações, sobre o que são ou serão.

Escolhi estudar o currículo da educação infantil com o objetivo de entender como as identidades de gênero de meninos e meninas eram produzidas, reforçadas e divulgadas nesse espaço pelos discursos que lá circulavam. Busquei mostrar, por meio de relatos de vários episódios, de descrições das atividades e, principalmente, pelas vozes das crianças e dos sujeitos da educação infantil, as estratégias empreendidas para a produção de identidades masculinas e femininas de determinado tipo. Procurei problematizar como, nesse currículo, as diferenças e as identidades de gênero são demarcadas, nomeadas, caracterizadas e produzidas. Analisei quais tipos de comportamentos femininos e masculinos eram valorizados no currículo investigado e as relações de poder presentes nesses comportamentos. Interessei-me por descrever e discutir os procedimentos adotados, as estratégias, técnicas e táticas de controle das condutas para a produção de meninas e meninos obedientes e disciplinados/as.

Ao analisar as práticas curriculares de produção das identidades infantis generificadas, percebi uma série de investimentos sobre meninos e meninas, desde

muito cedo, por meio da apresentação dos modelos de feminilidades e masculinidades pautados, sobretudo, na norma heteronormativa amplamente divulgada em nossa sociedade. Constituir-se como um homem ou uma mulher de determinado tipo, ser uma “princesa” ou um “herói” de “verdade” – identidades que apareceram como ideais a serem alcançados pelas crianças – implicava ter um determinado corpo, uma determinada cor, um determinado comportamento principalmente em relação a sua conduta sexual. Assim, como mostrei ao longo desta investigação, gênero se cruza com outras categorias como sexualidade, corpo, raça e poder para que se produzam as identidades dos meninos e meninas atendidos/as.

No currículo investigado foi possível perceber a tentativa de produzir a heterossexualidade como uma marca importante das identidades femininas e masculinas. Para a construção dessa norma, discursos heterormativos são acionados a todo instante por meio de técnicas que buscam não apenas constranger e censurar as crianças que fogem à regra, como também estimular a norma para todo o grupo. Nesse processo, o currículo, juntamente com discursos que circulam na família e na mídia, também diz sobre como essas crianças devem produzir seus corpos masculinos e femininos. As formas de se vestir, de se comportar, a aparência e até os brinquedos indicados para cada gênero são fundamentais na produção de seus corpos e de suas identidades. Dessa forma, busquei mostrar o que tem sido produzido para a infância, que significados o currículo investigado produz, que condutas ensina aos meninos e às meninas e de como as crianças se apropriam dos produtos e discursos deste currículo na constituição de suas identidades. Pude observar como os brinquedos são elementos importantes na produção dos corpos e dos comportamentos infantis de gênero. Para os meninos, direciona-se o discurso da aventura, da força e da violência com a divulgação dos “heróis”. Já para as meninas, investe-se na produção da princesa, sempre bela, magra, branca, cuidando da casa e da possível família, que será constituída assim que o “príncipe” aparecer para completar sua felicidade.

Além disso, analisar as categorias raça e etnia em seu cruzamento com o gênero foi importante para compreender como essas marcas identitárias aparecem no currículo da Escola do Horizonte e quais efeitos ele tem na produção de sujeitos infantis de determinado tipo. As análises mostraram que a “invisibilidade visível” das representações de outros grupos culturais, bem como a exaltação da branquitude trazem efeitos importantes no reconhecimento do próprio corpo, do cabelo como belos e desejáveis especialmente para as meninas.

Esta pesquisa permitiu perceber, também, que a escola, como uma instituição disciplinar, busca controlar as condutas de meninos e meninas para que se tornem disciplinados/as e obedientes. Mais do que saberes escolares, ensinam-se modos de se comportar. Por meio de técnicas de poder disciplinar tais como ameaças, castigos e elogios, espera-se que sejam incorporados nas condutas das crianças. Entretanto, mostrei como as transgressões e os escapes a esse poder disciplinar são possíveis de ocorrer, tanto em relação aos meninos – geralmente tidos como “indisciplinados” –, como em relação às meninas –, sempre avaliadas como “naturalmente” obedientes.

De modo geral, procurei destacar, durante toda a análise realizada, como a produção das identidades se dá de modo conflituoso. Ao mesmo tempo em que a norma procura incidir sobre os comportamentos que delimitam fronteiras das identidades de gênero, há contradições, disputas de poder e resistências, que mostram como a produção dessas normas não é natural, linear e harmônica. Quando adotei esse referencial teórico pós-crítico como “lente” para olhar as informações obtidas na pesquisa de campo, busquei sempre demarcar que os comportamentos de gênero aprendidos por meio de vários ensinamentos oferecidos não são resultados de impulsos naturais, mas, sim, de constantes e reiterados investimentos, vigilância e normalização que são ensinados desde muito cedo. No interior do próprio discurso que busca produzir certos modos de ser menino e menina no currículo investigado, há complexidades, pluralidades e incompletudes. O currículo, nesse processo, se mostrou ser um importante artefato para problematizar essas relações de poder que atravessam o processo de fabricação de identidades, podendo tanto legitimar os discursos que circulam sobre os gêneros na sociedade em geral, como desconstruir esses sutis mecanismos que a cultura usa na produção das masculinidades e das feminilidades contemporâneas.

Busquei mostrar, portanto, ao longo de toda a dissertação, como as identidades de gênero são fabricadas e como a linguagem desempenha uma importante função nessa luta por produção de significados. Ainda que ela não force os sujeitos a fazer o que é esperado, manifesta-se em uma multiplicidade de estratégias, de técnicas e de práticas que habilita as crianças a tornarem-se homens e mulheres de determinados modos. Assim, pude observar que os modelos apresentados do que deve ser desejável para um homem e uma mulher em termos de gênero ainda são muito demarcados no interior dos discursos que circulam no currículo investigado. É como se existisse apenas um modo correto de ser homem e de ser mulher, que deve ser alcançado a qualquer custo e o mais cedo possível. A partir disso, foi possível compreender como as relações de poder que

instituem a norma e a diferença colocam o/a diferente no lugar do abjeto, do marginal, do excêntrico, deixando assim marcas e efeitos importantes na constituição de identidades infantis. Assim, aqueles/as, como Felipe, Tatá, Carol, Larissa e tantas outras crianças que fogem às normas, que ultrapassam a fronteira, que não incorporam o comportamento padrão, o “normal” – o que nessa história que aqui contei são considerados/as os *sapos* –, são desqualificados/as e inferiorizados/as por meio da linguagem constantemente reiterada na escola. Contudo, como a linguagem é também fabricada em contextos determinados, é preciso lembrar que tanto as identidades descritas como “princesa” e “herói”, como os “sapos”, podem ser modificadas a qualquer momento.

Finalizo, assim, esta dissertação com a expectativa de não trazer certezas ou respostas, mas, sim, de problematizar o currículo oferecido às crianças para poder melhor dimensionar os efeitos possíveis nos modos de ser e viver de meninos e meninas na atualidade. Certa de que as análises aqui apresentadas foram algumas, entre outras possíveis, penso que as análises aqui realizadas podem contribuir para pensarmos espaços cotidianos de lutas na produção de significados distintos daqueles naturalizados como a norma a ser seguida. Pode-se dizer, portanto, que a pesquisa possibilitou-me olhar a educação infantil e o currículo de outra forma. Ao invés de empregar um raciocínio do tipo *ou* isso *ou* aquilo, pode-se pensar de um outro modo, na base do isso *e* aquilo, para produzir outros sentidos sobre gênero, sexualidade, corpo, raça, etnia... As questões aqui propostas me ensinaram que é possível questionar o pensamento binário e oposicional com o qual estamos acostumados a lidar para experimentar a pluralidade de ser pensar a constituição dos sujeitos. Afinal, “mesmo sendo um espaço disciplinar e classificador, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo porque se trata de um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida” (PARAÍSO, 2008, p. 258). Acredito que o social, o político, o educativo podem adquirir outros significados, depende de como nós educadores/as vamos abrir esses campos “para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido” (SILVA, 2006, p.9), de como vamos construir nos currículos discursos que promovem encontros e agenciamentos que potencializam novas formas de existir. Eu vou. Você vem?

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Contos de Perrault, imagens de mulheres. *Cadernos do CEDES* (UNICAMP), Campinas, v. 1, n. 45, p. 86-99, 1998.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Uma Boa Forma de Ser Feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, Corpo e Educação: a ditadura do corpo perfeito. In: Meyer, Dagmar; Soares, Rosângela. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, v. 1, p. 107-20.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- ARAÚJO, Janaina Rodrigues. *Relações de gênero na educação infantil: um estudo sobre a reduzida presença de homens na docência*. 2006. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, Belo Horizonte.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1981.
- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro. *Brinquedos e gênero na educação infantil: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – USP. São Paulo.
- BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, set./dez. 2003.
- BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?* 2006. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS. Porto Alegre.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação. *Subsídios para o projeto político-pedagógico da educação infantil*. 2001.
- BELO HORIZONTE. Lei n.º. 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as leis n.ºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 2003.
- BENTO, Berenice. *A (re) invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006. v. 01.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-73. 2002.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduando em Sociologia Política da UFSC*, São Carlos, v. 2. n.1, p. 68-80. , jan./jul. 2005.
- BRAIDOTTI, Rosi. Gênero y Posgénero: El futuro de una ilusión? In: BRAIDOTTI, Rosi. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona, Gedisa, e.d.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira*. MEC. Brasília. 2003

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, L. H. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 154-71.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.83-112.

BUJES, Maria Isabel. O fio da trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

BUJES, Maria Isabel. Educação Infantil: pra que te quero?. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, v. 1, p. 13-22.

BUJES, Maria Isabel. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. 1 ed. Canoas (RS): Editora da ULBRA, 2005, v. 1, p. 185-196.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n.1, p. 155-67, 2002.

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

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.153-72.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos estudos* CEBRAP, São Paulo, v.21, 1988.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, p.91-108, jul./dez. 2000.

- CAMOZZATO, Viviane Castro. *Habitantes da cibercultura: imagens corporais nos contemporâneos modos de produzir a si e aos “outros”*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. *Gênero e educação no Brasil: tendências das publicações nos últimos 14 anos (de 1990 a 2004)*. Relatório de Pesquisa (Monografia). Faculdade de Educação UFMG 2005.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil. In: 31ª Reunião da ANPED. 2008. Caxambu: *Anais ANPED*, 2008.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, v.9, n.2, p. 554-574. 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193, jan./jun. 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004a.
- CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 22, p. 247-290, 2004b.
- CASTRO, Ana Paula Pereira. *Relações de gênero na educação infantil: uma análise a partir da atividade lúdica*. 2006. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFV, Viçosa.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A política de educação infantil no âmbito do estado brasileiro. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-35.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CERISARA, Ana Beatriz. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

- CHRISTIAN-SMITH, Linda; ERDMAN, Jean. “Mãe, não é verdade!”: crianças construindo a infância através da leitura da ficção de terror. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.202-36.
- CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.
- CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? In: CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra. *Infância e educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.
- COSTA, Arlete. *Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero*. 2004. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC, Florianópolis.
- COUTINHO, Maria Ione Alexandre. *Educadoras infantis: o que pensam sobre questões de gênero?* 2005. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPE. Recife.
- CRAIDY, Carmem Maria. A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 18-21.
- CRUZ, Elizabeth Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadores de creche/pre escola. *Proposições (Unicamp)*, v. 14, p. 113-117, 2003.
- DALBEN, Ângela I. L. Freitas (coord.); Amaral, Ana Lúcia et al. *Educação infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002.
- DIAS, Lucimar. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) USP, São Paulo.
- DIAS, Regina Célia. Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues (Org.). *Creches comunitárias: histórias e cotidiano*. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997, p. 19-44.
- DORNELLES, Leni. *Infâncias que nos escapam*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DUTRA, José Luiz. —Onde você comprou esta roupa tem para homem?||: A construção de masculinidades nos mercados alternativos de moda. In: GOLDENBERG, Miriam (Org.) *Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 359-411.

- ESCOTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma perspectiva histórica. In: ESCOTEGUY, Ana Carolina. *Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 21-58.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart.; PALHARES, Marina Silveira. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação Infantil. In: 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1999, Caxambu MG. Anais... Caxambu: Anped, 1999.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 31-40.
- FINCO, Daniela. Educação infantil, gênero e brincadeira: das naturalidades às transgressões. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu MG. Anais... Caxambu: Anped, 2005.
- FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. 2004. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp, Campinas.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 1996. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 22, n. 2, p. 59-79, 1997.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov.2001.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, p.58-78, jan-abr. 1999.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, 1993, p. 203-23.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FRAGA, Alex Branco. Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre/RS, v. 25, n. 2, p. 135-150, 2000.
- FRAGA, Alex Branco. *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto alegre.
- FREITAS, Daniela Amaral. *O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.
- FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). Ensaio II - A sexualidade infantil, Rio de Janeiro: Imago Editora, Edição Standard Brasileira, v. VII, 1970.
- GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas.
- GOBBI, Márcia Aparecida. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças bem pequenas dos parques infantis de Mario de Andrade*. 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GOELLNER, S. V. (Orgs.). A produção cultural do corpo. In.: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.28-40.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza. 1995
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167- 82, jan./jun. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.97-109.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.

GOMES, Paola. *Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

GONÇALVES, Luiz Alberto. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, n.63, nov., p. 27-29. 1987

GREEN, Judith et al. A etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.42, p.13-79, dez. 2005.

GUERRA, Judite. *Dos "segredos sagrados": gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil*. 2005. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103- 31.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HILLEHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria. Contos de fada e infância(s). *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 31. n. 1, jan/jun. 2006.

HILTY, Eleanor Blair. De Vila Sésamo a Barney e seus amigos: a televisão como professora. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 109-31.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.113-24.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, os estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.7-31.

KAERCHER, Gládis Elise. O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da escola – 1999. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e bad to the Bone: o advent da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 53-86.

KINCHELOE, Joe. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz Heron et al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, p. 797-818, 2006.

LOPES, Eliane Marta; GALVÃO, Ana Maria. O que você precisa saber sobre História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946- 1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p.45-57, nov, 1993.

LOURO Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 101-32, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero . In: Marisa Costa. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a, p. 85-91.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras no currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 33-57.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane, et al (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 423-36.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". Labrys. Estudos Feministas (Online), Brasília/Montreal/Paris, v. 1-2, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. *Labrys*. Estudos Feministas (Online), Brasília/Montreal/Paris, v. 04, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana; FELIPE, Jane (Orgs.) . *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2 ed. Petropolis: Vozes, 2005, v. 01.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007, p. 1-34.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LUZ, Isa R. Educação infantil: direito reconhecido ou direito esquecido? *Linhas Críticas*. Revista da Faculdade de Educação da UNB. Brasília: v. 12, n. 22, p. 41-58, jan/jul. 2006.

MARTINS, Jaqueline. Tudo, menos ser gorda: a literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

MCLAREN, Peter; MORRIS, Janet. Power Rangers: a estética da justiça falomilitarista. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 179-200.

MEYER, Dagmar. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.369-80.

MEYER, Dagmar E. E. . Identidades Traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000a. v. 1. 242 p.

MEYER, Dagmar E. As mamas como instituintes da maternidade: uma história do passado? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 117-133, 2000b.

MEYER, Dagmar E. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. *Cadernos Temáticos Secretaria Municipal de Educação*, Porto Alegre, p. 29-34, 2001.

MEYER, Dagmar E. Das (im)possibilidades de se ver como Anjo. In: GOMES, Nilma Lino Gomes; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. 1, p. 51-70.

MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar E. E.; SOARES,

- Rosângela F. R. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, v. 1, p. 5-16.
- MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 9-27.
- MEYER, Dagmar E. Gênero e sexualidade na educação escolar. Salto para o Futuro, v. 18, p. 20-30, 2008.
- MONTAGNA, Adelma Pistun. *Expressões de gênero no desenho infantil*. 2001. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFU, Uberlândia.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 65-81, 2001
- MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidade*. Porto: Porto Editora, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004
- MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: GOMES, Nilma. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NELSON, Cary; TREICHER, Paula & GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. Da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 7-38.
- NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rocco: Rio de Janeiro. 1995.
- NUNES, César; SILVA, Edna. *A Educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associado, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva. Em jogo... os jogos da beleza. *Revista. Estudos Feministas*, v.10, n.1, 2002, p. 254-56, 2002.
- PACHECO, Ana Cláudia Lemos. *Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia*. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Unicamp, Campinas.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das últimas publicações na última década. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol.19, n.02, p. 95-114, jul/dez. 1994.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFV, Viçosa.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS, L. Dicionário crítico da educação: Currículo. *Presença Pedagógica*, v.2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev., 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.102, p.23-45, nov. 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. Trabalho apresentado na 21<sup>a</sup>. *Reunião Anual da Anped*: Caxambu – MG, 1998.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. *Temporis (Ação)*, Goiás, v.1, n.3, jan./dez., p. 9-30, 2000.

PARAÍSO, Marlucy. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 141-159, jan/jun. 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa brasileira*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e as contribuições dos estudos culturais. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, jan./fev. 2004a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy. *Currículo e mídia educativa brasileira*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2008, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis : UFSC, 2008. p. 1-14.

PEDREIRA, Carolina Souza. Sobre mulheres e mães: uma aproximação à teoria do cuidado. *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis, ago. 2008.

PERROT, Michelle. *As mulheres e os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

PROVENZO JR., Eugene. Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.161-78.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 481-510, maio/ago. 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza, s/d.

- ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, fev., p. 58-65, 1996.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-40, dez. 2001a.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 47-68, jan/jun, 2001b.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil Brasileira. In: *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente*, 2003, Brasília. Brasília : UNESCO, 2003. p. 33-81.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola Maria ; SILVA, Ana Paula Soares da . Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 115, n. 3, p. 65-100, 2002.
- SABAT, Ruth Ramos. Infância e Gênero: o que se aprende nos filmes infantis? In: *24ª Reunião anual da ANPED*, 2001, Caxambu MG. Anais da 24ª Reunião Anual da Anped, 2001.
- SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-06.
- SALES, Shirlei Rezende . O jovem MACHO e a jovem DIFÍCIL: sexualidade, subjetividade e governo no discurso curricular. In: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. (Org.). 3º Prêmio *Construindo a Igualdade de Gênero* - Redações e Artigos Científicos Premiados. 1 ed. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008, v. , p. 56-78.
- SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-77.
- SANTOS, Ângela Maria dos. *Vozes de silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de Cáceres-MT*. 2005. Dissertação. (Mestrado Educação) – UFMT, Cuiabá.

SANTOS, Cláudia Amaral. *A invenção da infância generificada: a Pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero*. 2004. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. In: *25ª Reunião anual da ANPED*, 2002, Caxambu MG. Anais da 25ª Reunião Anual da Anped, 2002.

SAYÃO, Débora Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar gênero e infância. *Pro-posições*, v.14, n.3, set./dez. 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche*. 2005. 272p. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis.

SCHWARCZ, Lilia. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, L.; REIS, L.. *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p.71-99, jul/dez. 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.216, n.13 (1), p.11-30, jan./abr., 2005.

SILVA, Carmem A. Duarte da; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia C. e SILVA, Luciana A. Duarte da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. São Paulo: *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, nº 107, 1999.

SILVA, Isa T. F. R. *O processo de constituição de Políticas Públicas de Educação Infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000*. 2002a. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.

SILVA, Maria Carolina. *A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Currículo como representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 31-70.

SIQUEIRA, Rosani. *A participação nas escolas: um currículo para as famílias?* 2007.164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.

SOUZA, Fabiana Cristina. A prática pedagógica na escola: reprodução de estereótipos sexuais. In: 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2000.

SOUZA, Fabiana Cristina. Diferenças de gênero na escola: interiorização do masculino e do feminino. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambú MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luis Heron et al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997, p. 98-145.

STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.321-38.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.9-52.

TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: TADEU, Tomaz & CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TONINI, Ivaine. *Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n.2, p. 161-75, jul./dez. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Cognição, comportamento e habilidades entre meninos e meninas: será que o sexo biológico faz mesmo diferença? *Revista Corpo e Mente*, 2001.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1999.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. LOURO, Guacira Lopes (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35-82.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n.1, p. 27-32, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

## ANEXOS

## ANEXO A

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrações de Ziraldo. 21ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

Era a Chapeuzinho Amarelo.  
Amarelada de medo.  
Tinha medo de tudo,  
aquela Chapeuzinho.

Já não ria.

Em festa, não aparecia.

Não subia escada  
nem descia.

Não estava resfriada  
mas tossia.

Ouvia conto de fada  
e estremezia.

Não brincava mais de nada,  
nem de amarelinha.

Tinha medo de trovão.

Minhoca, para ela era cobra.

E nunca apanhava sol  
porque tinha medo da sombra.

Não ia pra fora pra não se sujar.

Não tomava sopa pra não ensopar.

Não tomava banho pra não descolar.

Não falava nada pra não engasgar.

Não ficava de pé com medo de cair.

Então vivia parada,  
deitada, mas sem dormir,  
com medo de pesadelo.

Era a Chapeuzinho Amarelo

E de todos os medos que tinha  
o medo mais medonho  
era o medo do tal do LOBO.  
Um LOBO que nunca se via,  
que morava lá pra longe,  
do outro lado da montanha,  
num buraco da Alemanha,

cheio de teia de aranha,  
numa terra tão estranha,  
que vai ver que o tal do LOBO  
nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho  
tinha cada vez mais medo  
do medo do medo do medo  
de um dia encontrar um LOBO  
Um LOBO que não existia.

E Chapeuzinho Amarelo,  
de tanto pensar no LOBO,  
de tanto sonhar com o LOBO,  
um dia topou com ele  
que era assim:  
carão de LOBO,  
olhão de LOBO,  
jeitão de LOBO  
e principalmente um bocão  
tão grande que era capaz  
de comer duas avós,  
um caçador,  
rei, princesa,  
sete panelas de arroz  
e um chapéu  
de sobremesa.

Mas o engraçado é que,  
assim que encontrou o LOBO,  
a Chapeuzinho Amarelo  
foi perdendo aquele medo,  
o medo do medo do medo  
de um dia encontrar um LOBO.  
Foi passando aquele medo  
do medo que tinha do LOBO.  
Foi ficando só com um pouco

De medo daquele lobo.  
E ela ficou só com o lobo.

O lobo ficou chateado  
de ver aquela menina  
olhando pra cara dele,  
só que sem o medo dele.  
Ficou mesmo envergonhado,  
triste, mudo e branco-azedo,  
porque um lobo, tirado o medo,  
é um arremedo de lobo.  
É feito um lobo sem pêlo.  
Lobo pelado.

O lobo ficou chateado.

E ele gritou: sou um LOBO!  
Mas a Chapeuzinho, nada.  
E ele gritou: sou um LOBO!  
Chapeuzinho deu risada.  
E ele berrou: SOU UM LOBO!!!  
Chapeuzinho, já meio enjoada,  
com vontade de brincar  
de outra coisa.  
Ele então gritou bem forte  
aquele seu nome de LOBO  
umas vinte e cinco vezes,  
que era pro medo ir voltando  
e a menininha saber  
com quem não estava falando:

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO  
LO BO LO

Aí, Chapeuzinho encheu e disse:  
“Pára assim! Agora! Já!  
Do jeito que você tá!”  
E o lobo parado assim  
do jeito que o lobo estava  
já não era mais um LO-BO.  
Era um BO-LO.

Um bolo de lobo fofo,  
tremendo que nem pudim,  
com medo da Chapeuzim.  
Com medo de ser comido  
com vela e tudo, inteirim.

Chapeuzinho não comeu  
aquele bolo de lobo,  
porque sempre preferiu  
de chocolate.  
Aliás, ela agora come de tudo,  
menos sola de sapato.  
Não tem mais medo de chuva  
nem foge de carrapato.

Cai, levanta, se machuca,  
vai à praia, entra no mato,  
trepas em árvore, rouba fruta,  
depois joga amarelinha  
com o primo da vizinha,  
com a filha do jornalista,  
com a sobrinha da madrinha,  
e o neto do sapateiro.

Mesmo quando  
está sozinha,  
inventa  
uma brincadeira.  
E transforma  
em companheiro  
cada medo que ela tinha:  
o raio virou orrái,  
barata é tabará,  
a bruxa virou xábru  
e o diabo é bodiá.

Ah, outros companheiros da  
Chapeuzinho Amarelo: o Gãodra, a  
Jacoru, o Barão-Tu, o Pão Bichôpa e  
todos os Trosmons.

## ANEXO B

Magali – Maurício de Souza

No vestiário depois do jogo de vôlei:

Magali: foi lefal o jogo de vôlei, né?

Mônica: ô! A gente devia jogar mais vezes!

Amigas: ih, ih, ih, ih, ih, ih, ih, ih, ih

Magali: Qual é a graça meninas?

Maria: Nada... a gente só tava lembrando de uma amiga nossa que é magrela...né

Denise?

Denise: Muito magrela!

Maria: Tão Magrela, tão magrela, que quando jogamos vôlei com ela, ficamos com medo dela cair...e se quebrar toda!

Denise: Ela ter perninhas de mosquito!

Maria: Parece até que um vento forte pode leva-la para sempre...

Denise: Mais até que seria bom, né?

Maria: É...magrela daquele jeito...ela é muito feia!

Magali: é, é? Er... e quanto ela pesa?

Maria: Não se preocupe, Magali! Ela não é como você...

Maria: ...é bem menos magrela! Ahahahahahaha (cara de tristeza da magali)

Indo embora para casa...

Mônica: Que graça é essa, Magali? Aconteceu alguma coisa?

Magali: eu sou magricela!

Mônica: e o céu é azul e o dia vem depois da noite. E daí?

Magali: buááá! Ta vendo? Você também me acha magricela!

Manica: Bom, magricela, magricela não...

Magali: então, o que?

Mônica: palitinho!

Magali: BUÁÁÁÁÁÁ!

Mônica: Calma! No bom sentido!

Mônica: Olha, Magali... a aparência não tem importância... o importante é a gente gostar de si mesma, e...

Magali: e nhénhénhé!

Magali: Não me interessa! Quero engordar!

Mônica: de que jeito? Você já come por dez e não adianta nada...

Magali:não vou fazer como você, que se conforma em ser baixinha e dentuça! Eu vou à luta!

Mônica pensa: se ela não fosse minha amiga quebrava a cara dela...

Magali indo para a casa sozinha: Hoje em dia, na tevê, eles falam toda hora de novos produtos pra ter um corpo legal!

Propagandas na tevê: queda de cabelo? “peruquel” é a solução...

Magali: Não!

Tv: Você sabia que um montão de gente tem mau hálito? “tapaboca” acaba com esse tormento!

Tv: quem chora mais ao se olhar no espelho? As gordinhas ou as magricelas? As magricelas, claaaaro! Mas, agora, você pode acabar com esse problema!

Magali: Como?!

Tv: tomando forçuder! Dezenove cápsulas de forçuder todo dia ajudam você a ganhar massa muscular!

Magali vai até a copa. Sua mãe está lendo um livro  
Magali: Manhê!! Compra forçuder pra mim?  
Mãe: O que é isso? Um novo brinquedo?  
Magali: Não! É um remédio que faz engordar que passa na tevê! Compra pra mim?  
Mãe: Mas de jeito nenhum! Nunca se deve tomar remédios ou vitaminas sem orientação médica!  
Magali no quarto falando consigo mesma: Bolas! Eu queria tanto mostrar praquelas meninas... e olha para seu guarda-roupa tendo uma idéia!  
No dia seguinte...  
Maria: Vocês viram a Magali?  
Mônica: Não... ela ainda não apareceu hoje...  
Maria: ih, ih! Vai ver que ela está com vergonha de exhibir os ossinhos...  
Denise: ih, ih, ih!  
Mônica: não falem assim da Magali!  
Maria: ora, mônica...temos que dizer a verdade...nem todas são tão bem-feitas de corpo como eu, ou a Denise...  
Denise: é verdade...  
Magali chegando: oi! Estavam falando sobre corpos bem-feitos?  
As três se espantam: oh!oh!oh! Magali com peitos e mais curvas  
Mônica: Magali!! É você mesma?  
Maria: Como foi ficar assim?  
Denise: deve haver algum truque!  
Magali: truque nenhum! Apenas tomei forçuder para desenvolver a massa muscular!  
Maria: Forçuder? Aquele que passa na televisão?  
Denise: Uau! Funciona mesmo!  
Maria: você está tão desenvolvida!  
Magali: vocês acham é? Se exibindo...  
Dois meninos passam e assoviam: fiu fiuuuuuu!!!  
Maria: Você viu, Denise? Eles nem olharam pra gente!  
Denise: De repente, me sinto tão criança...  
Maria: temos que ficar bem longe da magali!  
Mônica: ei! Nada disso! Não ficaram caçoando da Magali? Pois, agora, engulam o que disseram!  
Magali: isso mesmo!  
Mônica: vamos brincar juntas como sempre!  
Magali: isso mesmo!  
Mônica: vamos jogar vôlei de novo!  
Magali: é isso mês..glup!  
Maria: ta!  
Magali: Mônica! Eu não quero jogar vôlei!  
Mônica: bobagem! Você não quer exhibir o seu novo visual?  
No vestiário.. Mônica: não vai se trocar, Magali?  
Magali: Não.. estou bem assim! (com mil roupas sobre o corpo)  
Mônica: você deve estar doente! Ta o maior calor...  
Na quadra...  
Mônica: ué! Hoje temos platéia?  
Franjinha: Pois é...vimos ver a Magali.  
Menino: o Titi e o Jeremias disseram que ela tava diferente...  
Meninos: e aí, fofuras? Começa esse jogo ou não?  
Magali: Ai, Mônica! To meio sem graça...todos me olhando...

Mônica: ué! Não era isso que você queria? Então vamos jogar!  
Maria: hunf! Manda uma bola bem forte, pra acabar com a pose da Magali! Vap!  
Mônica: é sua Magali!  
Ela pega e o jogo continua por 15 minutos até que Magali cansa e cai no chão quase desmaiada.  
Mônica: Magali! O que houve?  
Franjinha: deixa que eu ajudo ela!  
Jeremias: Não, eu!  
Denise: mas que exibida! Aposto que é só pra chamar a atenção!  
Magali: eu to bem! Só preciso tirar essa roupa..  
Mônica: eu sabia! Jogar bola com este sol, de mangas e calças compridas..  
Magali: Não agüento mais...e começa a tirar a roupa  
Mônica: uai! Mas... aqui não, magali?  
Vup vup vup vup roupas vão voando e duas laranjinhas  
Franjinha: era só enchimento!  
Mônica: a Magali continua Magricela!  
Maria: eu sabia!  
Jeremias: que decepção!  
Denise e Maria: magreela! Magreela! Magreela!  
Depois...  
Mônica: puxa, Magali! Não fique chateada! Qlha...tenho certeza que...um dia...  
Magali: oh! Não se preocupe Mônica! Sabe que você tinha razão desde o começo da história? O importante é a gente gostar de si mesma! Sinto-me bem melhor assim!  
Livre! Leve! E solta!  
Mônica: legal ver você desencanada de novo Magalia!  
Magali: opa!! Sintindo cheio de comida.. Falando em desencanar, deixa eu fazer uma coisa que estava faltando desde o início da história! E sai correndo  
Mônica; bom...uma coisa a gente deve dizer da Magali! Engordar, pra ela, não deve ser nada fácil... mas que ela se esforça, tadinha....ah! se esforça! E a ilustração da Magali comendo tudo com sua mãe em casa

## ANEXO C

### Músicas escolhidas para montagem do Álbum Seriado

#### O FOGUETE

O FOGUETE VAI SUBINDO VAI...  
VAI LEVANDO O ASTRONAUTA VAI...  
QUE BELEZA LÁ EM CIMA DEVE SER !  
ASTRONAUTA ME LEVA COM VOCÊ !  
É 1, É 2, É 3.....É 10 !  
TCHAU ASTRONAUTA!

#### A FORMIGUINHA

FUI AO MERCADO COMPRAR CAFÉ  
VEIO A FORMIGUINHA E SUBIU NO MEU PÉ  
E EU SACUDI, SACUDI, SACUDI MAIS A  
FORMIGUINHA NÃO PARAVA DE SUBIR  
FUI AO MERCADO COMPRAR CEBOLA  
ROCHA  
VEIO A FORMIGUINHA E SUBIU NA MINHA  
COCHA  
E EU SACUDI, SACUDI, SACUDI MAIS A  
FORMIGUINHA NÃO PARAVA DE SUBIR

#### AVIÃO

QUEM QUER VOAR NO MAU AVIÃO,  
NÃO TENHA AMEDO EU SEI PILOTAR  
APERTE O CINTO, MUITA ATENÇÃO  
MEU AVIÃO VAI DECOLAR!  
VOA, VOA, VOA FEITO UM PASSARINHO  
BEM ALTO NAS NUENS,  
VOA TAMBÉM BEM BAIXINHO,  
AGORA VOU ATERRISAR,  
JÁ VEJO A PISTA SE APROXIMAR  
SEGURO O FREIO,  
POUSO NO CHÃO  
E ACABOU-SE O MEU PASSEIO DE AVIÃO.

#### EU CONHEÇO UM JACARÉ

EU CONHEÇO UM JACARÉ !  
QUE GOSTA DE COMER!  
ESCONDE A SUA ( BOCA, OLHOS, NARIZ...)  
SE NÃO O JACARÉ !  
COME OS SEUS OLHOS E O DEDÃO DO PÉ.

#### A COBRA

A COBRA NÃO TÊM PÉS  
A COBRA NÃO TÊM MÃOS  
COMO É QUE A COBRA SOBE EM UM  
PEZINHO DE LIMÃO?  
ELA VAI SUBINDO, VAI, VAI, VAI...  
VAI SE ENRROLANDO, VAI, VAI, VAI...  
A COBRA NÃO TÊM PÉS  
A COBRA NÃO TÊM MÃOS  
COMO É QUE A COBRA DESCE DE UM  
PEZINHO DE LIMÃO?  
ELA VAI DESCENDO, VAI, VAI, VAI...  
VAI SE DESENROLANDO, VAI, VAI, VAI...  
A COBRA NÃO TÊM PÉS  
A COBRA NÃO TÊM MÃOS  
É POR ISSO QUE ELA VIVE

RASTEJANDO PELO CHÃO

#### PIRULITO QUE BATE-BATE

PIRULITO QUE BATE-BATE  
PIRULITO QUE JÁ BATEU  
QUEM GOSTA DE MIM É ELA  
QUEM GOSTA DE MIM SOU EU.

#### FUI MORAR NUMA CASINHA

FUI MORAR NUMA CASINHA  
ENFESTADA DE COLEGUINHA  
SAIU DE LÁ UMA PRINCESINHA  
OLHOU PRA MIM E FEZ ASSIM...  
SMAC...SMAC...SMAC (MANDA BEIJOS PARA  
OS COLEGAS)

#### A JANELINHA

A JANELINHA FECHA QUANDO ESTÁ  
CHOVENDO  
A JANELINHA ABRE SE O SOL ESTÁ  
APARECENDO  
ABRIU.... FECHOU....  
ABRIU.... FECHOU....ABRIU  
PRA LÁ... PRA CÁ... PRÁ LÁ ...PRA CÁ.. PRA  
LÁ...

#### A BRUXA

PUXA, PUXA , PUXA A VASSOURA DA  
BRUXA  
QUANDO ELA SAIR  
DE DENTRO DO ALÇAPÃO  
EU VOU DIZER A ELA QUE EU NÃO TENHO  
MEDO NÃO !

#### A CASINHA

ERA UMA CASINHA PEQUENININHA  
ABRE A JANELINHA  
DEIXA O SOL ENTRAR  
PERTO DA CASA TEM UMA ÁRVORE  
ONDE OS PASSARINHOS GOSTAM DE VOAR  
PERTO DA ÁRVORE TEM UMA PONTE  
E DEBAIXO DELA FAZ UM RIO ASSIM  
ESTÁ TROVEJANDO, ESTÁ ESCURECENDO,  
FACHA A JANELINHA SHHHHHHH!  
JÁ ESTÁ CHOVENDO!

#### INDIOZINHOS

1,2,3 INDIOZINHOS,  
4,5,6 INDIOZINHOS  
7,8,9 INDIOZINHOS,  
10 NO PEQUENO BOTE.  
FORAM NAVEGANDO PELO RIO ABAIXO,  
QUANDO O JACARÉ SE APROXIMOU ,  
E O PEQUENO BOTE DOS INDIOZINHOS  
QUASE, QUASE VIROU,

MAS NÃO VIROU...

**O CHINÊS**

TIM TIM TIM ...TIM TIM TIM TIM  
1, 2, 3...4, 5, 6  
OLHA OS OLHOS DO CHINÊS  
O SEU NOME É CHIN CHAN CHEN  
VEJA COMO ELE DANÇA BEM....

**PARLENDIA**

POMBINHA BRANCA  
QUE ESTA FAZENDO?  
LAVANDO ROUPA  
PRO CASAMENTO  
VOU ME LAVAR  
VOU ME SECAR  
VOU NA JANELA  
PRA NAMORAR  
PASSOU UM HOMEM  
DE TERNO BRANCO  
CHAPÉU DE LADO  
MEU NAMORADO  
MANDEI ENTRAR  
MANDEI SENTAR  
CUSPIU NO CHÃO  
- LIMPA AÍ SEU PORCALHÃO  
TENHA MAIS EDUCAÇÃO.

**A GALINHA DO VIZINHO**

A GALINHA DO VIZINHO  
BOTA OVO AMARELINHO...

**O SAPO NÃO LAVA O PÉ**

O SAPO NÃO LAVA O PÉ  
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER  
ELE MORA LÁ NA LAGOA  
NÃO LAVA O PÉ  
PORQUE NÃO QUER  
MAS QUE CHULÉ!

**MOTORISTA**

MOTORISTA, MOTORISTA  
OLHA A PISTA  
OLHA A PISTA  
NÃO É DE SALSICHA  
NÃO É DE SALSICHA  
NÃO É NÃO, NÃO É NÃO  
MOTORISTA, MOTORISTA  
OLHA O POSTE  
OLHA O POSTE  
NÃO É DE BORRACHA  
NÃO É DE BORRACHA  
NÃO É NÃO, NÃO É NÃO

**SAI PIABA**

SAI, SAI, SAI Ô PIABA  
SAI DA LAGOA  
SAI, SAI, SAI Ô PIABA  
SAI DA LAGOA  
BOTA A MÃO NA CABEÇA  
OUTRA NA CINTURA  
DÁ UM REMELEXO NO CARPO

DÁ UM ABRAÇO NO OUTRO

**MINHOCA**

MINHOCA, MINHOCA  
ME DÁ UMA BEIJOCA  
NÃO DOU, NÃO DOU, NÃO DOU  
ENTÃO EU VOU ROUBAR  
SMACK  
MINHOCO, MINHOCO  
CE TA FICANDO LOUCO  
VOCÊ BEIJOU ERRADO  
A BOCA É DO OUTRO LADO!

**SABIÁ**

SABIÁ LÁ NA GAIOLA  
FEZ UM BURQUINHO  
VOOU, VOOU, VOOU, VOOU  
E A MENINA QUE GOSTAVA  
TANTO DO BICHINHO  
CHOROU, CHOROU, CHOROU, CHOROU  
SABIÁ FUGIU PRO TERREIRO  
FOI CANTAR NO ABACATEIRO  
E A MENINA PÔS-SE A CHAMAR  
VEM CÁ, SABIÁ, VEM CÁ.

**MARCHA SOLDADO**

MARCHA SOLDADO  
CABEÇA DE PAPEL  
SE NÃO MARCHAR DIREITO  
VAI PRESO NO QUARTEL

O QUARTEL PEGOU FOGO  
FRANCISCO DEU SINAL  
ACODE, ACODE, ACODE  
A BANDEIRA NACIONAL.

**LINDA ROSA JUVENIL**

A LINDA ROSA JUVENIL  
JUVENIL, JUVENIL  
VIVIA ALEGRE NO SEU LAR,  
NO SEU LAR, NO SEU LAR

UM DIA VEIO A BRUXA MÁ,  
MUITO MÁ, MUITO MÁ  
E ADORMECEU A ROSA ASSIM,  
BEM ASSIM, BEM ASSIM  
E O MATO CRESCER AO REDOR,  
AO REDOR, AO REDOR  
E O TEMPO PASSOU A CORRER,  
A CORRER, A CORRER  
UM DIA VEIO UM BELO REI,  
BELO REI, BELO REI  
E DESPERTOU A  
ROSA ASSIM, BEM ASSIM, BEM ASSIM  
E OS DOIS PUSERAM-SE A DANÇAR  
E BATAM PALMAS PARA O REI  
PARA O REI, PARA O REI.

**BORBOLETINHA**

BORBOLETINHA  
TA NA COZINHA

FAZENDO CHOCOLATE  
PARA A MADRINHA  
POTI, POTI PERNA DE PAU  
OLHO DE VIDRO  
E NARIZ DE PICA-PAU PAU-PAU.

**PARLENDÁ**

UNI DUNI TE  
SALAMÊ, MINGÚE  
UM SORVETE COLORE

O ESCOLHIDO FOI VOCÊ.

**ALECRIM**

ALECRIM, ALECRIM DOURADO  
QUE NASCEU NO CAMPO  
SEM SER SEMEADO  
FOI MEU AMOR  
QUEM ME DISSE ASSIM  
QUE A FLOR DO CAMPO  
É O ALECRIM.

## ANEXO D

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Mães/Pais/Responsáveis pelas/os alunas/os de até 6 anos

A pesquisa “*Relações de Gênero no currículo da educação infantil: a produção de identidades de princesas, sapos e heróis*”, realizada pela Prof<sup>a</sup> Danielle Lameirinhas Carvalho, mestranda da Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Marlucy Alves Paraíso, da mesma instituição, tem por objetivo analisar “*como, de que modo e por meio de quais práticas, o currículo da Educação Infantil na rede Municipal de Belo Horizonte tem contribuído para nomear e produzir identidades de gênero das crianças atendidas*”. Para a coleta de dados será feita uma observação participante, em que a pesquisadora registrará, em diário de campo, informações sobre o cotidiano da escola. Além disso, certas/os alunas/os poderão ser entrevistadas/os, a fim de complementar os dados obtidos. É garantido às/aos participantes total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados coletados serão analisados e divulgados por meio da dissertação de mestrado e também por meio de trabalhos e artigos científicos.

As pesquisadoras podem ser contactadas por meio do telefone (31) 3409-6158, ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627. Faculdade de Educação – DAE. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG. CEP.: 31270-901.

Diante disso, eu \_\_\_\_\_, abaixo-assinado, autorizo minha/meu filha/o \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa “*Relações de Gênero no currículo da educação infantil: a produção de identidades de princesas, sapos e heróis*”. A minha aceitação é totalmente **livre** de qualquer tipo de constrangimento e dá-se nas seguintes condições:

1. Pelo presente termo, autorizo a observação de minha/meu filha/o, na escola UMEI Pe. Tarcísio em que é aluna/o, no período de abril a dezembro de 2008.
2. Autorizo o uso desses dados para análise e elaboração da dissertação de mestrado.
3. Autorizo a divulgação, em periódicos especializados e em congressos científicos, dessas análises, desde que seja mantido o anonimato da criança.
4. Declaro haver lido o presente termo e entendido as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecida/o para participar da pesquisa.
5. Declaro, outrossim, que tenho conhecimento de que, no caso de surgirem problemas, em qualquer época poderei contactar o COEP - Comitê de Ética em Pesquisa, localizado à Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG. CEP.: 31270-901. Telefones: (31) 3499-4592; 34994027. Endereço eletrônico: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Por ser verdade, firmo o presente.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_  
(dia, mês e ano)

Assinatura e nome legível:

Documento de identidade :

*\*Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada ao sujeito participante da pesquisa e a outra será arquivada pela pesquisadora.*

**ANEXO E****Carta de anuência da instituição**

Declaro que concordo que a escola \_\_\_\_\_, localizada \_\_\_\_\_, Belo Horizonte, MG. CEP.: \_\_\_\_\_ participe da pesquisa intitulada “*Relações de Gênero no currículo da educação infantil: a produção de identidades de princesas, sapos e heróis*”, realizada por Danielle Lameirinhas Carvalhar, mestranda da Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Marlucy Alves Paraíso, da mesma instituição, tem por objetivo analisar “*como, de que modo e por meio de quais práticas, o currículo da Educação Infantil na rede Municipal de Belo Horizonte tem contribuído para nomear e produzir identidades de gênero das crianças atendidas*”. Para a coleta de dados será feita uma observação participante, em que a pesquisadora registrará, em diário de campo, informações sobre o cotidiano da escola. Além disso, certas/os alunas/os e professoras/es poderão ser entrevistadas/os, a fim de complementar os dados obtidos. É garantido às/aos participantes total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados coletados serão analisadas e divulgadas por meio da dissertação de mestrado e também por meio de trabalhos e artigos científicos.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de 2008.

Assinatura do Diretor ou Coordenador/a da escola