



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DOLLY PAULA MARTÍN SENTÍS

**MENINAS E MENINOS:
Construção das identidades de gênero em crianças de dois anos**

MARIA DOLLY PAULA MARTÍN SENTÍS

MENINAS E MENINOS:

Construção das identidades de gênero em crianças de dois anos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como exigência institucional para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S478m Sentis, Maria Dolly Paula Martin.

Meninas e Meninos: construção das identidades de gênero
em crianças de dois anos / Maria Dolly Paula Martin
Sentis. - João Pessoa, 2018.
146 f. : il.

Orientação: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/PPGE.

1. Gênero. Educação infantil. Identidades de gênero. I.
Carvalho, Maria Eulina Pessoa de. II. Título.

UFPB/BC

MARIA DOLLY PAULA MARTIN SENTIS

MENINAS E MENINOS:

Construção das identidades de gênero em crianças de dois anos

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos culturais da Educação.

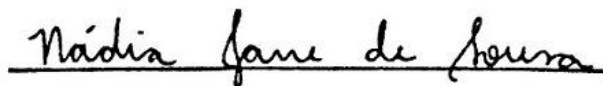
Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Defendida em 06 de junho de 2018

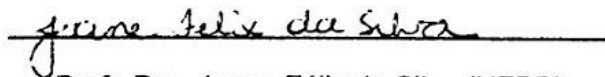
Banca examinadora formada pelas professoras:



Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho



Profa. Dra. Nádia Jane de Sousa (UFPB)



Profa. Dra. Jeane Félix da Silva (UFPB)



Profª Drª Jane Felipe
SIAPE 0421695
FACED / UFRGS

Profa. Dra. Jane Felipe de Souza (UFRGS)

A mi madre

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer às pessoas que lutaram por uma educação pública e de qualidade, possibilitando a existência de uma Universidade onde todas pudéssemos realizar estudos de forma gratuita, incentivando a produção e divulgação de conhecimento. Consequentemente agradeço à CAPES pelo suporte financeiro durante parte do curso.

A minha família, especialmente a minha mãe, a quem vai dedicado esse trabalho, assim como às mulheres que a conformam, exemplo de luta e fortaleza, que apoiaram e incentivaram essa aventura do mestrado inclusive nos momentos mais difíceis.

A Samuel, meu agradecimento infinito por tudo, por todos os dias desses dois anos de companheirismo, escuta e apoio.

À profa. Maria Eulina Pessoa de Carvalho pela paciência, apoio e sabedoria na orientação, assim como por representar um exemplo implicação feminista tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal.

Às meninas e meninos que participaram da pesquisa e às funcionárias do CREI onde foi realizada.

Ao grupo de pesquisa Gênero e Educação, especialmente a Jocineide da Costa e Silva, sempre prestes a ajudar e aconselhar em questões acadêmicas, se tornando um exemplo de pesquisadora.

Às minhas amigas e amigos, especialmente a Diego Cunha, Marcelo, Marta, Samara, Diego Souza, João, Jéssica, Ludmilla, Ângela, Carolina, Patricia e Sérgio, por se fazerem presentes compartilhando momentos mais que necessários para o desenvolvimento do presente trabalho.

A todas as crianças que diariamente transgridem as normas de gênero, suportando, muitas vezes, reações preconceituosas por não encaixar nos padrões. Minha mais profunda admiração e agradecimento pela inspiração na escrita deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada em um Centro de Referência de Educação Infantil - CREI, público, de período integral, com um grupo de crianças de dois anos de idade, na turma do maternal I, em João Pessoa. O objetivo foi identificar as manifestações de gênero nas crianças por meio dos comportamentos e interações. Para coletar os dados foram realizadas entrevistas com as educadoras da turma e observação em sala. O texto, inserido no campo dos Estudos Culturais, faz uma aproximação das noções de identidade e cultura sob essa perspectiva e também das principais teorias psicológicas com o intuito de ressaltar a importância do estudo dessa faixa etária no que tange à aparição das construções de gênero no imaginário infantil e reprodução dos papéis sociais. A pesquisa mostra os diferentes fatores que contribuem para a formação das identidades de gênero no cotidiano da creche, mas também concebe a criança como um sujeito que deve ser reconhecido na investigação, se configurando como um trabalho com as crianças e não sobre elas. Os resultados mostram como a educação tem uma tendência normalizadora, porém ocorrem transgressões por parte das crianças. O estudo contribui para repensar a educação infantil como uma etapa decisiva para a conformação das identidades de gênero e avançar para um novo modelo educativo com a equidade de gênero como prioridade nas políticas educativas.

Palavras chave: Gênero. Educação infantil. Identidades de gênero.

ABSTRACT

This work presents results of a research carried out in a full-time public Child Education Center in João Pessoa, Brazil, with a group of 2-year-old children. The objective was to identify the emergence of gender manifestations in children through their behaviors and interactions. Data collection included interviews with the educators and classroom observation. The text, located in the field of Cultural Studies, approaches the notions of identity and culture from this perspective, as well as the main psychological theories aiming at emphasizing the importance of the study of this age group in regard of the appearance of gender constructions in the imaginary of children and the reproduction of social roles. The research shows the different factors that contribute to the formation of gender identity in the daily life of the day care center, but also conceives the child as a subject that must be recognized in the investigation, implying a work with children and not about them. The results show how education has a normalizing tendency; nevertheless, children transgress. The study contributes to rethinking child education as a decisive step on the way to shaping gender identities and moving towards a new educational model with gender equality as a priority in education policies.

Keywords: Gender. Child education. Gender identity.

LISTA DE FIGURAS

IMAGEM 1. Banheiro do CREI.	37
IMAGEM 2. Mochilas e bolsas no cabideiro da sala do Maternal I.	38
IMAGEM 3. Camas empilhadas na sala do Maternal I.	39
IMAGEM 4. Camas com lençol na sala do Maternal I.	39
IMAGEM 5. Sala do Maternal I em março de 2017.	40
IMAGEM 6. Sala do Maternal I em setembro de 2017.	41
IMAGEM 7. Sala do Maternal I em novembro de 2017.	41
IMAGEM 8. Brinquedos na sala do Maternal I em agosto de 2017.	42
IMAGEM 9. Brinquedos na sala do Maternal I em abril de 2017.	43
IMAGEM 10. Refeitório do CREI.	44
IMAGEM 11. Refeitório do CREI.	45
IMAGEM 12. Peças de encaixe.	68
IMAGEM 13. Boneco menino negro e boneca menina branca.	69
IMAGEM 14. Presentes embrulhados.	71
IMAGEM 15. Presentes para meninas.	72
IMAGEM 16. Bolas rosas e azuis junto com outros brinquedos.	75

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Características estereotipadas de gênero.	15
QUADRO 2: Educação para ser meninas e meninos.....	36
QUADRO 3: Educação para “ser” meninas e meninos.	61
QUADRO 4: Ranking dos clipes da Galinha Pintadinha segundo o número de visualizações	88

SUMÁRIO

I PARTE

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Porque pesquisar sobre gênero e educação infantil.....	16
1.2 Hipótese, objetivos e questões.....	22
2. METODOLOGIA	25
2.1 Pesquisa com crianças pequenas.....	31
2.2 O campo da pesquisa.....	34
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	48
3.1 Identidade e cultura.....	49
3.2 Teorias psicológicas.....	52

II PARTE

4. “Tia,olha!Minha mãe pintou”!.....	59
4.1 Sobre a linguagem.....	63
4.2 Sobre os brinquedos, brincadeiras e dia das crianças.....	66
4.3 Sobre as cores.....	73
4.4 Eu sou menino ou menina?.....	76
5. “Pombinha branca,o que estás fazendo? Lavando roupas para o casamento”	81
6. “Fecha a perninha, você é menina, você é mocinha [...] a gente vai ensinando aos poucos”	93
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
8. REFERÊNCIAS	108
9. APÊNDICE. Temode Consentimento Livre e Esclarecido.....	115
10. ANEXO. Entrevistas.....	117

1 INTRODUÇÃO

Desde que era criança, lembro da minha avó me repetindo qual mantra “os namorados são os livros”. Esse foi meu primeiro contato com o feminismo, porém essas palavras só cobraram sentido na vida adulta, quando compreendi que aquele mantra era um grito de empoderamento de uma mulher que viveu numa pequena cidade (atualmente conta com quinze mil habitantes), viu como as mulheres ao seu redor tinham poucas ou nenhuma possibilidade de independência econômica e eram relegadas ao âmbito doméstico como donas de casa.

Sempre me interessei pelas relações de poder entre as pessoas, quais eram as suas configurações e o que as levava a exercê-las. Essas inquietações me levaram a escolher o curso de Ciências Políticas, no qual me formei em 2011, na Espanha (meu país de origem). Partindo do meu universo familiar percebi as relações de poder que se davam neste âmbito e as que me atingiam diretamente, na condição de mulher, o que aflorou o meu interesse por pesquisar gênero. Após ter contato com alguns grupos feministas e realizado alguns mini-cursos, fui descobrindo o quanto as questões de gênero afetam a vida de nós mulheres, nos impedindo de desfrutar de uma igualdade efetiva de direitos e exercendo uma forte pressão sobre as formas aceitas socialmente de ser mulher.

Entretanto surgiu a oportunidade de realizar um intercâmbio acadêmico na Universidade Federal da Paraíba, e assim começou uma forte relação de admiração pelo Brasil e sua cultura, a qual me levou a escolher este país como lugar de residência desde 2012 até hoje. A condição de estrangeira me proporciona um olhar de turista sobre a realidade, que pode comportar uma desvantagem em algumas situações do cotidiano, mas no que se refere à pesquisa acadêmica, acredito que supõe uma particularidade que acrescenta um olhar diferenciado sobre a “realidade”, por sua vez (re)construída por mim como pesquisadora, representando uma das “muitas possibilidades de ter estado lá” (SANTOS 2015, p.11).

A área da educação sobreveio quando comecei a trabalhar no Brasil, como

professora em escolas particulares. A partir desse momento, descobri como é importante a educação não só para a formação intelectual como agregado de conhecimentos técnicos que qualifiquem para o trabalho, mas para a formação da cidadania, conforme o disposto no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nas escolas brasileiras nas quais trabalhei, me deparei, em muitas ocasiões, com um ambiente preconceituoso (em questões de classe, raça e gênero, principalmente) e moralista, tanto por parte das/os estudantes como das/os educadoras/es. Isso me alertou sobre a urgente necessidade de discutir gênero e diversidade em sala de aula, além de trazer alguns questionamentos envolvendo o tratamento dessas questões, assim como qual é o papel da escola.

Essa busca me levou a encontrar a pós-graduação em Gênero e Diversidade na Escola, a qual supôs um ponto de inflexão na minha carreira acadêmica, pois além de fornecer um embasamento teórico sobre a situação brasileira, proporcionou estratégias para o trabalho em sala de aula e confirmou meu interesse pelas relações entre gênero e educação. Diante da necessidade de escrever um trabalho de conclusão desse curso, resolvi ligar todos os pontos do meu interesse indo até a origem das relações de gênero, na educação infantil.

A noção de gênero surge a partir da idéia de que o “masculino” e o “feminino” são construções culturais associadas ao sexo, e não fatos biológicos, as quais estão inseridas numa cultura que hierarquiza os gêneros, sendo o masculino o predominante e o feminino o subordinado.

Como construção social do sexo, gênero foi (e continua sendo) usado, então, por algumas estudiosas como um conceito que se opunha a - ou complementava a - noção de sexo e pretendia referir-se aos comportamentos, atitudes, ou traços de personalidade que a cultura inscrevia sobre o corpo sexuado (MEYER 2003, p.15).

Gênero é tanto uma estrutura social e simbólica quanto uma identidade. As identidades produzem um sistema classificatório baseado em relações de poder decorrentes de relações de subordinação e dominação, preferindo umas práticas acima de outras e se construindo em oposição ao outro, no caso do gênero mediante o estabelecimento de oposições binárias (HALL, 1997). Inseridas numa estrutura de

poder, as diferenças dos corpos representam classificações a partir do entendido como masculino ou feminino:

Gênero, como compreendemos, é um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder (ACCIOLY et al., 2016 p.10)

Segundo Joan Scott, gênero é uma categoria social imposta aos corpos sexuais. O termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (SCOTT 1995, p. 75)

Assim, as construções culturais acarretam uma construção dicotômica de gênero, que segundo Carvalho (2012, p.88), tem várias implicações negativas do ponto de vista do desenvolvimento humano:

A construção dicotômica de gênero (ativo/forte/masculino X passivo/fraco/feminino) e de relações de dominação de gênero reproduz, legitima e naturaliza a violência, a opressão e a exclusão de pessoas mais vulneráveis, nas relações sociais.

Nossa cultura androcêntrica estabelece essas construções dicotômicas dos atributos tidos como masculinos, colocando-os em oposição aos valores tidos como femininos, que ficam assim subordinados, mediante relações de dominação de gênero, que podem se traduzir em diversas formas de violência. Vejamos uma síntese das principais características associadas ao gênero conforme apontam Carvalho e Tortato (2009, p.25):

QUADRO 1: Características estereotipadas de gênero.

MASCULINO	FEMININO
Objetividade	Senso comum
Universalidade	Localidade
Racionalidade	Sensibilidade
Neutralidade	Emoção
Dominação	Passividade
Cérebro	Coração
Controle	Descontrole
Conhecimento	Natureza
Civilizado	Primitivo
Público	Privado

Fonte: CARVALHO e TORTATO. Gênero: considerações sobre o conceito. 2009, p.25

Assim, o feminino comportaria as emoções, sensibilidade, passividade e outros atributos referidos à fraqueza e âmbito privado; enquanto o masculino ostenta a dominação e racionalidade, o conhecimento científico e objetividade próprios do espaço público (restrito às mulheres), representando atributos desejáveis socialmente. Tanto é assim que no âmbito escolar, se as crianças não se encaixam nos papéis esperados são alvos de xingamentos e eventuais violências. Em sala de aula é freqüente observar essas situações, o que leva a pensar quando se aprendem e reproduzem esses estereótipos. Neste trabalho tentarei realizar uma abordagem mais ampla dos papéis/funções de homem e mulher, considerando que:

as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas, e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação (MEYER, 2003, p.18)

Sob estas premissas, em 2015, produzi um trabalho abordando manifestações de gênero na educação infantil, no qual apareceram as questões: como as identidades de gênero vão sendo tecidas e arquitetadas desde a mais tenra infância? A partir de qual idade as crianças constroem as identidades de gênero e qual o papel da escola no processo de aquisição da identidade? (SENTIS, 2015). Esses

questionamentos passaram a conformar um projeto de mestrado. A atual pesquisa foi desenvolvida no mesmo centro educativo e vem dar continuidade àquele trabalho de conclusão de pós-graduação, que assentou as bases do presente trabalho.

Por conseguinte, esta dissertação de mestrado, situada na linha de Estudos Culturais da Educação, passeará pelas áreas da educação, estudos de gênero, sociologia e psicologia, tentando explorar a construção das identidades de gênero na educação infantil. Propõe adentrar na construção das identidades de gênero através de uma pesquisa de inspiração etnográfica, baseada na observação em sala de aula e demais espaços de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) de João Pessoa, e em entrevistas às educadoras.

Escrever uma dissertação em uma língua diferente da minha língua materna supõe um grande desafio, assim como o trânsito por áreas de conhecimento que não fizeram parte da minha formação acadêmica inicial, porém acredito que seja também uma vantagem, pois conto com um olhar de estrangeira, com mais questionamentos do que certezas, talvez mais próximo ao olhar das crianças, descobrindo realidades novas e me aproximando com curiosidade.

O maternal I, no centro pesquisado, representa a primeira turma disponível para matrícula, se tornando, na maioria das ocasiões, uma das primeiras oportunidades de socialização na escola, onde aparecem sinais de construção de identidades de gênero assim como conflitos associados ao mesmo. Nos primeiros anos de vida, meninas e meninos se tornam aprendizes de masculinidades e feminilidades respectivamente pela observação, mas também pela participação periférica em atividades, desenvolvendo identidades em relação aos membros da comunidade (PAETCHER, 2009).

Márcia Buss-Simão (2013), pesquisadora com extensa produção na área de educação infantil, ressaltou que há poucos trabalhos neste campo, porém o interesse vem crescendo nos últimos anos. A primeira aproximação à bibliografia foi realizada em agosto de 2016, usando as palavras chave “gênero e educação infantil”, no Google.com, por ser o site mais acessado do mundo¹. O resultado revelou 318 mil itens, bastante inferior aos quase dois milhões de itens que aparecem se procuramos

¹ Baseado na informação de alexa.com e similarweb.com. Ranking disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_websites_mais_acessados

² <https://scholar.google.com.br/>

³ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

“gênero e infância”. No Google Acadêmico² foram obtidos 16.200 resultados para gênero e educação infantil, perante os quase 45.000 encontrados para gênero e infância, fato que vem confirmara pouquíssima produção na área.

Pesquisando as palavras chave “gênero e educação infantil” no banco de teses e dissertações da Capes³, aparecem 984.432 resultados, porém se refinarmos a busca por área de conhecimento, educação só restam 42.418 trabalhos. Assim, dos trabalhos que realmente tratam sobre gênero e educação infantil, uma parte aborda políticas educativas ou currículo e a maioria trata do olhar das professoras/es sobre a educação infantil ou as crianças, o que indica uma perspectiva adultocêntrica. Historicamente se realizaram pesquisas com crianças, porém o foco não se situava nas crianças como objeto de estudo, mas na aplicação de processos de estimulação do desenvolvimento, na prática médica ou educativa (PINTO e SARMENTO, 1997).

Nos eventos científicos que tratam exclusivamente sobre gênero, a produção também se mostra tímida. Nesse sentido, foi elaborado um artigo mapeando a produção científica sobre educação infantil e gênero no evento internacional Fazendo Gênero (SILVA, SENTIS e CARVALHO, 2017), e foi constatado que, entre o ano 2000 e 2013 (seis edições analisadas no total), os trabalhos que abordam esta temática representam 1% do total da produção do congresso.

Os recursos das bibliotecas central e setoriais da UFPB são bem escassos, encontrando-se apenas o material de teóricas/os que publicaram as suas obras antes dos anos 1990. São raros os materiais atualizados, exceto os produzidos por acadêmicas/os da UFPB, ficando uma grande lacuna quanto as teóricas/os nos quais se apoia este trabalho. Por exemplo, não existe nenhum livro no acervo de Wiliam Corsaro, referência mundial em estudos sobre educação infantil. Mesmo assim, a maior biblioteca da instituição permaneceu fechada ao público vários meses, por reformas na infraestrutura.

1.1 Por que pesquisar sobre gênero e educação?

Segundo um informe realizado pela ONG Save the Children, o Índice de oportunidades para garotas (EveryLast Girl, 2016) mostra que o Brasil se constitui como o pior país da América do Sul para ser menina em relação ao desenvolvimento e

² <https://scholar.google.com.br/>

³ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

oportunidades, ocupando a posição 102º entre 144 países avaliados. Os dados do 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública registram 45.460 casos de estupro em 2015 (89% mulheres), e a taxa de feminicídios é de 4,8 para 100 mil mulheres – a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 2015, o Mapa da Violência sobre homicídios entre o público feminino revelou que, de 2003 a 2013, o número de assassinatos de mulheres negras cresceu 54%, passando de 1.864 para 2.875.

Num país onde encontramos dados tão alarmantes quanto esses, é mais do que necessário (re)pensar a questão de gênero na educação, ressignificando papéis estereotipados e noções essencialistas sobre vulnerabilidade feminina e violência masculina, para assim trazer uma educação para a igualdade na diversidade capaz de mudar tal realidade. Para isso, acredito que a chave está na educação infantil, pois a escola pode desenvolver dois papéis na educação das crianças: ajudar a reforçar, manter, produzir e reproduzir os estereótipos de gênero, ou ajudar a modificá-los e colaborar com a sua desconstrução (SANCHEZ e ARAYA 2013, p.2). É urgente uma revisão das masculinidades associadas à agressividade e violência, tanto quanto das feminilidades relacionadas com a submissão e o cuidado, assim como repensar alternativas possíveis que tornem a escola motor da desconstrução dos estereótipos associados ao gênero.

O mapeamento do lugar institucional de gênero na gestão educacional, realizado mediante questionário e aplicado às secretarias estaduais e municipais de educação das capitais brasileiras pelo projeto “Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais” (CARREIRA, 2016), evidenciou que, quando existe uma abordagem de gênero, estase mostra praticamente ausente na educação infantil.

As identidades de gênero começam a ser desenvolvidas precocemente pelas crianças através da reprodução de comportamentos geralmente tomando os adultos como modelo (mães, pais, parentes, professoras e monitoras). Assim, os comportamentos serão reforçados pela interação com esses adultos e com os pares e reafirmarão os papéis/estereótipos de gênero, enquanto presentes. Esses aprendizados tendem a se fixar ao longo da vida, podendo se transformar em diversos tipos de violência em contextos de desigualdades. Nesse sentido, a escola torna-se também um ambiente de vigilância constante da sexualidade das crianças

na educação infantil, para tentar conter a curiosidade infantil, motivada pelo desejo de tornar as crianças “inocentes” e assexuadas, e também pelo medo de manifestar uma sexualidade não considerada “normal”⁴ (XAVIER FILHA, 2012).

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 12.796/2013, art. 29). Isso inclui educar meninos e meninas numa relação de igualdade visando o seu pleno desenvolvimento humano. Todavia ainda não conseguimos superar as desigualdades de gênero que afetam os destinos de homens e mulheres na sociedade atual e essa tarefa concerne a educação.

A escola é lugar privilegiado para a pesquisa (e, no caso, para a ação), servindo para pensar um modelo educativo alternativo, mais adequado às necessidades das crianças, a partir dos problemas detectados na prática escolar, visando uma educação em igualdade. O desafio é reverter as hierarquias tradicionalmente estabelecidas, pensando que o currículo, mediante o diálogo, integre os diferentes e transforme as práticas enfrentando as tensões, em vez ignorá-las. Como aponta Carreira (2016), a emergência do conceito de diversidade na educação, abriu novas oportunidades para a agenda de relações sociais de gênero, possibilitando e/ou fortalecendo alianças com outros movimentos sociais e agendas comprometidas com a equidade.

São necessários “outros olhares”, mexer nos paradigmas, discutir o que se entende por universal e ter uma ousadia que vá além das chamadas políticas de inclusão dos “diferentes” em um referencial escolar predominantemente branco, eurocêntrico, urbano e patriarcal”. (CARREIRA 2016, p.106)

O Relatório da 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada na China (1995) aponta um caminho interessante: a necessidade de uma escola onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajados/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de

⁴ A autora traz as reflexões de Guacira Lopes Louro (2000, p.78), afirmando que “a escola atua por incentivar a sexualidade “normal” e simultaneamente contê-la”, entendendo por sexualidade normal as formas exclusivamente heterossexuais.

consciência, de religião e de crença. Essa afirmação realizada há vinte anos contrasta com a atual realidade brasileira.

Atualmente, assistimos a um momento conturbado da política brasileira, com o ataque de grupos conservadores que se declaram contra a educação que inclua gênero e diversidade nos currículos. A retirada das expressões orientação sexual e gênero do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em abril e aprovada em dezembro de 2017, responde a um processo de retirada das questões de gênero e de sexualidade dos currículos escolares, que vem acontecendo desde 2013, apoiado pelos setores religiosos e conservadores brasileiros.

O mundo está mudando e com ele também estão mudando as identidades tradicionais atribuídas às pessoas. Hoje os meninos realizam comerciais da Barbie⁶ ou podem desfrutar de um dia de princesa na Disney⁷, após superar conflitos com essas “novas” identidades. Nesse sentido, Guacira Louro aponta a impossibilidade de escapar das novas práticas, pois as educadoras não conseguem abordar com respostas antigas aos novos desafios estabelecidos. “Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. O anseio pelo cânone e pelas metas confiáveis é abalado” (2001, p. 542).

Dessa forma, podemos entender a férrea oposição dos setores conservadores à inclusão do conceito de gênero no currículo, pois veem ameaçado o sistema tradicional de representações, que corresponde ao padrão masculino, heterossexual, branco e das classes dominantes, perpassado pelo tradicionalismo.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

⁵ Na versão definitiva, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192, não aparece nenhuma entrada na pesquisa por “orientação sexual”, e 67 para “gênero”, porém, em outras acepções da palavra que não interessam aqui. Estes dois conceitos já tinham sido erradicados do Plano Nacional de Educação em 2014, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, que foi substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

⁶ <http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2015/11/um-menino-e-estrela-do-novo-comercial-da-barbie.html>

⁷ <https://www.theguardian.com/film/2017/aug/30/disneyland-apologises-for-banning-boy-from-princess-experience>

(UNESCO), junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon (Coreia do Sul), do qual resultaram a Declaração de Incheon e o Marco de Ação da Educação 2030, documento que vai orientar a comunidade internacional a implementar a nova agenda global de educação, baseada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os princípios do Marco de Ação da Educação 2030 incluem a igualdade de gênero, a qual

está intrinsecamente ligada ao direito à educação para todos. Alcançar a igualdade de gênero requer uma abordagem baseada em direitos, que garanta que meninas e meninos, mulheres e homens não apenas passem a ter acesso à educação e completem ciclos educacionais, mas também sejam igualmente empoderados na e pela educação. (UNESCO, 2016, p.8)

Vianna e Finco (2009) apontam que primeiro devemos compreender o caráter social da desigualdade de gênero, como é produzida socialmente e como hierarquiza e naturaliza as diferenças entre sexos para assim conseguir ultrapassá-la.

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 (VIANNA e FINCO, 2009, p.270)

Portanto, a escola tem um papel fundamental para reverter a ordem imperante e hierarquizadora dos corpos, pois, “sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p.58). Cada momento histórico e local geográfico se tornam produtores de vários tipos de infância, como nos mostram os Estudos Culturais e os Estudos da Infância. Distintas sociedades produzem inúmeras intervenções culturais, dentro de determinado período histórico, que vão sendo legitimadas para as crianças (BECK, GUIZZO, 2013, p. 180).

Assim, argumento sobre a importância da educação infantil como lugar crucial onde podem ser aplicadas políticas curriculares e pedagógicas destinadas a reverter

preconceitos e prevenir as violências de gênero que podem incidir sobre as mulheres lésbicas e também sobre homens gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer e Intersex (LGBTQI+).

1.2 Hipótese, Objetivos e questões

Em primeiro lugar, considero importante esclarecer o título deste trabalho “Meninas emeninos: construção das identidades de gênero em crianças de dois anos”.

Tradicionalmente as identidades de gênero deverão se fixar em meninas ou meninos segundo a lógica binária do nosso sistema. Observei crianças de dois anos na turma do maternal I, segundo um recorte temporal baseado em algumas teorias psicológicas que abordo no próximo capítulo, que estabelecem a diferença de fases de desenvolvimento da criança entre os dois e três anos.

Assim, os dois anos correspondem a uma fase da vida da criança à qual dedico meus esforços investigativos para refletir sobre a minha **hipótese**: durante o primeiro ano de interação em centros de educação infantil, as crianças começam a desenvolver as identidades de gênero e representar os papéis de gênero atribuídos aos corpos e observados nas pessoas adultas ou pares, porém só a partir dos três anos se dará uma manifestação clara e poderão ocorrer consequentes conflitos com identidades desviantes. Esta hipótese foi estabelecida após a realização de uma entrevista em 2015 para o trabalho de conclusão da especialização em Gênero e Diversidade na Escola, no mesmo centro, com a professora da turma do maternal I, em que ela afirmava:

“Tem deles que até confundem e perguntam:
- eu sou menina?
- não, você é meniino.
Ainda estão na fase bem imaturazinha.” (Entrevista com professora do maternal I, 2015)

Por conseguinte, surgiram as **questões** que orientam a pesquisa: Como as crianças manifestam suas noções de gênero nas interações que estabelecem com o que lhes é ofertado na creche? Qual a importância do surgimento da linguagem oral no processo de construção das identidades? Como as educadoras lidam com situações de conflito associadas ao gênero? Como os artefatos culturais influenciam

na construção da identidade de gênero das crianças? Quais são as respostas das crianças aos estereótipos de gênero? Aceitam ou transgridem as normas de gênero? Como as educadoras influenciam o processo de construção de identidades das crianças?

Objetivando responder a estas questões, foi realizada uma pesquisa longitudinal, de orientação etnográfica baseada na observação participante e em entrevistas com as educadoras da turma do maternal I em um centro de educação infantil em João Pessoa. Respondendo ao **objetivo geral** de estudar ao longo do primeiro ano na creche as manifestações de identidades gênero expressas pelas crianças e às questões citadas anteriormente, surgem os **objetivos específicos**, detalhados a seguir:

- Explorar o surgimento das manifestações de gênero na escola infantil em turma de dois anos.
- Identificar e registrar as fases do desenvolvimento da expressão oral, estabelecendo possíveis relações com a construção das identidades de gênero na turma.
- Analisar a influência dos artefatos culturais na construção de gênero e as respostas das crianças.
- Identificar situações de conflito associadas ao gênero e consequente reação e tratamento pedagógico das professoras.
- Acompanhar o processo e estratégias educativas em sala de aula.

Os dois anos de idade supõem o começo da busca pela individualidade e autonomia pessoal, e comportam um alto potencial para serem pensados como um momento fundamental para trabalhar pela igualdade nas relações de gênero, mediante ações pedagógicas. Portanto, dentro das contribuições da pesquisa quero ressaltar a importância dos dois anos/primeiro ano de escolarização no surgimento da desigualdade de gênero, considerando o desenvolvimento da linguagem e comportamentos no que se refere à incorporação de estereótipos de gênero.

No próximo capítulo abordarei as principais escolhas metodológicas que orientaram a pesquisa, passando do geral ao particular, primeiro enunciando as técnicas e métodos e depois as particularidades de pesquisa com crianças pequenas. Nesse capítulo adianto as primeiras informações do campo de pesquisa, descrevendo o campo e o primeiro contato com a instituição onde foi desenvolvido o estudo.

Em continuação explico os aportes teóricos que subsidiam a pesquisa, elaborando um breve estado da arte com contribuições dos estudos culturais, dos

estudos de gênero, da psicologia e da sociologia, para situar as leitoras no campo em que pretendo desenvolver a pesquisa: das identidades de gênero na infância, em seus diversos atravessamentos. O trabalho foi dividido em duas partes: uma teórica e outra prática, objetivando esclarecer a estrutura da pesquisa. Cada capítulo enuncia uma fala ou trecho de canção observada em sala de aula, que vão introduzir os objetivos da pesquisa apresentados.

O quarto capítulo aborda as aprendizagens de gênero na escola, dialogando com observações e entrevistas com as educadoras. Foram tomados os dados mais relevantes, trazendo as primeiras falas das crianças, como é o caso da que intitula o capítulo: “Tia, olha! Minha mãe pintou!”, referida a uma criança que mostra as unhas pintadas de rosa.

O quinto capítulo, intitulado “Pombinha branca, o que estás fazendo? Lavando roupas para o casamento” se refere a uma canção colocada em sala de aula no segundo dia de observação. Nele pretendo trazer a importância da música no processo educativo, assim como o papel da mesma na construção das identidades estereotipadas, que não são revisadas ao longo dos anos.

O sexto capítulo (“Fecha a perninha, você é menina, você é mocinha [...] a gente vai ensinando aos poucos”) foi pensado para descrever a abordagem e tratamento pedagógico das questões de gênero pelas educadoras em sala de aula. O título corresponde a um trecho da entrevista realizada com a monitora que assumiu a turma (devido à falta de uma professora) e ilustra a percepção que ela tem sobre gênero.

Para finalizar, encerrarei com algumas considerações, entre as quais refletirei sobre possíveis modelos educativos alternativos, mais adequados às necessidades das crianças, a partir dos problemas detectados na escola, visando uma educação em igualdade, assim como questionando, sob um olhar crítico, a idoneidade do atual sistema para responder aos desafios que enfrenta a educação infantil na atualidade.

2 METODOLOGIA

No primeiro ano de escolarização na creche pública pesquisada (maternal I), as crianças estabelecem a primeira oportunidade de socialização na escola e começam a aparecer sinais de construção de identidades de gênero, assim como conflitos associados ao mesmo. Nesse contexto, a presente pesquisa visa descobrir ao longo do primeiro ano de escolarização as primeiras manifestações das identidades de gênero expressas pelas crianças.

Nesse sentido, ao longo do ano 2017 pretendeu-se explorar o surgimento (tempo e modo) das manifestações de gênero na educação infantil em turma de maternal I (dois anos), identificando e registrando as fases do desenvolvimento da expressão oral e estabelecendo possíveis relações com a construção das identidades de gênero na turma. Também se pretendeu identificar situações de conflito associadas ao gênero e conseqüente reação e tratamento pedagógico das professoras, acompanhando o processo e estratégias educativas em sala de aula.

É importante ressaltar que esta pesquisa parte da perspectiva dos estudos culturais, que insistem em que “todas as relações sociais são influenciadas pelas relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.61). Assim, o gênero se configura como a primeira relação de classificação e hierarquização social das pessoas na sociedade.

Dadas as características da pesquisa, optei pela investigação qualitativa, pois como apontam Bodgan e Biklen,

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados (1994, p.70)

A pesquisa etnográfica fornece a possibilidade de se integrar no dia a dia das crianças, fator fundamental para não causar estranhamento e conseguir desenvolver fluidamente a observação, sem resultar na presença de um elemento desconhecido em sala de aula. Por razões de caráter geracional, é difícil me colocar no lugar do outro, neste caso crianças de dois anos, mas quanto mais tempo compartilhamos por semana,

mais fácil torna-se a integração com a equipe docente e as crianças. Para tal fim, é preciso reconhecer como legítimas as formas de comunicação e relações colocadas pelas crianças, e também fazer um esforço para ouvir, compreender, interpretar e valorizar as suas contribuições e pontos de vista (SIMÃO 2014).

Assim, por meio das experiências que o campo me forneceu, foram produzidos os dados suficientes para posterior sistematização e interpretação da realidade vivenciada (em primeira mão). Comecei com um plano de coleta de dados previamente elaborado sem dispensar nenhum elemento de campo, pois seguindo Flick (2009, p.25):

As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto.

Portanto *todos* os dados são importantes, e não apenas os fatos descritíveis que se apresentam no campo. O diário de campo constitui o lugar onde são detalhados todos os acontecimentos que têm lugar na escola, mas também outros fatos que fazem parte do conjunto de dados, tais como reflexões, lembranças ou impressões.

Os referidos procedimentos são adequáveis à abordagem etnográfica, que pode ser definida como:

um projeto qualitativo em que o pesquisador descreve e interpreta os padrões compartilhados e aprendidos de valores, comportamentos, crenças e linguagem de um grupo que compartilha uma cultura (HARRIS, 1968 apud CRESWELL, 2014, p.82).

A sala de aula representa o campo onde germinam os padrões e valores do grupo que, no caso da pesquisa realizada, comportaram o desenvolvimento da motricidade e linguagem dos sujeitos atreladas à construção de identidades de gênero.

Segundo Angrosino (2009, p.36), os métodos etnográficos são apropriados para fazer uma aproximação ao campo e podem preceder ou não pesquisas quantitativas mais exatas. Foi utilizado esse método visando compreender melhor algumas situações, para assim descobrir o que poderia acontecer ao longo do primeiro ano de escolarização das crianças envolvidas. Também uma pesquisa etnográfica contribui para conhecer

a perspectiva das próprias crianças implicadas, por meio das ferramentas de pesquisa e em primeira pessoa, coletando os dados no momento em que são produzidos.

Assim, para uma descrição da perspectiva das crianças, foram adotados procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, observando e registrando as relações e interações entre as crianças por meio de anotações e recursos fotográficos dos espaços de convívio. “Como processo, a etnografia envolve observações ampliadas do grupo, mais frequentemente por meio da *observação participante*, em que o pesquisador *mergulha* nas vidas diárias das pessoas e observa e entrevista os participantes do grupo” (CRESWELL, 2014, p.82). Seguindo Creswell, escolhi essas duas técnicas de coleta de dados: observação e entrevista. Entendo entrevista aqui como uma conversação de natureza profissional, entre duas pessoas, a respeito de um determinado assunto, cujo objetivo principal é a obtenção de informações do entrevistado sobre um determinado assunto ou problema (MARCONI e LAKATOS 2015, p.80, 81)

De acordo com Angrosino (2009, p.58), a observação é altamente recomendada nos estudos etnográficos:

Diante de preocupações éticas com a observação absolutamente não intrusiva, [...] os etnógrafos confiam mais freqüentemente na observação de cenários onde eles próprios sejam conhecidos participantes e onde possam se envolver diretamente nas atividades (observação participante).

Principalmente quando a pesquisa envolve crianças pequenas, não podemos pensar numa observação asséptica e sem interação, pois seremos demandadas pelas crianças em várias situações do dia a dia da sala de aula. Consequentemente, considere mais adequado assumir um alto grau de envolvimento fazendo parte da rotina da escola e me integrando na equipe escolar.

As pesquisadoras e pesquisadores qualitativos/os “recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p.70). Além da reflexão que vai garantir esta técnica, ela torna-se uma das mais adequadas levando em consideração a idade das crianças (dois anos), e a impossibilidade de empregar outras técnicas com elas como a

entrevista (que reservei para professoras e monitoras). Segundo Jane Felipe, “esses pequenos sujeitos de nossas pesquisas estão constantemente nos desafiando a sermos seus parceiros, pesquisadores/as participantes” (2009, p.9), assim a prática revela a idoneidade da observação participante como técnica a ser escolhida, e constitui uma via de mão dupla, onde as pessoas envolvidas se tornam pesquisadoras e pesquisadas.

Mesmo contando com um planejamento da observação, não se pode confiar na lembrança dos fatos e estabeleci como rotina o registro dos acontecimentos por meio de anotações bem organizadas (um arquivo por dia), que incluíram, segundo Angrosino(2009, p.59):

- Explicação do cenárioespecífico.
- Descrições dos participantes.
- Cronologia de eventos.
- Descrições do cenário físico e todos os objetos materiais dentro dele.
- Descrições de comportamentos e interações.
- Registros de conversas ou de outras interações verbais.

Esses elementos compreendem a parte descritiva do registro, mas também julguei importante incluir na ficha uma parte reflexiva com os itens propostos por Bodgan e Biklen (1994):

- Reflexões analíticas.
- Reflexões metodológicas.
- Dilemas éticos econflitos.
- Mudanças na perspectiva do observador.
- Esclarecimentos necessários.

Nem sempre as anotações respondem a todos os itens reflexivos, porém muitas vezes se faz necessária uma reflexão depois de enfrentar algumas situações inesperadas, ou mesmo para refletir sobre o encaminhamento da própria pesquisa como, por exemplo, avaliar aspectos que devem ser melhorados para obter dados significativos.

A observação escolhida foi, portanto, direta e participante (sem registro audiovisual, devido à dificuldade de obter autorizações das famílias das crianças), nas salas e demais espaços de interação (refeitório, banheiros, corredores e pátio),

e com fotografias da infraestrutura da escola para ilustrar para as leitoras sobre os espaços que compõem a instituição.

A observação permite contrastar alguns fatos previamente descritos pelas professoras nas entrevistas, como afirmações sobre tratamento de conflitos em sala de aula, que podem ser conferidas e esclarecidas na prática (e esclarecidos se são mais desejos de atuação do que efetiva abordagem), e visa responder aos questionamentos propostos inicialmente, assim como sugerir novos questionamentos e idéias para continuar a pesquisa. Todavia, me posicionei numa perspectiva aberta aos novos questionamentos que possam surgir para traçar novos caminhos no decorrer da pesquisa, reconhecendo que o conhecimento é construído, pois como afirma Cecília Minayo (1993):

o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (p.12-13).

Neste sentido, uma vez estabelecidas as hipóteses, objetivos e perguntas de pesquisa, o campo (seus eventos e interações) motivou as decisões de pesquisa, levando em consideração que não estamos analisando variáveis próprias das ciências exatas e sim seres humanos.

As técnicas empregadas foram também entrevistas à professora e monitora do maternal I (turma de dois anos) com o objetivo de contrastar as informações observadas com base no ponto de vista das crianças, servindo como um apoio na hora de elaborar hipóteses, assim como conhecer a perspectiva e posicionamento das educadoras. A entrevista, segundo Haguette (1992, p.86), “pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

As entrevistas foram semi-estruturadas, para dar liberdade às educadoras no relato do desenvolvimento dos fatos e eventos que aconteceram na escola. Minha atuação como entrevistadora tentou apenas direcionar as falas ao ponto que me interessava, pois foram estabelecidos previamente os itens prioritários de interesse, porém, deixando fluir a conversa. Assim, no anexo deste trabalho constam as

entrevistas realizadas: duas entrevistas à monitora da creche que acompanhou as crianças o ano inteiro (pois não foi contratada uma professora), e uma entrevista realizada em 2015 com a última professora da turma⁸. Nas mesmas, pode ser observado como em muitas ocasiões me limito a concordar com o que elas falam, tentando assim deixar um clima descontraído para se expressar, e realizando perguntas só quando terminavam de argumentar, tentando não interromper as falas. Nas duas entrevistas à monitora da turma foram repetidas algumas perguntas objetivando contrastar as respostas nos dois momentos do ano em que foram realizadas as entrevistas.

Assim, comecei com uma conversa descontraída explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltando a necessidade da colaboração, como orientam as pesquisadoras Marina Marconi e Eva Maria Lakatos (2015, p.84). Em seguida abordei questões puramente organizacionais e prossegui com o dia a dia da escola até chegar às interações entre as crianças e comportamentos observados pela entrevistada. As falas das educadoras foram gravadas em formato de áudio para facilitar a releitura e posterior transcrição, com o assentimento voluntário das mesmas, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Para preservar a identidades das educadoras e das crianças, foram criados nomes fictícios aleatórios para cada uma das integrantes da pesquisa, que não comportam nenhuma relação com os nomes originais, apenas respeitando a identificação como masculinos ou femininos. É importante ressaltar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa⁹, conforme os requisitos do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB, no qual se enquadra o trabalho.

Por último, ao longo do texto, tentei usar uma linguagem inclusiva, não sexista, especificando feminino e masculino e desconsiderando na medida do possível os

⁸ Decisão de resgatar a entrevista realizada durante a pesquisa do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola, que explicarei a posteriori, ainda neste capítulo.

⁹ Número do parecer: 2.183.207

termos masculinos que pretendem ser neutros ou universais¹⁰. Por exemplo, neste trabalho utilizo o genérico “crianças” para me referir a meninos e meninas.

2.1 Pesquisa com crianças pequenas

O Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de assessorar as escolas, elaborou em 2006 os referenciais para um ensino de qualidade na educação infantil: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Neles são propostos os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O texto do documento (BRASIL, 2006, vol. 1) critica inicialmente a visão da criança (ultrapassada) como ser que nasce vazio e carente de elementos que eram considerados necessários para a vida adulta, o que viria justificar que a educação se realizaria com base na preparação para a vida adulta, concebendo crianças como recipientes vazios que devem ser preenchidos. A criança é reconhecida como:

Um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos (BRASIL, 2006, vol. 1, p.14)

Posteriormente, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de organizar propostas pedagógicas na educação infantil, onde criança é definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL 2010, p.12)

Essas afirmações condizem com a perspectiva da criança ativa que embasa este trabalho, para falar de uma criança que constrói socialmente suas interações seja com

¹⁰ Conforme recomenda o Manual para uso não sexista da linguagem: o que bem se diz, bem se entende (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL 2014, p 42).

pares ou com adultos.

A pesquisa pretende ser desenvolvida *com as crianças*, não se limitando a falar sobre elas partindo somente de conhecimentos pré-estabelecidos, e sim descobrir conjuntamente as experiências sociais e culturais que elas compartilham com as outras pessoas de seu ambiente (SOUZA e CASTRO, 2008 apud SIMÃO, 2014 a).

No ambiente escolar, adentrei no universo das crianças e docentes para compreender o processo de construção das identidades de gênero das crianças e acompanhar a origem das manifestações desenvolvidas (escolhas marcadas pelo gênero, conflitos de gênero associados à aparição da linguagem etc.). Tentei, na medida do possível, acompanhar o ponto de vista das crianças, assumindo o desafio de exercitar a reflexão e afastamento do olhar adulto, pois "de acordo com o conceito de criança ativa, que constrói socialmente as suas interações com os seus pares e com os adultos com quem convive, é possível ampliar o conhecimento que se tem da infância nos seus processos de socialização e aprendizagem" (MACÍAS, 2016, p.197).

Azevedo e Betti (2014, p.294) ainda acrescentam que uma boa pesquisa deve respeitar a voz e a opinião da infância, assim como reconhecer que as crianças sabem muito mais do que eu como pesquisadora quero estudar. Nesse sentido, não descartei a possibilidade de "entrevistar" as próprias crianças, quando tenham adquirido uma quantidade considerável de vocábulos, fato que viria acontecer no final do ano. O propósito das entrevistas, então, seria "incentivar as crianças a falar daquilo que já sabem. Mas como iniciar essa conversa? O primeiro passo é a negociação do processo, explicando o que se pretende fazer. O sucesso dessa negociação depende das crianças e do contexto estudado" (AZEVEDO e BETTI, 2014, p.304).

William Corsaro (2005) sugere uma integração no universo das crianças não como adulto típico, mas observando o comportamento delas. O autor relata como nas diversas pesquisas desenvolvidas por ele nas creches, tentou ser aceito nos grupos de crianças ocupando os espaços em que geralmente os adultos não transitam (caixas de areia, espaços de brincadeiras, etc.), indo além do mero convívio, numa tentativa de ser uma pessoa percebida como adulta atípica, e, com o tempo, compartilhando as mesmas brincadeiras.

Minha posição como pesquisadora não tinha como fugir do lugar de adulta, sem tentar me misturar com as crianças nas brincadeiras delas (porém não o

descartei), mas estabelecendo uma diferenciação com as monitoras, pois tentei não me situar no lugar de autoridade de professoras e monitoras (inclusive para não criar eventuais conflitos com elas), procurando manter uma relação de pesquisadora observante. Para tal fim, quando na sala estava o tapete de EVA, eu tentava sentar nele, junto com as crianças, enquanto as monitoras ficavam nas cadeiras. Isso sempre levando em consideração o bom senso, pois mesmo não querendo demonstrar autoridade, quando não tinha as monitoras ou professoras perto, não podia obviar situações de conflito (são freqüentes as mordidas ou golpes), tentando separar as crianças envolvidas para deter a agressão.

Segundo Fine e Sandstrom (1988, apud SIMÃO 2014, p.49) o observador participante tem a obrigação moral de dar proteção quando há perigo. Porém, em lugar de proibir ou desaprovar, tentava perguntar o porquê de determinadas ações, refletir sobre elas e mostrar o efeito gerado nas crianças afetadas (choro, tristeza), assumindo que as crianças têm a capacidade cognitiva de refletir sobre os próprios atos e empatizar com as colegas.

Em todo momento tentei dialogar com as crianças e elas me procuravam também para mostrar as novidades desenvolvidas com os jogos de peças, brinquedos novos, feridas, ou novidades que trazem de casa, como por exemplo, as unhas pintadas de rosa (fato que discutirei no Capítulo IV). “Quando nos dispomos a ouvi-las, contribuímos também para a diminuição da distância existente entre adultos e crianças, e nos tornamos participantes (embora não pares) da vida social e cultural a que elas pertencem” (AZEVEDO e BETTI, 2014, p.294).

O intuito foi em todo momento estabelecer uma relação de confiança com as crianças para criar um vínculo afetivo que as fizesse sentir livres para se comunicar comigo. É bastante difícil levar adiante as teorias de Corsaro (2005) na pesquisa ao se situar em nível de igualdade com as crianças, pois nessa faixa etária, conforme descrito anteriormente, as pessoas adultas são demandadas pelas crianças para resolução de conflitos ou simplesmente consolo após uma agressão das/os colegas.

Assim, o papel que ocupei foi o de adulta-não professora. Outro elemento que me diferenciou das educadoras foi o diário de campo. Não julguei prejudicial para a pesquisa usar o meu diário de campo durante as observações anotando-as ao vivo, pois além de reforçar a imagem de adulta que realiza uma atividade diferente

(escrever num caderno), as crianças apresentavam grande curiosidade e se aproximavam, olhavam os meus apontamentos e inclusive pediam para “escrever” também.

2.2 O campo da pesquisa

O levantamento de dados foi realizado em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) municipal, público, cujo funcionamento é em horário integral, das 7 até as 17 horas. O CREI está situado num bairro residencial de João Pessoa e possui quatro turmas (desde os dois até os cinco anos). A pesquisa foi realizada com as crianças do maternal I, composto por 20 crianças, porém no começo tinha um fluxo menor de frequência (menos de 15 crianças) e na segunda metade do ano em quase todas as observações frequentaram mais de 15 crianças, chegando, em ocasiões, a superar 20 crianças em sala.

As crianças são moradoras do bairro, porém é um bairro com duas realidades sociais: uma parte delas integra a população de classe média, e outra mora nas duas comunidades inseridas no bairro. Quando perguntei à secretária do centro sobre a origem das crianças ela aludiu à mistura, se referindo a que as crianças provêm das duas realidades descritas anteriormente.

Devido à grande rotatividade das crianças, pois sempre apareciam crianças novas, é impossível definir o número de meninas e meninos na turma, mas a tendência foi um número aproximado de meninas e meninos, por não serem observadas diferenças significativas.

A escolha do local responde à pretensão de encontrar um lugar onde as crianças passassem o maior tempo possível, e assim procurar uma maior ocorrência das manifestações geradas através das interações do convívio no CREI. Também a pesquisa anterior, que deu origem a esta, foi desenvolvida no mesmo centro, portanto a entrada no campo foi bem acolhida. Contudo, resultou complicada devido aos requisitos éticos necessários para poder realizar a pesquisa, pois, neste caso, por se tratar de uma pesquisa de longa duração, precisei de várias assinaturas para autorizá-la: desde a diretora do centro até a consequente entrada do processo administrativo na Prefeitura, anexando o projeto, para finalmente conseguir a aprovação do projeto e a assinatura da carta de anuência, que seria encaminhada para o Comitê de Ética na Pesquisa, fatos que detalho em seguida.

Após a aceitação, teve lugar a negociação dos horários de observação, com o receio expresso pela diretora perante a possibilidade de criar um desconforto na sala de aula e, também, devido ao grande número de estagiárias e pesquisadoras que frequentavam a creche. Explicaram-me como as crianças demoram a se adaptar ao ambiente novo (muitas passam o dia chorando) e precisam ter pessoas adultas de referência. Assim, num primeiro momento só me foi concedida uma hora de observação por semana: das 8 às 9 horas.

Apropriando-me desses receios da direção, enfrentei o primeiro dia de observação preparada para a adversidade, porém a reação das crianças foi surpreendente: me receberam sorrindo, me mostrando e/ou oferecendo os brinquedos que tinham nas mãos, chamando a minha atenção, examinando atentamente minhas roupas e jóias, e inclusive me abraçando, num ritual que foi se repetindo ao longo do ano, pois interpreto que é uma forma de cumprimentar as pessoas do agrado delas.

Após um mês de observação, consegui estabelecer uma relação mais próxima com a diretora do centro e explicar como resultava insuficiente para minha pesquisa uma hora por semana, assim acabei conseguindo três horas de observação uma vez por semana, pela manhã, das 8 às 11.

O CREI é pequeno e tem um parque infantil no exterior com carrossel e escorregador, que as crianças do maternal I frequentam esporadicamente.

O calendário escolar comporta os meses de fevereiro até dezembro, mas em janeiro acontece a colônia de férias, da qual só participam as crianças a partir de três anos. Em julho aconteceu um breve recesso de 20 dias.

A farda é fornecida pelo centro, e consiste em camisa branca e short, ou short-saia para as meninas. As crianças do maternal I passam o dia sem roupas, só com a fralda ou calcinha/cueca para as que já sabem pedir para ir ao banheiro. Precisamente esse foi um dos fatores que contribuiu a despertar meu interesse por essa faixa etária, quando realizei a primeira pesquisa e me deparei com uma turma de bebês com fraldas, sem adereços que viessem representar traços das identidades de gênero.

As rotinas para as crianças são bem parecidas no centro, compreendendo cinco refeições por dia, um momento de banho, um momento de repouso e dois momentos de atividade pedagógica e recreação ao longo do dia, distribuídos da seguinte maneira:

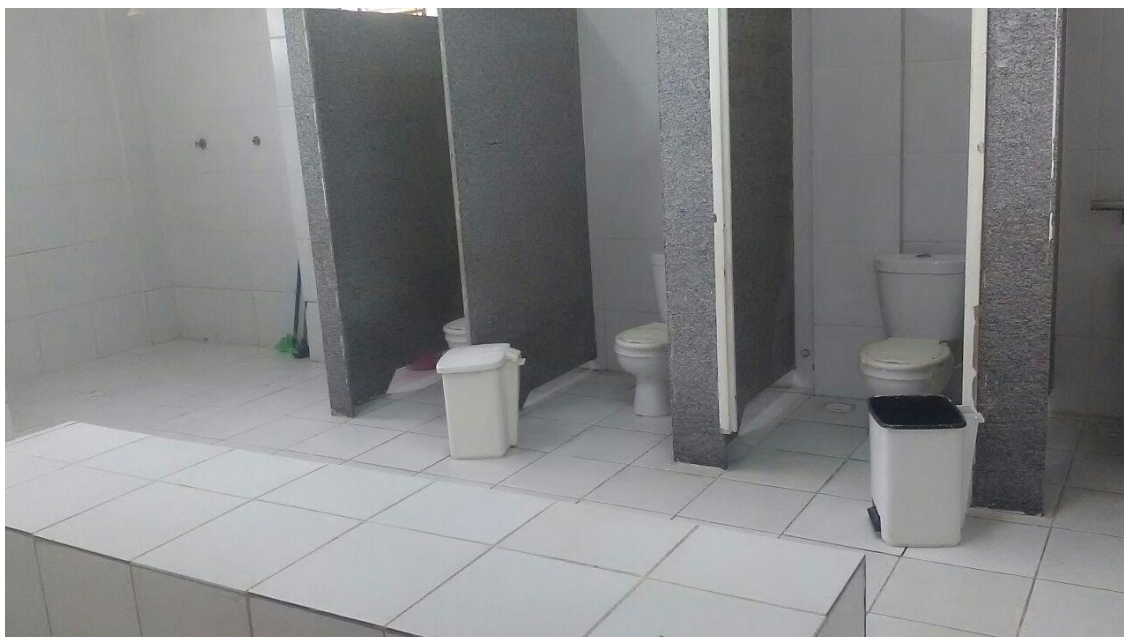
QUADRO 2. Relação das atividades e horários do Centro

Horário	Atividade
7:00	Entrada na creche
8:00	Café da manhã
9:00	Lanche
9:40	Banho
11:00	Almoço
11:30 – 14:00	Soneca
14:00	Lanche
15:30	Jantar

Fonte: Elaboração própria.

Na hora do banho as crianças são divididas por grupos de meninos e meninas que irão de forma separada ao banheiro, que fica exatamente em frente à sala de aula. Uma monitora leva as crianças para dar banho enquanto a outra fica na sala com o resto das crianças e recebendo as crianças nuas, que já tomaram banho, para colocar a fralda, que normalmente trazem de casa. O banheiro é composto por vários compartimentos, todos sem porta, e um degrau no meio para vestir as crianças das outras séries depois do banho.

IMAGEM 1. Banheiro do CREI



Fonte: Acervo da autora, março de 2017.

Cada criança tem uma bolsa ou mochila que fica pendurada num cabideiro de parede na sala, onde colocam afarda, a chupeta e asfraldas que irão usar durante o dia. Pelos desenhos e cores das mesmas podemos distinguir quais são das meninas e quais dos meninos. Nas mochilas das meninas predominam as cores rosa e lilás em tons pastéis, com desenhos de princesas da Disney, castelos e borboletas. Entretanto, as mochilas dos meninos têm cores escuras, azul ou vermelha, com desenhos de carros, piratas ou super heróis.

IMAGEM 2. Mochilas e bolsas no cabideiro da sala do Maternal I



Fonte: Acervo da autora, outubro de 2017

Na imagem que segue (3) se encontram as camas empilhadas, as quais são distribuídas pela sala, colocando-se um lençol em cima para posteriormente deitar as crianças, como pode-se observar na imagem 4. A maioria das crianças dorme com chupeta ou mamadeira e as educadoras ficam embalando as camas com o pé.

IMAGEM 3. Camas empilhadas na sala do Maternal I



Fonte: Acervo da autora, março de 2017

IMAGEM 4. Camas com lençol na sala do Maternal I



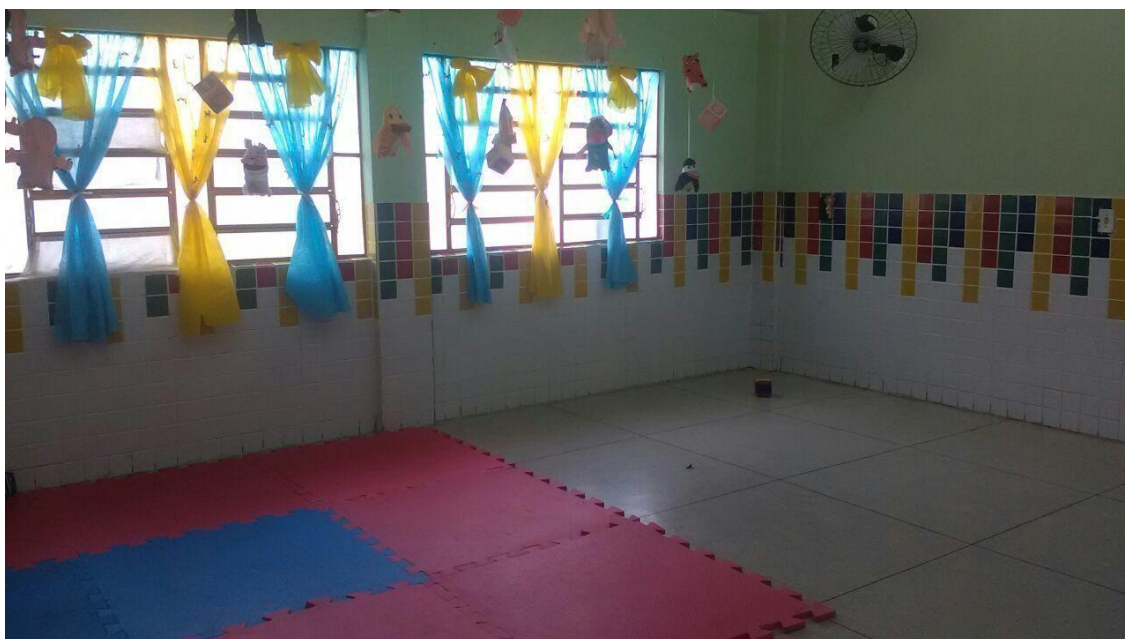
Fonte: Acervo da autora, março de 2017

A sala do maternal I, além das camas e do cabideiro, tem um armário onde as

educadoras guardam as próprias bolsas, uma jarra com água e copos com os nomes das crianças e alguns brinquedos. No começo do ano a sala tinha um tapete de EVA rosa e azul, onde as crianças sentavam para brincar, mas em agosto chegaram as mesas. A partir desse momento, as crianças são orientadas a sentar e olhar livros ou brincar com as pecinhas de armar em cima da mesa, da mesma forma que nas outras séries. Só uma vez observei as crianças “sentadas” nas mesas (pois mais escalavam, passavam por baixo ou subiam nelas), ficando as mesas e cadeiras num canto da sala, conforme a imagem 7. Assim, coloco as três imagens que representam os três momentos da disposição da sala conforme relatado.

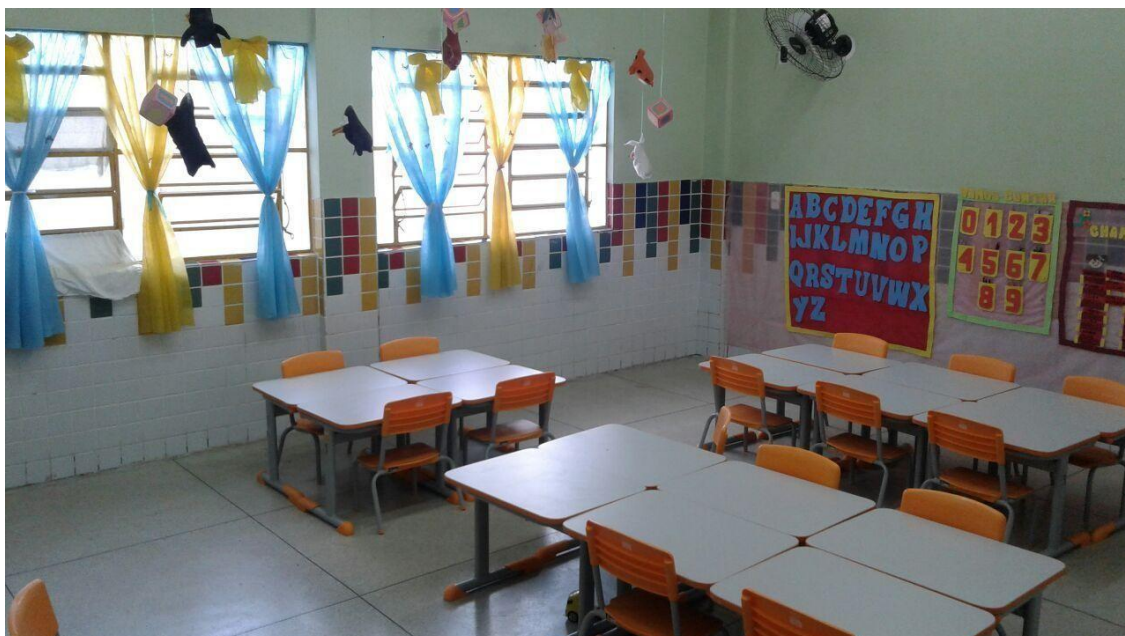
Além das mesas e cadeiras, a sala conta com enfeites formados por representações das letras e com números e um com os nomes das crianças para fazer a chamada. No teto, estão pendurados alguns animais de pelúcia.

IMAGEM 5. Sala do Maternal I em março de 2017.



Fonte: Acervo da autora

IMAGEM 6. Sala do Maternal I em setembro de 2017



Fonte: Acervo da autora

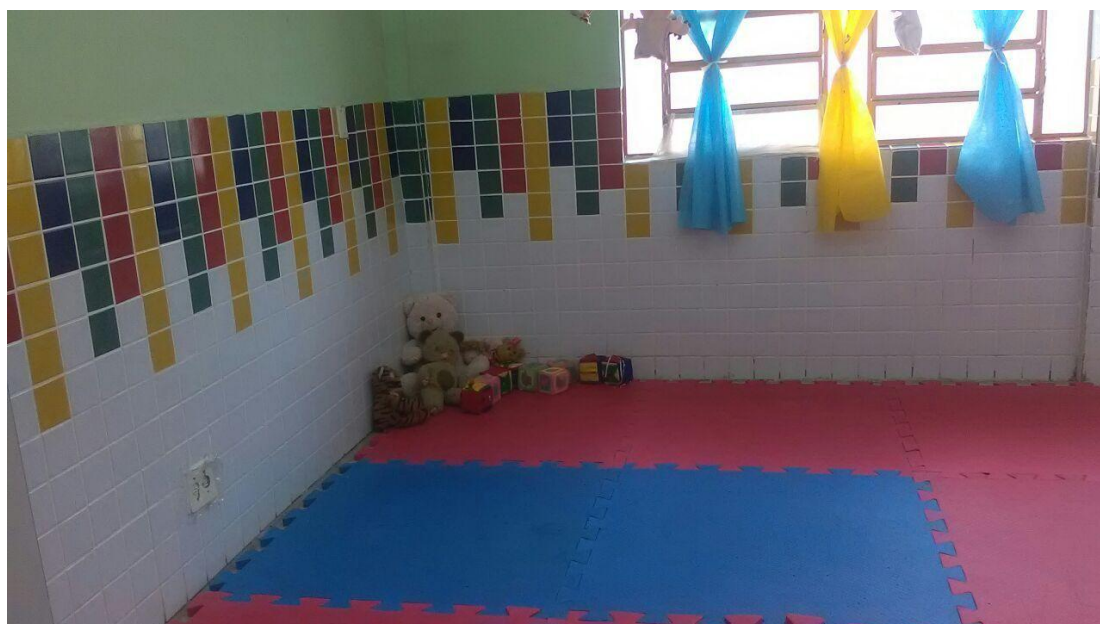
IMAGEM 7. Sala do Maternal I em novembro de 2017



Fonte: Acervo da autora

Também são frequentes as pecinhas de armar vermelhas, verdes, azuis e amarelas, e também pequenos animais de pelúcia, dados coloridos ou elementos esportivos, como nas Imagens 8 e 9.

IMAGEM 8. Brinquedos na sala do Maternal I em abril de 2017



Fonte: Acervo da autora

IMAGEM 9. Brinquedos na sala do Maternal I em agosto de 2017



Fonte: Acervo da autora

Os brinquedos são os principais causadores de conflitos, pois é comum assistir episódios de choro porque uma criança tomou o brinquedo de outra. Às vezes esses conflitos resultam em mordidas, puxões de cabelo ou golpes na disputa pelo brinquedo.

IMAGEM 10. Refeitório do CREI



Fonte: Acervo da autora

No refeitório são servidas as refeições do dia, porém as crianças de dois anos nem sempre fazem todas as refeições nesse lugar. Alguns lanches são servidos na sala de aula. Na imagem 10 vemos a parte direita do refeitório, onde está o bebedouro e as pias para lavar as mãos, que conformam lugares de interesse das crianças por comportar contato com a água. A sala contígua é o pátio onde se realiza a recreação ou as festas da escola.

IMAGEM 11. Refeitório do CREI



Fonte: Acervo da autora

Na imagem 11 vemos o lado esquerdo do refeitório, e a janela que comunica com a cozinha, por onde são distribuídos os pratos com os alimentos.

Por ultimo, o campo revelou algumas dificuldades –inesperadas– tais como:

- Frequente rotação de crianças em sala de aula devido às desistências de algumas famílias, que por inúmeras razões, desistem de manter as crianças na escola, havendo então a consequente substituição das vagas. Isto supõe uma instabilidade na turma em relação às crianças que a frequentam e, também, às interações esperadas entre elas. Assim, torna-se difícil categorizar as crianças (sexo, raça, classe) pela constante mudança de crianças. Entre a primeira e a última observação realizada na instituição, apenas coincidem quatro crianças (Amanda, Sofia, Milena e Armando), que freqüentavam a creche quando comecei as observações, de um total de 22 que se encontravam na última observação.

- Dificuldades para conseguir frequentar a escola nos horários que eu gostaria, encontrando empecilhos por parte da direção (sob o argumento de ter

outras pesquisadoras na instituição). No começo das observações me foi permitida apenas uma hora de observação nas sextas feiras, das 8 às 9 da manhã. Com o tempo, consegui mudar o dia, pois no ano de 2017 tinha um grande número de feriados na sexta-feira. Após conseguir mudar o dia para quarta feira, negocieei estender o horário para três horas: das 8 às 11, ficando para ajudar no almoço. O curto tempo de observação representou a diminuição do tempo de convívio com as crianças, dificultando assim a observação das interações entre elas e retardando a familiarização com a minha pessoa.

- Excessiva burocratização, demora na tomada de decisões por parte da gestão escolar e consequente atraso no início da pesquisa. Desde o início do processo de solicitação de autorização para realizar a pesquisa na creche, percebi que deviam- se antecipar muito as solicitações, por ter vários níveis a superar. Por exemplo, primeiro dirigi-me à escola para solicitar a assinatura da carta de anuência necessária para dar entrada do projeto no Comitê de Ética na Pesquisa, obtendo a primeira negativa, pois primeiro o projeto devia ser aprovado pelo órgão competente na prefeitura de João Pessoa. Assim, me dirigi à prefeitura, onde deram as orientações para dar entrada à solicitação de aceitação da pesquisa. Uma vez reunidos os documentos necessários, poderia dar entrada ao processo. Depois do prazo estabelecido para análise pela prefeitura, foi preciso buscar o termo de aceitação para levar na escola e assim conseguir que a diretora assinasse a carta de anuência. No momento da assinatura a diretora revelou que não possuía carimbo da escola, por não ter recebido da prefeitura. Assim, de novo seria necessário ir até prefeitura para conseguir o carimbo da coordenadora de educação infantil. Já com tudo pronto, poderia reunir o restante de documentos necessários para aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa, para envio e análise, instância em que também surgiriam empecilhos que atrasariam a aprovação do projeto.

Dentro da escola, também percebi a burocratização, pois, por exemplo, para trocar o dia de pesquisa tive que comunicar à coordenadora, à secretaria e a diretora e aguardar resposta sobre a minha solicitação (devido a que nem sempre estavam na escola). Quando pedi a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido às monitoras, mesmo explicando detalhadamente a pesquisa e elas concordando, se recusaram a assinar sem a autorização da diretora ou coordenadora.

- Demanda de ajuda das monitoras. Às vezes me solicitavam (outras eu me propus, por não poder obviar à sobrecarga das monitoras) para buscar uma criança que saía de sala, para ficar na sala quando elas tinham que sair ou ajudar em

outras tarefas que desviavam meu foco de atenção à interação entre as crianças.

- Muitos dias feriados durante o ano, problemas técnicos (por exemplo, a queda de um poste deixou a escola sem energia) ou greve pela situação política do país resultaram em suspensão das aulas, e consequente perda da oportunidade de realizar as observações.

- Falta de uma professora na turma. Devido à demora na contratação de uma professora, a turma ficou com duas monitoras em sala de aula, sem formação superior ou capacitação para o cargo (apenas experiência profissional). A monitora Sandra permaneceu o ano inteiro (2017) na turma, contando com o apoio das monitoras Maria e Silvia (pertencentes ao pré I e pré II respectivamente).

Essas dificuldades evidenciaram a necessidade de tomar decisões na pesquisa, pois a falta de professora, e consequente impossibilidade da entrevista, deixaria uma grande lacuna no meu trabalho. A decisão foi resgatar para análise a entrevista realizada em 2015 com a anterior professora da turma do maternal I, com assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Como disse, a pesquisa anterior foi desenvolvida no mesmo centro, e a professora constitui a única (e última) pessoa com experiência na turma, porém atualmente exerce a função de secretária da instituição.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde que a criança é gerada surge a ansiedade em saber o sexo e assim buscar um nome, comprar o enxoval etc. Antes do nascimento, se depositam expectativas opostas para os dois sexos, determinadas pela sociedade e pela cultura sobre os papéis de gênero que devemos desenvolver ao longo da vida e que serão determinados pelo sexobiológico.

Nesse sentido, em 1975, Belotti problematizava essas questões no livro “Educar para a submissão”, explicando como (antes da popularização dos exames de ultrassonografia) existiam crenças em torno dos sinais que revelavam o sexo da criança. Reflexo dessa preocupação são os mais de quatro milhões de resultados que se obtêm quando se lança no Google.com a expressão “teste para conhecer o sexo do bebê durante a gravidez”, e aparece um sem-fim de sites enumerando crenças tão surpreendentes como “se o cabelo da grávida está brilhoso e macio é menino e se está opaco e seco é menina”¹¹.

É difícil achar uma estatística sobre o número de bebês que furam as orelhas ao nascer, mas a revista EXAME¹² afirma que os brincos foram a primeira jóia de, pelo menos, 50% das brasileiras. O mercado destila criatividade na hora de criar adereços para bebês, chegando ao limite da crueldade para identificar o gênero do bebê. Uma empresa estadunidense criou uma cola para colocar laços e enfeites na cabeça das bebês que ainda não têm pelo, pois, como diz o *slogan* da marca, “It's never too early to be Girlie!”¹³

Vianna e Finco (2009) explicam como as atitudes esperadas para meninos e meninas são reforçadas no dia a dia da educação infantil, às vezes com pequenos gestos, como podem ser pedidos ou elogios diferenciados para meninos ou meninas, valorizando os estereótipos como meiguice para meninas e força para meninos.

¹¹ Disponível em: <https://www.tuasaude.com/sexo-do-bebe>

¹² Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/dino/a-polemica-dos-brincos-em-bebes-em-pauta-dino89087083131/>

¹³ Disponível em: girlieglue.com

As autoras enunciam um processo de feminilização e masculinização dos corpos relacionados às expectativas sociais e à cultura, refletindo-se até nos brinquedos permitidos e disponibilizados, que irão ensinar como ser menina ou menino não desviante das expectativas enunciadas anteriormente. Isto vai se traduzir em um controle dos corpos que representa significados de gênero socialmente (e não biologicamente) configurados.

3.1 Identidade e cultura

Com a emergência da globalização, a questão da identidade tornou-se foco do debate, colocando em cena uma suposta crise de identidade devida à irrupção da cultura de massas, assim como convívio de vários padrões culturais nos mesmos espaços. Essas crises partem do deslocamento dos centros produtores de identidades fixas, gerando uma pluralidade de centros que alarma os essencialistas, emergindo as tensões entre concepções construcionistas e essencialistas de identidade. Os essencialistas procuram argumentos biologicistas para justificação da noção de identidade (e conseqüente subscrição dos sujeitos à mesma), assegurando que as identidades são fixas e imutáveis. Para os construcionistas, a emergência das identidades é histórica, localiza-se num momento histórico, porém as identidades vão se modificando com o decorrer do tempo, incluindo ou excluindo significados e valores; portanto, a construção de identidades é e está associada à idéia de processo.

Esse debate entre concepções construcionistas e essencialistas de identidade tem implicações para a educação e está no centro das atuais disputas em torno da equivocadamente denominada “ideologia de gênero” na escola. Grupos fundamentalistas religiosos supõem que o gênero seja uma decorrência natural do sexo, e que a teorização construcionista sobre gênero seja mera ideologia.

[...] o foco na mente como lugar-chave da identidade é o que permite teóricos de várias áreas reivindicar uma distinção entre sexo e gênero [...] ao se colocar sexo e gênero em uma relação dualista, consideram-se a mente e o corpo como elementos distintos e separados, o que implica que o sentido de si como homem ou mulher depende da compreensão do masculino ou feminino enquanto diferença física (PAECHTER, 2009, p 19-20).

Essa dualidade apontada por Paechter vem ilustrar como serão formadas as correspondências sexo-gênero e, portanto, como construiremos masculinidades e feminidades de acordo com o sexo biológico. Nesse desenvolvimento, as meninas têm grande interesse em procurar elementos que denotem feminidade, tanto quanto os meninos em fugir deles. Paechter traz uma interessante reflexão sobre os centros educativos como lugares onde é exercida a vigilância. Segundo a autora “todos põem em prática o olhar disciplinador sobre todos, assegurando a conformidade aos conceitos de masculinidade e de feminidade coletivamente construídos” (PAECHTER, 2009, p.31).

Na educação infantil começa o processo de elaboração de identidades, em sua multiplicidade, com destaque aqui para o gênero, pois supõe um dos primeiros contatos da criança com outro ambiente diferente do familiar. Segundo Meirelles (2009, p.4), “a identidade de gênero aparece aqui como uma das primeiras noções adquiridas pela criança, o que desde a mais tenra idade vai lhe fixando em determinados lugares e depositando certas expectativas a respeito de seus modos de agir”. Assim, a escola vai se tornar um ambiente de socialização fundamental, onde as crianças vão começar a ter independência da família, e se relacionar num grupo de iguais. A socialização abre um mundo de possibilidades e questionamentos para as crianças decorrentes da interação, em que a professora vai se tornar mais um elemento fundamental na vida delas.

Segundo Woodward (2000), a identidade é relacional e marcada pela diferença, pelo que não somos, em relação ao outro, sendo a diferença marcada pela exclusão, pela negação do outro. A identidade é também marcada por símbolos que vão associar a pessoa a sua identidade. Esses símbolos podem ser objetos físicos que os membros do grupo usam ou comportamentos que desenvolvem. Há identidades marcadas pelo gênero, como as identidades nacionais, que são reservadas ao universo masculino (chefes de estado, diplomatas, soldados, etc.).

Os sistemas de representação produzem significados e valores mediante os quais nos posicionaremos como sujeitos, sendo a mídia um bom exemplo por ter o poder de reforçar estereótipos ou ajudar a superá-los; de estigmatizar ou incluir. Frequentemente assistimos produtos midiáticos (comerciais, filmes etc.) em que aparecem mulheres ricas, brancas, magras, heterossexuais, loiras e delicadas, como representações de feminilidade desejável/aceita socialmente. Assim, desde

que somos crianças, tentamos incluir esses aspectos na nossa subjetividade, que, com o tempo, formarão as identidades.

Um conceito importante apontado por Woodward (2000) é o de identificação, um processo mediante o qual nos identificamos com os outros, e tendemos a reproduzir aspectos para nos refletir nessa representação desejada. Assim, na educação infantil, vemos nitidamente como as crianças tentam a identificação com as figuras familiares, e, no caso das meninas, com as professoras e monitoras da escola, captando elementos como bijuterias, maquiagens ou até gestos para posterior imitação pela identificação.

Lacan (1997, apud WOODWARD, 2000, p.64) identifica a “fase do espelho” nas crianças, quando ainda não têm nenhuma consciência separada da mãe. Constroem um eu baseado no próprio reflexo, como imagem projetada do exterior, construindo a identidade a partir da produção exterior do eu, do espelho dos olhos dos outros. Mas, segundo o autor, o início da formação da identidade se dá quando a criança toma consciência de si própria, separada da mãe; isto é, por meio da linguagem. Porém, existe um anseio de voltar ao eu unificado com a mãe, que vai acarretar a identificação com figuras externas, com aquilo que almejamos ser.

Na medida em que a criança se adentra na linguagem, passa a mergulhar no mundo simbólico, estabelecendo ligações que permitem construir uma identidade de gênero baseada na diferenciação sexual, de acordo com a ordem cultural gendrada. A entrada na ordem simbólica aparece de forma negativa, pois o feminino é menos valorizado que o masculino, e as mulheres entram no sistema simbólico como “não homens” que nunca serão plenamente aceitas (WOODWARD, 2000, p.66).

Segundo a professora entrevistada do maternal I (2015), as crianças durante o primeiro ano na creche começam a desenvolver rapidamente a fala, situando esta fase como a primeira tomada de contato com um grupo de iguais e procurando “ideais” que marquem a posterior construção do eu. Deste modo, começa o processo de reprodução de comportamentos desejáveis relacionados a gênero, por exemplo, a meiguice é exaltada entre as meninas e a força entre os meninos. Porém, como vimos anteriormente, as características associadas ao universo masculino são socialmente melhor aceitas.

As relações de poder é que vão definir o que e quem se inclui numa cultura ou

não. Esse poder para definir a preferência ou aceitação de umas práticas acima de outras vai derivar da cultura (geradora de representações simbólicas) e suas decorrentes relações econômicas e políticas de subordinação e dominação. Assim, Hall (1997) traz o conceito de sistema classificatório, que atribui posições de identidade, aplicando um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la em ao menos dois grupos opostos (eu – o outro). Nessa teorização, surge um elemento chave quando falamos em identidades: o outro, o desviante; a marcação da diferença. As identidades se constroem em oposição ao outro, à diferença. O sistema classificatório estabelece fronteiras criadas pela cultura ou sistema simbólico, que mudarão conforme mudam os padrões culturais (nos diferentes países, por exemplo) e decorrentes produções de significados.

Hall (2000) afirma, seguindo Foucault (1986), que as identidades são construídas no interior das relações de poder, sendo fundadas a partir de uma exclusão que organiza a ordem social. Um exemplo é a construção da identidade do homem em oposição à mulher (como categoria inferior na sociedade patriarcal), estabelecendo fronteiras simbólicas por meio da marcação da diferença, o que é chamado de oposições binárias. Muitas culturas produzem significados baseados em férreas oposições, com poder diferenciado, sendo uma das partes mais valorizada do que a outra.

No caso das creches, observamos como os meninos ficam furiosos (muito mais que as meninas na situação inversa) quando são acusados de praticar atitudes “de menina”, chegando inclusive a ser um xingamento ser chamado de menina.

3.2 Teorias psicológicas

A investigação psicológica historicamente tem apresentado interesse por estudar as diferenças entre sexos, tentando medi-las e explicar a origem das mesmas. As explicações inicialmente ressaltavam as diferenças e apoiavam a teoria da superioridade dos homens sobre as mulheres, porém, na década de setenta teve início uma nova fase caracterizada por demonstrar o escasso alcance estatístico que as diferenças entre sexos representam e incidem nas semelhanças comportamentais (BARBERÁ e CALA, 2009).

Ester Barberá e Isabel Martínez (2004) apontam a explosão de publicações

psicológicas nos últimos dez anos sobre temas de gênero, mas em muitas ocasiões não é feito o uso correto do termo, desconsiderando também a construção, conseqüente hierarquização social e assimetrias que comporta.

Dentro dos estudos psicológicos existem principalmente três perspectivas que abordam o gênero: a diferencial, a evolutiva e a derivada do paradigma sócio-cognitivo (ou teoria da aprendizagem social). O enfoque diferencial é um dos mais polêmicos, por tentar explicar as diferenças entre homens e mulheres através de estudos quantitativos baseados nas diferenças (internas) sem levar em consideração as implicações da cultura e subjetividade dos indivíduos. Esta perspectiva tem produzido grande número de testes como resultado do avanço das técnicas meta-analíticas, produzindo resultados bastante criticados que questionam a instabilidade dos mesmos. A perspectiva evolutiva apresenta um modelo que trata de entender quais elementos estabeleceriam as diferenças entre os sujeitos ao longo da vida, compondo diversas etapas para o desenvolvimento humano. Este enfoque parte da noção de criança como construtora ativa de esquemas cognitivos que organizam o seu mundo, e não receptora passiva da tutela dos adultos. Por fim, a abordagem sócio-cognitiva tem se ocupado em analisar o papel que os estereótipos exercem sobre o comportamento humano, tentando conhecer os processos cognitivos, afetivos e motivacionais que afetam à construção das relações assimétricas de gênero.

Seguindo as teorias de Piaget (1999), uma das características fundamentais da primeira infância é a aparição da linguagem e o início da socialização da ação, assim como a aparição do pensamento como base da linguagem e o sistema de signos. Com a linguagem, as pessoas adultas passam a exercer uma forte coerção sobre as crianças, “desenvolve-se toda uma submissão inconsciente, intelectual e afetiva, devida à coação espiritual exercida pelo adulto” (PIAGET 1999, p.26). As crianças desenvolvem junto com a linguagem o respeito e obediência às pessoas adultas, principalmente pai e mãe, os quais se tornam referências intelectuais, mas também sutis opressores.

Castorina (2000) traz as teses de Vygotsky, ressaltando também a importância do discurso escolar na internalização do sistema de signos; a cultura vai fornecer ferramentas para representar a realidade e organizar o pensamento.

Anna Freixas (2012) traz as teorias de Kohlberg, que desenvolve as teorias piagetianas na linha cognitivo-evolutiva, afirmando que a identidade sexual e de gênero é adquirida mediante a autoclassificação que estabelece a própria criança,

apoiada num primeiro momento nas designações sociais e posteriormente pelas diferenças anatômicas. Assim, em 1974, Kohlberg estabelece os estágios do processo evolutivo para aquisição da identidade de gênero:

1. Aquisição da identidade de gênero;
2. Constância e irreversibilidade de gênero;
3. Capacidade crítica e de relativização dos papéis atribuídos socialmente ao gênero.

O que me interessa desta teoria é a primeira fase, pois ela ocorre por volta dos três anos de idade. Nesta fase a criança aprende se auto-rotular e rotular os demais a partir da inferência das diferenças percebidas entre homens e mulheres, desenvolvendo o conceito de gênero gradativamente entre os dois e os sete anos. A relevância desta teoria para o presente trabalho reside na demarcação dos três anos como idade fundamental na aquisição das identidades, o que viria reforçar as hipóteses levantadas na formulação do problema: na turma do maternal I as crianças ainda estão no processo de percepção das identidades de gênero.

A construção da identidade de gênero constitui um processo em que a criança se identifica social e culturalmente, tornando-se um menino ou uma menina. Nesse contexto a criança constrói sua identidade de gênero por meio da observação e do convívio com as diferenças e semelhanças entre ela e as pessoas ao seu redor. (PALUDETO, 2010, p.16)

As crianças vão se moldando conforme os comportamentos esperados e reforçados positiva ou negativamente pela sua cultura, mas também a partir da observação, imitação e interação com o meio social (Paludeto, 2010).

Freixas (2012) aponta o processo de aquisição do gênero como um quebra cabeça em que a criança escolhe as peças e as une de forma pessoal. Assim, para a assimilação de um modelo sensível e coerente de gênero devemos incorporar componentes diferentes nas definições e implicações de homem e mulher, teoria que indica a escola como ambiente idôneo para modificar essas peças que constroem as identidades das crianças. A autora descarta a concepção de criança passiva que só recebe estímulo externo (do adulto), apontando para uma noção de criança construtora ativa dos esquemas cognitivos com os quais classifica e organiza seu mundo. Assim, o julgamento cognitivo é o fator decisivo do processo, porém inserido num contexto sócio-cultural que estabelecerá um conteúdo determinado.

Até o primeiro ano, as crianças ainda são muito dependentes da família, mas quando conseguem aprender a andar inicia-se o processo de demanda de autonomia própria, e as pessoas adultas começam a deixar transparecer atitudes mais repressivas e autoritárias, para que as crianças se adequem às suas exigências de comportamento.

Mesmo nos primeiros anos de vida, as crianças reconhecem os dois sexos e já apresentam uma preocupação de se encaixar num gênero, demandando algumas vezes informações sobre isso aos adultos, como foi registrado na introdução – a professora afirma que as crianças perguntam se são meninos ou meninas.

Belotti (1975, p.48) traz uma pesquisa de René Zazzo, que afirma que a tomada de consciência acerca do próprio sexo surge em torno dos três anos, momento a partir do qual a criança sabe dizer se é menina ou menino: “o passo posterior para o reconhecimento de si próprio como indivíduo semelhante aos outros é reconhecer-se como homem ou como mulher” (BELOTTI, 1975, p.48-49). A autora aponta que, a partir do primeiro ano, as crianças começam a sofrer fortes pressões, mas ainda não mostram comportamentos diferenciados entre meninos e meninas, por exemplo, a agressividade é a mesma entre eles e elas. As pressões se traduzem em reforços positivos para as atitudes “apropriadas” e que condizem com o gênero a representar. Dos dois aos três anos a pressão sobre a menina se torna maciça. “De todos os lados a impulsionam para um único objetivo, o de assumir gradualmente o papel feminino, que prevê certo tipo de comportamento predeterminado” (BELOTTI 1975, p. 57). As crianças aprendem a conquistar os adultos desenvolvendo a performance adequada para conseguir os objetivos desejados, seja fazendo-os rir ou suscitando ternura. Essas atitudes aprendidas nos primeiros anos de vida ficarão alojadas no subconsciente das crianças condicionando comportamentos futuros. Os adultos buscam disciplinar os corpos infantis pelo discurso ou por meios repressivos para que não escapem do binarismo mediante um aparato instrumental e institucional que exerce a função de controle, realizando grandes esforços para delimitar e conter as fronteiras do que é tido como masculino ou feminino, baseadas em explicações biológicas das diferenças cognitivas entre homens e mulheres (VIANNA e FINCO 2009, p.268).

A preocupação pelas questões de gênero reflete no recente aumento de estudos psicológicos na área, adaptando as teorias aos paradigmas tradicionais da

psicologia, que estabelecem rígidas divisões entre abordagens (excludentes entre elas). Porém as atuais transformações sociais têm incidido na fluidez dos papéis e identidades de gênero demandando novos recursos teóricos. Assim, nos últimos anos surge a teoria do *doing gender*, que vem integrar outras aproximações, se configurando como uma das abordagens mais atuais, a qual entende gênero como algo que as pessoas *fazem*, mais do que como uma propriedade que possuem naturalmente. Esta “atuação” de gênero vai acontecer em três níveis: sociocultural, interativo e individual (CALA e BARBERÁ, 2009). A seguinte figura apresenta uma síntese das dimensões de construção de gênero segundo esta perspectiva:

FIGURA 1. Dimensões da construção de gênero segundo Mary Crawford (2006)



Fonte: REBOLLO Catalán, Maria Ángeles et al. Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. Revista de Educación, 355. Maio-agosto, 2011, Madri, p. 528.

- **Nível sociocultural.** O gênero se mostra como um sistema de organização social que estrutura o acesso aos recursos de poder, representados por leis, valores, tradições e costumes de um país.
- **Nível relacional.** Entende o gênero como processo dinâmico de representação do significado de homem/mulher, construído no dia a dia e sustentado pelos discursos, práticas e papéis de gênero.
- **Nível individual.** O gênero se conforma como componente da identidade e atitudes pessoais. As crenças, estereótipos e fantasias se associam aos modelos de homem masculino ou mulher feminina numa determinada cultura, se configurando como um auto-conceito em resposta às pressões sociais (REBOLLO et al. 2011)

Ao longo da evolução da perspectiva de gênero, as diversas tendências psicológicas têm realizado pesquisas focadas em algum dos três níveis citados anteriormente, porém o mais importante é a integração que esta perspectiva oferece,

inter-relacionando os três planos. A ênfase no gênero como *fazer* e não como *ter*, rompe com visões essencialistas e oferece maiores recursos teóricos e de intervenção aplicada, para superar as mudanças, constituindo-se-se como promissora para a investigação futura (CALA e BARBERÁ 2009, p. 98).

No presente capítulo foram apresentadas as principais teorias que orientam as pesquisas psicológicas sobre gênero, que tradicionalmente se opõem pelas diferenças na abordagem. Portanto, tratar com elementos isolados das mesmas suporia incorrer num erro metodológico. Este fato resultou em uma grande preocupação para a investigação desenvolvida nesta dissertação, por encontrar elementos dos enfoques (principalmente evolutivo e sócio-cognitivo) que sustentavam a pesquisa, assim como críticas relativas a todos eles. A abordagem do *doing gender* veio integrar as perspectivas e se configurar como norteadora deste trabalho, apesar da pouca produção científica disponível nesta abordagem da mesma, devido a sua recente implementação.

Nos próximos capítulos, referidos às observações da pesquisa, passearei pelos níveis descritos aqui, examinando as representações sociais de gênero (nível relacional) que compreende como as crianças aprendem a ser meninos e meninas perante as expectativas associadas ao gênero, no Capítulo IV, intitulado “Tia, olha! Minha mãe pintou!”. O nível individual será abordado ainda no mesmo capítulo, analisando as percepções das crianças sobre o próprio sexo das crianças e o nível sociocultural, será abordado em forma de músicas apresentadas no Capítulo V, como representações culturais e formas de pedagogia. Esses níveis se configuraram como um processo de aquisição das identidades a serem representadas no âmbito da educação infantil.

5 “Tia, olha! minha mãe pintou!”

A decisão de focar a pesquisa em crianças de dois anos, como foi introduzido anteriormente, surgiu após um trabalho de conclusão de curso de especialização, onde tive a oportunidade de fazer algumas observações na creche que depois escolheria para aprofundar no presente trabalho. A primeira impressão foi de uma turma de bebês ainda de fraldas, sem nenhuma roupa ou adereço que viesse representar uma marca de gênero. Quando comecei a aprofundar na pesquisa descobri que as crianças de dois anos raramente vestem a farda da escola no horário escolar, onde permanecem de das 7 às 17 horas com a fralda, ou as que estão desfraldadas, usam calcinha ou cueca.

A respeito da turma de dois anos, pareceu que havia um tratamento diferenciado dentro da creche, pois pouco se misturavam com o resto das crianças (segundo as educadoras, por serem pequenas demais), e não costumavam sair para o intervalo no pátio. Só em algumas ocasiões em que compareceram poucas crianças (dias entre feriados, por exemplo), ou iam realizar uma determinada atividade (como podem ser as propostas pelas dentistas do posto de saúde) eram misturadas com a turma de três anos.

As teorias psicológicas estudadas no capítulo anterior estabelecem uma diferença entre os dois e três anos, estabelecendo fases no desenvolvimento de algumas capacidades das crianças. Esse dado serve para entender as fases das crianças, mas não significa que todas elas respondam ao mesmo padrão, pois existe a subjetividade de cada criança associada a um conjunto de fatores próprios.

As atividades propostas no RCNEI (1998c) são divididas nos intervalos de 0-3 anos e 4-5 anos, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (modificada pela Lei nº 12.796/2013), como explicitado no art. 30, capítulo II, seção II:

A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Portanto, de um ponto de vista legislativo e pedagógico se estabelece a distinção entre creche e pré-escola para distribuição de objetivos e conteúdos diferenciados.

Neste capítulo apresento as manifestações de gênero observadas, sob o embasamento da teoria do *doing gender*, abordada no capítulo anterior. Vale lembrar que essa teoria entende gênero como algo que as pessoas *fazem*, mais do que como uma propriedade que possuem naturalmente e vai acontecer em três níveis: sociocultural, relacional e individual (CALA e BARBERÁ, 2009).

Segundo o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2014, p.4), a aprendizagem é fortemente influenciada por todo o meio onde a criança se encontra e com o qual interage, especialmente na primeira infância. Portanto, a criança aprende no ambiente de seus relacionamentos, fator que situa a creche (em horário integral) numa situação privilegiada para a ocorrência das aprendizagens. Seguindo Carrie Paechter:

Entrar no maternal ou na pré-escola é uma fase crucial para as crianças. Para a maioria delas, é a primeira vez que precisam se definir como membros de uma comunidade prática sem a mediação e a presença legitimadora de seus pais ou de outros adultos (PAECHTER, 2009, p.71)

A autora reconhece a fase da creche como crucial para construção das identidades, no entanto, penso que a não presença da família não exclui a influência das educadoras como mediadoras ou legitimadoras para definir o que é permitido ou não na escola.

Portanto, são analisadas aqui as aprendizagens de gênero, como as crianças aprendem a “ser meninos”, como aprendem a “ser meninas”, e o que é permitido e vetado, que podemos chamar de normas de gênero. Assim, se esperam uns comportamentos de meninas e outros de meninos, limitando as possibilidades de escolha das próprias crianças sobre o que gostam ou não. Contudo, também trarei as transgressões das fronteiras de gênero pelas crianças.

O processo de socialização que se dá nos primeiros anos de vida contribui

para a formação da identidade social, especificamente os papéis de gênero. A educação é fundamental para visibilizar as desigualdades existentes na sociedade, muitas das quais têm se considerado parte dela (SANCHEZ e ARAYA 2013, p.2).

Segundo Beatriz Accioly et al. (2016, p. 10), os arranjos de gênero colocados em prática na sociedade criam expectativas sobre como devemos agir, o que pensar e do que gostar, mas é possível que se traduzam num repertório de vida para as crianças assim como na produção de desigualdades. Assim, as autoras apontam que as normas de gênero, reforçadas no cotidiano (pela televisão, igreja, escola ou família) são a base para a criação de desigualdades. Nessa perspectiva a educação é entendida aqui no sentido amplo, adequado à realidade atual, onde mídia, família, igreja, música, escola, são agentes que exercem as pedagogias que contribuem para a construção das identidades de gênero infantis.

A educação estabelecida pelos padrões sociais e culturais comporta as seguintes características associadas ao gênero:

QUADRO 3. Educação para “ser” meninas e meninos

MENINAS	MENINOS
Rosa, lilás, roxo, e cores claras.	Azul, cores pardas e escuras
Referentes de princesas, bailarinas e fadas.	Referentes de piratas, futebolistas e super heróis.
Bonecas, cozinhas, casinhas, vassouras e pás.	Carros, caminhões, aviões, blocos de construção, bonecos de super heróis e bolas.
Bicicletas, patinetes e patins rosas.	Bicicletas, skates e patins azuis.
Frozen, Rapunzel, a Bela e a Fera, Winx e a Doutora Brinquedos.	Cars, Power Rangers, Guardiões da Galáxia, O Caçador de Trolls e Pokemon.
Maquiagem, saltos, saias e cabelo longo.	Botas, calça, e cabelo curto.
Festas de aniversário em salões de beleza ou temáticas de princesas, fadas, e bailarinas.	Festas de aniversário jogando futebol ou temáticas de super heróis, piratas, índios e cowboys.

Ajudar a cuidar, arrumar, limpar e cozinhar.	Aprender mecânica, limpar o carro, trocar uma lâmpada ou consertar algo quebrado.
Dançar, patinar e ginástica rítmica.	Futebol, judô e skate.

FONTE: MARAÑON, IRIA. Educar en el feminismo. Plataforma Editorial, Barcelona, 2018 (tradução minha)

Segundo a autora, na maioria dos casos, família, sociedade e escola educam meninas para ser meninas e meninos para ser meninos, de acordo com as características do quadro. Esse quadro servirá de fio condutor, para aproximar as leitoras das observações realizadas na creche. Nesse sentido serão apresentadas observações referidas a brinquedos, brincadeiras, cores, roupas, adereços e linguagem como elementos que irão contribuir na construção das identidades das crianças.

Lendo as características associadas ao gênero do quadro, percebe-se que não distam muito da realidade observada. Por exemplo, começando pelas cores, lembremos da fotografia das mochilas na sala de aula (imagem 2), onde nas bolsas das meninas predominam o lilás, rosa e cores claras, enquanto as dos meninos são de cores escuras. Nas mochilas também encontramos os referentes enunciados pela autora: princesas para meninas e super heróis para meninos. Essa diferenciação se aplica também às roupas (quando vêm sem farda) e a alguns sapatos coloridos (com a diferença que sapatos das meninas além das cores descritas anteriormente, terão brilhos, gliter e/ou motivos como corações). Num primeiro contato com as crianças não foram detectados tais adereços, mas, com o tempo, percebi esses detalhes sutis. Assim, todas as meninas que conformaram a turma tinham o cabelo comprido (a maioria dos meninos usavam curto) algumas usam xuxa para prendê-lo. Também algumas usavam brincos como Luana que, além de brincos usava pulseira.

Em muitas ocasiões as monitoras colocavam a cueca/calcinha fornecidas pela prefeitura. Todas são praticamente iguais: brancas com as letras vermelhas e logomarca da prefeitura de João Pessoa. A única diferença é que a cueca tem um elástico mais grosso. Mas às vezes, as crianças traziam calcinha ou cueca para colocar por cima da fralda (ou sem fralda, quem não precisava), que correspondiam às características do quadro anterior quanto a cores e desenhos. Porém, o fato de que as crianças usem esse tipo de roupas ou bijuteria, nem sempre significa que gostem, pois é frequente ver as meninas tirando os lacinhos ou enfeites do cabelo.

Também podem gostar de outros elementos nas roupas de outras crianças:

Sofia aponta para a cueca de Felipe e pergunta *o que é?*,

Ele responde: *é um carro* (a cueca tinha um desenho de carro).

Eu pergunto a ele se gosta de carro e assente com a cabeça.

Sofia responde também: *eu gosto de carro*

(Diário de campo, maio de 2017)

Em relação ao calçado, muitas crianças gostavam as sandálias das educadoras e das minhas e, sempre que as avistavam, as colocavam nos pés e saíam andando. Em muitas observações de campo encontrei anotações sobre esse fato, em brincadeiras conjuntas de meninos e meninas, e nunca presenciei nenhum comentário das educadoras relacionado aos meninos calçarem sandálias que podem ser consideradas “femininas”. Milena, Felipe, Amanda, Marcelo e Sofia são as crianças que mais gostavam dessa brincadeira, isso determinado pelo número de vezes em que foi registrado.

4.1 Sobre a linguagem

Este subcapítulo responde à necessidade de introduzir as leitoras em algumas considerações iniciais sobre a linguagem, pois a aquisição da mesma pelas crianças vai permear as observações aqui descritas.

Por intermédio da linguagem aprendemos a nomear o mundo em função dos valores imperantes na sociedade. As palavras determinam as coisas, os valores, os sentimentos, as diferenças. A primeira coisa que a menina e o menino aprendem é a existência de uma mamãe e/ou de um papai, depois aprenderá que existem meninas e meninos e que há comportamentos diferentes, adequados ou não, para elas e para eles (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL 2014, p.24)

Esses aprendizados podem se traduzir na representação da hierarquia imperante na sociedade que desvaloriza o associado ao feminino, inclusive estabelecendo o masculino como genérico, para falar de masculino e feminino.

Assim que as crianças vão adquirindo vocabulário, vão complexificando o que querem expressar, como nessa fala que intitula o capítulo, em que a menina quer mostrar como gosta de imitar características adultas, no caso, um esmalte rosa da mãe dela.

Para a presente análise entendemos a linguagem como processo de interação, no qual a formação da consciência só é possível através da interação das consciências por meio dos signos (entendendo signo como imagem que comporta significados). O papel fundamental da linguagem seria a construção de sujeitos, pois, por meio dela, as pessoas se situam nas relações sociais e se percebem como seres humanos (DA COSTA et al p.61, 2012).

O desenvolvimento da linguagem da criança constitui um processo, onde ocorrem fases enumeradas por Pinker (apud DA COSTA et al p.62, 2012):

1) Balbucio de sílabas (a partir dos sete ou oito meses), aparecem sons articulados em sílabas.

2) Balbucio tagarela (até o fim do primeiro ano), as sílabas começam a variar e o bebê as pronuncia como se fossem frases.

3) Estágio de uma palavra (entre doze e quatorze meses), a criança articula palavras da sua realidade imediata.

4) Estágio telegráfico (a partir dos dezoito meses), a criança combina algumas palavras expressando desejos ou perguntando.

5) Grande explosão (a partir de dois anos e meio), quando se desenvolve intensamente, ampliando o vocabulário e incluindo articulação sintática complexa.

Seguindo essas fases, no começo da observação, as crianças do CREI se encontravam no estágio telegráfico, no qual entendiam quase tudo quando se falava com elas, mas não conseguiam se expressar fluentemente, falando só algumas palavras chave (água, meu, mamãe, tia...) para subentender o resto das frases que queriam transmitir. Elas imitavam também algumas palavras que escutam dos adultos.

Para mostrar os brinquedos, começavam a frase com tia e continuavam com balbucios. Para expressar desejos ou desavenças apontavam com o dedo ou quando gostavam de alguma coisa emitiam sons num volume mais alto.

Quando alguma criança chorava e se perguntava o que tinha acontecido, elas geralmente apontavam para quem bateu ou tomou o brinquedo sem falar, ou se

dirigiam a mim ou à monitora que estivesse na sala esperando mediação. Resultava frequente chamar a minha atenção começando a frase com tia (sabiam que funcionava) e depois alguma coisa tipo “dadadedeu” mostrando um brinquedo ou apontando algum lugar da sala.

As primeiras coisas que aprenderam foram os nomes de alguns colegas. Pela metade do ano algumas crianças já sabiam dizer os nomes dos pares quando lhes perguntavam. Assim, até o mês de maio, a maioria das crianças falavam poucas coisas, apenas tia, olha!, é meu! ou fugiu!, para se referir às crianças que saíam de sala sem permissão.

Com o tempo as crianças que mais rápido desenvolveram a fala chegaram até a me corrigir quando errava o nome de alguma criança, falando “é Fulano”. Também as crianças denunciavam as mudanças de rotina, por exemplo:

Luana, depois do almoço percebeu que a monitora não levou para escovar os dentes e falou para mim: “Tia, tem que lavar os dentes” (Diário de campo, maio de 2017)

Assim, o processo da aquisição da linguagem é individual e, mesmo estabelecendo uma tendência na turma (menos palavras no começo e mais no fim do ano), irá depender das crianças, pois no começo do ano teve algumas que se comunicaram comigo conseguindo elaborar a história que queriam contar.

Quero ressaltar aqui a importância da linguagem como agente socializador de gênero:

Em resumo, a linguagem é um dos agentes de socialização de gênero mais importantes ao moldar nosso pensamento e transmitir uma discriminação por motivo de sexo. A língua tem um valor simbólico enorme, o que não se nomeia não existe, e durante muito tempo, ao utilizar uma linguagem androcêntrica e sexista, as mulheres não existiram e foram discriminadas (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL 2014, p.26)

Assim, é possível pensar sobre a relação existente entre a aquisição da linguagem e a incorporação dos valores machistas de nossa cultura patriarcal, como elementos que estão atrelados, pelo que um maior cuidado na linguagem poderia reverter na modificação desses padrões, considerando que a língua, de igual

maneira que a cultura, é suscetível de mudança.

4.2 Sobre os brinquedos, brincadeiras e dia das crianças

Quanto aos brinquedos, predominou a individualidade na hora de brincar. Geralmente as crianças brincam sozinhas. Só às vezes interagem com outras crianças formando duplas ou trios. E tem o caso particular de Sofia e Luana que gostam de brincar juntas, como reconhece a monitora Sandra na entrevista. O restante das crianças quando se junta com outras é de forma espontânea, menino-menino, menina-menino, menina-menina. Os grupinhos de crianças são mais comuns nas turmas mais avançadas.

Em ocasiões correm pela sala com os brinquedos na mão, ou simplesmente pegam os brinquedos e sentam no chão, interagindo com os brinquedos ou cuidando para outras crianças não os tomarem delas. Às vezes também sobem nas pernas das educadoras, simulando um trem, ou um cavalo. Também brincam de fazer de conta, inclusive interagindo comigo, aconteceram algumas situações registradas em diário como a seguinte.

Amanda simula me pentear com uma pá de plástico. Murilo observa a situação, me penteia com um dinossauro também e fala “linda!”. Armando está com um carrinho na mão e simula um pente também.

(Diário de campo, maio de 2017)

Não foram observados comportamentos, preferências ou brincadeiras que denotassem marcas de gênero ou estereótipos associados ao mesmo, partindo das crianças. Nas entrevistas com a professora Beatriz (de 2015) e com a monitora Sandra (2017), as duas afirmam que não impedem as crianças de brincar livremente, reconhecendo, por exemplo, que embora boneca seja associada e permitida só às meninas, em sala elas não coagem a liberdade das crianças para escolher o brinquedo que preferiram. E em sala foi constatada a versão das educadoras, pois as crianças são quem espontaneamente escolhem o brinquedo com o qual vão interagir. Resulta interessante a hipótese apontada por Daniela Finco, a qual compartilho, que fez observações nesse sentido (também no contexto da educação

infantil):

Observando vários momentos de brincadeira foi possível levantar a hipótese de que as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola (FINCO, 2003, p.95)

A autora relata que não tem muitas pesquisas partindo do ponto de vista das crianças, e sim são mais frequentes as que partem de um olhar adultocêntrico, que levariam ao levantamento de outras hipóteses. Assim, a hierarquia e oposição entre sexos será aprendida ao longo dos anos.

Pelo Dia das Crianças, a prefeitura enviou alguns brinquedos para as turmas: animais de pelúcia, duas bonecas e dois bonecos sexuados, livros com desenhos e peças de encaixe (nas cores rosa, e azul e vermelho). Em continuação vemos um registro das peças de encaixe e bonecas e boneco.

IMAGEM 12. Peças de encaixe.



Fonte: Acervo da autora, outubro de 2017

IMAGEM 13. Boneco menino negro e boneca menina branca.



Fonte: Acervo da autora, outubro de 2017

Após as crianças brincarem as bonecas e bonecos acabavam ficando sem roupas, e sendo vestidas/os novamente pelas educadoras e crianças sem fazer distinção de sexo-gênero. Muitos bonecos usavam vestidos e bonecas ficavam de macaquinho. Meninos e meninas brincam com bonecas, bonecos, carrinhos, bichos de pelúcia peças de encaixe coloridas e outros brinquedos que são disponibilizados em sala. Algumas vezes também trazem brinquedos de casa, que geralmente são: carrinhos os meninos e bonecas ou bichos de pelúcia as meninas.

Para a festa do Dia das Crianças, a diretora me explica que costumam presentear as crianças com brinquedos que recebem de doações. Como pesquisadora participante, também quero contribuir na doação, mas quando vou comprar os presentes percebo que é muito complicado escolher brinquedos que não estejam associados a um gênero. As prateleiras estão inundadas de bonecas em tons pastel (predominando o rosa e lilás), panelinhas e brinquedos relacionados com

a beleza e o lar. Para os meninos encontro cores mais fortes, e brinquedos relacionados com o esporte, aventuras e super - heróis.

De acordo com Daniela Finco, neste trabalho “os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, portadores de significados e de um enredo social e as crianças estão a todo momento recriando novos significados” (FINCO, 2003, p. 96). Porém, meu critério para escolher os presentes foi a “neutralidade” de gênero desde o ponto de vista adulto, para estabelecer uma diferença com os brinquedos que geralmente as crianças costumavam trazer de casa. Assim, consigo comprar umas guitarrinhas de plástico para crianças, “molas malukas” em cores estridentes e dinossauros coloridos, que entrego na direção para distribuição nas turmas.

No dia das crianças a monitora vai distribuir para cada criança uma cesta de doces feita pela coordenação e dois brinquedos. Enquanto ela está preparando tudo na sala, pergunto qual será o critério para distribuir os brinquedos e ela responde: *meninos e meninas*. Logo após me pediu ajuda para embrulhar os presentes e colocar o nome por fora do papel de presente: “menino” e “menina”, como pode-se observar na seguinte imagem:

IMAGEM 14. Presentes embrulhados.



Fonte: Acervo da autora, outubro de 2017

A maioria dos brinquedos eram parecidos aos que predominavam na loja que eu visitara: predominando bonecas, panelinhas, bolas e carrinhos. Vejamos alguns dos que foram separados para as meninas, que incluem um copo, uma boneca “Angel” e um jogo de painéis rosa e lilás:

IMAGEM 15. Presentes para meninas



Fonte: Acervo da autora, outubro de 2017

A monitora ia fazendo dois grupos de presentes para serem embrulhados, mas quando chagaram alguns que eu tinha doado percebi sua perplexidade e perguntei: *E esses?* Então ela resolveu colocar à parte para completar caso faltassem para menino ou menina.

Enquanto embrulhávamos, algumas crianças se aproximaram escolhendo o presente que queriam ganhar: Amanda queria um carrinho e Sofia e Samuel queriam uma boneca. Mas como se pode imaginar não foram disponibilizadas as alternativas de acordo com as preferências das crianças, e sim com o gênero das mesmas, pois as normas de gênero prevaleceram sobre as escolhas das próprias interessadas.

Portanto as crianças são ativas, se expressam e demandam suas preferências, que em ocasiões não são respeitadas pelos adultos. Inclusive, mesmo que não sejam criticadas por brincar com o que quiserem, às vezes são orientadas a brincar respondendo às normas de gênero.

Milena toma o carrinho que Paulo trouxe de casa. A monitora Silvia fala para ela:

- Devolve que ele trouxe de casa. Brinca de boneca.

(Diário de campo, outubro de 2017)

As disputas pelos brinquedos resultam inevitáveis, mas não as alternativas oferecidas para resolução do conflito, como foi registrado em diário de campo. Isso nos leva a pensar que os papéis de gênero respondem mais a um conjunto de atitudes esperadas pelos adultos do que construídas pelas próprias crianças.

4.3 Sobre as cores

Em abril, a monitora Maria e eu começamos a falar sobre as cores e descobrimos que Sofia e Rafael conhecem todas as cores, enquanto outras crianças ainda apontam quando querem alguma coisa e raras vezes falam “tia”. Brincamos e perguntamos as cores de várias pecinhas de armar (não erraram nenhuma vez). Assim, surge a curiosidade por saber quais seriam as preferências das crianças entre as cores rosa e azul, por estarem fortemente associadas ao gênero, e se as mesmas se correspondem ao sexo das entrevistadas.

Nesse mês, aproveito um dia em que compareceram poucas crianças e que a sala ficou sem brinquedos nem atividades até a hora do almoço (ainda faltava uma meia hora) e me pareceu o momento idôneo para explicar à monitora minha idéia. Comprei duas bolas, uma azul e outra rosa para mostrar às crianças e pedir para escolher a cor de preferência. Pedi opinião à monitora, constatando a dificuldade de fazer a experiência individualmente com as crianças. Ela sugere fazer nesse momento, com todas as crianças juntas e pedir para escolherem uma por uma. Eu concordei em fazer coletivamente e tirei as bolas da bolsa. As crianças ficaram admiradas e rápido fizeram as escolhas: Sofia rosa, Amanda rosa, Rafael azul, Felipe azul e Luana rosa. Tão rápido como acontece a escolha, acontece a disputa. Sofia pegou a bola rosa e Rafael a azul e correram com elas. Amanda começou a chorar porque também queria a bola rosa. A monitora pediu para Sofia dar a ela, mas como esta não obedeceu toma a bola dela e deu a Amanda. Assim que Amanda pegou na bola Sofia começou a chorar. Nossas tentativas de pedir para compartilharem foram frustradas. Rafael não demonstrou algum interesse na bola

rosa. Ele estava brincando com a azul pela sala, sem compartilhar com as outras crianças. De novo a monitora deu a bola rosa para Sofia, numa tentativa de parar o choro dela e Amanda começou a chorar de novo.

Segundo a monitora, as crianças que participaram da experiência eram as mais “ativas”, as que mais se comunicam, e duas delas já conhecem as cores. Caberia perguntar o porquê das escolhas: rosa as meninas e azul os meninos. Também se eles deixariam de brincar com a bola que não se conformava a sua preferência, caso não se tivesse perguntado e as encontrassem na sala. Isso motivou a realização de uma segunda experiência: deixar as bolas na sala enquanto as crianças estivessem ausentes.

Assim, enquanto as crianças estavam com a dentista no refeitório deixo as bolas azuis e rosas (três azuis e três rosas) na sala para observar a reação quando voltassem. Segue a imagem desse momento:

IMAGEM 16. Bolas rosas e azuis junto com outros brinquedos



Fonte: acervo da autora, abril de 2017

Primeiro entraram as crianças e quando cheguei esta Amanda com uma bola rosa e Samuel com outra rosa. Luana brincava com a azul. Samuel pegou uma azul também. Amanda pegou uma bola azul e um martelo. Pensei que ela gostasse de acumular brinquedos, mesmo que o grande volume impossibilitasse de brincar e ficasse mais preocupada protegendo os brinquedos para ninguém pegar do que brincando. Depois, Amanda mordeu Sofia porque não soltava uma bolinha azul. Sandra, a monitora, levou as meninas para o banho e ficaram só os meninos na sala. Havia três bolas no chão, duas azuis e uma rosa. Paulo escolhe a azul e Armando a rosa. Depois Sandra levou os meninos ao banheiro.

As duas experiências revelaram que as crianças participantes talvez associem as cores ao gênero, sabendo o que é permitido ou associando essas cores à predominância de objetos pessoais (brinquedos, roupas, mochila) nos pertences delas. Porém, na hora de realizar as escolhas para brincar não se deu tal correspondência, talvez porque em sala não são orientadas a brincar com uns ou outros brinquedos. Com o tempo descobri que algumas meninas falam de “pink” como sinônimo de rosa. Rafaela era uma criança bastante comunicativa e certo dia se aproximou com uma pecinha rosa e falou “isso é pink” e eu perguntei: o que é

pink? E ela respondeu: “um brinquedo”. Assim penso que Rafaela aprendeu o que é pink e que é permitido (e, talvez, incentivado) gostar dessa cor. Mariely também conhecia o pink e pedia as peças nessa cor.

A questão das cores aparece mais intensificada nas crianças de três anos como pude comprovar numa ocasião, em que estavam as turmas de dois e três anos juntas, pintando um desenho de um dente que a dentista do posto entregou. As crianças de três anos formavam duplas espontaneamente, e numa dupla de duas meninas uma falou para a outra em tom de comemoração: “Olha! Eu peguei o rosa!”

A professora Beatriz, quando perguntei se as crianças relacionavam as cores e o gênero respondeu que elas tinham curiosidade, mas quando associavam ela tentava desconstruir, achando que é cultural.

Pronto, ali, quando a gente foi fazer, ai eles dizem, ai eu falo para eles, não! azul também é de menina. Não existe, ai mostra para eles. Mas é a nossa cultura (Entrevista com professora Beatriz, agosto de 2015)

Também reconheceu que a questão da desconstrução é dela, não provém da escola, fica a critério da educadora.

4.4 Eu sou menino ou menina?

A entrevista realizada a professora Beatriz em 2015 revelou um dado curioso. Segundo a educadora, as crianças ainda não se identificam com um gênero, apenas com a espécie humana:

“Tem deles que até confundem e perguntam:
- eu sou menina?
- não, você é meniino.
Ainda estão na fase bem imaturazinha.” (Entrevista com professorado maternall, 2015)

Segundo a professora as crianças perguntavam a ela se eram menina ou menino, portanto ainda estão no processo de auto percepção que comportam as identidades. Como vimos anteriormente, Freixas (2012) aponta o processo de aquisição do gênero como um quebra cabeça em que a criança escolhe as peças e as une de forma pessoal, então este tipo de questionamento talvez se tratasse de

uma colheita de “peças” por parte das crianças.

Nas entrevistas com a monitora Sandra, quando pergunto se as crianças sabem quem é menino e menina, ela expõe duas versões diferentes em cada entrevista:

(...) não conseguiram ainda definir eu acho. Só a gente que fala, né? Pega sua calcinha, fecha a perninha, você é menina, você é mocinha, sabe?(...) Até o final do ano vai aprendendo, né? É porque a gente vai ensinando aos poucos (Entrevista com a monitora Sandra, maio de 2017)

Ah, eles já chegam sabendo. Eles são muito espertos (...) Aliás mesmo eles sabem quem é menino e quem é menina, eles sabem (Entrevista com monitora Sandra, dezembro de 2017)

Porém confessa que aos três anos a identidade já está definida:

(...) Acho que os de três anos em diante já sabem que é que é menino e que é que é menina. Mas no momento...neles, assim, não é aquela definição... Só a curiosidade, quando anda peladinho, a curiosidade (Entrevista à monitora Sandra, maio de 2017)

Essas afirmações relatam o processo em que se encontram as crianças, de descoberta Talvez as falas, em principio contraditórias da monitora cobrem sentido quando situadas nos momentos em que se realizaram as entrevistas, uma em maio e a outra em dezembro. No começo muitas crianças ainda não se identificavam como meninos ou meninas, mas no final do ano iam fixando mais os aprendizados resultando numa certeza na idade de três anos. Assim, o que consegui observar das próprias crianças pode ilustrar essas reflexões:

Depois do lanche as crianças irão brincar na areia e a monitora coloca uma cueca por cima da fralda só para os meninos, porque as meninas já estão de calcinha. Amanda fica esperando sua vez do lado da monitora mas não é chamada (Diário de campo, maio de 2017)

Na hora do banho Silvia chama as meninas e alguns meninos vão junto, então ela fala:

- Só as meninas. Você é homem, saia! (Diário de campo, novembro de 2017)

A monitora Silvia entra na sala e grita AS MENINAS olhando para o banheiro. Sofia deixa a o bichinho de pelúcia que carregava comigo, me olha e fala sorrindo “as meninas” (Diário de campo, novembro de 2017)

Aqui vemos dois exemplos de como algumas crianças ainda não reconhecem o sexo, e outros em que já estão aprendendo e mostram satisfação pela aquisição do aprendizado. Se o sexo ainda não é interiorizado, suponho que os atributos associados ao mesmo serão acrescentados posteriormente. Nesse sentido, no RCNEI (1998b, p.20) se afirma que o se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher. De toda forma, o que interessa aqui é essa questão do banho. As crianças tomam, no mínimo, um banho por dia, separado por sexo, quando as monitoras chamam as meninas e os meninos para acompanhá-la. Portanto, diariamente se reforça tal categorização. Segundo Beatriz Accioly “percebemos rapidamente que o mundo é dividido entre feminino e masculino e aprendemos também em qual dos dois lados devemos estar” (2016, p. 9).

Um estudo realizado em 2017¹⁴, afirma que até os cinco anos as crianças não percebem diferenças de gênero, mas a partir dos 6 anos as meninas catalogam os meninos como especialmente inteligentes, sendo pouco provável catalogar assim outras meninas. Desse modo, as meninas a partir dessa idade começam a evitar atividades destinadas às pessoas inteligentes (como pode ser escolha de cursos na área de ciências exatas). O estudo constata que os estereótipos associados ao gênero masculino estão relacionados com maiores habilidades intelectuais (MARAÑÓN, 2018).

Até aqui vimos o que diz respeito a si mesmas quanto à construção das identidades pelas crianças, mas e em relação aos outros? Como será que

¹⁴ <http://science.sciencemag.org/content/355/6323/389>

categorizam as pessoas?

Entre os brinquedos enviados pelo Dia das Crianças tinha uns livros, onde apareciam desenhos de animais e pessoas no campo. Rafaela estava olhando os desenhos, e aproveitei para perguntar apontando para um grupo de homens que seguravam um cavalo, apontando um por um: *quem é?* E ela ia respondendo homem, mulher, segundo o seu critério (ou aleatoriamente). Na verdade estava mais interessada no cavalo e me pediu para olhar quando terminei de perguntar.

O livro continuou circulando pela turma e quando Armando e Samuel o pegaram perguntei de novo sobre os desenhos. Eles reconheceram um cavalo, uma árvore, mas quando apontei para o homem falaram: *mulher!*, e quando aponto para uma mulher responderam algo que não entendi bem, parecido com “bode”.

Quando Renata e Felipe me viram com o livro no colo se aproximaram para participar também. De novo ficaram muito felizes quando viram os cavalos, e as árvores, mas quando apontei para um grupo de três homens falam na sequência: “menino-menina-bo”.

Todas as páginas do livro tinham cavalos, então pegaram o livro e foram para outro lugar da sala, onde ficaram passando as páginas e gritando (de alegria) quando viam os cavalos.

Para finalizar, trago uma conversa registrada em diário de campo:

Luana diz alguma coisa na ponta da sala e eu peço para se aproximar. Ela disse:

- Meu pai está trabalhando e minha mãe trabalha numa “chachene”(vocalização incompreensível)

- E você gosta?

- Sim.

-E esse ursinho?(refiro-me a um urso rosa de 25cm que tem na mão)

- É meu. Eu peguei lá dos brinquedos

- É menino ou menina?

- é urso (Diário de campo, agosto de 2017)

Luana quer comunicar aspectos do seu cotidiano, como o emprego da mãe e do pai. Numa tentativa de identificar a concepção do sexo do bicho de pelúcia que carregava, por ser da cor rosa, me deparo com uma resposta óbvia, é um urso.

Por último, me perguntava como as crianças das outras turmas enxergavam as da turma de dois anos, e uma resposta surgiu espontaneamente:

Uma menina de cinco anos chega na sala e fica olhando um menino de dois anos. Eu pergunto: *você o conhece?* E ela respondeu: *é tudo igual* (Diário de campo, novembro de 2017)

Resulta no mínimo curioso como a impressão da menina coincide com a minha primeira impressão do campo, na qual num primeiro momento me pareceu uma turma de bebês, todos iguais, apenas com uma fralda no corpo.

5 “Pombinha branca, o que está fazendo? Lavando roupa pro casamento”

Durante a fase de observações na creche, nos horários em que consegui autorização, percebi que antes do almoço, era frequente a organização da sala, recolhida dos brinquedos (por monitoras e crianças) e sobrava algum tempo até o almoço ficar pronto. Nesse intervalo, as monitoras pediam para as crianças sentar no chão e começavam a cantar com elas. A maioria das crianças sempre reagia positivamente: sorrindo, cantando, dançando, batendo palmas, colocando a mão na cintura, rebolando e gesticulando conforme as letras das músicas. Às vezes, as educadoras pediam para que as crianças cantassem individualmente as músicas com as quais elas já estavam familiarizadas. Destacaram-se as seguintes como preferidas pelas crianças (por conhecer a letra ou fragmentos, dançá-las ou encená-las): boi da cara preta, borboletinha, o ônibus, meu almoço, o sapo não lava o pé, o passeio do jacaré (principalmente as duas últimas, pois acompanham gesticulação).

O RCNEI dedica, no volume 3: conhecimento de mundo, um capítulo à música. A música é compreendida como *linguagem e forma de conhecimento* e, no contexto da educação infantil, atende a vários objetivos:

- Formação de hábitos, atitudes e comportamentos.
- Realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo.
- Memorização de conteúdos.

Já no RCNEI se reconhece o potencial da música para auxiliar as tarefas pedagógicas em sala e formar atitudes e comportamentos, mas não determina quais seriam. Portanto, entendo que cabe à música (segundo a letra que a conforme) instruir nessa direção.

As canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998c p.47). Nesse sentido:

A música, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada, é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e dela se ocupam. A linguagem musical vem sendo cada vez mais estudada e analisada, pois representa uma excelente motivação inserida na prática pedagógica das escolas (GÓES, 2009, p.29)

Assim a música é entendida como linguagem, por representar um meio de expressão, acessível às crianças, no qual estão inseridos significados sociais. Nesse sentido resulta interessante o conceito de pedagogia cultural, representando a transmissão de valores pertencentes à cultura machista predominante, levando a refletir sobre o papel da música como transmissora de tais significados.

Dagmar Meyer ressalta a articulação entre gênero e educação, ampliando a concepção do lugar da educação, que não se restringe aos processos familiares e/ou escolares, e reconhecendo que educar engloba um complexo de forças e de processos, no interior dos quais as pessoas são transformadas e aprendem a se reconhecer como homens ou mulheres. Dentre esses processos próprios da contemporaneidade, a autora ressalta instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema e a música, os quais envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização (MEYER, 2003, p. 17). Este capítulo apresenta as músicas selecionadas na creche para problematização, escolhendo para análise as que comportam reprodução dos estereótipos de gênero.

No RCNEI reconhece-se que:

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo às crianças.” (BRASIL 1998c, p. 59)

Reconhece-se, ademais, que “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL 1998c, p.49)

Durante a entrevista com a monitora Sandra, após perguntar o que as crianças mais gostavam da rotina, ela afirmou sem duvidar: *A música. Já percebi. A música. (...) Eles gostam muito de música* (entrevista com a monitora Sandra, maio de 2017).

Seguindo o RCNEI (BRASIL 1998c, p.57) “Os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem. Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger:

- a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.”

Dessas afirmações me interessa a última, em que a música é apresentada como produto cultural. Portanto, ela incorpora as representações sociais, que, por sua vez, podem ser mudadas conforme muda a cultura.

No segundo dia de observação, as monitoras trouxeram um aparelho de som onde colocaram algumas canções infantis, dentre as quais me chamou a atenção a seguinte:

Pombinha Branca

Pombinha branca o que está fazendo

Lavando roupa pro casamento

Vou me lavar, vou me secar

Vou pra janela pra namorar

Passou um moço de terno branco,

Chapéu de lado meu namorado

Mandei entrar, mandei sentar

*Cuspiu no chão, limpa aí seu porcalhão*¹⁵

Esta representa uma cantiga popular no Brasil, desconhecida por mim (pela condição de estrangeira), mas conhecida o suficiente para fazer parte de uma coletânea de músicas infantis que compunha o CD que foi colocado nesse dia. Fiquei surpresa com a letra e por ser o segundo dia de observação em sala de aula foi uma das primeiras decisões da pesquisa: dedicar um capítulo às representações de gênero na música infantil.

A pombinha branca (a cor relacionada com a pureza, o imaculado), espera um moço que case com ela e se arruma para namorar na janela. Enquanto isso, lava as roupas para o casamento, mostrando as dotes de dona de casa, que gosta de limpeza. Esse foi o primeiro contato com a música infantil, o qual proporcionou a descoberta da música como possível fator gendrador e gerador de identidades baseadas em padrões machistas. Porém essa não seria a única canção infantil a falar sobre namoro e casamento, como veremos em seguida.

Sapo Cururu Sapo

cururu, Na beira do

rio,

Quando o sapo canta, ô maninha, É

porque tem frio.

A mulher do sapo, Deve

estar lá dentro,

Fazendo rendinha, ô maninha, Para o
*casamento.*¹⁶

Essa canção foi cantada pela monitora Maria, e também vai falar em casamento. Pesquisando no Youtube, descubro o canal da Galinha Pintadinha, onde aparece com mais de 61 milhões de reproduções¹⁷ (em abril de 2018). Neste caso, o sapo é o protagonista da música, que está no exterior da casa, enquanto a *mulher do sapo* (identidade associada ao masculino) deve estar dentro de casa. Deve, ou

¹⁵ Letra disponível em: <https://www.letras.com/galinha-pintadinha/1785861/>

¹⁶ <https://www.letras.mus.br/galinha-pintadinha/1892300/>

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=ZrxjmULA9Ug>

seja, costuma ficar em casa, fazendo renda para o casamento. Ela espera em casa, realizando atividades associadas ao feminino como é a costura e pensando em casamento (não especifica de quem). O lugar destinado à figura feminina seria, portanto, o lar, o privado face ao público que é reservado ao masculino. Nesse sentido, há uma das canções citadas anteriormente como uma das preferidas pelas crianças:

Borboletinha

*Borboletinha tá na cozinha
fazendo chocolate*

para a madrinha

*Poti, poti perna
de pau olho de
vidro
e nariz de pica-pau pau pau¹⁸*

Novamente temos a figura feminina no interior da casa, nesse caso na cozinha.

Na creche pesquisada a música tem grande importância, pois além da sala de aula, se torna protagonista nas festas da escola. Um dos momentos festivos do calendário escolar foi São João, quando aconteceram apresentações musicais de cada turma. A turma de dois anos dançou junto com as professoras e monitoras da escola (que seguraram nas mãos das crianças) e as demais turmas dançaram sozinhas com as professoras e monitoras em frente delas para imitarem os movimentos.

As canções eram infantis e dançavam todas as crianças da turma, mas a turma decincoanos fez uma apresentação extra, onde só as meninas da turma dançavam sozinhas com um bambolê a seguinte canção da banda Mastruz com Leite:

Flor do Mamulengo
Eu sou a flor do mamulengo Me

¹⁸ <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/989740/>

*apaixonei por um boneco E ele
neco de se apaixonar Neco de se
apaixonar Neco de se apaixonar
E ele neco*

*Já estou com os nervos à flor do pano De
desengano, vou ter um treco
E ele neco de se apaixonar
Neco de se apaixonar
E ele neco*

*Se no teatro eu não te atar Boneco, eu
juro, vou me esfarrapar
Não tem sentido viver sem teu dengo
Meu mamulengo x2*

*E ele neco de se apaixonar
Neco de se apaixonar Neco de
se apaixonar
E ele neco¹⁹*

Esta canção, num ritmo de forró traz alguns questionamentos pertinentes à discussão. Em primeiro lugar, foi permitido (ou incentivado?) que só as meninas dançassem uma música que fala do amor não correspondido de uma mulher a um homem. Ela, a flor do mamulengo, delicada, frágil, sofre por amor, até o ponto de não ter sentido viver sem o dengo do amado. Reforça-se assim a figura da mulher subordinada às vontades masculinas e que só se realiza quando é “escolhida” por um homem, como um dos sentidos da existência feminina. Também é destacável o sentido de posse nos relacionamentos, pois se refere a ele como *meu mamulengo*. Cabe questionar se esse tipo de canção é o mais adequado para uma festa de crianças, e também se é problematizado o conteúdo das músicas propostas. Qual o aprendizado que traz a música? Por que só a turma de cinco anos dançou uma canção apenas com as meninas?

O Dia das Crianças é outro momento que é motivo de festa na escola. Durante a semana que antecedeu ao Dia das Crianças foram realizadas atividades lúdicas com as crianças tais como: filmes, banho de mangueira, dança numa sala com música, contação de histórias e pintura no rosto. Durante o momento da dança percebi que a professora do pré II (5 anos), tinha o próprio celular ligado na caixa de som. Inicialmente nenhuma canção me chamou a atenção por serem aparentemente

¹⁹ <https://www.letras.com/mastruz-com-leite/128328/>

referidas a brincadeiras (por exemplo, “estátua”, da Xuxa), mas depois começaram a tocar músicas populares entre os adultos²⁰. A professora, junto com as meninas da turma, começou a dançar mexendo o quadril e rebolando (me pareceu que estava ensinando as danças), igual as artistas fazem nos cliques, enquanto os meninos da turma ficavam olhando sentados nas cadeiras, e a turma de dois anos ocupava o final da sala esperando o turno para o banho de mangueira.

Ainda no Dia das Crianças, se realizou um almoço coletivo e colocaram músicas para dançar. A professora do pré II pediu á diretora para colocar as músicas que “as crianças gostam”, e a diretora acedeu. Para minha surpresa tocaram aquelas canções anteriormente referidas e as meninas dançaram os passos previamente ensaiados da seguinte canção:

Bang (Anitta)

Vem na maldade, com vontade
Chega encosta em mim
Hoje eu quero e você sabe
Que eu gosto assim

Bang (bang) dei meu tiro certo em você
Deixa que eu faço acontecer
Tem que ser assim pra me acompanhar pra
chegar
Então vem, não sou de fazer muita pressão
Mas não vou ficar na tua mão
Se você quiser não pode vacilar
demorar

E pra te dominar
Virar tua cabeça Eu
vou continuar te
provocando

E pra scandalizar Dar
a volta por cima
Não vou parar, até te ver
pirando²¹

²⁰ Foram reproduzidas várias músicas da cantora brasileira Anitta, e êxitos internacionais como “Despacito”

²¹ <https://www.letras.com/anitta/bang/>

Novamente cabe questionar o intuito dessas canções numa festa infantil, onde mesmo a diretora compactuou porque as meninas gostavam. Qual papel de gênero está sendo passado às crianças? Figuras femininas atreladas à sensualização e provocação? Talvez novamente a realização feminina sujeita à aprovação masculina?

Por ser para mim importante o assunto da música na Educação Infantil, e como as observações comportavam só um dia na semana, decidi pesquisar mais sobre as canções para crianças, procurando a maior produtora de música infantil no Brasil, o que me levou a recolher dados significativos. A Galinha Pintadinha é a maior marca de conteúdo infantil e conta com 7 milhões de visualizações diárias. A marca começou postando clipes musicais no Youtube e depois passou a faturar também com DVD e produtos licenciados. Atualmente produz 900 itens, que incluem material escolar, bonecos, itens de higiene, decoração de festas etc., movimentando grandes somas de dinheiro e chegando a trabalhar na tradução para outras línguas, segundo uma matéria dedicada à marca na revista EXAME²². Baseado na plataforma Youtube como meio de visualização dos clipes da Galinha Pintadinha, foram pesquisados e organizados os vídeos segundo o número de visualizações, ficando nessa ordem:

QUADRO 4: Ranking dos clipes da Galinha Pintadinha segundo o número de visualizações

Ordem	Nome do clipe	Visualizações	Link
1º	Pintinho amarelinho	552.003.776	https://www.youtube.com/watch?v=59GM_xj_Phco
2º	A Galinha e o Galo Carijó	499.690.761	https://www.youtube.com/watch?v=1i7p0vTG_cBk&t=46s
3º	A baratinha	459.927.716	https://www.youtube.com/watch?v=l7VsurR4_8Ew&t=38s

FONTE: elaboração própria, atualizado em maio de 2018.

²² <https://exame.abril.com.br/pme/galinha-pintadinha-a-marca-milionaria-que-comecou-por-acaso/>

Esses dados supõem uma surpresa, pois comportam uma magnitude bem maior do que imaginava. Com uma media de 500 milhões de visualizações, as três canções mais vistas da Galinha Pintadinha superam os índices da maioria de artistas nacionais, se colocando no nível de artistas internacionais do pop como podem ser Beyoncé, Britney Spears ou Rihanna.

Vejamos as letras das três canções mais ouvidas do Brasil:

Pintinho Amarelinho	A Galinha e o Galo Carijó	A Barata	A Barata (continuação)
Meu pintinho amarelinho Cabe aqui na minha mão (na minha mão) Quando quer comer bichinhos Com seus pezinhos ele cisca o chão Meu pintinho amarelinho Cabe aqui na minha mão (na minha mão) Quando quer comer bichinhos Com seus pezinhos ele cisca o chão Ele bate as asas Ele faz piu piu Mas tem muito medo é do gavião https://www.letras.com/galinha-pintadinha/1764691/	Pó pó pó pó pó... A Galinha Pintadinha e o Galo Carijó a galinha usa saia e o galo paletó A galinha ficou doente e o galo nem ligou e os pintinhos foram correndo pra chamar o seu doutor O doutor era o peru (glu-glu) a enfermeira era um urubu (uh-uh) e a agulha da injeção era a pena do pavão Uiiii!Pó pó pó (BIS) https://www.letras.com/galinha-pintadinha/1693248/	A barata diz que tem Sete saias de filó É mentira da barata Ela tem é uma só Há, há, há, hó, hó, hó Ela tem é uma só Há, há, há, hó, hó, hó Ela tem é uma só A barata diz que tem Um anel de formatura É mentira da barata Ela tem a casca dura Há, há, há, hó, hó, hó Ela tem é a casca dura A barata diz que tem Um sapato de fivela É mentira da barata O sapato é da mãe dela Há, há, há, hó, hó, hó O sapato é da mãe dela A barata diz que tem Uma saia de cetim É mentira da barata Ela tem é de capim Há, há, há, hó, hó, hó Ela tem é de capim A barata diz que tem Um sapato de veludo É mentira da barata Ela tem o pé peludo Há, há, há, hó, hó, hó Ela tem o pé peludo	A barata diz que tem Sete saias de balão É mentira não tem não Nem dinheiro pra sabão Há, há, há, hó, hó, hó Nem dinheiro pra sabão A barata diz que tem Um vestido de babado É mentira da barata O vestido tá rasgado Há, há, há, hó, hó, hó O vestido tá rasgado A barata sempre diz Que viaja de avião É mentira da barata Ela vai é de busão Há, há, há, hó, hó, hó Ela vai é de busão https://www.letras.com/galinha-pintadinha/1785834/

A primeira música, o Meu Pintinho Amarelinho, cantada em sala pela monitora Maria, dialoga com as propostas sugeridas pelos textos educacionais, estimulando a aprendizagem sobre os animais, imitando sons e descrevendo o que faz o pintinho: bater as asas, ciscar o chão, e comer bichinhos. No entanto, a segunda música fala sobre uma galinha da qual no consta o nome, talvez por apresentar a identidade ligada ao galo Carijó. O que sim é apresentado é que usa saia, enquanto o galo usa paletó. Mostra-se aqui a dicotomia masculino/feminino no uso de saia/paletó. Mais adiante, a música relata como *a galinha ficou doente, e o galo nem ligou*, contribuindo na identidade masculina desassociada dos cuidados, pois na música são os filhotes quem tem que chamar ao doutor, porque o pai não se importa. O doutor, aparece como figura masculina e a enfermeira representada pela figura feminina, respondendo à hierarquização profissional, pois ao doutor é atribuída uma posição mais valorizada socialmente (e melhor remunerada) do que à enfermeira.

Na música da barata são relatados os pertences almejados pela barata, que diz ter: saias, um vestido, um anel de formatura ou sapatos bonitos, mas é tudo mentira porque a barata é pobre (não tem *nem dinheiro pra sabão*). Entendemos que a barata é uma personagem feminina, cujos desejos se baseiam em adereços estéticos de auto valorização ou falsas demonstrações de poder aquisitivo, como pode ser viajar de avião. Portanto a música está impregnada de marcas de gênero, num tom extremadamente classista, debochando da falta de condição financeira da personagem.

É frequente observar como às crianças, hoje em dia, lhes são oferecidos celulares para assistir vídeos, apresentando um domínio do aparelho desde a primeira infância, passando as músicas automaticamente ou inclusive selecionando o que elas querem assistir. Em muitas ocasiões nem a mãe nem o pai (ou quem estiver cuidando da criança) sabem o que ela está assistindo, pois entregar o celular constitui uma forma de prender a atenção da criança para conseguir desenvolver outras atividades enquanto a criança assiste o clipe. E eis aí que reside a importância das músicas apresentadas, pois pelo número de visualizações é mais que provável que apareçam na lista de reprodução automática, apresentando para a criança umas identidades de gênero estereotipadas e obsoletas, que fazem parte de uma época que não condiz com a atualidade, quando existem vários tipos de

famílias, as mulheres também ocupam o espaço público, ganham dinheiro, também são doutoras e não necessariamente pensam em casamento como objetivo vital.

Algumas canções tem gerado um intenso debate social, chegando-se inclusive a alterar a letra das mesmas, como é o caso da música “Atirei o pau no gato”. Na atualidade não é bem visto o maltrato animal, fato que levou a marca Galinha Pintadinha a acrescentar uma estrofe nova na música que se encontra disponível no Youtube:

Atirei o Pau No Gato

Atirei o pau no gato tô
Mas o gato tô
Não morreu reu reu Dona
Chica cá

Admirou-se se
Do berro, do berro que o gato deu
Miau !!!!!!!

Não atire o pau no gato tô
porque isto tô
não se faz faz faz O
gatinho nhô
É nosso amigo gô
Não devemos maltratar os animais
jamais!

Cantiga popular/original

Estrofe acrescentada pela
Galinha Pintadinha

Portanto, é possível adaptar as letras ao momento atual como mostra a música anterior. Então porque não refletir sobre os papéis de gênero desenvolvidos pelas personagens das canções infantis? Quais representações estão sendo ensinadas às crianças? Será que não está no momento de gerar um debate social sobre as questões de gênero na música infantil e possíveis caminhos para construir outros aprendizados mais adequados ao respeito à diversidade?

Algumas marcas de música infantil apresentam propostas diferentes, mostrando a diversidade e com um discurso mais atualizado, no qual o pai também cuida dos filhos e não se fala em namoro como o Palavra Cantada ou Mundo Bitá.

Esta última tem inclusive uma música sobre gênero que fala "menino e menina respeito e estima, nós temos direitos iguais"²³. Portanto, existem alternativas, mas muito menos conhecidas e acessadas do que a Galinha Pintadinha, por exemplo, que se constitui como dominante.

Em suma, acredito que a escola pode se constituir como motor para a mudança, refletindo sobre a música que quer apresentar às crianças, não caindo na cultura majoritária, e sim colocando propostas adequadas à idade das crianças e que visem respeitar a diversidade existente na sociedade, reconhecendo o papel das canções como artefatos que vão construir as identidades das crianças, e representam, portanto, instrumentos pedagógicos importantes.

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=kjh0Pwc2Ms>

6 “Fecha a perninha, você é menina, você é mocinha[...]a gente vai ensinando aos poucos”

Este capítulo foi pensado para descrever a abordagem e tratamento pedagógico das questões de gênero pelas educadoras em sala de aula. O título corresponde a um trecho da entrevista realizada com a monitora que assumiu a turma (devido à falta de uma professora) e a percepção que ela tem sobre gênero.

Durante o ano em que ocorreu a pesquisa (2017), não foi contratada uma professora para a turma do maternal I, ficando a monitora Sandra como responsável com o apoio de monitoras de outras turmas, permanecendo desta forma ao longo de todo o ano:

- Fevereiro-maio: Sandra e Maria (anteriormente monitora de quatro anos)
- Junho-outubro: Sandra e Silvia (anteriormente monitora de cinco anos)
- Novembro-dezembro: Sandra e Maria (anteriormente monitora de quatro anos)

Essa situação, a priori excepcional, leva a questionar o papel da monitora da educação infantil. Na entrevista com a professora Beatriz (responsável pelo maternal I em 2015), ela afirma:

tem monitoras. Como é integral, tem que ter uma pessoa para ajudar, uma auxiliar. Porque eles tomam banho, tem que trocar a fralda [...] aí tem que estar aqui quando fazem o xixi, o cocô, ela tem que estar aqui para ajudar mesmo na hora principalmente nessa fase. Têm que me ajudar nas refeições. Tem deles que não comem. Entendeu? Ai nos CREIS é assim, professor e monitor.” (Entrevista com professora do maternal I, 2015)

Também chamada de monitora, agente, pajem, recreadora, babá ou berçarista, entre outros nomes, a depender da nomenclatura utilizada pelo município, a auxiliar deve ajudar o professor nas diversas ações e atividades de cuidar e educar as crianças pequenas, visando promover seu desenvolvimento integral, nos aspectos físico, psicológico intelectual e social, conforme o estabelecido na LDB.

Resulta complicado achar as atribuições de uma monitora com base em busca nos âmbitos local e nacional, mas como exemplo colocarei as enumeradas num concurso público do estado de São Paulo em abril de 2017:

“Art. 3º - São atribuições do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil:

- I. Receber afetivamente as crianças na Escola, dentro de um ambiente acolhedor.*
- II. Promover a adaptação das crianças que estão ingressando na Escola*
- III. Realizar suas tarefas com respeito, compreensão e carinho.*
- IV. Conhecer as características individuais das faixas etárias assistidas para uma atuação mais eficaz e de qualidade.*
- V. Realizar atividades lúdicas e dirigidas, que proporcionem o desenvolvimento integral da criança, visando potencializar aspectos corporais, afetivos, emocionais, estéticos e éticos na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.*
- VI. Conceber o brincar como importante meio do processo de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil.*
- VII. Viabilizar o desenvolvimento dos processos de Identidade e Autonomia das crianças, promovendo a formação pessoal e social e valorizando o convívio com a diversidade.*
- VIII. Participar do planejamento, execução e avaliação de projetos e atividades que proporcionem a ampliação do universo cognitivo da criança, contemplando os seguintes eixos de trabalho: Corpo e Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.*
- IX. Comprometer-se com a prática educacional, respondendo às demandas familiares e das crianças.*
- X. Garantir a segurança das crianças na Instituição.*
- XI. Comunicar à equipe diretiva do estabelecimento os fatos e acontecimentos relevantes do dia e, se necessário, juntamente com a direção, informar aos pais.*
- XII. Proceder e orientar as crianças no que se refere à higiene pessoal, atendendo a faixa etária de atuação.*
- XIII. Servir refeições e auxiliar na alimentação, deixando o ambiente limpo e organizado, após seu uso.*
- XIV. Promover e zelar pelo horário de repouso.*
- XV. Prestar atendimento em casos de pequenos ferimentos ou outras situações, informando ao responsável.*
- XVI. Manter disciplinadas as crianças quando sob sua responsabilidade.*
- XVII. Zelar pelos objetos pertencentes à Escola e pertencente às crianças.*
- XVIII. Zelar pelas crianças durante as atividades livres no pátio.*

- XIX. *Acompanhar as crianças em suas atividades educacionais como passeios, visitas, festas.*
- XX. *Observar, anotar e organizar registros das crianças matriculadas na rede municipal de ensino, em seu Plano de Trabalho e na Agenda das crianças.*
- XXI. *Participar da avaliação da criança.*
- XXII. *Zelar pela limpeza e organização do ambiente de trabalho*
- XXIII. *Participar das reuniões de pais promovidas pela escola.*
- XXIV. *Executar as estratégias de estimulação para crianças que apresentam dificuldades em aspectos do desenvolvimento infantil seguindo orientações do serviço de orientação da Secretaria Municipal de Educação.*
- XXV. *Ter relação de respeito com seus colegas de trabalho.*
- XXVI. *Participar de reuniões pedagógicas e administrativas, seminários, encontros, palestras, sessões de estudo e eventos relacionados à educação.*
- XXVII. *Planejar atividades para as crianças através de jogos e brincadeiras.*
- XXVIII. *Colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*
- XXIX. *Executar outras tarefas pertinentes que lhe forem delegadas ou correlatas ao cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.” (MUNICIPIO DE ALTO ALEGRE, 2017)*

Como podemos observar, são um total de 29 as atribuições das funções à monitora ou auxiliar de Educação Infantil no município de Alto Alegre. Estas podem variar que de um município/estado para outro, mas com este exemplo vemos como esta ampla lista de competências abre a possibilidade de uma auxiliar ficar responsável pela turma, caso não haja professora contratada.

As prefeituras, em ocasiões optam por deixar somente as monitoras nas creches por representar uma opção mais econômica de contratação, pois o salário é mais baixo. No entanto, grande parte das auxiliares não têm formação específica (como é o caso da monitora da creche da presente pesquisa).

Nesse sentido, um artigo na Revista Educação²⁴ traz esta problemática, aportando os dados de uma análise com base nos microdados do Censo da Educação Básica de 2015, o qual mostrou que apenas 35% das auxiliares que atuam em creches da rede pública são habilitadas para o cargo, e a maioria, 40%, tem formação só no ensino médio, mas não na modalidade normal/magistério, como

²⁴ <http://www.revistaeducacao.com.br/contratadas-como-auxiliares-educacao-infantil-profissionais-exercem-funcao-de-docente/>

estabelecido na lei.

Mas do que uma coincidência, a situação da falta de professora no CREI parece constituir uma realidade no Brasil. Sem ter formação para o cargo, muitas auxiliares assumem a turma, o que leva a questionar a importância atribuída à primeira etapa da educação básica. Assim, na creche a qual se refere esta pesquisa, essa situação só acontecia no maternal I, mas não no restante das turmas, situação que também pode refletir o papel atribuído ao maternal I dentro da educação infantil, na medida em que se optou por deixar aquela turma sem professora.

De acordo com o RCNEI,

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998a, p.41)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil também abordam a questão da formação das educadoras nesse nível:

Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior (BRASIL 2006a, p.8)

No discurso da política educacional precisam de pessoal competente em sala de aula, mas na prática os recursos para contratá-las não são liberados ou demoram demasiadamente, como aconteceu no caso da creche pesquisada, passando um ano inteiro sem contratar uma profissional com a formação exigida. No próprio RCNEI é reconhecida a existência dessa situação:

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que

atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (BRASIL, 1998a, p.39)

Outra questão que certamente influencia no tratamento pedagógico da turma é, sem dúvida, o número de crianças matriculadas em relação ao número de educadoras em sala. Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) se estabelece que, na relação adulto-criança, a proporção indicada é a seguinte:

- 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a dois anos
- 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos
- 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos

Na turma do maternal I, com crianças de dois anos na primeira metade do ano, não era frequente mais de 15 crianças em sala, mas depois de agosto/setembro houve dias em que chegou-se a superar as 20 crianças na turma, fato que segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, precisaria de quatro professoras (não encontrei referências sobre o número de auxiliares). Isso contribui na geração de estresse e sobrecarga das educadoras, piorando a atenção e qualidade do tratamento oferecido às crianças, assim como frustrando as tentativas de realização de algumas atividades pedagógicas. Ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, no qual a assistência dista da educação.

O RCNEI (1998b, p.27) estabelece os objetivos para crianças de 0 a três anos são:

- A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de:
- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- brincar;
- relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

O presente capítulo visa relacionar objetivos, discursos e atuações das educadoras na creche.

Durante o período de observação transpareceu a inclinação pela educação como preparação para o ensino básico, com uma preocupação por conseguir que as crianças passem um tempo sentadas e realizando atividades em uma mesa, por exemplo, introdução de lápis de cor para desenhar em modelos pré estabelecidos pela professora ou com cores escolhidas pela professora ou monitora. Assim o processo de educar e cuidar fica distanciado da práxis em sala de aula, respondendo a uma antecipação das necessidades e habilidades que as crianças possam chegar a precisar nos níveis educativos subsequentes.

No entanto, às vezes as crianças conseguem impor suas preferências, como aconteceu com as mesas. Em agosto chegaram as mesas na sala (antes a sala só apresentava um tapete de EVA), pretendendo-se padronizar a turma perante as demais, onde as crianças ficam sentadas realizando as atividades propostas. Essa tentativa resultou frustrada até onde consegui observar, pois só uma vez presenciei a disposição das mesas no meio da sala e orientações para que as crianças sentassem. A própria monitora Sandra, na entrevista, reconhece que deixaram de usar porque as crianças subiam nas mesas, nas cadeiras, passavam por baixo, etc. resistindo a sentar e brincar na mesa como era pretendido. Como afirma Constantina Xavier (2012), apesar do desejo de dominar dos adultos, as crianças vêm escapando a todo domínio e resistindo, as crianças também são sujeitos ativos, produzindo

formas de intervenção no mundo.

De acordo com esta linha de raciocínio, percebi como além de existir uma antecipação de tarefas possivelmente requeridas no futuro, também se julgam os atos das crianças sob um olhar adultocêntrico. Para melhor explicar colocarei um exemplo.

Certo dia estava terminando de ajudar as crianças no almoço e acompanhei um menino até o bebedouro. Na volta, tinha um grupo de duas professoras conversando com duas agentes de saúde no caminho de volta ao refeitório. Elas falaram com o menino (conhecido por fugir da sala e ser bem agitado) e paramos brevemente no grupinho. Ele apontou para um elefante desenhado na minha saia (ele adora animais), na parte da minha bunda, ao qual elas responderam entre risos: “Nossa, olha só, safadinho”-como se aquela criança de dois anos tivesse algum tipo de interesse sexual na minha pessoa.

Em outra ocasião, a monitora fez um prognóstico negativo sobre um menino, baseado nas próprias apreciações sobre a suposta natureza das crianças:

As crianças estão brincando no chão. A monitora Sandra está sozinha na sala com as crianças. Ela está visivelmente incomodada com o comportamento de Armando, pois ele fala palavrão, morde e bate nas demais crianças. A monitora começa uma conversa sobre a “natureza das crianças” e aponta o fato de algumas crianças serem mais ligadas do que outras. Pergunto se é questão de sexo e ela responde que não. Ela volta falar em Armando:

- Se a mãe não põe limites ela vai sofrer. Pessoas assim partem para o mundo das drogas (Diário de campo, março de 2018)

Desta situação podemos subtrair vários elementos interessantes. Em primeiro lugar o olhar adultocêntrico da monitora, estabelecendo uma relação entre o comportamento de uma criança de dois anos e um adulto infrator, só baseado na reprodução de palavrões ou disputas com outras crianças. A monitora acredita que tem crianças que naturalmente são de uma forma ou de outra (segundo a propensão ao bom comportamento) e atribui um caráter então aos fatos. Cabe aqui questionar qual seria o papel atribuído à educação? Quais seriam, segundo a monitora, as necessidades pedagógicas das crianças? Pois, se assim fosse, estaríamos ante um determinismo biológico, que desde o nascimento classificaria as pessoas segundo o lugar que ocupem na sociedade, como ocorria na novela de ficção de Aldous

Huxley, Admirável mundo novo²⁵.

A fala “se a mãe não põe limites ela vai sofrer” nos remete à visão da mãe como única educadora possível, atribuindo a ela exclusivamente o peso e a responsabilidade de educar “corretamente” a criança.

E o que cabe a escola? o gênero é enxergado baseado nos limites, como se demonstra na fala que intitula esse capítulo. Quando perguntei sobre a percepção de gênero das próprias crianças a monitora falou:

(...) não conseguiram ainda definir eu acho. Só a gente que fala, né? Pega sua calcinha, fecha a perninha, você é menina, você é mocinha, sabe?(...) Até o final do ano vai aprendendo, né? É porque a gente vai ensinando aos poucos (Entrevista com monitora Sandra, maio de 2017)

Porém, o RCNEI promulga outros princípios:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL, 1998b, p.41,42)

Durante a pesquisa, percebo uma necessidade das monitoras (registrada nas reflexões de campo) de encaixar as crianças segundo o próprio ponto de vista: Sofia não deixa ninguém encostar nela, Ian é teimoso, Félix é briguento, etc. Vejamos dois exemplos registrados no diário de campo:

Paulo é mordido por Leandro e a monitora Sandra fala: “E você deixa? Tem que empurrar! Mas é *mole* esse menino.”

Luan chora bastante, a monitora Silvia fala: “É *chorão* esse aqui” (Diário de Campo, setembro de 2017)

Vê-se que a monitora cobra dureza e agressividade dos meninos, tentando enquadrá-los nas normas de gênero estabelecidas na sociedade, onde se espera força e/ou agressividade dos meninos e não “moleza”.

²⁵ Na obra, existem vários tipos de pessoas geradas em laboratórios de acordo com a demanda de uma sociedade estratificada segundo as capacidades atribuídas desde o nascimento: os alfa no topo da pirâmide, os ípsilons na base.

A monitora emite sons guturais para afastar as crianças de algum objeto proibido por ela e grita para chamar a atenção quando fazem coisas “erradas”. Em posteriores conversas, ela explica como não pode falar de outra forma com as crianças porque elas não escutam, “só gritando porque é o que aprendem em casa”, o que constitui um preconceito de classe.

Seguindo o trabalho de Aline Carneiro e Betânia Parizzi (2011), descobrimos a importância da atuação de mães, pais, cuidadoras e cuidadores como “professores competentes” da língua materna, e como mediadoras e mediadores das influências culturais, trazendo o conceito de Harms Papousek (1996). Essa atuação se torna imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de comunicação da criança e ocorre de forma inconsciente, através de intervenções intuitivas, trazendo, como exemplo dessa predisposição inconsciente, a forma como as e os que cuidam das crianças alteram sua maneira de falar quando se dirigem aos bebês (CARNEIRO e PARIZZI 2011, p. 90). Porém, se o relacionamento é baseado em gritos, poderia prejudicar a capacidade comunicativa da criança.

Em muitas ocasiões as monitoras estão estressadas e para resolver as brigas pegam os brinquedos das crianças que tomaram das outras e devolvem de um jeito rude, jogando no colo da criança que chorava. O castigo por morder geralmente é sentar a criança do lado da monitora e impedir-la de brincar por alguns minutos. Elas pedem para as crianças refletirem sobre o que fizeram e não morder mais aos colegas.

Nas entrevistas com a professora Sandra, ela se mostra preocupada com a sexualidade e com os limites. Cobra autoridade paterna na família afirmando que é o pai quem tem que educar e não ela ou as outras educadoras. Ao mesmo tempo revela-se fortemente autoritária no trato com as crianças, seja na imposição de disciplina no dia a dia, seja no controle da curiosidade sexual.

Eu já notei que dois anos não tem limite. Nenhum. Mas aí vem de casa, né? Aí eu não posso fazer nada. É o pai que tem que impor, né?. Tipo assim, tem criança aqui que bate na cara do pai na frente, se deixar quer bater aqui na gente também, né?. É por isso que pai tem que educar. O pai que tem que educar. Não é a gente não. (entrevista a monitora Sandra, maio de 2017)

Aiii ele chora, ele griita, porque ele NÃO quer, e eu falo daqui não vai levantar, porque quem manda aqui sou eu. Tem que ter disciplina e regras (entrevista a monitora Sandra, dezembro de 2017)

(...) você vê que eles têm a curiosidade ficar olhando, né?[durante o banho]. Então eu evito. Sei lá, é uma opção nossa, não é REGRAS, entendeu, é uma opção nossa. Até para eles saber se comportar certinho, bonitinho. Tem que ter, né? (entrevista a monitora Sandra, maio de 2017)

Em certa ocasião, as monitoras Sandra e Silvia estavam em sala, num dia bem estressante em que havia muitas crianças e muitas delas mordiam e batiam. Consequentemente muitas crianças choravam e demandavam a atenção delas. Assim, quando Armando mordeu Felipe, a monitora Sandra pegou Felipe contra sua vontade e o coagiu a morder de volta. Ele se recusou e ela insistiu falando: “morde para ele ver”. Finalmente Felipe acedeu, mordendo Armando, que fica chorando sozinho, enquanto a monitora acalentava Felipe.

No mesmo dia, Armando mordeu Paulo e a monitora Silvia pediu para bater nele. De novo Armando ficou chorando sozinho repetindo, “ele bateu”, sem nenhum consolo. Assim vemos uma contradição nas propostas de não morder ou bater, mas ao mesmo tempo é incentivada a “virilidade” entendida como não ser “mole”, e revidar, como a própria monitora falou. Resulta interessante observar como no currículo oculto se determinam e transmitem, percebendo, ou não, as características socialmente “permitidas” para homens e mulheres.

A escola se constitui como um lugar onde a criança “normal” é construída, mas cabe a nós, educadoras, repensar essa função para reverter a normalização das crianças. A respeito da vigilância exercida sobre as adequações à norma, observamos que no maternal I se torna menos estrita, então é importante aproveitar esse período para começar a educar em igualdade e continuar o projeto nas séries subsequentes.

O peso significativo das profissionais da educação infantil poderia se tornar uma fortaleza da emancipação feminina, sempre que as mulheres:

- desde meninas, sejam orientadas para escolher o tipo de pessoa que desejam ser; o tipo de conhecimentos e habilidades que desejam adquirir e o tipo de mundo no qual desejam viver.
- formem o caráter infantil não somente para a afetividade, mas para a aquisição e desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, intelectuais, espirituais e criativas.
- sejam preparadas para atividades tradicionalmente desenvolvidas pelos

homens como produzir lucros, administrar negócios e dirigir políticas.

- obtenham uma informação clara e precisa do seu corpo e construam formas renovadas de viver sua sexualidade que transcendam as noções de ser “o mal” quando tem desejos sexuais e ser “o bem” quando se mantêm castas.
- atinjam metas de vida que superem os interesses centrados na maternidade.
- revalorizem sua identidade, para além da beleza física e da juventude, para que concedam importância ao trabalho, à realização pessoal, à participação política efetiva e à contribuição social (HIERRO, 1998 apud ARAYA, 2004, p. 11)

Muitos são os desafios e não temos os recursos suficientes ainda, principalmente na educação pública. Mas o reconhecimento da necessidade de mudança constitui o primeiro passo para as possíveis propostas:

caberia a nós, educadoras e educadores, investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para a provisoriedade; e do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas (MEYER 2003, p.11)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos em campo permitem encerrar o trabalho com umas últimas considerações que vêm dialogar com hipótese, questões e objetivos apresentados no início desta dissertação.

A hipótese estabelecida neste trabalho pressupunha que ao longo do ano, no maternal I, aos dois anos, as crianças começam a desenvolver as identidades de gênero e representar os papéis de gênero atribuídos aos corpos e observados nas pessoas adultas ou pares, porém só a partir dos três anos se daria uma manifestação clara e poderiam ocorrer consequentes conflitos com identidades desviantes.

No decorrer da pesquisa, foram apontadas as características das crianças de dois anos que as diferenciavam das demais, destacando-se a menor interação com as outras crianças da creche. Essa constatação representou também um alívio da vigilância estabelecida pela instituição sobre as crianças, talvez devido a considerá-las ainda bebês. Observei que as crianças de dois anos ainda não desenvolviam muitas brincadeiras conjuntas e nem grupos fixos ou amizades estáveis correspondendo a interação, a meu ver, à espontaneidade do momento. A interação, portanto, não acusou preferências de meninos por meninos, meninas por meninas ou meninas por meninos por não apresentá-las nessa idade. Isso poderia ser um fator relevante na aparição e fixação de certos atributos associados ao gênero, dado que os pares não exerceriam a vigilância e controle da “normalidade”. Nesse sentido, observei também como as crianças manifestaram suas próprias preferências e estas nem sempre estavam associadas ao que se espera de meninas e meninos. As crianças tampouco estabeleceram uma diferenciação de gênero nas brincadeiras e nem na interação com os pares. Na pesquisa percebi como as crianças brincam indistintamente com o que lhes é oferecido sem responder a normas de gênero.

É importante ressaltar aqui que, da mesma forma em que as crianças possuem subjetividade própria, não sendo possível uma generalização totalizadora dos casos, não acredito que existe uma única forma de ser menino ou menina, e o desejável seria deixar as crianças experimentarem livremente todas as possibilidades de ser menino e ser menina, e escolher assim de acordo com as suas

preferências e não com os papéis e normas socialmente impostos. Daniela Finco (2013) aponta que a instituição de educação infantil pode ser um espaço propício para superar o sexismo “na medida em que meninas e meninos transgridem o que é predeterminado para cada sexo” e que é importante que a educadora de crianças pequenas “tenha consciência deste potencial, para, desse modo, repensar sua prática educativa” (p. 96).

As crianças pouco pareceram se interessar por representar os papéis de gênero, embora estivessem cercadas de elementos que poderiam direcionar as preferências. Conforme relatado no trabalho, no começo não se perceberam diferenças entre meninas e meninos, mas ao longo do ano apareceram as marcas de gênero compreendiam desde uma mochila de heróis dos meninos até o uso de brincos pelas meninas. Assim, na medida em que o vocabulário foi se ampliando, as crianças iam trazendo relatos do cotidiano, fatos da realidade imediata, que em ocasiões estavam impregnados pelo gênero, a exemplo das meninas que incluíram ao vocabulário a cor *pink* já anunciavam a preferência pela mesma, demonstrando assim a incorporação do significado do vocábulo.

As crianças aprendem com o meio, e os artefatos culturais representam uma forma de pedagogia que tem grande influência na construção das identidades de gênero. Foi escolhida para análise a música infantil, por representar um meio de expressão fundamental na creche e preferido pelas crianças. Quando analisadas as letras das canções presentes no centro de educação infantil pesquisado, revelaram a reprodução de padrões machistas ultrapassados que não condizem com os objetivos propostos nos textos educacionais, enfocando namoro e casamento, e reproduzindo os papéis e identidades da mulher atrelada ao lar e dependente da figura masculina. Nesse contexto, não observei reflexão por parte das educadoras sobre a prática educativa, que se mostrou atravessada pela visão adultocêntrica predominante, chegando inclusive a colocar nas crianças atributos de pessoas adultas, a exemplo de um suposto interesse sexual dos meninos em mulheres (adultas e crianças).

Mesmo que as monitoras afirmassem não questionar as escolhas das crianças na hora de brincar, ofereceram alternativas condizentes com os papéis de gênero e criticaram comportamentos e valores como a moleza nos homens, valorizando as famílias onde o pai é a autoridade a quem corresponde colocar regras. Portanto, as educadoras influenciavam o processo de construção das

identidades de gênero impondo seus valores e direcionando assim as escolhas das crianças, ao ponto de corresponder às expectativas de normalização que, muitas vezes, as instituições educativas promovem.

Na produção científica sobre práticas pedagógicas se detecta a dificuldade de docentes trabalharem com a diversidade, e o predomínio da reprodução dos estereótipos de sexo e gênero na rotina escolar (SILVA, SENTIS, CARVALHO, 2017), o que não dista da realidade observada. Essa dificuldade às vezes se transforma em demandas de soluções para situações de sala de aula, mediante manuais ou “receitas” que orientem a prática. Não existe uma receita universal para educar respeitando as diferenças, mas sim podemos refletir sobre a prática docente e questionar o que fazemos em sala de aula, conforme orientações e estratégias sugeridas às professoras por autoras como Beatriz Accioly et al. (2016) e Daniela Auad (2017).

Uma escola que não combate preconceitos configura-se como espaço para reprodução de desigualdades, onde as crianças irão aprender em qual lugar da hierarquia social se devem colocar, assim como a precoce adequação às normas de gênero. Sem dúvida, o trabalho da escola é fundamental para superar as desigualdades, desde os primeiros anos da creche, estimulando a coeducação ou educação para a igualdade. Mas, para tal fim, deve ser atribuída a suficiente importância ao problema para estimular uma ação conjunta família-escola. No meu ponto de vista, o primeiro esforço passa por um reconhecimento do problema e vontade de mudar a realidade realizando uma autocrítica e refletindo sobre os nossos modos de educar.

A observação na creche trouxe uma visão geral da situação da educação infantil, necessidades, potencialidades e desafios que podem ser encaminhados através de uma maior compreensão das crianças, a partir das demandas delas mesmas.

Foi detectada pouca importância atribuída à primeira etapa da educação básica, e ainda menos aos dois anos. Na escola observada passou-se um ano sem professora, o que revela que a decisão política de universalizar a pré-escola e ampliar o número de vagas das creches não condiz com a manutenção da qualidade das mesmas; e mais, pelo contrário, resulta em educadoras estressadas sem dar conta da dimensão pedagógica, e sem formação para isso. Também foi

observada a pouca valorização das profissionais, com salários baixos, alto nível de responsabilidade, sobrecarregadas de trabalho e com uma turma com praticamente o dobro das crianças recomendadas para cada educadora nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Também se pode estabelecer uma relação entre a formação acadêmica das profissionais e o tratamento das crianças, pois foram constatadas, durante a observação, situações que mostram como as monitoras repassavam valores autoritários e antipedagógicos, que mostram o desconhecimento dos textos que orientam a prática na educação infantil contidos no RCNEI e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Mesmo analisando do ponto de vista das crianças, as professoras representam peças fundamentais no desenvolvimento delas e devemos pensar em estratégias pedagógicas para desenvolver uma educação não sexista. Assim, devemos contar com a colaboração das professoras para estabelecer uma educação que desconstrua os estereótipos apresentados.

Enfim, nas observações realizadas no centro de educação infantil em João Pessoa percebemos que prevalece uma educação “normalizadora”, carente de reflexão sobre a prática, motivada também pela situação excepcional da falta de profissionais na instituição. Mas transparece também o potencial desse nível educativo como possível motor de mudança, se adequando à realidade e demandas da população. Pois mesmo com a conturbada situação política atual, que descarta falar em gênero e educação na escola, alguns estudos²⁶ mostram as preferências da população, a exemplo daquele encomendado em 2017 pela ONG *Católicas pelo direito de decidir*. Nele 67% das pessoas entrevistadas concordam totalmente com a necessidade de falar sobre igualdade entre homens e mulheres na escola, sendo que só 8% discordam totalmente. Cabe refletir, portanto, sobre se o rumo da educação na atualidade responde às demandas da população, ou só a um grupo conservador que encabeça as decisões políticas momentaneamente na contramão da necessária igualdade de gênero.

²⁶ Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>

REFERÊNCIAS

ACCIOLY Lins, Beatriz, FONSECA Machado, Bernardo e ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo, Reviravolta, 2016.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

ARAYA, Sandra. Hacia una educación no sexista. Revista Actualidades Investigativas en Educación, vol 4, numero 2, 2004. Disponível em :
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo, Contexto, 2017.

AZEVEDO, Correia Salgado de, Nair, BETTI, Mauro. **Pesquisa etnográfica com crianças. Caminhos teórico-metodológicos**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014.

BARBERÁ, Ester, MARTINEZ Benlloch, Isabel. **Psicología y Género**. Madri: Pearson educación, 2004.

BECK, Dinah Quesada, GUIZZO, Bianca Salazar. **Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais**. Holos, ano 29, v.4, p.172-182, 2013.

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

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Campo Grande, 2009. 138p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 06 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em:
<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 1, 2006a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 2006b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf> Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em:
<http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Volume 1: Introdução**. Brasília, MEC; SEF, 1998a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Volume 2: Formação pessoal e social**. Brasília, MEC; SEF, 1998b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Volume 3: Conhecimento de mundo** Brasília, MEC; SEF, 1998c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil**, Revista Brasileira de Educação, v.18, n. 55, out-dez, 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Pesquisa etnográfica com crianças pequenas**: reflexões sobre o papel do pesquisador, Revista Diálogo Educ., Curitiba, v.14, n. 41, p 37-59, jan/abr 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. Tese de doutorado. Florianópolis, SC, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche**, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.43, n.148, jan-abr, 2013.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan. Sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”**, Buenos Aires: Paidós, 2000.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Porto: Porto Editora, 1994.

CALACARRILLO, Maria Jesús, BARBERÁ HEREDIA, Ester. **Evolución de la perspectiva de género en psicología**. Revista Mexicana de Psicología, México, v. 26, n. 1, janeiro, 2009, p. 91-101

CARNEIRO, Aline, PARIZZI, Betânia. **“Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida**. Revista da ABEM, Londrina, v.19, n.25, 89-97, jan.jun 2011, p. 89-97

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Construções e desconstruções de gênero na instituição de educação infantil**. In: Gláucia de Oliveira Assis; Luzinete Simões Minella; Susana Bornéo Funck. (Org.). Entrelugares e Mobilidades: Desafios Feministas. 1ed. Tubarão: Copiart, 2014, v. 3, p. 427-438.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Violência na Escola: o que isso tem a ver com violência de gênero?** In. ANDRADE, Fernando César Bezerra de (Org.). Escola: faces da violência, faces da paz. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CARVALHO, Marília Gomes de, TORTATO, Cintia Souza Batista. **Gênero:**

considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da, CARVALHO Marília Gomes de, CASAGRANDE, Lindamir Salete. Construindo a Igualdade na Diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

CASTORINA, Jose Antonio et al. **Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate**, São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**, Petrópolis: Vozes, 2009 (p. 65-99)

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Estudo nº 1: **O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem**, 2014. Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/impacto_desenvolvimento_primeira_inf%C3%A2ncia_aprendizagem_NCPI.pdf

CORSARO, William. **The Sociology of Childhood**, California: Sage Publications, 201

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e sociedade, v.26, n.91, p443-464, maio/ago, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/jun/jul/ago 2003.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Editora Penso, 2014.

DA COSTA Cristiane Marinho, BEZERRA, Leblam Tamar Silva, TEIXEIRA, Lucienio de Macedo, DIAS, Plínio Rogenes de França. **Linguagem e pensamento na Educação Infantil**. P. 47-122 em BEZERRA, Leblam Tamar Silva, DE OLIVEIRA, Stella Maria Gaspar (organizadoras), **Pensamento, linguagem e ludicidade na Educação Infantil**. João Pessoa, Editora Universitaria da UFPB, 2012.

DEBESSE, Maurice e MIARALET, Gastón (Dir.). **Tratado de Ciencias Pedagógicas. Psicología de La Educación**, Barcelona, Oikos-tan s. a.: 1974.

FELIPE, Jane. **Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de**

uma metodologia em construção. Textura, n.19-20, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/998>

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** Pro-Posições. v. 14, n. três (42), set./dez. 2003 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**, Porto Alegre: Artmed, 2009 (p.203-218)

FREIXAS Farré, Anna. **La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual.** Apuntes de Psicología, Córdoba (Espanha), 2012, v. 30(1-3), págs. 155-164

GARCIAL, Juliana Lopes e TOSCANO, Carlos. **Gênero na Educação Infantil: diferenciando meninos e meninas a partir da significação de marcadores externos.** Revista Contrapontos, v. 14, n. 1, jan-abr, 2014.

GÓES, Raquel Santos. **A Música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico.** In Revista do Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC, Florianópolis, Vol. 2, n. 1, p. 27 - 43 mai. /jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1932/1504>

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL; SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA MULHERES. **Manual para uso não sexista da linguagem: o que bem se diz, bem se entende.** Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**, Petrópolis: Vozes, 1992.

MACÍAS, Heidi Fritz. **Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico**, Revista Iberoamericana de Educación, v. 71, maio-agosto, 2016 (p. 197- 216)

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em 25 jan. 2018

MARAÑON, IRIA. **Educar en el feminismo**. Plataforma Editorial, Barcelona, 2018. Material em formato ebook, sem paginação.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**, São Paulo: Atlas, 2015

MEIRELLES, Cecília. **O que dizem as crianças sobre meninos e meninas? Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil**. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT23. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5294--Int.pdf>>

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre Goellner (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**.

In: **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

PAETCHER, Carrie. **Meninos e meninas. Aprendendo sobre masculinidades e feminidades**, Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, Lisboa: Dom Quixote, 1986.
PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**, Barcelona: Labor S. A., 1991.

PALUDETO, Simone Priscila. **Gênero e suas manifestações na primeira infância: um estudo com crianças de 21 a 30 meses de idade**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010, São Paulo.

RICHARDSON, Roberto Jarry, **Pesquisa Social: métodos e técnicas**, São Paulo, Atlas, 2011 p. 207-219, 259-264

REBOLLO Catalán, María Ángeles et al. **Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad**. Revista de Educación, 355. Mayo-agosto, 2011, Madrid, pp. 521-546. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf

SANCHEZ, Mario Castillo, ARAYA, Ronny Gamboa. **La vinculación de la educación y género**. Revista Actualidades Investigativas en Educación, vol 13, nº 1, 2013. Disponível em:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11719/18197>

SARMENTO, Manuel J; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: SARMENTO, Manuel J; PINTO, Manuel (orgs.). *As crianças contextos e identidades*. Braga: Ed Universidade do Minho, 1997.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011 (p.103-110)

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; SENTIS, Paula; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **As pesquisas sobre gênero e sexualidade no Fazendo Gênero**. ST 128, Fazendo Gênero 11, Florianópolis/SC, 2017.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; **Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na educação infantil**. Dissertação de Mestrado, João Pessoa, 2015

UNESCO, **Marco de Ação da Educação 2030**, Brasília, 2016, Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>

VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos Pagu, Campinas, julho-dezembro, 2009, p.265- 283.

XAVIER FILHA, Constantina, **Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias - questões a problematizar**. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.), *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, UFMS, 2012.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Senhora

Esta pesquisa é sobre Identidades de Gênero na Educação Infantil e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria Dolly Paula Martín Sentís, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

Os objetivos do estudo visam descobrir ao longo do primeiro ano de escolarização as primeiras manifestações de gênero expressas pelas crianças. Este processo envolve:

- Explorar o surgimento (tempo e modo) das manifestações de gênero na escola infantil em turma de 2 anos.
- Identificar e registrar as fases do desenvolvimento da expressão oral, estabelecendo possíveis relações com a construção da identidades de gênero em cada turma.
- Identificar situações de *bullying* associadas ao gênero e consequente reação e tratamento pedagógico das professoras.
- Acompanhar o processo e estratégias educativas em sala de aula.

A finalidade deste trabalho é contribuir para melhorar a adequação do currículo da Educação Infantil às necessidades das crianças e educadoras, a partir dos problemas detectados na escola, pretendendo uma educação em igualdade e respeito à diversidade. Assim a pesquisa também visa contribuir ampliando o conhecimento sobre as crianças no primeiro ano de escolarização (maternal I) e a incidência da interação com os pares na construção de identidade.

Solicitamos a sua colaboração para realizar uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria Dolly Paula Martín Sentís,
Endereço: Walfredo Melo 120, Castelo Branco III
Telefone: (83) 986174056

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXO

Entrevista à professora Beatriz, agosto de 2015

P: essa é uma escola pública...

E: é uma escola pública, do município, que se chama de CREI

P: de CREI

E: Centro de Referência a Educação. É.

P: e a senhora há muito tempo que trabalha aqui?

E: quatro anos

P: quatro anos

E: até agora. Quando o CREI abriu eu cheguei e estou até agora.

P: até agora

E: é, isso

P: e como é o acesso das crianças à escola?

E: a faixa etária aqui nesse CREI é dos dois aos 5 anos. Ai fez dois anos, pronto, a primeira salinha que tem ai, 3, quatro e 5, ai chama maternal I, pré I e pré II. Ai é integral, passam o dia, chegam as 7 e saem as 5.

P: as 5 da tarde

E: as 5, é

P: então eles fazem todas as refeições aqui

E: cinco refeições: café da manhã, lanche, almoço, lanche e jantar

P: nossa

E: é, e o lanche são frutas. A exceção é quando tem pipoca, mas isso é exceção. O lanche mesmo é a fruta

P: sempre natural

E: sempre natural, é, isso. E suco. Não tem refrigerante não. Pelo menos essa parte, verdura, legumes, tem. Tem dias que come, tem dias que não come, normal, né? Maaas são bem acolhidos mesmo.

P: e como fazem para entrar? Tem algum tipo de seleção?

E: não. Não tem seleção nenhuma. A idade que o CREI aqui dois anos, ai pronto. Só a idade.

P: e as vagas

E: é, e as vagas. São 25 crianças por cada turma

P: e normalmente são crianças de aqui, do bairro?

E: normalmente são, mas tem de outros bairros também. Os que ficam mais próximos. Mas a grande maioria é da comunidade mesmo. É.

P: e você sempre trabalhou com criança da mesma idade ou já trabalhou...

E: não. Eu trabalhava com fundamental I, com a faixa etária de 7 e 8

P: 7 e 8

E: eeera. Essa faixa etária que foi agora aqui no CREI.

P: e percebe muito a diferença?

E: muito e muito. Lá é outra fase. Aqui você trabalha o pedagógico, mas o cuidar prevalece muito mais.

P: é

E: é, isso

P: e aqui a maioria é professoras? Todas mulheres?

E: todas mulheres. As professoras são mulheres, e as monitoras também são mulheres. Só tem um professor de arte e de música.

P: aham

E: de música e uma de artes. Ai ele é professor

P: e monitoras?

E: tem monitoras. Como é integral, tem que ter uma pessoa para ajudar, uma auxiliar. Porque eles tomam banho, tem que trocar a fralda

P: é

E: ai tem que estar aqui quando fazem o xixi, o cocô, ela tem que estar aqui para ajudar mesmo na hora. Principalmente nessa fase. Tem que me ajudar nas refeições. Tem deles que não comem. Entendeu? Ai nos CREIS é assim, professor e monitor.

P: e aqui a senhora percebe algum tipo de diferença de gênero entre menina, menino

E: não, não, não

P: é tudo igual?

E: tudo igual. O tratamento é igual, tudo igual mesmo. Não, não tem essa diferença. Tem deles que até confundem, perguntam, eu sou menina? Não, você é meniiiiino. Então está na fase bem imaturazinha, né?

P: aham

E: aí tem tia, tia aquela ali é de menina. Pode ser a cor. Pode ser de menina ou de menino. Acho que é a idade, o azul de menina, o azul de menino, e o rosa de menina. Não, com relação a isso a gente ainda não tem não

P: mas eles acham mesmo, assim, eles identificam as cores de menina e de menino?

E: é. Pronto, ali, quando a gente foi fazer, aí eles dizem, aí eu falo para eles, não! azul também é de menina. Não existe, aí mostra para eles. Mas é a nossa cultura.

P: é

E: é.

P: acho interessante se eles percebem essa diferença ou isso vai se construindo ao longo das turmas

E: aqui como é a base a gente já vai tentando tirar, né, esse tipo de coisa, né, que nem tudo, por que ele não pode pegar, a menina não pode pegar no carrinho, pode! Por que ela não pode? por que ele não pode pegar numa boneca, pode sim! Então essa formação já venho passando, porque eu tenho isso, porque não vai poder?

P: mas isso seria uma coisa pessoal da professora ou imposta pela escola?

E: não, minha mesmo. Minha. Eu não vejo essa necessidade de ter um carrinho e há certas coisas que eu mesmo... não, né?. Não. Os maiores já tem, né, o andamento já é outra coisa.

P: a partir de que idade a senhora diria que eles começam a se identificar?

E: quatro anos

P: quatro anos?

E: quatro anos são muito sabidos. quatro e 5 anos já totalmente

P: caramba

E: já... jaaaá.

P: e a que atribuiria esse tipo de comportamento? Família, escola, televisão...

E: a família mesmo. Já vem trazendo isso. Acho que em casa se brincar com uma boneca, não! Não pode! Isso é de menina! não é de menina, isso vai interferir em nada, pode brincar. Com um e com outro. E tem horas que a família deixa a desejar quando quer quando pode educar mas tem opção de deixar

P: pois é. E isso de que as meninas são mais tranquilas e os meninos mais agitados, tem isso nessa idade?

E: não. tem isso não. Tem menina mais agitada e meninos mais calmos. Eu acho que isso é puro mito. Que é porque é menina é mais levável. De jeito nenhum. Tem meninas que são, é.

P: por isso queria estudar essa parte, porque se fala que algumas coisas são

E: inatas! Diz que é um meniino. Eu acho que inata é da gente. Porque eu tenho meninos aqui que pense! Que são...

Opa Samuel! Peraí! Mas percebe...Estou vendo! Sim sim sim.

Pronto, Samuel é um dos que nem falar ainda fala

P: com dois anos

E: com dois anos. Am am aaaam. Só um som. Mas não fala nada.

P: tem a adaptação

E: isso, no caso em vez de oferecer dizendo o que é acho que só oferece. Não diz: vamos tomar água, aaaaguaaa!né?

P: exatamente

E: ai so oferece, tá com sede, então tome. Para estimular a fala. Eles não. Diz am am aaaam.

P: pois é. Eu queria agradecer muito à senhora pela aproximação. Eu vou estudar a informação, os dados, e decidir se vou continuar por ai, a idéia é essa. Realmente estudar quando surge essa diferenciação entre menina e menino. Se tem...

E: parece interessante. E vai pesquisar em outras escolas?

P: é uma idéia, ver por exemplo a diferença entre particular e pública. Se tem alguma diferença.

E: eu creio assim, que o econômico, dependendo da escola, você, vou chamar de você, que você vá. Eu acho que dependendo da escola que você vá, o poder aquisitivo fala alto, né. Isso a gente sabe.

P: é. Mas quando é criança dessa idade, né...

E: eu creio que não, né. Porque ai a formação, né, a gente vai entendendo as coisas.

P: é

E: É isso, né.

P: eu acho muito interessante. Não tem muitos estudo sobre isso, e acho muito interessante descobrir a partir de qual momento...hoje por exemplo a senhora me deu

uma informação importante, que é coisa da família, quando chegam aqui são todos iguais

E: tooooooodos iguais

P: e, no caso se manifestam alguma coisa, da para perceber?

E: dá para perceber

P: o que escutam...

E: o que escutam em casa, e eles, os maiorezinhos, como esse que já tem 3, se ocorrer alguma coisa diferente ele fala

P: É?

E: ele fala. Ele fala.

P: por exemplo?

E: pronto, se ocorrer (inaudível) ele fala

P: ele fala

E: fala! Fala na maior

P: caramba

E: faaala. Fala meesmo. Com certeza. Mas vai ser bom visse, seu trabalho.

P: que bom. obrigada! Vamos parar por aqui.

Entrevista a monitora Sandra maio de 2018

P: Você é monitora da turma de dois anos, você começou esse ano?

E: aqui em João pessoa sim

P: mas já tinha experiência?

E: em campo grande tinha carteira assinada, tenho comprovação em carteira

P: e como foi que você começou a trabalhar na educação infantil?já gostava?

E: quando era jovem, adolescente, 15 anos, fazia dança, e eu dei aula de dança em campo grande, na escola Paulo Freire. Eu sempre mexi com crianças. Ao decorrer dos anos meu pai faleceu e aconteceram muitas coisas com a minha vida pessoal ai eu parei. Ai eu voltei de novo, mas para dar aula de monitora. Mas sempre trabalhei com criança.

P: sempre trabalhou na educação infantil ou com criança de dois anos?

E: educação infantil, dois anos, e eeee, berçário e dois anos.

P: é?

E: é, já trabalhei num berçário.

P: e dois anos quanto tempo trabalhou?

E: dois anos, assim, é que lá em campo grande trabalhava num berçário. Ai quando faltava monitor também ela me orientou, me instruiu, a gente faz curso lá em campo grande, ai eu ia para dois anos. Para cobrir, entendeu, para cobrir a falta, né. Eu ficava mais no berçário mas teve curso, teve tudo.

P: poderia falar rapidamente quais são os horários aqui das crianças? Eles chegam de sete...

E: eles chegam de 7-7.30 e ate no maximo 8 tomam o café da manha, ai a gente fica brincando, interagindo com eles. Leva para sala de som, assistem televisão, às vezes leva para o parquinho... de 9 horas, 9.30, Maximo 9.30 eles comem uma fruta e tomam banho de 10.15 e almoçam de 11. Agora eles dormem de 11.30-12 ate as 14. Ate as 14 é o horário deles. Ai das 14 começam com a atividade ai eles levantam, lancham fruta, ai a gente interage com eles de novo, né, ai dou banho e espera a janta que é de 15.40.

P: eles vão embora de que horas?

E: 16 horas começam, os pais vem buscar.

P: assim que jantam os pais vem buscar

E: é, de 15.30-15.40 a gente começa dar a janta, que realmente 16 horas os dois anos é o que demora a comer. Eles vão de 16 em diante, os pais como são menores vem pegar primeiro.

P: você acha que tem um momento dessa rotina que eles gostam mais?

E: a musica. Já percebi. A música. Que nem ontem, eu gravei um vídeo, eles aqui com musica e brinquedo, esta aqui no meu celular. Eles brincando aqui interagindo e com musica. Eles gostam muito de musica.

P: Eu vejo quando começa a cantar ou colocam um som eles já dançam, decoraram algumas musica e cantam algumas partes.

E: Já, bastante.

P: É curioso porque não falam, mas a musica...

E: já gostam. A dança, a música né, gostam muito disso.

P: e você também tem experiência, né...

E: (risos)

P: você acha que tem fase ao longo dos dois anos? tipo se há uma diferença desde que eles chegam até que eles saem

E: durante o dia ou durante o ano?

P: durante o ano

E: ah, sim, é porque começou as aulas agora, né, eu achei assim que eles já desenvolveram bem melhor, isso interagir, né? no começo eles ficavam num cantinho, brinquedo, brigavam muito

P: uhum

E: hoje não brigam mais. É sempre um ou dois que briga assim né, por causa que no tempo de convívio com outras crianças já aceitam mais. A maioria não esta dando mais trabalho não.

P: mas no começo como era?

E: individualismo né?

P: e é?

E: é, porque às vezes é filho único, né, filho pequeno, filho sozinho, ai o pai ah! Só tenho ele, né, então as vezes é isso né. Assim. É mesma coisa de um adolescente, você está sozinho e do nada chega alguém na sua casa, né, no começo è tudo uma novidade, mas hoje não, hoje eles estão super interagindo, brincando, um com o outro.

P: aham

E: Isso mais è no começo mesmo.

P: é, isso é uma grande diferença. E na fala por exemplo, você percebeu diferença?

E: melhorou bastante. Melhorou. Tem uns ali que já tá falando. Armando está falando tudo, a Sofia está falando bem. Eles estão falando bem bem mesmo. A Amanda esta falando algumas coisinhas. Estão se desenvolvendo bem, estão tentando assim por enquanto.

P: eu fico bem interessada nesse processo. Como eles desenvolvem a fala, os movimentos do corpo também, e até o final do ano a gente vai ver, né?

E: ah com certeza!

P: desde que eles chegaram ate agora você acha que a fala melhorou em que sentido?

E: ah, em tudo. Em termos de falar as coisas, quem brigou, quem não sei o que, quem tomou o brinquedo... Que eles não falavam só apontavam. Agora já sabem falar o nome das crianças entre eles mesmos, já aprenderam bastante isso.

P: hoje por exemplo Marcelo falou tia, ele antes não falava.

E: então, Marcelo não falava. então é uma coisa assim que vai evoluindo aos poucos. A gente fica ate feliz, né, porque o que a gente pode fazer é esse apoio, então a gente esta dando certo.

P: com certeza. Vocês fazem um trabalho bom. Eee...que maisss...sim! Em relação ao gênero, menino, menina, eles sabem já que são meninos ou meninas ou eles aprendem com o tempo?

E: olha, assim, existe o lado da curiosidade deles, né

P: e é?

E: que eles ficam olhando quando você fica trocando a roupinha né!mas assim eu não sei se eles sabem, assim a gente tentam falar que é menina né, você e meniina, fecha a perninha, menina não sei o que... a gente não diz que tem que brincar com isso, não, a gente brinca com o que quiser, carrinho, boneca, assim, interage normal. Mas assim, que ele é menino ou menina eu acho que eles estão aprendendo, né? Quem é que é menino, quem é que é menina

P: e a questão do banho separado é uma coisa da escola ou é pessoal?

E: a gente evita, né. Só meninas, só meninos. Porque a gente não sabe como é que é a criação deles né. Então nos tenta educar esse lado ai para...é porque misturar menino com menina acho que não dá certo, né...

P: não dá certo... por que não daria certo?

E: eu acho pela curiosidade né. Como é que é o meu, como é que é o seu. Não é que nós optamos, é uma coisa da creche dar banho nos meninos e dar banho nas meninas. Agora eu cheguei a dar banho nos meninos com os meninos maiores d outra turma mas cada um num box.

P: é, porque o banheiro esta dividido em box né...

E: iiiisso, você vê que eles tem a curiosidade ficar olhando, né. Então eu evito. Sei lá, é uma opção nossa, não é REGRAS, entendeu, é uma opção nossa. Até para eles saber se comportar certinho, bonitinho. Tem que ter, né.

P: e como é que eles aprendem a reconhecer que são meninos e meninas?quais seriam os mecanismos para eles diferenciar? Ou você acha que não conseguiram ainda definir?

E: não conseguiram ainda definir eu acho. Só a gente que fala, né? Pega sua calcinha, fecha a perninha, você é menina, você é mocinha, sabe?

P: mas eles ainda têm noção?

E: ainda não. Até o final do ano vai aprendendo, né? É porque a gente vai ensinando aos poucos.

P: é interessante esse acompanhamento

E: o procedimento né, é lento, é um processo, né. É assim

P: e você acha que existe diferença entre os dois e três anos?

E: ahh eu acho que existe.

P: e quais seriam as principais diferenças?

E: assim eu nunca fiquei na turma de três anos mas eles são mais expertinhos, né

P: é?

E: são. Eles... É que assim eu como já trabalhei num berçário, no berçário a gente tinha um treinamento é de três minutos, uma atividade com uma criança. Um grupo, então eram três ou quatro pessoas aí que tinha que fazer, a chefe que era a professora e a gente era monitora pegava 3, quatro crianças, trabalhava com elas, três minutos, porque é o tempo que você consegue uma concentração com uma criança.

P: que interessante...

E: é. É o tempo que você consegue. Aí o que é que acontece aí já dispersa. Aí a gente pegava outra turminha para trabalhar. E mesma coisa com o cantinho da leitura. Vamos ler um livro, aí começa a ler para eles, começam a ver os bichinhos, eles se concentram de dois anos, no maaaaximo 5 ou 6 minutos. Pode botar no relógio. E daqui a pouco já dispersa. Então esse lado que eles têm que aprender a trabalhar. A quantidade. Agora o pessoal de três anos já se concentra mais. Já pega a mesinha, já se concentra mais, já se organiza mais. Agora vai chegar nossa mesa e vai ser outra maratona com a gente para poder se concentrar. Porque eles são muito ativos. Então é a fase d idade deles.

P: e tem diferença de menino a menina, quem é mais ativo ou não?

E: naaaao. Lá é Armando que é mais ativo e a Sofia que é elétrica. Não tem essa diferença porque é menino, é menina. Acho que é da pessoa né, da criança isso daí. Ne?

P: então quem morde, não tem a ver quem é menino ou menina? Todos mordem, todos batem...

E: é o individualismo que eu te falei. Tipo eu sou sozinha em casa, tomam meu brinquedo, ne, então meio que vou reagir. Só que hoje eles não estão mais fazendo isso. No começo fooui... Você lembra, né? Hoje não, hoje se toma brinquedo ele chora, para você socorrer eles. Porque nos ensinamos que não pode morder, a boquinha é para comeeeeer. Estão aprendendo. Você vê Amanda, ela é nervosa, né, então quando ela está nervosa assim ela morde a fralda dela. Ela já não morde mais os meninos.

P: é um trabalho, né?

E: nooosa no começo foi. Hoje não temos mais isso na sala.

P: que bom

E: É uma vitória para a gente. É uma conquista nossa de todos os dias

P: E dá para ver o resultado

E: Com certeza

P: Pronto, se tiver mais alguma coisa que quiser comentar

E: não, não, acho que não

P: Eu me interesso pelas diferenças entre meninos e menina e como eles vão desenvolvendo a identidade. É isso que eu vou ficar estudando ao longo do ano

E: Então, você acha que é melhor fazer um trabalhozinho com eles... quem é menina quem é menino? Eu penso assim, a gente poderia arrumar uns bonecos tipo de papel, sabe aqueles bonecos de papel? E colocar na parede e falar assim: quem é meniina? Para ver se eles sabem definir ah, eu sou. Colocar a mão. Seria uma coisa interessante o dia que você viesse.

P: Pois é

E: Para você ver se tem alguma definição, quem é que é menino ou menina

P: Achei interessante o que você falou, que no momento eles não se identificam

E: É! Esses bonequinhos ai oh (aponta para os bonecos na parede do pátio), um exemplo: Amanda, você é o que, menina ou menino?Entendeu, para ela ir lá e botar a mãozinha. Seria uma coisa interessante. Tem que fazer isso numa quarta que você viesse para a gente treinar isso ai com eles

P: Poderia ver, porque é a minha curiosidade. Por isso eu vou anotando como eles brincam, como interação, para ver o desenvolvimento ao longo do ano, sabe? O que vou estudar é o comportamento deles.

E: A gente poderia ver esse negocio. Poderia fazer jogando a bolinha dentro.

P: Eu já trouxe bolinhas rosa e azul, porque às vezes eles identificam a cor. Ai foi indiferente

E: Normal. Falei para você que não tem isso não. Infelizmente ainda tem essa...

P: Eu também não acho ruim

E: não, é, porque são pequenos ainda. Acho que os de três anos em diante já sabem que é que é menino e que é que é menina. Mas no momento neles assim não é aquela definição. Só a curiosidade, quando anda peladinho a curiosidade

P: Entre eles de 2...

E: É. Tipo assim. Não de pegar, de tocar que a gente não deixa, e de olhar. Então a gente tem que ter esse cuidado que a gente tem e muito, com eles.

P: Pois não vou tomar mais seu tempo que você que descansar. Muito obrigada por participar da pesquisa.

Entrevista monitora Sandra 20 de dezembro, 2018

Breve fala reforçando o termo de consentimento, anonimato da educadora e não obrigatoriedade de respostas nem pressão se não quiser responder.

P: O motivo da entrevista é porque você foi quem assumiu o ano inteiro na sala do maternal I, devido à falta da professora.

E: a turma, né? Foi

P: exatamente. Em primeiro lugar eu queria falar sobre as crianças da turma. Eu percebi que teve muita rotatividade muito grande. Mais ou menos quantas crianças tem na turma? Agora

E: matriculadas hoje tem 24. Frequentando no máximo, é, 23, 22... todos os dias. Só essa semana agora que diminuiu um pouquinho, mas semana passada que você estava viajando né, teve 23, 22, tooodos os dias.

P: tem uma rotatividade bem grande, sempre tem criança nova, né?

E: é, hoje tem criança que entrou em outubro, não foi? Foi

P: e você sabe por que acontece isso?

E: porque não pode negar a vaga né. Não pode

P: mas também sai...

E: não. É difícil sair. Uma vez que entra... assim, acho que tem uma quantidade de crianças. Esse ano foi de 25, né? A turma encerrou com 24. Então vaga até outubro dava para entrar

P: até outubro...

E: é, porque não tem aqueleeee, tipo, não pode entrar. É lei deles eu acho. Pelo que eu ouvi falar eles precisam aceitar. A prefeitura.

P: pois é, realmente. E recapitulando, no começo do ano começou você e Maria

E: isso

P: depois veio Silvia...

E: antes da metade do ano, né, aí entrou a Silvia, abril-maio, aí a Silvia foi para 5 anos e a Maria já estava comigo, aí quando foi... antes das férias parece, ou depois das férias, sei lá, ela voltou, trocou a Silvia comigo e a Maria de novo com 5 anos.

P: isso...

E: aí a Silvia viajou o mês passado, retrasado. Ela saiu

P: saiu e voltou a Maria

E: voltou Maria para a turma

P: por isso eu disse que estive o ano todo foi você

E: foi eu

P: eu queria saber também sobre a rotina das crianças, que na entrevista passada você já descreveu, eles chegam, tomam café... Mas tem alguma atividade extra? Fora a rotina de café, descanso...

E: não a gente vai para o parque, areia, aí acho que quinta ou sexta a gente vai para o pátio que é o dia do som

P: o pátio de dentro da escola, né?

E: é. Aí coloca música lá, eles dançam, brincam, fazem o que da vontade. Na sexta vem o pessoal da UFPB, da dança, na sexta.

P: de tarde

E: é. E na quinta também a tarde vem o pessoal da UFPB, fazer uma atividade com eles de movimentos também

P: é da educação física?

E: fisioterapia

P: aaah que legal

E: mas só que eles vêm assim... eles pega uma turma de dois anos e assim, depois pega 3, 4, 5...rotatividade assim

P: então seria uma vez por mês...

E: é, uma vez por mês cada turma

P: a fisioterapia, música é toda sexta.

E: é, toda sexta. E tem a banda da Marta, a Marta é professora de música, né? Que ela vem toda segunda de manhã e toda sexta a tarde

P: sexta à tarde...

E: não! Sexta de manhã e segunda à tarde

P: ah, entendi. E você acha que de essas atividades, na rotina o que eles fazem todo dia e nessas atividades extras, quais são as atividades que eles gostam mais?

E: a música, né.

P: a música?

E: a música, aham.

P: dançar, cantar...

E: dançar, cantar eles gostam.

P: dá para ver, verdade. Quando começa eles já... Aprendem

E: aprendem as musiquinha infantil todas

P: siiimm... E as mesas foi outra coisa que me deu curiosidade. Quando chegaram? Metade do ano?

E: acho que foi, eu não me lembro não, mas foi da metade do ano para cá.

P: mas são usadas normalmente?

E: não, a gente estava usando né, assim dando atividade...antes da metade do ano que as mesas chegou. Tem... estava dando atividade, ficavam sentadinho aqui. Mas ai acaba fugindo daquela rotina né?Ai já começa subir, começa... sabe?Ai foi onde a gente guardou um pouco elas aqui, mas quando tem atividade a gente coloca elas aqui de volta e aplica a atividade. Geralmente a gente faz isso direto.

P: mas com que frequência mais ou menos colocam para fazer atividades?

E: aaaah se deixar todo dia né?, Mas a gente não deixa justamente por causa que tem outras coisas para eles fazerem, mais ou menos umas duas vezes por semana a gente faz.

P: aham. E atividade tipo pintar ou...?

E: pintar, massinha, dar brinquedo de encaixe, isso

P: eu pessoalmente achei muito cedo mesa para criança tão pequena, mas se já é...

E: é, tem que ter a disciplina mas é difícil, não é fácil não

P: e a prefeitura que manda as mesas né?

E: Tudo. Tudo é da prefeitura aqui.

P: e os momentos fora da sala seriam no pátio e na areia, né?

E: no pátio. Sim.

P: e você como se dirige aos alunos? Crianças?Meninos? Meninas? Como chama eles?

E: ah eu quando chamo eles para dentro, falo turma de dois anos vamos para dentro da sala

P: dois anos

E: dois anos, né? Eu não falo fulaaano...A não ser que esteja fazendo alguma arte ai eu chamo pelo nome, né? Mas fora isso, turma de dois anos, vamos emboooraa, vamos para deeeentro, assim que eu falo.

P: aham. E você acha que a turma de dois anos tem umas características diferentes da turma de 3? Ou de 4?

E: carateristicas como? Da sua personalidade?

P: sim, o que você acha diferente

E: eu acho sim, porque a turma de dois anos é aquela assim que você tem que dar um pouco de limite

P: uhum

E: porque em casa vira banda vuô, né? Por mais que você ame, que você goste... tem que pôr regras.

P: é

E: porque...deixe fazer o que quer...deixo, mas o que é certo é certo e o que é errado é errado. Eu sou meio rígida nesse sentido, isso ai é uma coisa minha...

P: aham

E: ...não é da educação. Porque não tem nada a ver isso aqui eu não sou professora, né, mas assim uma coisa que eu gosto, tipo se tem que deitar, tem que deitar, se for para sentar tem que sentar, entendeu? Porque... eee... Você também tem que cobrar da criança. Se não cobraaarr... vira bagunça, porque em casa fazem o que querem. E aqui querem o mesmo ritmo. Ai é a lutazinha, né, mas tirando isso dai não... não, não, não.

P: talvez nas falas, de repente falam mais os de três que os de 2...

E: não! Fala mais no de dois, tem essa não. Nossa, tem dia que eu saio sem voz. (risos) de tanto que fala.

P: mas falar eu digo eles

E: eles

P: sim, que talvez de dois fala menos que dee 3...

E: não eles são mais traquina, né?

P: e é?

E: são.

P: no sentido de não obedecer, ou...

E: é. De não obedecer. Não tem limite, né.

P: ahm, entendi.

E: não tem limite. Eu já notei que dois anos não tem limite. Nenhum. Mas ai vem de casa, né? Aí eu não posso fazer nada. É o pai que tem que impor né. Tipo assim, tem criança aqui que bate na cara do pai na frente, se deixar quer bater aqui na gente também, né. É por isso que pai tem que educar. O pai que tem que educar. Não é a gente não. Mas em termos de falar...essas coisas, assim, nos últimos meses agora, assim eles já saíram falando bem mais.

P: é?

E: porque não falavam, vão falando, falando, e assim vai indo

P: mas frases, palavras...

E:é

P: mas você acha que eles entendem, né?

E: nããã, enteeeeendem

P: mesmo que não falem

E: são tudo esperto. Mas a maioria já está falando, viu? a maioria

P: isso foi ao longo do ano? Essa foi a diferença que você...

E: foi. Milena, Milena não falava nada, a moreninha

P: siiim

E: Luan, o Diego... São crianças que saíram de aqui falando

P: e falando... o que mais falam é o que? Quais as primeiras palavras primeiras frases que você acha que é o que?

E: ah, eles falam o que querem, eles pedem água... Essas coisinha mínima, né. Mas para quem não falava nada já é um avanço, né

P: com certeza

E: só não falam mais assim porque eu não dei aquela instrução, mas cantar eles cantam... mas falam de tudo. Contam às vezes, sempre tem criança que conta tudo que ganhou, que é que fez, que mudou, não mudou, essas coisas.

P: e acha que tem diferença de menino para menina?

E: não, eu acho que nenhuma não.

P: interessante...

E: tem quem fala mais, quem fala menos, essas coisas. A menina ela é mais espontânea, né, a menina. Mas vejo diferença em muita coisa não.

P: uhum

E: eu acho assim, a menina, eu acho ela mais esperta. O menino já é mais... meio...

P: mas em que sentido esperta?

E: ah!, esperta para falar, para fazer o que quer, a menina é mais independente desde pequena. Eu já notei isso. Os meninos já são mais acanhados, já são mais tímidos, né

P: entendi

E: as meninas são mais desenvolvidas

P: aham, curioso

E: já notei também isso

P: e continuando com essa questão do desenvolvimento, você acha que tem fases no primeiro ano da escola aqui, da creche. Quando chegam, no meio, no fim... ou...

E: ah, bem. Começa tudo muito acanhado, muito choradeira, né. Ai depois vão se acostumando e agora esta de boa. No fim esta tudo tranquilo. Não tem mais ninguém chorando. Choram assim, nesses últimos dias agora os meninos estão cansados eles né. Rotina... 12 meses das 7 às 5, é cansativo né.

P: professoras e alunos! (risos) imagino que é geral o cansaço.

E: é. É o limite da gente.

P: e janeiro tem colônia de férias, né? Eles vem?

E: tem. Começa dia 8

P: de janeiro... E dois anos vem?

E: aí eu não sei que vai participar. Eu acho que sim. Eu vou estar de ferias

P: ah, você vai estar de férias. Que maravilha

E: voolto dia 22, 23 de janeiro

P: eee... você observou como as crianças constroem as afinidades entre elas? Se elas já constroem amizades ou brincam juntas, ou é espontâneo...

E: ah, é espontâneo. Umas brincam, se batem, daqui a pouco estão brincando, daqui a pouco estão brigando... mas tudo é espontâneo, né?

P: não tem criança que prefere brincar com outra...

E: não. É tipo assim, tem a menina que...a Sofia ela é ciumenta né. Ela brinca com Luana, mas qualquer coisinha esta arengando com Luana, bate na Luana... ai se vai brincar com a outra, a Sofia já não quer deixar

P: e é?

E: é. Já desde pequenos já tem essaaa...

P: caramba

E: é, já notei também.

P: mas só elas que gostam de brincar juntas.

E: só. Mas se batem. Briga, sabe.

P: aí tipo assim, se separam, aí a Luana vai correr brincar com a Raquel aí a Sofia não quer deixar brincar

E: aham

P: aí a Sofia que quer comandar. Aí vai para o lado da agressão, só que a gente não deixa. E questão de observar. A gente fica só olhando, né.

E: é

P: então em sentido geral, não tem preferência das crianças brincar com outras, só elas duas mesmo da sala.

E: é. Às vezes brincam com outros. Não é que não brincam. Brincam. Entendeu. Aí é que as duas ficam direto juntas.

P: direto juntas...

E: mas brincam, interagem com outras crianças, os maiores...

P: mas grupinhos... como você vê em outras turmas... dois anos não tem isso não

E: não... tem não

P: e é espontâneo menino menina, menina menina, menino menino...

E: é, normal

P: tanto faz

E: aham

P: e essa questão de ser menino, menina, você acha que eles chegam sabendo ou aprendem com o tempo assim, segundo vão...?

E: ah, eles já chegam sabendo. Eles são muito espertos.

P: quando entram nos dois anos já chegam sabendo...

E: já. Acho que já porque...eu não vi diferença não entre eles. Aliás mesmo eles sabem quem é menino e quem é menina, eles sabem

P: mas por exemplo...como é que você detecta que eles sabem?

E: ah, porque eles mesmo falam, ah, boneca é da menina, o que é de menino. Eles mesmo falam

P: e é?

E: eles mesmo

P: já sabem...

E: é. Na verdade vem de casa né...

P: é

E: é! às vezes a mãe já assim: vou com a minha menina, então ela já sabe que ela é uma menina, né?

P: e eles preferem brinquedos na hora de brincar?

E: não. Tem menina que pega carrinho, tem guri que pega boneca. Bem livre assim, liberado.

P: ou seja, mesmo eles sabendo que elas são meninas, por exemplo, elas pegam carrinho e não tem problema.

E: não. Porque a gente não fala, que só de guri, a gente não fala, a gente deixa interagir.

P: não fala...

E: não. Deixa interagir.

P: dois anos também...

E: é (risos)

P: eles chegam bebezinho mesmo. Têm alguns bem pequenos... E com o tempo você acha que eles vão afirmando mais a identidade... sou menino, sou menina, posso isso, não posso aquilo.

E: não, dois anos não. Não tem isso.

P: mas nos três você acha que já estão mais...

E: o ano que vem... agora não sei...esse ano não tem muito isso não. Só na hora do banho que eu dou: Venham as meninas primeiro, porque, vai os grandes, eu vou de acordo com os grandes, meninas do lado de cá e meninos do lado de lá. Se lá entra uma menina eu levo as meninas. Porque eu não vou levar um guri grande com minhas crianças pequenas.

P: aham

E: se não eles ficam olhando. Só nesse lado aí que eu, sei lá...

P: é. Mas essa questão do banho é uma questão da escola... como é que funciona?

E: não a gente é que decide, mas da escola não é nada não. Porque a gente não vai levar tipo criança de 5 anos, não vai levar guri com menina para tomar banho não.

P: eu me refiro à questão de não levar para tomar banho as crianças juntas da turma e separar menino e menina.

E: é que não cabe também.

P: aaah, entendi.

E: entendeu. Não cabe. E também não tem condições de levar tudo junto. Ai tipo eu boto...

P: tem quantos Box?

E: é dois só

P: só dois...

E: é. Ai como as turmas do lado de lá é maior, joga para o lado de lá, e a minha que é men... não é que é maior, as crianças são maiooores...

P: é

E: ...eu jogo minhas crianças do lado de cá.

P: então fica um Box para cada

E: é

P: entendi.

E: entendeu

P: entendi. Mas no final na escola todos fazem isso. Separam meninos e meninas.

E: não. Não separa.

P: não?

E: não! Como assim?

P: de cada turma

E: não, só no banho

P: isso, estou falando do banho

E: ééé. Só no banho. A gente separa, né. Porque estão tudo grande né. Então... a única turma pequena é a minha, então, a três anos ainda leva porque vai a Letícia e a Mariana, mas como eu sou sozinha...

P: é

E: ...eu levo uma turminha de cada vez. Para não ficar bagunça. Agora quando tem dois olhando, a gente também não pode porque eles são muito ativos, viu. Muito curioooooosos...

P: e é?

E: são. Você não pode dispersar não, tem que levar assim... meu caso porque eu vou sozinha e eu não posso levar guri com menina, porque eles ficam pegando...

P: é?

E: fica

P: já aconteceu?

E: não é que pega porque a gente não deixa, mas você vê que a intenção é de pegar. Mas é porque às vezes vêm em casa, né fia?

P: caramba

E: tem essa curiosidade da sexualidade, né. A gente tem que tomar muito cuidado. São as coisas que a gente cuida muito aqui...dessas crianças

P: aham

E: sexualidade a flor da pele

P: aham

E: mas isso aí tudo vem de casa

P: vem de casa

E: deve ser, porque de onde é que aprende?

P: uhum

E: eu, o meu caso, como eu vou sozinha para o banho, eu prefiro isso. Tipo, quando tem vinte e poucas crianças eu levo de quatro em quatro meninas, dou banho e trago...

P: uhum

E: quatro em quatro meninos...para evitaaaaar... alguma coisa, né.

P: é. E o que é que você acha de essa curiosidade?

E: aí eu não sei.

P: eu não sabia que tinha isso

E: não é tooodos, mas eu já notei que tem alguns que tem a curiosidade. Aí eu não sei se vem de casa ou o que é que acontece...né

P: mas no caso você tenta cortar isso para não...

E: assim, eu não chego e falo: NÃO FAZ IIIISSOOO!. Não. Eu chamo: fulaninha vem aqui com a titia...vamos fazer...aí eu disperso eeeles na convveeersa, a atenção, para que? Para que, eu sou da seguinte opinião, como já criei meus filhos, tudo que é proibido e tudo que é PAH! Chega no rompante, aí eles vão fazer pela curiosidade. Agora se você dispersa eles esquecem

P: verdade

E: entendeu? Agora são coisas assim que eles esquecem. Agora se eu te proibir, não faz isso fulano, é feio!ele vai pensar porque é que a titia está pensando...a cabecinha

peeensa. Ai vai fazer de novo. então eu sempre chamo a atenção mas com brincadeira: vem cá que a titia vai dar um beijo!vem cá fulano!olha o brinquedo!...eu disperso a curiosidade. Entendeu?

P: interessante. Humm... que mais...estamos acabando viu (risos). Sobre a questão da agressividade você acha que tem na turma criança mais agressiva, criança mais calma...

E: teeem...e tem! Dois anos tem.

P: e porque seria, você tem alguma explicação sobre isso

E: não

P: talvez meninos ou meninas varia...

E: não, independente de meninos ou meninas. Tanto menino quanto menina são agressivos.

P: aham

E: tem que ficar cuidando mesmo

P: a gente vê que nos dois anos tem...

E: tem constantemente. Ai eu não sei se é porque é filho único. Chega aqui tem um monte de criança, que tudo individualidade é meu, aqui tem que dividir com todos, ou vem de casa e pai nunca cortou, ai vem pra cá, continua... esse novato mesmo, o branquinho

P: qual, Samuel?

E: Felix.

P: Felix...

E: Felix é uma criança que é arengueira. Ele é briguento. Ele... você não vai colocar o nome ai não, né?

P: não, não se preocupe. De ninguém.

E: ele é uma criança que tudo é para ele. Se não for na hora que ele quer ele chora, ele grita. E se você tomar algo que é dele ele te bate, se você bate ele te bat...ele nunca quer ficar assim, você deu o ultimo tapa. Não. Eu quero te dar o ultimo tapa.

P: nossa

E: e ele é assim. Tem que ser sempre o último a sempre a bater e a querer. Eu estou tirando isso dele. Ele se joga, ele chora...que nem aqui tem regras de dormir

P: sem falar de Armando (risos)

E: não, o armando já é um caso... ele é traquina. Ele corre, ele brinca, ele não sei o que... só que ele já mudou muuuito...

P: foi?

E: muuuuito...nooooossa! de uns dias para cá está outra pessoa

P: e é? Mas isso foi agora em dezembro, não foi?

E: fooi, de novembro dezembro para cá mudou bastante. Está mais quieto na sala, não está mais arengando, brigando, sabe? Agora Felix esta muito traquina. Felix ele é muito mimado... P: entendi

E: porque os pais dele tem um filho de 16 anos agora engravidou de novo, ela já é coroa. Então tem aquele mimo, aquela proteção. Sabe?

P: é

E: Só que ela sabe que ele é arengueiro, ele é briguento, ela sabe. Então aqui ele vai fazer o que quer e eu não deixo

P: ainda bem que ela sabe

E: ela sabe, ela sabe. Ela sabe que tem dia que ele sai machucado, mordido, e ela não liga porque ela sabe o filho que ela tem, entendeu? Isso é muito bom.

P: importante

E: é. Trabalhar com mãe assim porque ela é consciente. Né?

P: é

E: aiii às vezes ele acorda e quer fazer o que quer e não é assim. Ele tem que acordar e ficar deitadinho até todos acordarem. Tem um horário de acordar e é de uma e meia até duas horas, né? Aiii ele chora, ele griita, porque ele NÃO quer, e eu falo daqui não vai levantar, porque quem manda aqui sou eu. Tem que ter disciplina e regras.

P: uhum. Limites que você falava.

E: limiiiiites. Tem que ter limites. Porque, sei lá, não sei se é porque criei meus filhos com limites, entendeu, hoje está tudo grande e tem trabalho, se você não cortar agora, não corta mais não. E eles são bobo não fia. Dois anos aaaahh eles não sabe o que quer... saaabe! Porque ele sabe que se atira no chão e chorar, ele consegue.

P: tem a dinâmica, né?

E: é

P: já sabe o que funciona

E: fuciooona! (risos) meus pimpolho

P: sim e sobre a questão do brincar, eu já perguntei, menino, menina, brinca com qualquer coisa...

E: brinca

P: menino brincando de boneca você acha um problema isso?

E: não. Eu não acho porque a. a sexualidade não é no brinquedo que vai influenciar não. Você já nasce com um dom de ser

P: aham

E: e não é o brinquedo que vai te influenciar não.

P: pois é. Sim acho que foi tudo. Eu posso perguntar sua idade?

E: a minha?

P: sim

E: 46

P: está nova, nem parece

E: (risos)obrigaaada. Ai minha colega falou nem parece, tem 60! (risos) aaa sem graaaaaça

P: e quanto tempo faz que trabalha na educação infantil?

E: aqui em João pessoa vai fazer um ano, mas trabalhei em Mato Grosso do sul quase dois anos, né?

P: dois anos, lá trabalhava em creche também?

E: é, só que em escola montessoriana que trabalhava lá. Berçário.

P: berçário.

E: berçário

P: e com quais idades você trabalhava?

E: de oit...seis meses ...não, set...oito meses a um aaano e cinco.

P: há um ano e cinco meses.

E: aham

P: passou dois anos com essa...

E: com essa turma. Passei.

P: aham

E: muito boa

P: e aqui diretamente começou nessa creche com dois anos

E: é porque eu não sou daqui, né? Sou de Mato Grosso do Sul, ai quando cheguei aqui, tem um ano e pouco, né? dez onze meses que estou aqui.

P: assim que chegou começou a trabalhar, né? Com os dois anos

E: é. Isso. Tem um ano e pouco aqui

P: pronto, eee... que mais...sim! a formação... você tem formação específica ou experiência?

E: não não, experiência. Experiência mesmo. Eu só fiz curso lá, né? montessoriano, para cuidar de criança né?

P: ah, lá mesmo

E: lá mesmo

P: um curso...

E: como cuidar de criança, é porque é assim: o método montessoriano é diferente do método de CREI

P: sei

E: aqui é meio que banda v... não é que é banda vuô assim, é mais a vontade. Lá não, é regras e limites até o berçário.

P: ahm, não sabia.

E: é tudo. É tudo. Criança não faz o que quer.

P: uhum

E: lá não. Tch, tch, tch

P: não conheço...

E: o montessoriano?

P: já ouvi falar e li, mas nunca fui observar uma escola.

E: é muito bom, a independência da criança desde pequena, entendeu?

P: e eles deram a formação lá

E: é

P: que legal

E: entendeu?

P: no caso sua formação é o ensino médio

E: é

P: pronto, então eu acho que é só. Só se gostaria de falar mais alguma coisa, alguma coisa que tenha acontecido, porque você sabe que eu pesquiso a identidade de gênero na educação infantil. Como é que eles aprendem a ser meninos, meninas

E: aham

P: então seria bem interessante se você lembrasse de alguma coisa e quisesse contar

E: nãooooo

P: da turma, desse ano...

E: não porque eles interagiram muito bem, menina com menino, brincaram, deixei sempre muito a vontade, nunca tive esse limite de ah! Você não pode porque é menina, não, não, sempre, sabe? brincaram muuuito bem a vontade. Nunca, nunca coloquei regras nem limites nesse negocio de menina e menino.

P: aham

E: Só no banho mesmo que eu te falei. Por causa das turmas maiores. E por eu ir sozinha, né? P: sei

E: Porque eu não posso estar secando aqui e deixando ali. Você tem que estar com um olho aqui e um outro olho ali, né?

P: aham

E: mas fora isso eles interagiram muito bem. Tranquilo tanto menino quanto menina que nos ganhamos brinquedo novo, você chegou ver, né?

P: sim

E: as bonecas

P: foi

E: todo mundo brincou, sabe? eu não falei aquele ah! Você é menina não pode! Não não, todo mundo brincou normal. Não teve nenhuma... diferencial assim não.

P: e eles também não manifestam muito... assim, porque eu observei que em outras turmas eles xingam, né? Se um menino brincar de boneca já...

E: é, porque eles são maiooores, né? Acho que aí já tem aquela formação. Não poode! Agora com dois anos não. É meio, é meio light nesse lado.

P: e eles mesmos não ligam

E: não, não ligam. Porque acho que está na fase da descoberta, né

P: aham

E: é. Da descoberta.

P: com certeza

E: agora de três, anos eles já sabem quem é menino, menina. Mas isso aí, o tabu vem de casa.

P: aham

E: não é da gente não, isso ai é a casa que impõe limites.

P: é

E: Que a gente não coloca isso. Jamais (risos)

P: poooois é só isso. Mais alguma coisa quer acrescentar?

E: não, é só isso

P: Então só agradecer, depois desse ano de luta.

E: (risos)

P: parabenizar pelo trabalho, que não é fácil, e a gente que esteve aqui sabe que não é fácil mesmo lidar com mais de 20 crianças, sozinha muitas vezes

E: foi luta, né Paula (risos)

P: foi luta demaaaais

E: (risos) tinha hora que ficava doooooida!

P: e eu só vinha um dia, imagino todo dia! Está de parabéns mesmo. Então queria agradecer e vamos parar por aqui.

ENTREVISTA Beatriz dezembro, 2018

P: não sei se sabe que a pesquisa surgiu a raiz de uma entrevista com você que eu fiz no ano retrasado, quando eu fazia pós graduação. Achei tão interessante o que você falou sobre as crianças de dois anos, na época que você era professora de dois anos. Minha esperança era que ainda fosse, mas...

E: mas não deuu! (risos)

P: não deu. Agora está no caso como secretaria da escola, né? É você que faz as matriculas

E: isso, tuuudo, a parte burocrática da escola é comigo.

P: se está gostando é bom

E: tô, tô, tô, é ótimo.

P: na minha qualificação me perguntaram sobre a condição social das crianças, não sei se você sabe um pouco, mais ou menos o nível de renda das famílias...

E: não é tão baixo não. É mesclado.

P: aham

E: é mesclado. Tem uma classe que tem uma condição sim, tem. E outros não, é bem mesclado. Não é aquele nível não. Nível baixo não.

P: aham

E: é não, é não, é mesclado. Eu acho que tem mais de um nivelzinho médio porque eles vem de carro.

P: e é?

E: é sim. Com certeza. Pais com estudos, paaais, exatamente. Tá mesclado.

P: talvez seja pelo bairro, que cresceu.

E: pronto, isso, é. Exatamente, eu acho que pelo bairro também há diferença, né? Aqui a comunidade mais próximo, né, então já uma comunidade que são mais carentes, mas o do bairro em si não.

P: e no caso dos dois anos é misturado

E: misturado com certeza. Do bairro e da comunidade.

P: e a comunidade fica onde?

E: ai embaixo! Descendo ai já começa.

P: mas não tinha uma do outro lado?

E: sim mas essa é outra!

P: e vocês atendem?

E: atende também. Atende a de aqui e ali. São duas e elas se encontram, é.

P: e dos dois anos você as vezes fica substituindo, né?

E: eu só ajudo

P: só ajudando, quero dizer, dando uma mão

E: iiiisso, quando tem...mas ai o contato mais com eles não.

P: eu vejo que eles se dão muito bem com você, as crianças gostam né?

E: (risos)

P: vejo procurando Beatriz

E: pedindo socorro! (risos) dessa forma. Mas só assim, porque já tem a professora e a monitora e todo mundo tem que ter seu espaçozinho para não se confundirem.

P: é, com certeza

E: é, ai mas eu só vou assim, uma coooisa, é, não tem mais o contato. Ai não sei mais a socialização deles, como...não, ai eu não tenho mais contato nenhum.

P: uma pena porque era uma ótima professora.

E: (risos)

P: referente a turma de dois anos tem alguma coisa para comentar sobre a turma desse ano?

E: não, tranquilo né, porque foi uma, né, ali na salinha só as meninas que ficaram mas se deus quiser esse ano que vem vai estar a professora, monitora, para o trabalho fluir, né não? Porque ai não flui, você fazer uma função que não é sua, é complicado, né. Você vai se desdobrar e não dá certo.

P: exatamente

E: mas ai como é a necessidade, né.

P: a pessoa tem que fazer de tudo, né.

E: tem que fazer.

P: e uma coisa que observei é que tem muita rotatividade, tipo, muita criança nova chegando

E: tem isso. Porque quando estabiliza uma turminha eles se adaptam, mordidas, briguinhas, ai vai entrando. Ai começa tuuuuudo de novo na turma. Infelizmente tem isso. Porque não é um período, né. Se fosse uma matricula ou outra, mas não é. Começa tuuudo de novo. Ai é uma salinha que é constante.

P: é, dois anos é, eu percebi.

E: é, e principalmente na hora da dormida, porque quando você acalma os que estão, aí chega um, aí você vai adaptá-lo, aí os outros voltam... é um trabalhozinho.

P: é o primeiro ano...

E: é, exatamente. Eeeeeexatamente.

P: mas é porque você não pode se negar a matricular, né?

E: não. De jeito nenhum. De jeeeeito nenhum

P: então tem que ser assim.

E: tem que ser assim. Tu não vai mais vir não?

P: eu acredito que não

E: mas passe quando quiser passar

P: eu moro perto

E: proonto, apareça! Estamos aqui

P: com certeza. [...] E queria parabenizar pelo trabalho. Fazem um trabalho ótimo. Ainda com as dificuldades.

E: não é fácil

P: e a pessoa que está aqui sabe

E: saaaabe. Num instantinho sabe que não é fácil.

P: o que vocês fazem para se adaptar ao que tem.

E: o dia a dia de qualquer trabalho, né. E você queria esse mundo de creche ou não?

P: para mim?

E: sim

P: é porque eu não tenho formação para trabalhar em creche não. Só faço mestrado em educação.

E: ahh, ta.