



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ALICE HANNI BLIND

**“SERÁ QUE ELE VAI SER GAY?”:
CRIANÇAS E AS FRONTEIRAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis

2014

Alice Hanni Blind

**“SERÁ QUE ELE VAI SER GAY?”:
CRIANÇAS E AS FRONTEIRAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil como pré-requisito para a obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia de Moraes Lima

Florianópolis

2014

Alice Hanni Blind

**“SERÁ QUE ELE VAI SER GAY?”:
CRIANÇAS E AS FRONTEIRAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de agosto de 2014.

Prof^a. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia de Moraes Lima

Membro: Prof^a. Dra. Kátia Agostinho

Membro: Prof^a Msc. Maria Raquel Barreto Pinto

Suplente: Prof^a Dr^a Regina Ingrid Bragagnolo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades.

Ao meu companheiro Adriano, pelo amor, carinho e incentivo, em todos os momentos.

À minha mãe Sirlene e a toda a minha família, pelo amor e carinho incondicional, apesar de todas as dificuldades.

Às minhas companheiras de curso, Bianca e Vera, pelas muitas vezes que compartilharam comigo os sufocos, desabafos e angústias durante essa caminhada, tornando minhas noites de estudos mais leves, alegres e agradáveis.

À Dona Ângela e ao Seu Aldori, pais do meu esposo, pela acolhida como uma nova filha e por todo o carinho, apoio e boa vontade que sempre me ofereceram, facilitando muito a busca de meus objetivos de vida e profissionais.

À minha orientadora Patrícia, por me mostrar, com muita afetividade e clareza, os rumos que deveria seguir, sempre me desafiando e incentivando a ir mais além.

A todos os professores que contribuíram com minha formação.

A todos os meus familiares, amigas e amigos, colegas de trabalho, que de maneira direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.



RESUMO

Este trabalho percorrerá caminhos que afirmam as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos que devem ser respeitadas nas suas singularidades e em seus contextos de vida. A pesquisa tem como foco analisar como são significadas as relações de gênero no contexto das experiências pedagógicas da Educação Infantil, pelas crianças, familiares e professores, a partir de observações e registros produzidos nos anos de 2012 e 2013, em instituições de Educação Infantil na região da Grande Florianópolis. O conceito de “Gênero” será abordado como um constructo social que define a posição de sujeitos e estabelece para homens, mulheres e crianças, normas e condutas apropriadas a serem seguidas. E permeará o campo da Educação Infantil, em relação aos direitos das crianças e suas implicações para pensar as relações de gênero.

Palavras-chave: Educação Infantil, Gênero e Infância.

ABSTRACT

This work will cover ways that affirm children as social actors and subjects of rights that must be respected in their uniqueness and their life contexts. The research focuses on analyzing how they are meant to gender relations in the context of teaching experience from kindergarten, the children, families and teachers, from observations and records produced in the years 2012 and 2013 in Early Childhood Education institutions in the region in Florianópolis. The concept of "Gender" will be addressed as a social construct that defines the position of subject and sets for men, women and children, and appropriate standards of conduct to be followed. And permeate the field of early childhood education in relation to children's rights and their implications for thinking about gender relations.

Keywords: Early Childhood Education, Gender and Childhood.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 OBJETIVOS	11
2.1 Objetivo geral.....	11
2.2 Objetivos específicos.....	11
3 JUSTIFICATIVA	12
4 INFÂNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL	15
4.1 Crianças como atores sociais, produtoras de cultura.....	15
4.2 A construção do gênero na infância	18
4.3 Educação infantil, direitos das crianças e suas implicações para pensar as relações de gênero	24
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
5.1 Procedimentos éticos para pensar pesquisa com crianças.....	32
5.2 Levantamento das produções na ANPED de 2007 a 2013.....	33
6. FRAGMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO	37
6.1 “Quero ser homem e ter uma namorada”	37
6.2 “Será que ele vai ser gay?”	40
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar como são significadas as relações de Gênero pelas crianças, familiares e professores, no contexto da Educação Infantil. O foco de análise reside nas observações e registros da minha prática pedagógica com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, em instituições de Educação Infantil na região da grande Florianópolis, no intervalo entre 2012 e 2013.

O tema a ser trabalhado nessa pesquisa vem me chamando à atenção desde que participei do curso de extensão “As questões das violências, gênero e sexualidade nas práticas educativas”, realizado pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC e do Seminário Internacional “Fazendo Gênero 8: Corpo, violência e poder”, que aconteceu na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, ambos relacionados a gênero e realizados em 2008.

A motivação para aprofundar a pesquisa sobre as relações de gênero na educação de crianças pequenas ganhou força durante a realização de meu estágio obrigatório para graduação no curso de Pedagogia. Meus registros durante esse período em que trabalhei com uma professora titular na área da Educação Infantil, junto a crianças com idade média de três anos, abordavam constantemente situações relacionadas a gênero, voltadas aos papéis sociais referentes aos estereótipos de meninos e meninas, com nítida separação entre os atributos destinados a cada um deles. Dentre as muitas situações observadas, destaco as seguintes a título de exemplificação: (i) algumas brincadeiras só aconteciam quando os meninos eram separados das meninas; (ii) na hora da higiene pessoal, os meninos, em maior número, escovavam os dentes antes das meninas; (iii) frases como “meninos não choram”, “boneca é coisa de menina”, “menina não se comporta como moleque”, “menina não pode ficar de perna aberta” e outras do gênero eram repetidas frequentemente. Essa última constatação merece um detalhamento, pois lembro exatamente do acontecimento que me levou a decidir o que estudar após a graduação: certo dia, um dos meninos apareceu na instituição com uma unha pintada de esmalte; a professora imediatamente o repreendeu na frente de todos, repetindo várias vezes que isso era coisa de menina e que ele tinha que pedir para a mãe retirar o esmalte; os coleguinhas de grupo, de tanto escutar a professora enfatizar a frase, começaram também a repeti-la para o menino, que ficou muito triste e constrangido com a situação. Diante da cena, perguntei ao menino quem

tinha pintado sua unha e recebi como resposta que fora sua mãe; questionei então a professora qual o problema de uma unha pintada pela própria mãe e a resposta que ouvi me trouxe surpresa e preocupação: “Não foi apenas uma unha; todas estavam pintadas, mas as demais nós esfregamos ontem embaixo da torneira. Isso não é coisa de menino!”.

As situações vivenciadas e descritas acima me trouxeram muitos questionamentos: De que forma lemos as situações que envolvem as relações de gênero no contexto educativo? Quais repertórios encontramos na Educação Infantil e que apontam para as relações de gênero? Como os profissionais da educação lidam ou deveriam lidar com os estereótipos já pré-definidos para meninos e meninas?

As respostas para algumas dessas inquietações relacionadas a gênero na Educação Infantil procurei desenvolver em meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, apresentado em 2009¹, no Centro Universitário Municipal de São José – USJ. Em minha pesquisa abordei de forma direta com as crianças algumas situações relacionadas aos estereótipos de feminilidade e masculinidade vigentes em nossa sociedade, por meio do estudo das seguintes literaturas infantis generificadas: “Faca sem ponta, galinha sem pé”² da Ruth Rocha, que aborda a troca de papéis sociais de meninos e meninas; “O menino Nito: Então homem chora ou não?”³ de Sonia Rosa, que trata de questões envolvendo o tema masculinidade; e dois livros da Babette Cole - “A princesa sabichona”⁴, que mostra que as mulheres podem ser felizes sendo solteiras e independentes, e “Príncipe Cinderelo”⁵, que traz uma versão masculina para a clássica história da Cinderela.

Na busca por mais respostas, resolvi dar continuidade aos meus estudos e aprofundar minha pesquisa sobre o tema, culminando com o presente trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, em que analiso como são significadas as relações de gênero no contexto da Educação Infantil, a partir das observações e registros no cotidiano de minhas práticas pedagógicas entre os anos de 2012 e 2013.

¹ Trabalho de conclusão de curso “**MENINO PODE BRINCAR DE BONECA?**” **Reflexões sobre gênero associado à literatura infantil**. Orientado pela Prof^a. Dra. Regina Ingrid Bragagnolo. USJ, 2009.

² ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2005.

³ ROSA, Sonia. **O menino Nito: Então homem chora ou não?** Ilustrações Victor Tavares. 3ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

⁴ COLE, Babette. **A princesa sabichona**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

⁵ COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A abordagem proposta ganha ainda mais relevância, quando consideramos as constatações de Louro (2000) de que desde a década de sessenta o estilo de vida das pessoas vai se modificando em cada geração, ocorrendo transformações sociais e de identidade de gênero de uma forma crescente, como casamentos gays, a adoção de crianças por casais homossexuais, barriga solidária, travestis, transexuais, entre outros fatores. Conseqüentemente, os debates sobre o assunto se tornam calorosos, como expressa a autora, por se tratarem de assuntos consideráveis imutáveis, trans-históricos e universais, principalmente guiados:

[...] pelo movimento feminista, pelos movimentos gays e de lésbicas e sustentado, também, por todos aqueles e aquelas que se sentem ameaçados por essas manifestações. Novas identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais [...] (LOURO, 2000, p. 10)

Nesse contexto, é interessante questionar como essas transformações sociais e de identidade de gênero estão sendo tratadas na Educação Infantil: A Educação Infantil está respeitando essas transformações? Ou apenas reproduz uma conduta normalizadora, marcando corpos femininos para serem dóceis, frágeis e privados e os masculinos para serem fortes, ágeis e públicos?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar como são significadas as relações de gênero no contexto das experiências pedagógicas da Educação Infantil, a partir de observações e registros produzidos como professora entre os anos de 2012 e 2013.

2.2 Objetivos específicos

- Mapear nos registros entre os anos de 2012 e 2013 as situações envolvendo as questões relacionadas a Gênero e Infância;
- Analisar os diferentes significados que aparecem sobre as relações de Gênero no contexto da Educação Infantil;
- Realizar um levantamento sobre as produções científicas relacionadas a Gênero e Infância junto a ANPED;
- Revisitar a bibliografia sobre Gênero e Infância para aprofundamento nessa pesquisa.

3 JUSTIFICATIVA

Com tantas transformações acontecendo em nossa volta (como por exemplo: casamentos de pessoas do mesmo sexo, operações de mudança de sexo, novos estilos de vida e mulheres cada vez mais inseridas no mercado de trabalho), os arranjos familiares se multiplicam e se modificam, e a educação não pode fechar os olhos para esses fatos, não pode continuar reproduzindo nos âmbitos escolares padrões homogêneos, pois conforme Louro:

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos culturais. (LOURO, 2000, p. 12)

Conforme a autora, somos sujeitos de múltiplas identidades, mudamos a todo o momento, estamos sempre aprendendo coisas novas, principalmente nessa era das tecnologias digitais, onde podemos conhecer novos lugares, novas pessoas, novas culturas a um click de nossas mãos.

Sendo assim, as crianças também fazem parte dessas transformações. Devemos então mostrá-las que essas transformações são construídas pela nossa sociedade, por pessoas e que não devemos apenas aceitar o que é imposto e sim, respeitar as diferenças, experimentar se estiver interessado, vivenciar suas emoções sem restrições.

[...] o corpo é inconstante, que suas necessidades e desejos mudam. O corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica. (WEEKES *apud* LOURO, 2000, p. 14)

Conforme Louro (2000), mesmo sabendo que nossos corpos são inconstantes e que nossos desejos mudam a cada minuto, ainda investimos muito tempo e esforço para transformá-los num produto ideal a ser enquadrando nos “critérios estéticos, higiênicos e morais dos grupos a que pertencemos”. Diferentes atribuições ocorrem entre corpos

femininos e masculinos, envolvendo desde o modelo de roupas que esses corpos devem utilizar, até seu estilo de vida, se admitindo que comportamentos que não seguem o padrão dito “normal” sejam tratados como anormal, antinatural ou peculiar. Para que isso seja evitado, nossos corpos são escolarizados de forma muito sutil e discreta desde pequenos, onde por exemplo, são oferecidos bonecas e utensílios de casinha para as meninas e carrinhos e jogos de aventura para os meninos, brinquedos estes carregados de simbologias. Por meio da repetição desse controle coercitivo, em que os indivíduos são obrigados a seguirem os padrões pré-determinados pela sociedade, às crianças aprendem brincando, de uma forma “muito natural”⁶ e tranquila qual seu papel social.

Jane Felipe (2011) em sua pesquisa na área de Gênero e Educação Infantil nos revela que são poucos os estudos sobre o tema. Pesquisando a temática em outros países a autora percebeu a influência das instituições na formação de identidade das crianças, por meio da nítida diferenciação das relações entre meninas e meninos. “Estes estudos nos permitem observar o quanto os comportamentos são construídos a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim efeitos de verdade que vão constituir os indivíduos”. (FELIPE, 2011, p. 8)

A autora ainda ressalta que é preciso mais qualificação para os profissionais que trabalham na Educação Infantil, no que tange aos estudos relacionados a gênero e poder e que todos devem estar atentos às informações que são levadas para as crianças:

[...] para a necessidade de que pais, mães, professoras/es, psicólogas/os infantis e demais profissionais voltados para o cuidado/educação de crianças tenham uma visão de infância/criança que dê conta dos efeitos da cultura popular em suas autoimagens e suas visões de mundo. Examinar os materiais didáticos e paradidáticos voltados para as crianças pequenas, bem como os diversos objetos culturais - brinquedos, filmes, etc., são fundamentais para perceber de que forma eles trazem concepções de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, nacionalidade, pautadas muitas vezes pela desigualdade. Em um mundo marcado pela diversidade, é fundamental não compactuarmos com a ideia de que as diferenças sejam transformadas em desigualdades. (FELIPE, 2011, p. 11)

⁶ No entanto, sabemos que não é muito natural, mas foi construído socialmente.

Sob essa perspectiva, podemos constatar em documentos legais⁷ que as crianças possuem o direito a uma Educação Infantil de qualidade, que inclui a discussão das questões de gênero, pois são ligadas diretamente às questões de poder e submissão dos sujeitos. E as relações das crianças na Educação Infantil se apresentam como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias, com valores e comportamentos também diferenciados. Eis, portanto, um lugar propício para aprofundar essas discussões, em que é criada a oportunidade para que as crianças vivenciem seus corpos sem tantas barreiras e amarras.

⁷ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4 INFÂNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo abordarei três conceitos centrais para o presente trabalho: Infância, Gênero e Educação Infantil. Para evidenciar a perspectiva adotada nessa pesquisa apresento uma concepção de infância a partir dos Estudos da Infância, em que a criança é vista como um ator social e produtora de cultura. Quanto ao conceito gênero, apresento uma concepção não como resultante de uma essência natural, universal e imutável, nem mera diferenciação de papéis sociais assumidos por homens e mulheres. Gênero como uma construção social, vista como dependente das condições históricas e culturais. E a Educação Infantil será pensada como lugar de direito das crianças, onde devem ser respeitadas suas múltiplas linguagens e onde devem ser significadas as relações de gênero.

4.1 Crianças como atores sociais, produtoras de cultura

A infância segundo Sarmiento (2003b, p. 3) é uma ideia moderna, pois durante a Idade Média, as crianças eram consideradas apenas seres biológicos, que dependiam de suas mães até possuírem a capacidade de trabalhar, ou em outras palavras, até terem a capacidade de se inserir no mundo adulto e o mais rápido possível. Dessa forma,

[...] a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de construção de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2003b, p. 3)

Essa construção histórica da infância e sua relação com gênero, está também associada diretamente à criação das escolas (escolarização em massa), que foi iniciada apenas para rapazes de classe média urbana. Posteriormente foi estendida para as outras categorias sociais, com a proclamação da escolarização obrigatória. Nessa segunda fase as crianças passavam parte de seus dias aos cuidados do Estado, que correspondia a: “[...] exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia (a inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o da

ciência normal), o de uma ética (a do esforço) e a de uma disciplina mental e corporal”. (FOUCAULT *apud* SARMENTO, 2003b, p. 4).

Não obstante, importa sublinhar que este esforço normalizador, se tem efectivas consequências na criação de uma infância global (Sarmiento, 2001b), não anula – antes potencializa – desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. (SARMENTO, 2003b, p. 6)

Dessa forma, o conceito de infância como construção social existe então desde os séculos XVII e XVIII. Porém, o estudo da criança a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médicos, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia. A partir disso se considera o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social. (SARMENTO e PINTO, 1997, p.10).

A decidida entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão, a expressão da relevância social da infância neste final do século. (SARMENTO e PINTO, 1997, p.11).

No entanto, nada poderia explicar esta atenção recente em todo mundo não fora o fato dos tempos atuais introduzirem novas circunstâncias e condições à vida das crianças e à inserção social da infância. Destaco aqui o conceito de “culturas da infância” a ser estabelecido consistentemente pela Sociologia da Infância, como a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo.

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil. Não obstante, a “marca” da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de

toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural. (SARMENTO, 2003a, p.4)

Essas mudanças trouxeram a ideia de considerar as crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos. Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p.20), isso implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, pois “a Sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem [...] (SOARES e tal, 2005, p. 57).

Dessa forma, é preciso construir um novo olhar em direção às crianças e suas infâncias, ou seja, perceber que a criança compreende o mundo a sua volta e que pensa e se expressa criativamente e criticamente através de múltiplas formas. Por meio dessa concepção, é de fundamental importância buscar a voz das crianças sobre suas experiências em todos os contextos de sua vida.

[...] incluir em nossas reflexões sobre a educação infantil um aspecto fundamental – os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em seu proveito. (BATISTA et al, 2004, p. 2)

Porém, é necessário ter em mente que muitas vezes as crianças não se expressam através da linguagem oral, a qual os adultos estão acostumados a entender e a valorizar, considerando suas outras linguagens, que são múltiplas (choro, sorriso, gestos, silêncio, etc.). É preciso compreendê-las na sua singularidade, nas suas diversidades, nos seus jeitos de ser.

Historicamente temos dirigido nosso olhar e nossa escuta mais para as falas das crianças, para sua linguagem oral. É interessante observar que dessa forma continuamos privilegiando aquelas manifestações das crianças que se assemelham ao modo como os adultos se expressam, desconsiderando suas outras linguagens. (BATISTA et al, 2004, p. 4)

De acordo com Coutinho (2002, p. 109), conceber as crianças como seres diferentes dos adultos possibilita planejar sua educação de forma diferenciada, com espaços e tempos que oportunizem a elas protagonizar essa experiência na sua heterogeneidade e se tornarem realmente crianças.

Outro aspecto que é importante contextualizar melhor é, perceber a criança como produtora de cultura, e não mais vê-las como um ser passivo, apenas um receptor de cultura e não criador, um “vir-a-ser”, ou seja, um futuro adulto. Essa visão pode ser observada na fala de Perrotti (1982, p. 22).

A primeira conclusão que nos interessa aqui se refere ao fato de que os grupos infantis criam uma cultura própria, viva, transmitida boca a boca e que, embora muitas vezes busque seus elementos na outra mais genérica, organizada pelos adultos, ainda sim, é reelaborada, segundo suas necessidades pelos grupos infantis que os transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração.

Nesse contexto, é através de suas relações sociais, criança-criança e criança-adulto, que as crianças criam e recriam, a sua maneira, suas necessidades, construindo uma cultura própria que deve ser respeitada e valorizada pelos adultos. Quando as crianças estão entre os pares surgem possibilidades maiores de se expressar, de criar e recriar, de aprender e ensinar. “Para as crianças, estar em pares significa a possibilidade de criações intensas, chamadas por Sarmiento de autoria coletiva, pois, para elas, interagir com o outro é condição para criar e manifestar a sua cultura”. (COUTINHO, 2002, p. 127)

Sendo assim, cabe considerar ainda, que essa cultura é produzida socialmente e reelaborada pelas crianças em suas vivências, como afirma Coutinho (2002, p. 127): “elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil”.

4.2 A construção do gênero na infância

Para por em relação o conceito de Gênero com a Infância, pretendo inicialmente problematizar o conceito de gênero, no seu sentido apenas biológico, para apresentar as diferenças dos corpos masculinos e femininos, como superfície sobre o qual a cultura opera para produzir desigualdades. Meyer (2003, p. 16) dialoga com Scott e Louro e nos diz:

O conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ ou ressignificam essas representações. (MEYER, 2003, p.16)

Partindo ainda desse pressuposto, apontamos que as relações de gênero foram construídas socialmente como afirma Finco (2007, p. 98):

É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. O conceito de gênero implica conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais. Compreender como são produzidas, pelas culturas e sociedades, as relações entre homens e mulheres. Portanto, gênero pode ser entendido como a organização social da diferença sexual.

No entanto, não podemos falar de gênero sem mencionar Joan Scott (1989) onde em seu texto, procura conceituar o gênero enquanto uma categoria útil à história e não apenas à história das mulheres, mas também à dos homens, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, revelando um campo de desigualdades e das hierarquias sociais. Conforme Nathalie Davis *apud* Scott:

“Eu acho que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos trabalhar unicamente sobre o sexo oprimido, do mesmo jeito que um historiador das classes não pode fixar seu olhar unicamente sobre os camponeses. Nosso objetivo é entender a importância dos sexos dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la” (SCOTT, 1989, p. 3).

Para Scott (1989, p. 21) a definição de gênero possui duas partes e várias subpartes: “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Gênero então, é a construção social que certa sociedade estabelece para homens, mulheres e crianças, normas e condutas apropriadas a serem seguidas, “pondo em xeque o caráter natural do feminino e do masculino, o conceito indica um processo, em ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero” (LOURO *apud* FINCO, 2005, p. 6). Onde não é natural que a menina seja delicada e o menino agitado e sim imposto pela sociedade que assim fosse, e acolhido pela população como uma verdade absoluta. Assim, se alguém fugir desse padrão estabelecido se torna um indivíduo estranho e sujeito as diversas formas de preconceitos, pois ele está fora do padrão estabelecido.

Dentro desse padrão de gênero estabelecido pela sociedade, desde que a mulher descobre que está grávida inicia-se uma especulação sobre o sexo do bebê que vai nascer em alguns meses: vai ser uma menina linda que nem a mãe ou um menino forte que nem o pai?

Após descobrir o sexo da criança dentro da barriga da mãe pelo ultrassom, inicia-se o ritual de escolher o enxoval e a decoração do quarto, pois os pais já possuem delineados em suas mentes as características denominadas para as meninas e para os meninos. No artigo da Santos (2004), ela mostra a diferença nítida do quarto masculino para o feminino, que é abordado em algumas revistas, onde o quarto do menino é em tons de azul e branco.

Os personagens desenhados nas paredes estão dirigindo carros, saltando de paraquedas, remando em barcos, brincando, subindo em árvores, soltando pipa, jogando bola, andando de skate e surfando. Foram encontrados também diferentes animais, além de barcos, aviões, helicópteros e bolas. (SANTOS, 2004, p. 4)

Essa citação nos ilustra um típico quarto masculino que os pais decoram para seus filhos homens. Percebe-se então que os meninos desde pequenos são mediados por construções sociais que atrelam objetos e cores a masculinidade, que são características socialmente construídas para o homem, incentivando-o a ser valente, ágil, ousado e dando ênfase na força física.

Em seguida Santos (2004) apresenta também o quarto desejado pelos pais para as meninas, totalmente diferente do quarto masculino.

Já nos quartos decorados para meninas as cores utilizadas são as mais diversas, destacando-se os tons pastéis e o rosa. Os desenhos nas paredes representam: paisagens, bonecas, flores, borboletas, bonecas regando flores e varais com roupas penduradas. Nesses quartos as bonecas, as flores e os regadores estão presentes de forma marcante, através de casas de bonecas que permitem à menina entrar dentro para brincar; mesas e luminária em forma de flor, puxadores de móveis em forma de regadores e cabideiro em forma de boneca. (SANTOS, 2004, p. 4)

E para as meninas passam a naturalizar algumas características como ser meiga, dócil, amável, delicada, que vai adorar coisas meigas, como borboletas, flores e corações, incentivando-as a gostar de brincar de bonecas, de casinha, pois todas as meninas fazem isso, esquecendo, porém que não é porque todas fazem que devam fazer também.

Nessa perspectiva a criança nem veio ao mundo ainda e já está definido o seu quarto, as suas cores preferidas, brinquedos, desenhos e roupas. Tudo feito automaticamente, de um modo muito sutil, que trata como natural que a menina gostará do rosa e o menino do azul.

Contudo, Santos (2004) registra que já existem modelos de quartos que são “neutros”, que utilizam desenhos de meninas e meninos indo a praia, com figuras de animais e com cores pastéis, ditas como não generificadas⁸, incluindo verde, laranja e amarelo. A autora mostra que existem, portanto, possibilidades de mudar a ideia de enxoval preestabelecido para meninas e meninos, sem necessidade de adotar o modelo padrão imposto pela sociedade.

Quando a criança nasce vem à confirmação definitiva em relação ao gênero:

Nessa perspectiva, logo ao nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e significados são atribuídos a eles; as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vão marcar suas vidas permanentemente. Daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social, derivando e marcado todas as outras construções. (SAYÃO, 2003, p. 71)

⁸ Para Santos (2004, p. 5) significa que não são designadas por gênero.

Nesse contexto, logo que a criança nasce vem a escolha dos brinquedos a serem manipulados por ela, onde também aparecem algumas manifestações de preconceitos relacionados a gênero.

A escolha e a utilização dos brinquedos pelas crianças são pontos importantes de análise para refletir sobre as relações entre meninos e meninas. É importante ressaltar que os brinquedos estão relacionados aos tipos de exigências que são feitas às crianças: estão carregados de simbologias, intenções e expectativas determinadas pelo fato de estarem ligados a um sexo e não a outro. (FINCO, 2007, p. 109)

Santos (2004) indica que de 0 a 1 ano as crianças, normalmente, recebem brinquedos escolhidos para estimular os sentidos (visão, olfato, audição, tato e gustação), utilizando mordedores de borracha, móveis, bonecas(os) de pano, jogos de encaixe e objetos de rolar. Não são designados pelo gênero e sim para bebês de um modo geral, não identificando na maioria das vezes se é para meninos ou para meninas e sim para os dois.

Porém os brinquedos relacionados nas revistas pesquisadas por Santos (2004, p.6) para as crianças de 1 a 3 anos são “as bonecas, jogos de encaixe, construção e empilhamento, triciclos, carrinhos, bolas, objetos para casinha, garagens, fantoches, boneco contador de história, dentre outros”.

Os adultos educam as crianças marcando diferenças bem concretas entre meninas e meninos. A educação diferenciada dá bola e caminhãozinho para os meninos e boneca e fogãozinho para as meninas; exige formas diferentes de se vestir; conta histórias em que os papéis de personagens homens e mulheres são sempre muito diferentes. (FINCO, 2007, p. 110)

Nos dias de hoje, contudo, a mulher trabalha fora, é motorista, pratica esporte e os homens ajudam nas funções da casa, são excelentes cozinheiros, então porque não deixar a menina brincar de carrinho, se ela provavelmente vai ser motorista, e porque não deixar o menino brincar de casinha, se um dia ele pode ter que cuidar de sua casa?

Em relação aos brinquedos pesquisados nas revistas para as crianças de faixa etária entre 3 a 7 anos:

[...] são tanto genericados quanto direcionados para ambos os gêneros. Assim, foram encontradas: bonecas como a Barbie, Maquiagem Surpresa, Susi Babá por um dia e Gym (com equipamentos de ginástica), bolas, jogos em geral, diferentes aparatos para casinha e bonecas, carros por controle remoto, bonecos com armas, pistas de corrida, etc. (SANTOS, 2004, p. 7)

Segundo Finco (2007, p. 109) “as meninas, desde muito cedo, recebem elogios quanto a estarem limpinhas, perfumadas, com os cabelos longos e penteados e artificialmente enfeitadas – os brinquedos que lhes são destinados ensinam a serem bonitas”.

Particularmente, quando relembro meus brinquedos de infância, confesso que minha boneca favorita era a Barbie, com todos os enfeites e apetrechos de seu salão de beleza. Em minhas brincadeiras, ficava horas trocando as roupas e penteando os cabelos dessa boneca, fantasiando o dia em que seria igual a ela, linda, bem maquiada, com cabelos lisos e sedosos e com corpo alto, magro e bonito, pois assim tinha certeza que todos iriam gostar de mim. Sem perceber meu comportamento infantil, totalmente influenciado por incentivos exógenos a minha vontade, reproduzia exatamente os padrões sociais previamente estabelecidos.

Existem, contudo, brinquedos não genericados, “considerados próprios tanto para meninas quanto para meninos. Em geral, esses brinquedos são compostos de materiais não estruturados, como jogos de construção, mosaico, quebra-cabeça, jogos de encaixar, instrumentos musicais” (FINCO, 2007, p. 111). Porém, como vivemos em um mundo capitalista, até esses brinquedos estão comprometidos, pois os fabricantes fazem o quebra-cabeça da Barbie, que é só para as meninas, e o quebra-cabeça dos super-heróis, que é para os meninos. Assim acontece com os brinquedos também:

Ao refletir as imagens atribuídas pelas indústrias fabricantes aos brinquedos, percebe um conjunto de elementos que se articulam a um projeto de feminilidade/reprodução e masculinidade/produção: enfatizando a sua destinação quanto ao gênero, há uma clara distinção entre brinquedos de meninos e de meninas, uma diferença que pode ser percebida não apenas na disposição em que são colocados nas prateleiras das lojas, mas também na própria embalagem, que já sinaliza a que público se destina e também qual distribuição espacial desses brinquedos. É comum que os brinquedos como jogos educativos, que despertam o raciocínio e a competência, estejam dispostos “no lado dos meninos” e o lado cor-de-rosa é, na

maioria das vezes, uma replica do mundo doméstico (FINCO, 2007, p. 113)

Diante das mediações culturais que as crianças são expostas, em relação ao gênero, meninos e meninas deixam de exercitar suas vontades, deixam de experimentar, de inventar e de criar. Ao invés de ampliar suas potencialidades, acabam inibindo e limitando a sua criatividade.

Muitos argumentam que a escolha pelos brinquedos são feitas pelas próprias crianças, dizendo que os meninos preferem brincar com carrinhos e que algumas vezes até pedem como presente de Natal esse tipo de brinquedo. O que essas pessoas não percebem, é que existe uma lógica nessas escolhas: os meninos pedem carrinhos, bonecos ou aviões, porque sabem que se pedirem bonecas ou apetrechos de casinha, não irão ganhar, pois esses são brinquedos para meninas. Indiretamente, quem faz a escolha pelos brinquedos não são as crianças e sim os adultos, quando adotam uma postura opressora baseada na maioria das vezes em suas frustrações, preconceitos e preocupações. A aproximação com as crianças é necessária para descobrir seus desejos e escutar suas vozes e opiniões, propondo uma liberdade de escolha que privilegie os seus prazeres verdadeiramente.

4.3 Educação infantil, direitos das crianças e suas implicações para pensar as relações de gênero

Nesse capítulo apresento uma síntese dos documentos legais que permeiam a Educação Infantil e uma breve análise sobre o cotidiano dessa instituição e suas implicações, permeando de forma sucinta, o direito das crianças a serem escutadas.

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcada por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Conforme Kuhlmann Jr (1996) *apud* Stemmer:

Durante muito tempo, a interpretação que acompanhou a história dessa etapa educativa foi a de que as instituições para crianças pobres, como creches e salas de asilos, teriam um caráter meramente assistencialista e o jardim de infância teria um caráter educativo. (STEMMER, 2012, p. 11-12)

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Dessa forma, o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. No entanto, essa conquista teve uma ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

No Brasil, a educação infantil passou a ser definida como primeira etapa da educação básica (artigo 21/1), a partir da promulgação da LDBEN 9.394/96, em 1996. Essa legislação assim como outras leis recentes a respeito da infância é consequência da Constituição Federal de 1988 [...] (STEMMER, 2012, p. 22)

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) regulamentou e introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. A partir de então outros documentos legais foram elaborados com o intuito de melhorar o atendimento às crianças, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcançasse 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações aos sistemas de ensino para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Em 2009 essas diretrizes foram reelaboradas, promovendo novo debate sobre o atendimento às crianças e novos desafios para a Educação Infantil. Ficou enfatizado então que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

Nesse contexto, Rocha (2010, p.12) também traz para a discussão os princípios básicos que permeiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reafirmando o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, “cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural)”. Quero, contudo, focar nos princípios éticos, que conforme a autora:

[...] seu objetivo se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância através de experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, as próximas com as distantes, etc. (ROCHA, 2010, p.14)

Para que isso aconteça devemos repensar o foco do trabalho pedagógico nas instituições, rompendo com a visão adultocêntrica, onde o adulto é o centro da atenção, e ao invés disso, focar mais nas crianças e em suas reais necessidades.

Devemos incluir em nossas reflexões sobre a educação infantil um aspecto fundamental – os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em seu proveito. Outro assim, uma Pedagogia da infância e, mais precisamente, uma Pedagogia da Educação Infantil teria como um de seus princípios buscar a voz das crianças pequenas sobre a sua vida, vivida no contexto das instituições de educação infantil (BATISTA, CERISARA, OLIVEIRA e RIVEIRO, 2004, p. 3)

Deixando de olhar as verdadeiras necessidades que as crianças expressam em suas diversas linguagens e suas opiniões criativamente e criticamente. Batista, Cerisara, Oliveira e Riveiro (2004, p. 4) acrescentam a necessidade de colocar a criança como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico e de ensaiar uma aproximação aos universos infantis, buscando estranhar o que parece familiar, percebendo as crianças em suas brincadeiras, em seu choro, na hora de dormir, na hora de comer, do desenho e assim por diante, para refletir sobre a organização do cotidiano das crianças.

Para compreender melhor as crianças pequenas precisamos vê-las enquanto Outros, enquanto diferentes dos adultos. Que para Coutinho (2002) seria o primeiro movimento para pensarmos a sua educação de forma diferenciada, com espaços de educação e cuidado para tornar-se criança, espaços e tempos que oportunizem a elas protagonizar essa experiência na sua heterogeneidade. A autora aponta como desafio colocado às instituições de Educação Infantil:

Garantir a diversidade, a pluralidade em instituições que historicamente primam pelo homogêneo, pelo comportamento padronizado – tem sua origem no sistema educacional como um todo, um sistema que propõe a subordinação à estrutura social, a alienação: educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (COUTINHO, 2002, p. 124)

Para pensar em uma educação diferenciada, em espaços que privilegiem as crianças a protagonizar suas experiências na sua heterogeneidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da construção das diferentes infâncias de suas culturas. Para isso acontecer Batista et al (2004) afirma que:

Pensar a educação infantil como espaço acolhedor de emancipação exige a recusa das práticas regulares, homogêneas, universalizantes e impessoais. Para tanto, faz-se necessário buscar nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam viver como crianças. Não queremos uma educação que prepare para a emancipação, queremos que as crianças vivam a condição de sujeitos de direitos e principalmente o direito de aprender a ser criança e viver intensamente essa experiência. (BATISTA et al, 2004, p. 45)

Nesse sentido, os (as) professores (as) podem proporcionar essa experiência de ser criança, vivendo-a no dia-a-dia das instituições de Educação Infantil, incentivando a criatividade, espontaneidade e ludicidade da criança. Uma instituição que valorize a criticidade da criança, incentivando-a e apoiando-a. Uma instituição que “possibilite vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alargue seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2012, p. 26). Rompendo com o modelo ideal de ser menino e menina. Mostrando que todos são diferentes, que não há uma maneira certa (homogênea) que deve ser seguida. Que o importante é ser feliz consigo mesmo, do jeito que for.

Mas para que isso aconteça devemos ficar atentos a todos os aspectos do desenvolvimento das crianças, principalmente as suas múltiplas linguagens. Coutinho (2002) enfatiza que é necessário um esforço adicional para compreender e interpretar as diferentes formas de comunicação das crianças, como por exemplo, em seus movimentos, olhares, gargalhadas, desenhos, falas e silêncios. Essas múltiplas linguagens são decodificadas quando o outro se comunica com as crianças, seja ele criança ou adulto, e é capaz de interpretá-la e compreendê-la.

De fato é preciso rever as linguagens que estão sendo priorizadas na educação das crianças, pois mesmo evidenciando o intenso envolvimento das crianças com as linguagens corporais e dramáticas, tem havido por parte dos adultos uma preocupação maior com o desenvolvimento das linguagens oral e escrita. Essa constatação contraria Rocha (2010, p. 13) que afirma que todas as demais linguagens (gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita) também fazem parte das manifestações das crianças.

A linguagem tem um lugar central no desenvolvimento dos núcleos de ação uma vez que a função simbólica representa a base para o estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social. Compreender o mundo passa por expressá-lo aos outros, envolve a

comunicação e domínio dos sistemas simbólicos já organizados na cultura. (ROCHA, 2010, p. 13-14)

Ficar atento a essas múltiplas linguagens da criança significa ultrapassar a desigualdade de gênero. Conforme Vianna e Finco (2009, p. 270): “deve-se compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas tidas como “naturais”⁹ e, conseqüentemente, imutáveis”. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações.

A Educação Infantil deve ficar atenta para não reproduzir a desigualdade de gênero ainda presente em nossa cultura e intervir sempre que necessário para que isso não aconteça. Contudo, observa-se na prática pedagógica que muitos profissionais não se dão conta que com pequenos gestos incentivam essa desigualdade, como por exemplo, ao elogiar atitudes delicadas das meninas e inibindo essas atitudes nos meninos. Essa forma de agir do profissional pode causar um sofrimento muito grande na menina e no menino, pois pode acabar privando que estes expressem suas reais necessidades, por medo de serem reprovados pelo adulto. A criança então, para agradar aos familiares e professores (as), se retrai e se engessa aos moldes esperados para mulheres e homens.

Em síntese, as discussões presentes neste capítulo sobre Infância, Gênero e Educação Infantil buscam apontar para a necessidade de que todos os envolvidos na educação das crianças pequenas tenham uma visão de infância/criança que dê conta dos efeitos da cultura em suas autoimagens e suas visões de mundo. Dessa forma, os materiais, bem como os diversos objetos culturais devem ser examinados - brinquedos, jogos, filmes, fantasias, entre outros artefatos que são oferecidos - pois são fundamentais para perceber de que forma eles trazem a concepção de gênero, pautadas muitas vezes pela desigualdade. E em um mundo marcado pela diversidade, é fundamental não compactuarmos com a ideia de que as diferenças sejam transformadas em desigualdades.

⁹ Cabe salientar que não é natural essa diferenciação que se estabelece entre os sexos.

A Educação Infantil deve proporcionar um espaço onde meninos e meninas possam ir além dos limites impostos pela sociedade em relação ao seu sexo feminino ou masculino. Deve ser um espaço de reflexões sobre o respeito à diversidade e também de planejamento de práticas pedagógicas, a fim de permitir e favorecer a diversidade. Pois, como ressalta Faria (2006, p.18): “a superação da desigualdade com certeza passa pela educação desde a infância em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças”.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desde 2011 venho exercendo o magistério na Educação Infantil e resolvi analisar como são significadas as relações de gênero nesse contexto, a partir das observações e registros no cotidiano de minhas práticas pedagógicas, especificamente no decorrer dos anos de 2012 e 2013. Foi durante esse período que pude perceber a ocorrência frequente de fatos atrelados às questões de gênero associado aos padrões de feminilidade e masculinidade, preestabelecidos pela sociedade em geral.

Optei pelo tipo de pesquisa de caráter qualitativo, utilizando a observação participante, porque estava totalmente envolvida numa prática participativa com o grupo de crianças a ser abordado. Chizzotti (1991) coloca que a observação participante é obtida por meio de contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista.

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto da observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (NETO, 1994, p. 59)

Nessa perspectiva de interação direta com o grupo de crianças pesquisadas, é que foram retirados os fragmentos acerca de contextualizações de gênero na educação infantil.

Os sujeitos participantes da pesquisa são crianças com a faixa etária de 4 a 5 anos, familiares e professores de instituições de Educação Infantil do município da Grande Florianópolis. Para preservar a identidade dos pequenos e dos envolvidos na pesquisa utilizei nomes fictícios, pois conforme Kramer (2002, p. 47), utilizar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, nega a sua condição de sujeitos, desconsiderando a sua identidade, simplesmente apagando quem é e as relegam a um anonimato incoerente com o referencial teórico que considera as

crianças como atores sociais de sua história, mais mesmo assim há que preservá-los, e muitas vezes isso ocorre através do anonimato. De qualquer forma, para resguardar a identidade das crianças e constrangimentos futuros optei empregar nomes fictícios.

Os dados relevantes à pesquisa foram coletados a partir de algumas observações participantes com o auxílio de um diário de campo, onde registrava as manifestações das crianças e as informações pertinentes à pesquisa.

5.1 Procedimentos éticos para pensar pesquisa com crianças

Nesse trabalho procurei posicionar as crianças como atores sociais, produtoras de cultura e como é importante escutá-las nas suas múltiplas linguagens. Conforme Ferreira:

[...] enquanto seres humanos elas são intrinsecamente seres sociais que, sujeitas à socialização da cultura adulta a reproduzem, não obstante serem igualmente capazes de a reinterpretar consoante os seus interesses, desejos, entendimentos, lógicas, crenças e valores individuais e/ou colectivos e, através disso, de a reconfigurar em sistemas organizados geradores de culturas e ordens sociais infantis e, mais ainda, de convocar e gerir estrategicamente ambas as culturas de modos tão variados quantos os interlocutores e as conjunturas que enfrentam. Sendo actores sociais auto e hetero-construídos no plano cognitivo e cultural, (re)produzem sentidos na/sobre a vida social cuja proliferação e manutenção com e ao lado de interações intra e intergeracionais em contextos concretos influenciam as suas circunstâncias sociais de existência, são por elas influenciados e podem ainda instituir outras que alteram o próprio espaço social da infância. (FERREIRA, 2010, p. 157)

É importante registrar que as crianças, suas famílias e professores (as) além de não serem identificadas, não tem conhecimento do presente documento. São dois os principais motivos para essas decisões:

Na época de realização dos registros, eu ainda não pensava em utilizá-los em um futuro trabalho acadêmico - eram apenas registros da turma que serviam para registrar o desenvolvimento das crianças e suas interações no contexto da Educação Infantil. Essas anotações me davam subsídio para planejar situações significativas e também serviam para compor a avaliação dessas situações e da participação de todos nas situações propostas.

Esses registros constituem uma pequena parte de minhas vivências como professora em diferentes instituições da grande Florianópolis ao longo de 2012 e 2013. Atualmente, essas unidades educativas não fazem mais parte de meu cotidiano, nem tampouco tenho contato com os envolvidos, o que dificultou muito e desestimulou enormemente minha busca por autorizações para divulgação dos resultados da pesquisa.

A forma que encontrei para contornar esses problemas, sem impedir a conclusão do presente trabalho, foi manter o anonimato de todos os envolvidos na pesquisa, não revelando o nome das instituições nem das pessoas, respeitando a privacidade de todos.

Cabe registrar que, conforme Kramer (2002, p. 45), mesmo com esse enfoque metodológico as crianças jamais serão vistas ou tratadas como objeto. E para tanto, destaco a citação de Ferreira (2010):

A sua tradução ao nível teórico metodológico significa que nas pesquisas que perspectivam as crianças como actores sociais elas são a unidade de estudo directo e basilar, que a sua autonomia e equidade conceptual é assumida como legítima, que as suas interacções sociais são a unidade de análise privilegiada e que o princípio da simetria ética com os adultos deverá ser observado de modo cuidadoso e reflexivo. (cf. James & Prout 1997; Corsaro, 1997; Christensen & James, 2000; Prout, 2000)

Por outras palavras, a imprescindibilidade de conhecer as crianças a partir da escuta da(s) sua(s) voz(es) constitui-se, no plano epistemológico, numa questão decisiva (cf. Lloyd-Smith & Tarr, 2002: 61), porque se admite que as próprias experiências das crianças do que é ser criança e do que é a sua relação com os adultos são contributos inestimáveis para a entender a infância... (FERREIRA, 2010, p. 155)

Tendo em conta essa perspectiva, quero compreender a heterogeneidade interna e a plural das infâncias constitutivas no espaço e categoria social da Educação Infantil. Não quero julgar o certo e o errado, mas sim entender os processos que constroem e dão sentido às relações sociais que envolvem crianças, famílias e profissionais da educação, relacionadas às questões de gêneros tão envolvidas em nossos cotidianos.

5.2 Levantamento das produções na ANPED de 2007 a 2013

Para fazer um levantamento do tema em estudo (Gênero e Educação Infantil), decidi mapear os grupos de trabalhos no site da ANPED¹⁰ entre os anos de 2007 e 2013,

¹⁰ ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

coabrindo da 30ª a 36ª Reunião Anual. Restringi meu foco de pesquisa nos grupos GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação). Como resultado de minha busca, no grupo GT 07 encontrei apenas o artigo de Buss-Simão (2012), relacionando as relações de Gênero e a Educação Infantil. Com o título “Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas”, esse artigo procura investigar, entre as crianças pequenas, as formas, as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal.

No grupo GT 23, incluído na ANPED a partir da 27ª Reunião Anual de 2004, encontrei outros trabalhos com alguma relação ao tema de minha pesquisa. Destes trabalhos, seis artigos apresentam diretamente relações de Gênero na Educação Infantil, sendo que três deles possuem enfoque no professor, como por exemplo, em Ribeiro (2012), que busca problematizar as falas de educadoras que atuam na Educação Infantil; em Tortato (2008), que traz resultados de pesquisa realizada a partir do trabalho com literatura infantil em um dos módulos de um curso de capacitação dirigido a profissionais da educação e em Zibetti (2007), que revela o que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente. Também encontrei três artigos com enfoque em Gênero, Educação Infantil e Infância, que são especificamente, Marangon e Bufrem (2010), cujas preocupações centrais do trabalho recaem sobre os entrelaçamentos e tensões entre aspectos macro, das relações sociais, e micro, das relações escolares, que constituem a construção das subjetividades de gênero no âmbito escolar; Meireles (2009), cuja principal intenção do estudo é compreender como os sujeitos infantis vão se constituindo/transformando enquanto meninas e meninos nas frequentes disputas de poder presentes na Educação Infantil, de modo a superar esta lógica binária e ampliar as suas possibilidades de ser; e Carvalho (2008), que problematiza a organização e distribuição dos espaços, objetos e atividades no cotidiano da Educação Infantil, como cenários e roteiros da construção de hábitos e relações de gênero. Por fim, destaco ainda três artigos do grupo GT 23 relacionando Gênero, Infância e Mídia, em que Scwengber (2013), Pereira (2010) e Roveri (2007) trazem um enfoque de como as mídias tem forte influência sobre as crianças na dominação de seus corpos, ditando padronizações de masculinidades e feminilidades.

A tabela a seguir sintetiza de forma organizada os trabalhos citados.

Reuniões ANPED	GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos	GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação
36ª (2013)	Nenhum artigo encontrado.	<p>AS IMAGENS E A EDUCAÇÃO GENERIFICADA DOS CORPOS Maria Simone Vione Scwengber – UNIUIÚ http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2599_texto.pdf <i>Síntese: Aborda como os corpos são marcados pela mídia e qual a função da escola a esse respeito.</i></p>
35ª (2012)	<p>MENINOS ENTRE MENINOS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS Márcia Buss-Simão – NUPEIN-UFSC http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1364_int.pdf <i>Síntese: Um dos objetivos da pesquisa desenvolvida consiste em investigar, entre as crianças pequenas, as formas, as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal.</i></p>	<p>NO LABIRINTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AS FALAS DE EDUCADORAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE Cláudia Maria Ribeiro – UFLA http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2362_int.pdf <i>Síntese: Busca problematizar as falas de educadoras que atuam na Educação Infantil concebendo-as como enunciados.</i></p>
34ª (2011)	Nenhum artigo encontrado.	Nenhum artigo encontrado. A maioria das pesquisas foi desenvolvida em escolas de ensino fundamental.
33ª (2010)	Nenhum artigo encontrado.	<p>GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA: NAS TELAS DO CINEMA, A CRIANÇA COMO SUJEITO DO AMOR ROMÂNTICO Mariângela Rosa Pereira – ULBRA http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6270--Int.pdf <i>Síntese: Campo de discussão que relaciona estudos de gênero, de mídia e da infância – especialmente na medida em que voltado para a discussão e problematização sobre as formas pelas quais meninos e meninas vêm sendo enunciados midiaticamente.</i></p> <p>A EXPERIÊNCIA ESCOLAR COTIDIANA E A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO NA SUBJETIVIDADE INFANTIL Davi Marangon – UFPR Leilah Santiago Bufrem – UFPR http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf <i>Síntese: As preocupações centrais do trabalho recaem sobre os entrelaçamentos e tensões entre aspectos macro, das relações sociais, e micro, das relações escolares, que constituem a construção das subjetividades de gênero no âmbito escolar.</i></p>

Reuniões ANPED	GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos	GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação
32ª (2009)	Nenhum artigo encontrado.	<p>O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE MENINOS E MENINAS?: ANUNCIANDO O JOGO DAS CONSTRUÇÕES, DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES DAS DICOTOMIAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Gabriela Silveira Meireles – UFJF http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5294--Int.pdf</p> <p><i>Síntese: O principal objetivo do estudo é compreender como estes sujeitos infantis vão se constituindo/transformando enquanto meninas e meninos nas frequentes disputas de poder presentes na Educação Infantil, de modo a superar esta lógica binária e ampliar as suas possibilidades de ser.</i></p>
31ª (2008)	Nenhum artigo encontrado.	<p>ROTEIROS DE GÊNERO: A PEDAGOGIA ORGANIZACIONAL E VISUAL GENDRADA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Maria Eulina Pessoa de Carvalho – UFPB Eliana Célia Ismael da Costa – UFPE Rosemary Alves de Melo – UEPB http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf</p> <p><i>Síntese: O artigo problematiza a organização e distribuição dos espaços, objetos e atividades no cotidiano da Educação Infantil, como cenários e roteiros da construção de hábitos e relações de gênero.</i></p> <p>PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE DAS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: AS POSSIBILIDADES DA LITERATURA INFANTIL Cintia de Souza Batista Tortato – UTFPR http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-5028--Int.pdf</p> <p><i>Síntese: Trata dos resultados de pesquisa realizada a partir do trabalho com literatura infantil em um dos módulos de um curso de capacitação dirigido aos profissionais da educação da rede municipal de ensino da cidade de Matinhos, litoral do Paraná.</i></p>
30ª (2007)	Nenhum artigo encontrado.	<p>A BONECA BARBIE E A EDUCAÇÃO DAS MENINAS – UM MUNDO DE DISFARCES Fernanda Theodoro Roveri – UNICAMP http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3154--Int.pdf</p> <p><i>Síntese: Aborda a influência da Barbie na educação das meninas.</i></p> <p>O QUE PENSAM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE? Marli Lúcia Tonatto Zibetti – GEPPEA/UNIR http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3041--Int.pdf</p> <p><i>Síntese: Esse artigo revela o que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente.</i></p>

6. FRAGMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Para compor esse capítulo selecionei alguns fatos envolvendo questões de gênero e crianças, familiares e professores da Educação Infantil, extraídos de minha experiência profissional nas instituições da grande Florianópolis, onde trabalhei entre os anos de 2012 e 2013.

6.1 “Quero ser homem e ter uma namorada”

O primeiro fragmento está relacionado a uma menina, que vou chamar de Adrya¹¹. Ela entrou em nosso grupo na metade do ano letivo. Na época, Adrya tinha quatro anos e morava com sua Avó, que a trazia todos os dias para a Educação Infantil. Observe o relato abaixo:

Recebemos a pequena Adrya e iniciamos sua inserção no grupo.

Com o passar dos dias, eu como professora regente da turma e a auxiliar de sala, começamos a perceber que a menina não se entrosava muito com as outras meninas e preferia brincar com os meninos, com os bonecos de super-heróis, com os carrinhos e adorava a correria e as lutinhas no parque.

Além disso, algumas de suas falas nos chamavam a atenção. Certo dia, em que discutíamos o que cada um queria ser quando crescer, a pequena logo falou: - Quero ser homem e ter uma namorada.

Prontamente um dos coleguinhas a corrigiu: - Não é namorada. É namorado.

Adrya enfatizou: - É namorada sim. - Terminando com a conversa.

Em outros diálogos mais corriqueiros, Adrya sempre nos revelava suas preferências diferenciadas: “Gosto mesmo é de dormir sem camisa, igual ao meu tio”, em uma conversa sobre sono; “Gosto muito de jogar videogame e brincar de lutinha com meu tio”, quando questionada sobre qual sua brincadeira preferida em casa.

Durante momentos de conflitos Adrya enfrentava as outras crianças com o peito estufado, com os punhos fechados e com uma expressão muito forte em seu rosto.

Quando brincava de super-heróis, sempre queria ser o homem aranha.

Nos momentos de confraternização com as demais turmas da instituição no parque, eram comuns os comentários das outras professoras: “Aquela é sua aluna nova? Olha lá! Ela anda que nem um menino”, “Ela é um moleque todinho”, “Olha o jeito de ela andar e movimentar os braços, parece um homem”.

Sua preferência pelo mundo masculino era claramente perceptível.

Naturalmente, Adrya com seu comportamento extremamente ativo e seu ímpeto em se aventurar nas brincadeiras com os meninos, começou a apresentar alguns machucadinhos leves, como joelhos e mãos ralados, consequência normal de suas estripulias. No entanto, sua avó, que já estava insatisfeita com as escolhas de Adrya, aproveitou a oportunidade para reclamar da situação, exigindo que não a deixássemos brincar com os meninos, para evitar que ela se machucasse e que a forçássemos a brincar de bonecas com as meninas e que colocássemos

¹¹ Conforme tratado no capítulo anterior, optei pelo anonimato, para não expor as pessoas envolvidas.

lacinhos em seus cabelos, para deixá-la mais feminina. A avó acreditava que a masculinidade de Adrya podia ser reflexo do convívio com os três tios que moravam juntos na casa.

Apesar da pressão, decidi que não iria forçar a criança a se relacionar ou brincar com o que ela não gostasse. Além disso, ela claramente não gostava que mexêssemos em seu cabelo. Resolvi então relatar o ocorrido à coordenação, deixando bem claro minha posição sobre o assunto. Fiquei surpresa quando soube que antes de nos procurar, a avó já havia reclamado de nossas atitudes com eles, alegando que as professoras estavam sendo preconceituosas ao não arrumarem os cabelos de sua neta e ao permitirem que ela brincasse sempre com os meninos. De qualquer forma, como a coordenação já não havia julgado procedente a acusação da avó, o assunto não foi levado a diante.

Na prática em sala, no entanto, percebi que a auxiliar começou a evitar que a Adrya escolhesse suas brincadeiras, convidando-a para brincar de casinha, colocando-a sentada perto das meninas e tentando arrumar seus cabelos. Mas a pequena, visivelmente contrariada, não aceitava muito bem suas investidas. Após conversarmos, a auxiliar mudou suas atitudes para com a Adrya, pois percebeu que a menina não deveria ser forçada a fazer o que não queria e que deveríamos respeitar suas vontades e gostos.

Conforme relato acima, eu e a auxiliar de sala começamos a perceber desde os primeiros dias de Adrya em nosso grupo suas preferências e seus gostos, que eram nitidamente diferentes de outras meninas da sala, mas sempre tentando entendê-la e respeitá-la.

Sua avó, no entanto, não aceitava a ideia de que sua neta pudesse ultrapassar as fronteiras de gênero e que tivesse interesses diferentes das outras meninas. Conforme Sayão (2003, p.71) “logo ao nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e significados são atribuídos a eles; as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vão marcar suas vidas permanentemente”. Isso explica a relutância da avó em aceitar as opções de sua neta e a tentativa da auxiliar de sala em incentivar atos mais femininos na menina, criando uma prática de desencorajamento sempre que ela queria “fazer coisas de meninos”.

Essas atitudes são explicadas pelas constatações de que as crianças vem ao mundo com seus corpos marcados, onde são impressos quais serão suas cores preferidas, brinquedos, desenhos e roupas, dependendo de seu sexo. Quando crianças como Adrya possuem seu próprio jeito de ser, sem se preocupar com estereótipos femininos ou masculinos, tornam-se alvos de comentários e de questionamentos constrangedores e desnecessários, como os já citados: “Olha lá! Ela anda que nem um menino”, “Ela é um moleque todinho”, “Olha o jeito dela andar e movimentar os braços, parece um homem”. Vianna e Finco (2009) tentam explicar que quando a criança não se comporta conforme as convenções estabelecidas pela sociedade

diferenciando atributos masculinos e femininos para seus respectivos sexos, essas crianças passam a ser alvo de investigação, conforme citação:

Esse conjunto de expectativas e práticas faz com que a criança pequena que transgrida as fronteiras de gênero seja acompanhada e investigada profundamente de forma individual, tornando-se um “caso”. Cria-se um sistema comparativo que estabelece informações que comporão as bases para o estabelecimento das normas. Esse sistema, além de classificar os indivíduos, estabelece sua relação com o coletivo. Com isso, cada criança que transgride é abordada na forma de um caso, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 276)

Seus corpos, então, passam o tempo inteiro sendo vigiados, por todos que os cercam. Essa “pressão social” assombra as meninas, pois:

[...] elas carregam a obrigação de serem delicadas, organizadas e obedientes. Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 279).

Além disso, vê-se que a heterossexualidade é vista como “normal”, “natural” e “universal” e quando a menina fala que terá uma namorada é logo questionada pelo seu colega, que não compreende que os seres humanos podem se relacionar com pessoas do mesmo sexo. Cabe então destacar que não existe apenas uma forma de identidade, conforme Guizzo:

Não podemos, porém, falar apenas em “uma” identidade, porque as identidades não são fixas, centradas e unificadas, mas múltiplas, provisórias e cambiantes. Identidade alguma existe sem negociação ou construção. Embora ao nascermos sejamos classificados como pertencentes ao sexo feminino ou masculino, sendo-nos impostos determinados padrões de comportamento em função de nosso sexo biológico, sabemos que sempre é possível escapar das convenções sociais que nos são impostas. Comportar-se de acordo com os padrões esperados em determinada cultura ou sociedade, como menino (sendo forte, viril, corajoso, etc.) ou menina (sendo delicada, comportada, meiga, etc.) não é algo dado pela natureza, mas construído socialmente. Ao longo da vida aprendemos através daquilo que nos é apresentado em diferentes meios e instituições, a ser menino ou menina, homem ou mulher. (GUIZZO, 2013, p. 41)

Desta forma a autora, nos revela como é importante apresentarmos para nossas crianças desde cedo as diferentes formas de viver a vida, que meninas podem sim lutar, gostar se super-heróis, gostar de jogar futebol, não gostar de maquiagem e lacinhos nos cabelos e que poderão no futuro se relacionar com quem bem entender, não importando se seu comportamento é feminino ou masculino. Em meu relato, fica claro que a avó de Adrya ainda não possuía essa visão, pois ela acreditava que estávamos discriminando sua neta, sem perceber que na verdade estávamos permitindo que a menina vivenciasse sua infância de forma plena, sem as amarras de convenções que já deveriam ter sido desnaturalizadas. Por esses e outros motivos, devemos mostrar e defender que as culturas são reinventadas e que devemos respeitar e valorizar a diversidade. Conforme Vianna e Finco:

Essas crianças nos mostram que é possível fazer educação produzindo diferenças, mesmo que isso se constitua em um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas professoras. Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito. A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 280)

Mesmo diante das opressões que as crianças vêm sofrendo, meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam, nos lembrando de que o modo como estão sendo educados pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, impedindo-os de se tornarem mais completos.

6.2 “Será que ele vai ser gay?”

No ano seguinte mudei de instituição, mas continuei trabalhando com crianças em idade pré-escolar entre cinco e seis anos. Nessa nova instituição encontrei um menino, agora nomeado Arthur¹², que se diferenciava dos outros meninos de sua sala de aula. Dentre suas diferentes atividades, ele participava do balé, estava sempre envolvido nas brincadeiras das meninas, adorava a cor rosa, gostava de utilizar os acessórios femininos, sempre queria ser a princesa das histórias de contos de fadas e adorava uma

¹² Nome Fictício.

coleguinha que dizia ser sua namorada e era correspondido, pois eles não se desgrudavam.

O comportamento “pouco convencional” de Arthur causou estranheza em algumas professoras da instituição, provocando o seguinte diálogo transcrito abaixo:

Diálogo 1 – “Será que ele vai ser gay?”

Professora: - Você é a professora do Arthur?
 Eu: - Sim. Por quê?
 Professora: - Você já percebeu a jeito dele?
 Eu: - Como assim?
 Professora: - Eu o conheço desde pequeno e ele sempre gostou das coisas das meninas. Teve uma vez que ele se vestiu de princesa, com as fantasias da sala de aula, e o pai chegou bem na hora e ficou muito furioso. Será que ele vai ser gay? De qualquer forma, se ele for gay vamos continuar gostando dele.

Eis que um dia sua mãe veio a minha procura, para conversar sobre seu filho:

Diálogo 2 – “Meio afeminado”

Mãe: - Você já notou o jeito do meu filho?
 Eu: - Como assim?
 Mãe: - Meio afeminado, será que ele vai ser gay?
 Eu: - Ele é muito pequeno para sabermos disso. Suas preferências no momento são essas, mais não sabemos se no futuro vão mudar ou continuar as mesmas.
 Mãe: - Pois é, acho muito estranho, ele sempre conta da sua namoradinha da escola, isso já desde o ano passado, mais adora as coisas das meninas.
 Eu: - Não se preocupe, pois cada pessoa tem um gosto diferente e seu filho também tem.
 Mãe: - É verdade. E se ele for gay, vai ser amado do mesmo jeito.

Também em sala de aula, logo no início do ano letivo, as meninas ao final da aula se arrumavam para ir direto para o balé e um dos meninos começou a rir e falou:

Diálogo 3 – “Arthur faz balé?”

Menino: - O Arthur faz balé? Isso é coisa de menina!
 Eu: - Balé não é coisa só de menina. Balé é um tipo de dança e todos podem participar. Você também quer ir à aula?
 Menino: - Não.

O menino nunca mais tocou no assunto, mais eu podia perceber seus olhares de estranhamento sempre que Arthur colocava sua roupa de balé.

O caso de Arthur não é muito diferente do caso de Adrya, pois ambos tinham preferências diferentes dos seus pares do mesmo sexo, eram vigiados por suas atitudes e suas identidades de gênero eram questionadas. Arthur por não ser fanático por super-

heróis, não gostar de carrinhos e nem de jogar futebol, causava estranheza nas pessoas, porque em nossa sociedade os meninos são induzidos a gostar desses artefatos. Pais, mães, amigos, amigas e até educadores/as exercem uma “pressão social” para que pratiquem essas brincadeiras. Aqueles que não o fizerem podem ser vistos como femininos, como no Diálogo 2, pois segundo Finco (2010, p 131) “as caracterizações, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninos e outros para meninas, estão relacionadas a preocupação com a futura escolha sexual da criança”.

Percebe-se também, nessa pesquisa a preocupação dos adultos em saber se no futuro essa criança se tornará gay, de uma forma bem declarada, com base em suas preferências e jeito de ser, pois segundo Medrado e Lyra *apud* Guizzo (2013, p. 36) “argumentam que na cultura contemporânea, ser ‘homem de verdade’ implica não somente não ser mulher, mas também, e principalmente, não ser homossexual”.

Aí está claramente expressa a ideia de que, para se “enquadrarem” na masculinidade hegemônica, os meninos, além de precisarem exaltar o tempo todo características como coragem, agilidade e força, precisam demonstrar certa aversão a tudo aquilo que se aproxima da feminilidade e da homossexualidade, embora haja tentativas de estabelecer determinados padrões hegemônicos. Em nossa cultura, a expressão máxima de masculinidade é associada à heterossexualidade. No entanto, é importante considerar que as masculinidades se constroem “em relação a várias masculinidades subordinadas, assim como em relação às mulheres”. (SABO *apud* GUIZZO, 2013, p. 33)

Adicionalmente, Finco (2010, p. 151) aponta que “a constituição da identidade acontece ao longo da vida, e não somente em uma determinada fase da infância” e que segundo Robert Stoller (1968) *apud* Finco (2010, p. 150) “a escolha do objeto sexual que vai se dar na adolescência não será um elemento constitutivo da identidade de gênero do indivíduo”.

Faz-se necessário problematizar a discussão entre as “identidades de gênero” que diz respeito à percepção de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres e as “identidades sexuais”, que se referem a duas questões diferenciadas: por um lado, é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; por outro lado, é o modo como ela torna público (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. A identidade sexual corresponde ao posicionamento (nem sempre

permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno. Esses dois conceitos se inter-relacionam e são concomitantes. E a tendência a estabelecer uma relação direta entre gênero e sexualidade é o que, primordialmente, precisa ser questionado. Pois o que deve ficar bem claro é que:

[...] nascer com pênis ou com vagina, por si só, não faz ninguém ser “masculino” ou “feminino”, tampouco faz alguém ser, necessariamente, heterossexual ou homossexual. Esta suposta unidade de aspectos, tão diversos é, na verdade, uma criação da cultura ocidental moderna. (CARRARA et al, 2012, p. 118)

Dessa forma, tanto a mãe, como a antiga professora, mesmo com toda bagagem mais ampla de conhecimento de mundo, possuem dúvidas sobre a identidade sexual de Arthur. No entanto, ele é muito pequeno para termos esse discernimento, já que somos todos maleáveis. E como que para amenizar essa tensão da suposta orientação sexual¹³ do menino, tanto mãe quanto professora mantêm um discurso pronto, dizendo que “mesmo naquelas condições de ser gay ele seria amado e continuariam gostando dele”, demonstrando que aquilo não seria um comportamento “normal”, mais seria tolerável devido suas relações de afeto. O que ambas não percebem, é que não devemos tolerar a diversidade e sim respeitá-la, pois tolerar significa manter um olhar de estranhamento, não compreendendo por que aquilo está ocorrendo, desejando que pudesse ser diferente.

Da mesma forma, quando o colega de turma de Arthur diz que “balé é coisa de menina”, ele demonstra já possuir uma carga de preconceitos, adquiridos provavelmente no convívio com seus familiares, instituições de educação, comunidade e assim por diante. Aqui a Educação Infantil tem campo fértil para se desenvolver, por meio da ampliação do horizonte dos coleguinhas de Arthur, ao mostrar que o mundo é cheio de possibilidades; que não existe uma dança específica de meninas ou de meninos; que cada um pode dançar o ritmo que quiser; que não deve haver diferenciação em suas escolhas pelo fato de serem homem ou mulher. Pois segundo Finco:

Atividades diferenciadas para homens e mulheres explicam padrões de comportamento e valores de nossa sociedade androcêntrica, que se articula para a construção bipolarizada do feminino e do masculino,

¹³ Orientação Sexual: Refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objeto de desejo e afeto. Hoje são reconhecidos três tipos: a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade.

bem como para a castração do sentido de totalidade dos corpos. Não podemos esquecer a natureza social e amplitude do uso do corpo; somente assim é possível pensar em novas possibilidades, já que a cultura é passível de reinvenções e recriações. (FINCO, 2010, p. 121)

Não podemos esquecer que na sociedade em geral e dentro das instituições encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais e que devem ser respeitadas e valorizadas, pois somos um país plural. Sendo assim, nas famílias ou nas instituições:

[...] é fundamental que as pessoas adultas, ao lidarem com crianças, percebam que podem reforçar ou atenuar as diferenças de gênero e suas marcas, contribuindo para estimular traços, gostos e aptidões não restritos aos atributos de um ou outro gênero. Por exemplo, deve ser estimulado nos meninos que sejam carinhosos, cuidadosos, gentis, sensíveis e expressem medo e dor. Quem disse que homem não chora? As meninas, por sua vez, podem ser incentivadas a praticar esportes, a gostar de carros e motos, a serem fortes (no sentido de terem garra, gana), destemidas, aguerridas. (CARRARA et al, 2012, p. 48-49).

Essa forma de lidar com as crianças contribui para tornar o mundo um lugar mais justo em relação à equidade de gênero¹⁴, pois devemos ter cuidado para não educarmos meninos e meninas de maneira radicalmente distintas. Prestando atenção no que oferecemos para os meninos e meninas, dando as mesmas condições para ambos os sexos, proporcionando desta forma, uma vida pública também para as meninas, com brinquedos como bicicleta, bola, patins, skate, e não apenas utensílios de casa e cozinha, para que fiquem apenas no privado, buscando evitar a associação de que é seu papel fazer os afazeres de casa, mas sim de ambos.

Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, mas algo enriquecedor de nossas práticas e das relações com as crianças, possibilitando desde cedo o enfrentamento de práticas de racismo (e sexismo) e a construção de posturas mais abertas às diferenças e conseqüentemente, à construção de uma sociedade mais plural. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA apud FINCO 2010, p 140)

¹⁴ Igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens e mulheres.

Sendo assim, cabe salientar que a Educação Infantil tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra mulheres, e contra todos aqueles que não correspondem a um “ideal” de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas, por exemplo. A Educação Infantil tem um papel importante e fundamental de desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades estabelecidas no decorrer de muitas décadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a época de minha graduação as questões de gênero me chamam a atenção e me trazem preocupações sobre a forma como essas questões aparecem nas instituições de Educação Infantil e, mais fortemente, como elas são tratadas pelos educadores nesse espaço coletivo.

Acredito que outros profissionais da área da educação também possuem dúvidas de como se constitui as relações de gênero e se preocupam, tanto quanto eu, com as crianças que atravessam essa fronteira do masculino x feminino. Torno a enfatizar, portanto a importância de se trabalhar as questões de gênero já com as crianças menores, razão pela qual procurei mostrar no presente trabalho que não é natural que a menina seja delicada e o menino agitado. Essas informações são impostas pela sociedade e acolhidas pela população como verdades absolutas, de modo que se alguma criança foge deste padrão preestabelecido se torna um indivíduo estranho, sujeito às diversas formas de preconceitos.

Com essa desconstrução em mente, é nítido perceber que não há nada de estranho nos casos de Adrya e Arthur relatados no capítulo anterior, pois são apenas crianças vivenciando suas infâncias. Embora nossos corpos sejam inconstantes e nossos desejos mudem a cada minuto, ainda perdemos muito tempo e depreendemos enorme esforço para transformá-los num produto ideal, enquadrando-os em critérios de feminilização e masculinização.

Cabe salientar, que devemos ter cuidado diante das mediações culturais que as crianças são expostas em relação a questões de gênero, pois meninos e meninas deixam de exercitar suas vontades, deixam de experimentar, de inventar e de criar. E ao invés de ampliar suas potencialidades, acabam inibindo e limitando a sua criatividade, por isso a importância de trazer ao trabalho uma concepção de infância baseada nos direitos das crianças de serem compreendidas e respeitadas nas suas múltiplas linguagens.

Entendendo que a Educação Infantil deve constituir-se em um espaço onde se aprende na prática cotidiana, a analisar como e por que surgem preconceitos e as discriminações. E nesse espaço deve ser estabelecido o comprometimento com a diversidade através de ações educativas comprometidas com o conhecimento de igualdade de oportunidades independentes de marcadores identitários.

Portanto, devem-se observar atentamente as concepções de todos os envolvidos na educação das crianças pequenas, principalmente no processo educativo, pois devemos ter cuidado com os elementos culturais que disponibilizamos para as crianças, como livros, filmes, revistas, brinquedos, jogos, entre outros artefatos. Que muitas vezes são carregados de simbologias, segregando “coisas de meninos” e “coisas de meninas”. Deve ser dito para as crianças que os brinquedos e brincadeiras foram feitos para brincar, não importando se é menino ou menina. Sendo assim, o que é falado e mostrado na mídia, na Educação Infantil, na família, auxilia, de forma ampla, na constituição das identidades infantis. Identidades sexuais e de gênero das crianças são constituídas não por uma condição preexistente, mas pelas maneiras como elas são nomeadas e representadas em momentos diversos em sua vida.

Percebi com esse trabalho que relacionar Educação Infantil, Infância e Gênero permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e menina que as caracterizações não nos deixam ver. Trabalhar essa ampliação de visão em educadores e familiares é dar a essas crianças a possibilidade de ser elas mesmas, percorrendo novos caminhos, vivendo a infância em sua plenitude, respeitando as diferenças e vivenciando suas emoções sem repressões.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Rosa et al. **Partilhando Olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil**. In: 12º Encontro Nacional de Ensino (ENDIPE), Curitiba. Conhecimento local e Conhecimento Universal. CD Room. 2004.

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

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU 23.12.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas**. 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1364_int.pdf. Acessado em 17/04/2014.

CARRARA. Sergio et al (orgs). **Educação, diferença, diversidade e desigualdade**. In: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdos. Versão 2009 – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Ed. 2012.

CARVALHO, M. E. P; COSTA, E. C. I; MELO, R. A. **Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil**. 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf>. Acessado em 17/04/2014.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. 164p.

COLE, Babette. **A princesa sabichona**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Pequena infância e gênero: subsídios para um estado da arte**. Cadernos Pagu. Campinas, n. 26, p. 279-287, 2006.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil.** 2011. UDESC, Florianópolis. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf. Acesso em: 04/05/2014.

FERREIRA, Manoela. “- Ela é nossa prisioneira!” - questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.** Tese Doutorado. Orientação Cláudia P. Vianna. São Paulo: 2010.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras:** Das naturalidades às transgressões. 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07945int.rtf>. Acessado em 25/04/2009.

GUISSO, Bianca Salazar. **Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil.** In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK; Dinah Quesada. (Orgs) *Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação.* Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização : questões éticas na pesquisa com crianças.** *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo: n. 116, p. 41-59, jul.2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade;* Tradução doa artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentico, 2000.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. **A EXPERIÊNCIA ESCOLAR COTIDIANA E A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO NA SUBJETIVIDADE INFANTIL.** 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf>. Acessado em 17/04/2014.

MEIRELES, Gabriela Silveira. **O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil.** 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5294--Int.pdf>. Acessado em 17/04/2014.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.* Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

PEREIRA, Mariângela Rosa. **Gênero, sexualidade e infância: nas telas do cinema, a criança como sujeito do amor romântico.** 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6270--Int.pdf>. Acessado em 17/04/2014.

PERROTTI, Edmir. **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças - contexto e identidade.** Portugal: Bezerra, 1997.

RIBEIRO, Cláudia Maria. **No labirinto da educação infantil as falas de educadoras.** 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2362_int.pdf. Acessado em 17/04/2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil.** Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé.** 7ª edição. São Paulo: Ática, 2005.

ROSA, Sonia. **O menino Nito: Então homem chora ou não?** Ilustrações Victor Tavares. 3ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **A boneca barbie e a educação das meninas – um mundo de disfarces.** 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3154--Int.pdf>. Acessado em 17/04/2014.

SABAT, Ruth. **Educar para a sexualidade normal.** 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t2311.pdf>. Acessado em 25/04/2009.

SABAT, Ruth. **Infância e gênero: O que se aprende nos filmes infantis?** 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0747566718868.doc>. Acessado em 25/04/2009.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. **A invenção da infância generificada: A pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero.** 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t231.pdf>. Acessado em 25/04/2009.

SANTOS, Cláudia Amaral dos; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Para meninos e meninas cruzarem as fronteiras impostas aos gêneros.** Dobras da Leitura, ano VII, n.31, março, 2006. Disponível em www.dobrasdaleitura.com/revisão/gênero.html. Acesso em 12/06/2009.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003a. (Texto

digitado) Disponível em:
http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

SARMENTO, M.J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003b. (Texto digitado). Disponível em:
http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acessado em 26/05/2014.

SAYÃO, Deborah T. **Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância**. In: Pro-posições, Revista Quadrimestral da faculdade de educação, Unicamp, v. 14, n. 3 (42) set/dez. 2003.

SCOTT, Joan. **GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL PARA ANÁLISE HISTÓRICA**. Tradução: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

Scwengber, Maria Simone Vione. **As imagens e a educação generificada dos corpos**. 2013. Disponível em:
http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2599_texto.pdf. Acessado em: 17/04/2014.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Sexualidade e gênero: Mediações do cinema na construção de identidades**. 2004. Disponível em
<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acessado em 25/04/2009.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. (Texto digitado). Disponível em:
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>. Acessado em: 28/05/2014.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. **Educação Infantil: gênese e perspectivas**. In: Alessandra Arce & Mara Regina Martins Jacomeli. (Organizadoras) Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TORTATO, Cintia de Souza Batista. **Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: As possibilidades da literatura infantil**. 2008. disponível em
<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-5028--Int.pdf>. Acessado em 25/04/2009.

TORTATO, Cintia de Souza Batista. **Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil**. 2008. Disponível em:
<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-5028--Int.pdf>. Acessado em 17/04/2014.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela Finco. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder.** Cadernos pagu (33), julho-dezembro de 2009: p. 265-283. (Texto digitalizado). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acessado em: 01/06/2014.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente?** 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3041--Int.pdf>. Acessado em 17/04/2014.