

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA

KARINA INGREDY LEITE DA SILVA

**AUTOCONCEITO DE GÊNERO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

JOÃO PESSOA-PB

2014

KARINA INGREDY LEITE DA SILVA

AUTOCONCEITO DE GÊNERO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Bacharelado de
Psicopedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Bacharel em Psicopedagogia.

Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.
Coorientadora: Flavia Maia Guimaraes

JOÃO PESSOA – PB
2014

S586a Silva, Karina Ingredy Leite da.

Autoconceito de gênero em crianças da educação infantil / Karina Ingredy Leite da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2014.
42f.

Orientador: Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Coorientador: Flavia Maia Guimarães

Monografia (graduação em Psicopedagogia) – UFPB/CE

1. Construção de gênero. 2. Autoconceito. 3. Educação infantil.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.017 (043.2)

KARINA INGREDY LEITE DA SILVA

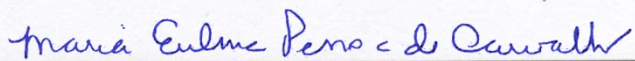
AUTOCONCEITO DE GÊNERO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eulina Pessoa de Carvalho.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Flavia Maia Guimaraes

Aprovado em: 26 / 02 / 2014.

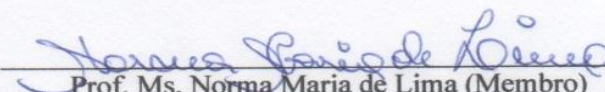
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Eulina Pessoa de Carvalho. (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba



Prof.^a Dr.^a Flavia Maia Guimaraes (Membro)
Universidade Federal da Paraíba



Prof. Ms. Norma Maria de Lima (Membro)
Universidade Federal da Paraíba

A Deus, que não me deixa
desanimar e que nunca desiste de
mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos que sempre derramou sobre mim, por me guiar pelos muitos caminhos da vida, iluminar-me nos momentos mais escuros, proteger-me dos males e dos malfeitores, pela sabedoria e paciência que concedeu-me, por alimentar minha fé e meus sonhos e estar sempre ao meu lado. “Tudo é do pai, toda honra e toda Glória, é dele a vitória alcançada em minha vida” [...]

Ao meu pai, homem de muita fé e coragem, que cria seus filhos ensinando-os os reais sentidos das palavras honestidade e esforço; pessoa que admiro e me orgulho. Obrigada, meu guerreiro, por ser esse amigo, instrutor e, acima de tudo, por ser a pessoa na qual eu me espelho, a principal pessoa que me impulsiona e me faz ter força nas horas mais difíceis.

À minha mãe, que, do seu jeito, sabe fortalecer-me, confortar e alimentar meus sonhos. Obrigada pelas orações, preocupações, confiança e pelos cuidados!

Ao meu irmão, por motivar-me, por acreditar em mim e me incentivar a vencer. Desculpa pela ausência, por não acompanhar de perto o seu crescimento, te amo!

À minha avó materna, mulher de fibra e de uma fé inabalável, aquela que se ajoelha e entrega minha vida ao Senhor. Meu porto seguro, que me consola nos momentos de tribulações e sempre tem uma palavra de incentivo e força. Obrigada por me ensinar a seguir e acreditar em Deus.

Ao meu avô materno, que, de algum lugar, intercede por mim a Deus. Ao homem de coração puro, que sempre apostava na minha capacidade de vencer na vida, que levou um pedaço de mim, deixando ensinamentos que levarei para vida toda. Eternas saudades. Amá-lo-ei para sempre!

À minha tia, que, por muitas vezes, exerceu o papel materno, aconselhando-me, incentivando-me e acreditando em mim.

Ao meu amor, Soeverton Ramalho, presente de Deus em minha vida, por ter tanta paciência, por fazer-me uma mulher feliz e amada, por preocupar-se tanto comigo

e ser meu companheiro e amigo. Essa pessoa linda em todos os sentidos. Amo-te imensamente!

À Residência Universitária, e aos/as que lá residem ou residiram, por ser(em) minha família nesses últimos anos e por compartilhar(em) comigo momentos de alegria e tristeza; à Jamile Oliveira, Aline Kiss, Cicero Carneiro, Raimundo Abrantes, Krithianny, Barbara Caroline, Alex Soares, Neto Pontes, Leandro Gonçalves e Dayanne Deyse.

À minha Orientadora, Maria Eulina, que me dá oportunidade e que acredita e aposta no meu potencial, bem como pela maneira dedicada e competente com a qual leciona e luta contra as injustiças. É um exemplo de ser humano a seguir. Por ter feito o papel de mãe e amiga no momento em que eu mais precisei, preocupando-se comigo, aconselhando-me e acalmando-me. Serei sempre grata por tudo!

Aos/as meus/minhas amigos/amigas de curso, Samara, Djailma, SidCley, Jaciara, Juliana, Yara, Neto e Lilia, pelos momentos de risos e brincadeiras, por tantas trocas de conhecimentos e por essa grande amizade. Levarei vocês para sempre em meu coração.

Aos/as meus/minhas tão amados/as amigos/as, da minha querida terra, Fábio, Gracinha, Eduarda, Zeneto, Junior, Alécia, Alany, Dorinha, Alana, Daniele, Fernanda, Ticianny, Grazielly, Raila, Leandro, Chico Rocha e Delani, pelos tantos momentos e por mostrarem-me o real valor da amizade. Sinceramente, amo vocês!

À família NIPAM, que me acolheu de braços abertos e abriu as portas do mundo do conhecimento, da justiça e da luta contra a desigualdade. Agradeço a todos/as as professoras, bolsistas, estagiários/as e colaboradores/as e, em especial à coordenadora desse núcleo, a minha coorientadora, Flavia Maia, uma pessoa sensível, engraçada e muito legal, por me aguentar, ser tão paciente comigo e contribuir significativamente para conclusão deste trabalho.

Enfim, obrigada a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão deste sonho.

Resumo

Este trabalho objetivou analisar o desenvolvimento do autoconceito de gênero em crianças da educação infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba nas interações livres com os seus pares. Realizou-se uma abordagem qualitativa, durante o segundo semestre de 2013, com observações participantes e não participantes de grupos de meninas, grupos de meninos e entre meninos e meninas interagindo juntos em um mesmo grupo. O procedimento analítico utilizado foi análise de conteúdo, incluindo as falas, movimentos corporais e espaciais, a partir das seguintes questões norteadoras: as crianças expressam o autoconceito de gênero em interações livres? As crianças demonstram uma construção de inequidade e tipificação de gênero? Verificou-se que as crianças da educação infantil já reproduzem as desigualdades entre os sexos, e que são os adultos mais próximos como as/os professoras/as e cuidadores/as na escola e o pai e a mãe em suas casas os grandes contribuintes da construção do seu autoconceito de gênero, demonstrando que essa construção é alimentada pelo machismo, sexismo e homofobia, transmitidos principalmente através da linguagem, de atitudes e comportamentos. Observou-se que as crianças diariamente tipificam, classificam e discriminam lugares, cores, brinquedos, brincadeiras, jogos, comportamentos, espaços e tarefas de acordo com cada sexo, reforçando os valores pensados e impostos pela cultura hegemônica para modelos de feminilidade e masculinidade, internalizando e reproduzindo a inequidade de gênero. Portanto, para a escola desconstruir essas relações, linguagens, identidades e autoconceitos, precisa apresentar-se como um espaço plural, problematizando e superando essas discriminações e assimetrias, tornando-se um espaço de igualdade e equidade de gênero por meio de uma educação não sexista.

Palavras-chave: Construção de gênero. Autoconceito. Educação infantil.

Abstract

This study aimed to analyze the development of the self-concept of gender in children of early education at Escola de Educação Básica of Universidade Federal da Paraíba in free interactions with their pairs. A qualitative approach was conducted during the second half of 2013, using participant and non-participant, observation of groups of girls, groups of boys and mixed groups. Content analysis was the analytical procedure used, including speech, physical and spatial movements. In order to address the following guiding questions: Children express the self-concept of gender in free interactions? Children show a construction of gender inequity and gender typification? It was found that children in early education already reproduce inequalities between the sexes, and that the major contributors to the construction their self-concept of gender, are the closest adults: teachers and caregivers in the school, father and mother at home. The data collected demonstrates that this construction is fueled by machismo, sexism heteronormativity and homophobia, transmitted mainly through language, attitudes and behaviors. It was observed that children typify gender daily, classifying and discriminating locations, colors, toys, games, play, behaviors, spaces and tasks according to each sex, reinforcing thoughts and values imposed by the hegemonic cultural models of femininity and masculinity, internalizing and reproducing gender inequity. Therefore, in order to deconstruct these relations, language identities and self-concepts, the school needs to be a plural space, question and making overcome possible to such disparities and discrimination. The school can be a site of gender equality and equity through a non-sexist education.

Keywords : Construction of gender. Self-concept. Early.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2.CAPÍTULO 1: APRENDENDO A SER MENINA, APRENDENDO A SER MENINO INTERAÇÕES ESCOLARES.....	11
1.1 Conceito de gênero: construção cultural da diferença sexual	12
1.2 Construções de gênero na educação infantil.....	14
1.3 Construção do autoconceito de gênero em crianças da Educação Infantil	17
3.CAPÍTULO 2: O CAMINHO METODOLÓGICO.....	21
2.1. Os/as Participantes.....	22
2.2. As técnicas e os instrumentos	23
2.3. Os Procedimentos	24
2.4. Análise dos dados	24
4. CAPÍTULO 3: O AUTOCONCEITO DE GÊNERO EXPRESSO PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB.....	26
3.1. A construção e expressão do autoconceito de gênero através da linguagem sexista e a distinção de homens e mulheres através da força	27
3.2. Comportamentos, cores, jogos, brinquedos e brincadeiras têm sexo?	29
3.3. A divisão em espaços e tarefas por gênero.....	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
6. POST-SCRIPTUM.....	38
7.REFERÊNCIAS	39

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre o autoconceito de gênero em crianças da educação infantil surgiu em um estudo ainda em curso que tem como objetivo principal fazer análises sobre as construções e desconstruções das relações de gênero nos Centros de Referência de Educação Infantil (CREIs) da rede municipal de João Pessoa-PB. O que se observa nesse estudo empírico é que ocorre uma divisão de gênero entre as crianças tanto nas atividades cotidianas em sala de aula como nas atividades extraclasse, e que as professoras (pois não tem professor na educação infantil das instituições visitadas) relatam que essa divisão se dá “naturalmente” pelas/os meninas/os, ou seja, em nenhum momento essas profissionais se questionam se estão ou não interferindo nessa divisão sexista, contribuindo na construção do autoconceito e na identidade de gênero dessas crianças, legitimando assim, as desigualdades no cotidiano escolar.

Tendo em consideração a necessidade de superar o machismo, a iniquidade de gênero e o sexismo foi desenvolvido um estudo sobre como se dá a construção e desenvolvimento do autoconceito de gênero em crianças de ambos os sexos, de três a seis anos, da educação infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba.

A opção pela pesquisa qualitativa para o estudo de campo foi por essa voltar-se para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades e instituições, objetivando compreender os diversos aspectos da sociedade, conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema e descobrir novos fenômenos e suas relações. Nesse sentido, a pesquisa consistiu na observação dos fatos tal como eles ocorrem espontaneamente, considerando que “na pesquisa de campo, as técnicas e métodos de coleta de dados exigem atenção especial do pesquisador enquanto observador e também anotações de campo, com o diário de campo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 154).

O conceito de gênero se refere às noções de masculinidade e feminilidade atribuídas a pessoas, objetos e práticas. Essas noções e construções, presentes na cultura mais ampla, são reforçadas na escola, no seu currículo e práticas pedagógicas que reproduzem as desigualdades e iniquidades de gênero através da distinção dos corpos e identidades de meninos e meninas (CARVALHO, Maria, 2008; XAVIER FILHA, 2009).

A pedagogia crítica aponta a escola como espaço pedagógico repressivo e domesticador. Louro (2002) pontua que a “passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo” (p. 125).

A escola tem o dever de não reforçar a discriminação e o preconceito contra as mulheres e as expressões culturais denominadas femininas, o que requer a adoção de uma educação não-sexista e para a equidade de gênero. Isso implica tanto propiciar oportunidades iguais para meninas e meninos, quanto valorizar as expressões denominadas femininas e as contribuições culturais das mulheres (CARVALHO, Maria, 2000).

Podemos considerar que a escola enquanto instituição educativa, no seu cotidiano, nas práticas pedagógicas e nas relações de convivência entre professoras/es e alunas/os, reproduz representações, papéis e estereótipos de gênero, nesse contexto, se constituem os sujeitos de gênero (CARVALHO, Maria, 2010). Nessa perspectiva, ela não é neutra na construção e desenvolvimento do autoconceito de gênero em seus alunos e alunas.

De acordo com Shaffer e Kipp (2012) o autoconceito de gênero se dá quando adquirimos um papel de gênero e passamos a nos distinguir do sexo oposto, e isso ocorre logo na primeira infância, quando na maioria das vezes já estamos inseridos nas instituições de ensino infantil (IEIs). Assim, de uma forma “naturalizada” e na maioria das vezes nem percebida, a construção do autoconceito de menina e menino se dá no cotidiano escolar, através de uma aprendizagem espelhada nas falas e atitudes dos/as professores/as, nos jogos e brincadeiras oportunizadas aos/às alunos/as. Como aponta o caderno de atividades do curso gênero e diversidade na escola (GDE), “quando direcionamos um olhar mais atento ao pátio, torna-se perceptível que a organização desse espaço e sua ocupação por meninos e meninas também são pautadas pelo modo como são concebidos masculinidades e feminilidades” (BRASIL, 2009b, p. 32). Os jogos e brincadeiras indicam como as feminilidades e masculinidades e as relações de gênero vão se construindo, geralmente sem intervenção das/os educadoras/es.

Dessa forma o presente estudo tem como **objetivo geral** analisar o desenvolvimento do autoconceito de gênero em crianças da educação infantil nas interações livres com os pares. Busca **especificamente**: conhecer as expressões do autoconceito de gênero em grupos de meninas; compreender as expressões do

autoconceito de gênero em grupos de meninos; e por fim comparar as expressões do autoconceito de gênero em meninos e meninas interagindo juntos em um mesmo grupo.

Para atingir os objetivos, vários/as autores/as serviram como norteadores/as, dentre os quais ressaltam-se: Carvalho, Maria (2000, 2008, 2009, 2010, 2013), Louro (1997, 2002, 2007), Felipe (1999, 2004), Lima (2007), Biscaro (2009), Carneiro, Martinelli e Sisto (2003).

A relevância deste estudo se dá por pesquisar o desenvolvimento do autoconceito de gênero em crianças da segunda infância e a intensidade com que expressões de desigualdade entre os sexos acontecem nessa fase, com o intuito de evitar que posteriormente essas relações de poder e desigualdade possam afetar o indivíduo na construção de identidade, no seu desenvolvimento acadêmico, nas chances no mercado de trabalho e nos vários aspectos da vida individual e social, inclusive na violência de gênero e contra as mulheres. Para tanto, esta pesquisa se dispõe a investigar as seguintes hipóteses: 1) as crianças expressam o autoconceito de gênero em interações livres; 2) as crianças demonstram uma construção de inequidade e tipificação de gênero.

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta uma discussão teórica das temáticas e conceitos que fazem parte deste estudo: Conceito de gênero: construção cultural da diferença sexual; Construção de gênero na educação Infantil; Construção do autoconceito de gênero em crianças da Educação Infantil.

No segundo capítulo, O Caminho Metodológico, são descritos o tipo de pesquisa realizada na Escola de Educação básica, especificamente na modalidade da educação infantil, os sujeitos envolvidos na pesquisa, os instrumentos utilizados no trabalho de campo, como observação e diário de campo, e as técnicas de análise do que foi coletado.

O terceiro capítulo apresenta os resultados que emergiram do campo empírico, as análises das falas e das cenas de movimentos corporais e espaciais ocorridos durante o processo de observação e anotações, e as discussões a partir do referencial teórico e das questões orientadoras.

Nas considerações finais, serão trazidos questionamentos e algumas reflexões necessárias para a prática das/os professoras/es e cuidadoras/es frente à construção do autoconceito de gênero na educação infantil. Propõe-se, ainda, uma educação não-sexista e com equidade de gênero, que aborde e acolha as diferenças sem transformá-las em desigualdade.

A seguir apresentam-se as considerações teóricas que norteiam o estudo.

CAPÍTULO 1

**Aprendendo a ser menina, aprendendo a ser menino nas interações
escolares.**

1.1. Conceito de gênero: construção cultural da diferença sexual

O conceito de gênero, para as ciências sociais e humanas, refere-se à construção social a partir do sexo. No entanto, a construção social do gênero é muito mais complexa do que simplesmente uma categorização das pessoas em machos ou fêmeas. Assim, de acordo com o livro do curso GDE (BRASIL, 2009a), sabe-se que a espécie humana é formada por homens e mulheres, contudo as maneiras de ser homem ou mulher são estabelecidas pela cultura e não pela anatomia dos seus corpos, os modos de agir e se comportar são impostos pela sociedade, correspondendo a um aprendizado sociocultural que leva cada um/uma a agir conforme um roteiro de expressão e ação para cada sexo e gênero, de acordo com cada contexto.

No entanto, nem sempre o termo gênero foi utilizado pelos/as pesquisadores/as, pois até os anos de 1960 não se dava importância à construção social de mulheres e homens. Na realidade, o termo gênero surgiu no mundo acadêmico, quando pesquisadoras feministas buscavam desnaturalizar a condição de inferioridade da mulher na sociedade, através dos chamados estudos sobre mulheres (SIMIÃO, 2005). Portanto, inicialmente foram os estudos feministas que tiveram o intuito de desnaturalizar a condição feminina no meio social, desconstruir a ideia de que tudo aquilo que se refere à mulher está na sua natureza feminina, ou seja, estes estudos problematizaram a ideia de que determinadas características são da essência feminina e outras são da essência masculina (CARVALHO, Marília, e TORTATO, 2009).

Segundo Silva (2007, p. 253):

No século XIX surgiram, particularmente no campo da antropologia física, teorias que explicaram a inferioridade feminina com base na biologia. Este campo explicativo tomou muita força na sociedade moderna, pois teria o “aval” da ciência. Contrapondo-se a esta perspectiva, o movimento feminista problematizou e reconstruiu argumentos em torno da determinação biológica das hierarquias entre homens e mulheres, colocando em xeque as concepções relativas ao feminino e masculino na sociedade ocidental.

A história do uso da palavra “gênero” tem, portanto, uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos dos movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. A luta era acima de tudo por igualdade e respeito, já que as desigualdades entre homens e mulheres foram interpretadas como naturais e, com isso, as características masculinas eram valorizadas enquanto características femininas eram desvalorizadas pela sociedade, exceto a exaltação da maternidade.

Para Louro (1997, p. 21):

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

Há uma expectativa social em relação à maneira como os homens e mulheres devem ser, estar e se comportar nos diferentes âmbitos sociais, seja na escola, na família, no trabalho, na vida amorosa, nos momentos de descontração, nos vários espaços, práticas e relações sociais. Entende-se, então, que o gênero é construído pela cultura, caracterizando não apenas os corpos e as subjetividades, mas também as atividades, comportamentos e os objetos culturais como masculinos e femininos (CARVALHO, Maria, 2010).

O gênero, segundo Pierre Bourdieu (1999), é um *habitus*, ou seja, uma estrutura psicossomática, um estado habitual especialmente do corpo, um modo de ser, adquirido na socialização primária, sendo reforçado pela organização social da divisão de gênero. Com isso, é na família, na escola e em outros espaços sociais onde interagimos que o aprendizado de gênero acontece, sendo parte fundamental da nossa socialização.

Os brinquedos na infância, os jogos na adolescência, nosso vestuário, os gestos e o palavreado que nos são ensinados e as relações estabelecidas com os grupos de pares e com as pessoas adultas vão nos informando sobre como é ser homem e ser mulher na sociedade e nos levam a distinguir quais atitudes são as mais apropriadas a cada gênero. (BRASIL, 2009b, p. 26)

É importante ressaltar que o conceito de gênero foi desenvolvido pela teoria feminista, associado a outros conceitos como sexismo e patriarcado. Sexismo é a discriminação de um determinado sexo, no nosso contexto, o sexo feminino. O patriarcado é o sistema de relações sociais em que os homens detêm o poder, sendo “sustentado ideologicamente pela heterossexualidade compulsória, violência masculina... em que os homens dominam as mulheres, econômica, sexual, e culturalmente, a partir do lar”. (CARVALHO, ANDRADE, E JUNQUEIRA, 2009, p. 36). Na história do patriarcado, as relações sociais são sexistas, ou seja, as mulheres são subjugadas, denegridas e suas atividades limitadas.

Nesse sentido, a teoria feminista contesta a inferioridade e subordinação das mulheres, tradicionalmente justificadas pela fragilidade física e a maternidade. Na lógica sexista e patriarcal, é naturalizado que a mulher seja mãe, essencialmente delicada, sensível, obediente, amorosa, afetiva etc, como se em sua carga genética

tivesse tais características, como se fosse biologia (CARVALHO, Marília, e TORTATO, 2009).

Neste contexto, Felipe (2004, p. 33) sublinha que:

O conceito de gênero procura se contrapor à ideia de uma essência (masculina ou feminina) natural, universal e imutável, enfatizando os processos de construção ou formação histórica, linguística e socialmente determinada. A constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos. Desta forma, o conceito de gênero trouxe-nos a possibilidade de colocar em discussão as relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, posicionando-os como desiguais em suas possíveis e múltiplas diferenças.

Sendo assim, as relações de gênero são entendidas como relações de poder já que as características masculinas são consideradas socialmente positivas, em contraposição às femininas, gerando hierarquia entre homens e mulheres e atributos culturais masculinos e femininos (CARVALHO, Maria, 2010), constituindo um par de opostos em uma relação assimétrica, gerando subordinação, desigualdade e sofrimento humano. Dessa forma, em contraposição aos ideais hegemônicos e fixos de masculinidade e feminilidade, é preciso considerar que as identidades de gênero são plurais, instáveis, existindo relações de poder e distinção entre diferentes formas de masculinidade e feminilidade, afetando diferentemente mulheres e homens de diferentes condições sociais, afetando também os que não correspondem aos ideais de masculinidade e feminilidade hegemônica (CARVALHO, Maria, 2008).

Então, “o gênero funciona como um princípio de organização da ordem social e continua sendo usado como um princípio organizador do sistema, da instituição, das práticas curriculares e pedagógicas da educação infantil” (CARVALHO, Maria, 2013, p.7).

1.2. Construção de gênero na educação Infantil

Nas últimas décadas, numerosos foram os estudos relacionados à educação, entre eles referentes à educação infantil, discutindo os conceitos relativos ao desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, da linguagem, psicomotor, como também os questionamentos sobre a prática escolar e seus encadeamentos (BÍSCARO, 2009). Contudo, “poucos são os estudos que tentam dar conta da construção de identidade de gênero e identidade sexual na infância” (FELIPE, 2004, p. 31).

Um dos fatores pelos quais os professores e professoras continuam ensinando e reforçando estereótipos e papéis de gênero diferenciados para meninos e meninas é

justamente o pouco ou nenhum conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade de que dispõem, já que a formação profissional ainda não incluiu ou transversalizou essas questões. Nesse contexto, se toda construção identitária e reprodução social começa na família, começa também nas instituições de educação infantil, onde as meninas e meninos ingressam cada vez mais cedo e permanecem todo o dia (CARVALHO, Maria, 2013).

De acordo com Louro (2007, p. 56), “a escola tem poder de formar sujeitos, produzir e reproduzir normas, padrões e desigualdade de gênero”, entre outras desigualdades, e assim se faz desde que surgiu a escola ocidental, exercendo a função social de distinguir os sujeitos:

Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2007 p.57)

Apesar das escolas hoje serem mistas, a educação que oferecem ainda é diferenciada, pois encaminha meninos e meninas para diferentes carreiras e trabalhos. Os/as alunos/as de uma mesma sala têm o/a mesmo/a professor/a, os mesmos livros didáticos, as mesmas atividades, mas, ainda assim, continuam aprendendo o que é próprio ou impróprio para um menino ou uma menina. “Desde a infância, meninos e meninas continuam sendo educados dentro de rígidos padrões comportamentais psicológicos e sociais: menino não chora, só brinca de bola e super-herói; menina não pode subir em árvores, só brinca de boneca e panelinha” (CARVALHO, Maria 2000, p. 18). Tanto na família quanto na escola, as crianças são ensinadas, direta ou indiretamente, “os modos” de menina ou de menino.

Nos livros didáticos, apesar de terem sido analisados e criticados com base na categoria gênero, é possível observar que as mulheres e as pessoas negras ainda continuam invisíveis. As mulheres são apresentadas como cuidadoras do lar ou em profissões ligadas ao cuidado, as mulheres negras como empregadas domésticas, enquanto que os homens são apresentados atuando no espaço público e exercendo cargos de liderança. Nesse contexto, Felipe (2004, p. 33) relata:

A escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já

consagradas como sendo a referência. Tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretado como anormal, desviante.

Nos livros infantis, personagens frágeis, dóceis, sensíveis são representados por meninas e os personagens corajosos, fortes, aventureiros, competentes e racionais são representados por meninos. Tais abordagens reforçam imagens e práticas desiguais e hierárquicas entre os sexos, reforçando ainda mais as desigualdades de gênero.

Outra prática que passa ainda despercebida no que se refere à construção de modelos de menino e menina é a linguagem. A norma da Língua Portuguesa impõe o uso do masculino invisibilizando o feminino. Por exemplo, numa sala de aula é comum referir-se a “os alunos” quando nesta há presença de alunas, invisibilizando os sujeitos femininos.

É nos vários contextos de socialização que as crianças constroem suas referências de gênero e quando começam a frequentar a escola já foram ensinadas pela família a escolherem, por exemplo, quais brinquedos são de meninas e quais brinquedos são de meninos. Auad (2006) lembra que “os jogos e as brincadeiras podem traduzir como as relações de gênero entre as crianças são construídas e, ao mesmo tempo, como se fabricam meninas, meninos, homens e mulheres” (p. 50).

Segundo Carvalho, Maria (2008, p. 4), “as IEs oferecem ambientes, objetos e atividades organizados de certo modo, ou seja, cenários e roteiros/rotinas naturalizados, geralmente inconscientes, delineando assim uma pedagogia organizacional e visual carregada de significados, entre os quais os relativos a gênero”. Assim, essas instituições reforçam a assimetria de gênero, educando meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas, reproduzindo os preconceitos e discriminações contra mulheres.

Como estrutura de dominação simbólica, que divide e hierarquiza o mundo e as pessoas em um polo masculino (superior) e outro feminino (inferior), as relações de gênero são aprendidas – os sujeitos incorporam/subjetivam o gênero. A educação infantil é estratégica, pois é na primeira infância que se inicia a corporificação do habitus de gênero a partir do cuidado do corpo e da exploração do mundo num contexto de educação integral: física, emocional e cognitiva. (CARVALHO, Maria, 2008, p. 13)

Com isso, as IEI orientam as crianças, explícita ou implicitamente, a distinguir quais atitudes, características e comportamentos são mais apropriados para cada gênero, como, por exemplo, que a cor rosa é de mulher e azul é de homem, oferecendo aos meninos roupas de luta, armas, jogos ativos e oferecendo às meninas apenas miniaturas de utensílios domésticos, bonecas, enfim brinquedos que incentivem a maternidade e o

espaço doméstico como cenário de atuação. Tendo os funcionários das instituições como exemplo dessa divisão de trabalho por gênero, os funcionários do sexo masculino são, na maioria das vezes, vigias e porteiros, enquanto as funcionárias são professoras, merendeiras e auxiliares de serviço, as que cuidam diretamente das crianças.

Nesse contexto, meninos e meninas são separados nos diversos espaços e atividades escolares, nas filas organizadas por sexo, nos momentos de se alimentar, tomar banho, na formação de grupos para dinâmicas e brincadeiras pedagógicas (CARVALHO, Maria, 2008). Portanto a escola tem papel importante na construção das identidades dos sujeitos não apenas no currículo formal, mas no currículo em ação, contribuindo para reproduzir ou transformar as relações de gênero, ainda de dominação masculina. (XAVIER FILHA, 2009).

1.3. Construção do autoconceito de gênero em crianças da Educação Infantil

O autoconceito segundo *Papalia*, Olds e Feldman (2010) é a imagem geral que temos de nós mesmos, um sistema de avaliação e descrição sobre nós. Vaz Serra (1988) define autoconceito como a percepção que o sujeito tem de si mesmo e a concepção que, devido a isso, forma de si. O autor ainda sublinha que influências podem contribuir na formação do autoconceito, sendo uma delas o modo como as pessoas observam o indivíduo, e outra a autoavaliação de certos comportamentos em função de valores dos grupos normativos.

Carneiro, Martinelli e Sisto (2003, p. 428) dizem que o autoconceito “tem a sua função na dinâmica da personalidade do indivíduo e de seu papel como um regulador dos estados afetivos e motivacionais do comportamento”. Nesse eixo González Cabanach e Valle Arias (1998) afirmam que o autoconceito totaliza e arranja a experiência do indivíduo, regula seus estados afetivos e atua como causador e guia do comportamento.

A formação do autoconceito é um processo lento, que se desenvolve nas experiências pessoais e com a reação dos outros ao seu comportamento. Desse modo, a maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, influencia as características do autoconceito que a criança desenvolverá. (CARNEIRO, MARTINELLI E SISTO, 2003, P. 428)

As pessoas que afetam o desenvolvimento do autoconceito de uma criança, geralmente, são o pai, a mãe e professores/as que, na maioria das vezes, exercem algum controle sobre a criança e as influenciam com suas opiniões, no contexto da relação de

poder adulto-criança e correspondente dependência infantil. Dessa forma, a entrada na escola significa para a criança uma grande ampliação de socialização e para a qual ela traz uma história de experiências anteriores que lhe permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si mesma. “Assim a escola também contribuirá para a configuração do autoconceito geral da criança” (CARNEIRO, MARTINELLI E SISTO, 2003, p. 429). É na instituição de educação infantil que as crianças, no contexto da pedagogia organizacional e visual (CARVALHO, Maria, 2008), se movimentam naturalmente e leem o mundo dividido por gênero, aprendendo desde já seu lugar nele, sendo a aprendizagem de ser menina ou menino a primeira na formação do autoconceito (MORENO, 1999).

Nas instituições de educação infantil (IEI), as professoras/cuidadoras compartilham uma grande parte do tempo diário das crianças e suas ações pedagógicas, expectativas e normas disciplinares, no contexto do currículo oculto e do currículo em ação, têm efeitos significativos no desenvolvimento e autoconceito das crianças, que ressignificam as ações docentes em meio às interações entre pares. (FERREIRA, 2004, p. 87)

Machado (2003) em seus estudos sobre identidade escreve que “embora exista em cada indivíduo um senso de individualidade, a construção do autoconceito é inseparável do outro; portanto as experiências de socialização constituem o principal referencial para formação das identidades” (p. 54). Para esse autor, “a identidade pessoal está ligada a uma construção individual do conceito de si” (p. 53), ou seja, do autoconceito. Já que o autoconceito está ligado diretamente à construção da identidade, Erickson (1994) atribui a formação da identidade a diferentes fases do ciclo de vida e ressalta que a infância e a adolescência são períodos nos quais a influência dos outros na definição das identidades é mais forte.

Dessa forma, a construção da identidade e o desenvolvimento dos papéis de gênero são aprendidos desde os primeiros anos de vida, sendo elaborados socialmente e tendo a cultura e as relações sociais como base desde os primeiros anos de vida. Scott (1991, p. 4) afirma que “o gênero [...] é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres”.

Por a Educação Infantil influenciar na construção da identidade de gênero dos sujeitos é que a questão de gênero precisa ser priorizada, já que as crianças vão se construindo como seres femininos ou masculinos, e a linguagem utilizada pelo/a professor/a é relevante e decisiva nessa construção de identidades. Scott defende que “a linguagem é o centro da teoria lacaniana: é a chave de acesso à ordem simbólica.

Através da linguagem é construída a identidade de gênero. Segundo Lacan, o falo é o significante central da diferença sexual” (1991, p. 10). Com isso, pode se confirmar que a construção da identidade de gênero se inicia ainda na infância, basicamente com os processos comunicativos educacionais (LIMA, 2007).

Sem se dar conta os professores e as professoras reforçam as atitudes sexistas através de sua linguagem, suas atitudes, conduta e comportamento e, assim, vão reforçando cada vez mais a violência, o desmazelo como características dos meninos, e a meiguice, o capricho como características das meninas. Ao menino se “dá as tarefas mais árduas, como carregar objetos pesados, machucar-se fisicamente, como se todas essas atitudes fossem naturais do mundo masculino” (BÍSCARO, 2009, p.119).

Desde o nascimento os meninos são criados para serem homens fortes, maridos firmes e pais autoritários, enquanto as meninas são criadas e educadas para serem femininas, obedientes, caprichosas, meigas e boas alunas, enfim para serem mães zelosas, protetoras e boas esposas. E esta visão está presente no cotidiano de todos nós, na família, vizinhança, escola e na própria mídia. “Criando desejos, impondo hábitos, sugerindo necessidades. Valores são internalizados, diversidades culturais e linguísticas desaparecem na uniformização da cultura e da linguagem das novelas e dos programas populares” (GARCIA, 2002, p. 155).

Num desenho, num filme, numa novela são transmitidas representações que acabam produzindo uma determinada identidade, já que esses meios de comunicação transmitem também a educação, que não é somente transmitida pela escola.

As relações de gênero e as formas de sexualidade, representadas pela mídia, são campos de constituição de identidade, de produção e reprodução de representações e, portanto, espaço educativo onde imagens de crianças, adolescentes, mulheres e homens podem ser consumidos, tendo como referencial modelos sociais, econômicos e culturais hegemônicos (SABAT, 1999, p. 247).

Assim, com ajuda da mídia a criança aprende a atribuir valores para os comportamentos de papel sexual e de gênero, dizendo o que é “certo” e “errado” para cada sexo, como por exemplo, menino brinca com carrinho e menina com bonecas. Dessa maneira, a forma em que os brinquedos e as brincadeiras são apresentados e comercializados também legitima as diferenças e desigualdades de sexo e gênero entre as crianças, uma vez que são associados à feminilidade e a masculinidade, para que os meninos e as meninas se divirtam, se comportem e ajam de acordo com o modelo imposto pela sociedade para seu sexo.

“O *feedback* comportamental junto com os ensinamentos diretos de pais/mães, professores/as e outros adultos reforçam a tipificação de gênero” (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2010, p. 289). Meninos e meninas começam a receber esse *feedback* na família, mas logo começam a receber também na escola, onde adentram com um ou dois anos de idade, e nas quais permanecem, em alguns casos, das 7às 17 horas, de segunda a sexta-feira, em ambientes e com objetos e atividades cheios de expectativas e normas disciplinares, com vigilância e mecanismos de controle ora discretos, ora explícitos. Sobre isso Louro relata:

A escola limita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e meninas. [...] E hoje sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva sobre os sujeitos”. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 1997, p. 58 e 62).

Então, a construção da identidade e do autoconceito de gênero é vivenciada pelos meninos e meninas da educação infantil através das brincadeiras, da linguagem, dos gestos, das gravuras, das aulas, em que também se utiliza a televisão, das atividades reconhecidas como masculinas e femininas etc. Segundo Maximo (2000, p. 34), “aprender a ser homem ou mulher dependerá da produção de sentimentos que perpassará cada contexto vivido pela criança”.

Neste estudo pretendeu-se observar as interações entre as crianças do mesmo sexo e de sexos diferentes, a fim de verificar se ocorre a auto-nomeação e auto-segregação de gênero nas crianças da educação infantil, de acordo com o que refere a literatura apresentada sobre a construção de gênero.

CAPÍTULO 2

O CAMINHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa pautou-se em um delineamento do tipo estudo de campo de natureza qualitativa exploratória. De acordo com André (1995), o estudo qualitativo busca a interpretação no lugar da mensuração, busca examinar o mundo através das experiências, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada ser ou grupo de pessoas pensa de sua realidade, assumindo que fatos e valores estão intimamente ligados, sendo inaceitável uma postura neutra do/a pesquisador/a. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

A pesquisa de campo procura aprofundar-se em uma realidade específica. É basicamente realizada por meio de observações das atividades do grupo estudado para captar as explicações e interpretações que ocorrem naquela realidade (GIL, 2008).

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONSALVES, 2001, p. 67)

A pesquisa iniciou-se pela fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos e do percurso metodológico. Mesmo que existam poucas referências sobre o assunto pesquisado, ela depende assim como qualquer estudo, de uma pesquisa bibliográfica. Não busca resolver de imediato o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma visão geral. “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 1999, p. 43), ou seja, estabelecer maior familiaridade com o problema.

2.1. Os/as Participantes

A pesquisa foi realizada com crianças da educação infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba, de ambos os sexos, de três a seis anos, em interações livres. A referida instituição situa-se no Campus I da UFPB, no bairro Cidade Universitária em João Pessoa-PB, funcionando no período da manhã e da tarde e tem como modalidade de ensino a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. A escola assistia no ano de 2013, 141 alunos/as, sendo 70 alunos/as matriculados/as

pela manhã e 71 alunos/as à tarde. Eram 87 alunos/as da educação infantil, 43 frequentando o turno da manhã e 44 o turno da tarde.

2.2. As técnicas e os instrumentos

Foram adotadas como técnicas de pesquisa observações simples ou não participativas e observações participativas, ambas com registros em diário de campo. André (1995) acredita na importância da observação porque o/a “pesquisador/a tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 28). Portanto, a “presença do/a pesquisador/a no campo possibilita-lhe uma visão cumulativa holística da vida social do grupo investigado” (TEIXEIRA, 2001, p. 199).

A observação dos fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas que se caracterizam pela utilização de múltiplas formas de coleta de dados e tem como vantagens permitir checar, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar boa impressão. Permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir e permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 164).

Na observação simples o/a pesquisador/a se abstrai da situação estudada, apenas observa os fatos de maneira espontânea e controla os dados obtidos. Já na técnica de observação participante além de ocorrer o contato direto do/a pesquisador/a com o fenômeno observado pode-se fazer questionamentos caso tenha alguma dúvida ou quera se certificar de algo. Esse tipo de observação permite, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 75):

Captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de questionários. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade. A observação participante apreende o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Essas técnicas trouxeram contribuições enriquecedoras para a pesquisa, uma vez que, através das observações não participativas pode-se perceber como as crianças se comportam nas interações livres com seus pares, e na observação participativa puderam ser respondidas questões que confirmavam as referências teóricas quanto à construção de gênero na educação infantil e construção do autoconceito em crianças daquela faixa etária. O diário de campo foi essencial para que não houvesse o esquecimento das falas e expressões corporais e movimentações espaciais, brincadeiras e jogos das crianças,

podendo também ser acompanhadas e registradas as práticas diárias da instituição. Assim, Gerhardt e Silveira relatam que no diário de campo:

Anotam-se todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos (2009, p. 76).

2.3. Os procedimentos

Inicialmente foi feita a apresentação do projeto à instituição solicitando a autorização e permissão para a pesquisa, seguindo os preceitos éticos estabelecidos para pesquisas com participação de seres humanos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) defendido pela Resolução n. 196/96 do CNS/MS foi assinado pela diretora e pedagoga Herbênia de Cassia Cruz Tavares.

As observações e o registro no diário de campo tiveram início dia 30 de setembro de 2013 e foram até o dia 1 de novembro do referido ano, sendo feitas diariamente no período da manhã de 9:00 às 10:00 horas, horário em que as crianças eram liberadas para o intervalo entre as aulas, destinando-as ao lanche e as brincadeiras livres no pátio e no parque de areia da escola.

2.4. Análise dos dados

A fim de analisar os dados coletados foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo para as falas, segundo Bardin (1997), e análise de cenas, uma vez que as interações envolvem movimentos corporais e espaciais.

Para Laurence Bardin a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 1997, p. 42)

Esse conjunto de técnicas acontece em três significantes etapas. A primeira é a pré-análise, que é a fase de organização, utilizando-se de procedimentos como: leitura fluente, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação; a segunda etapa é a exploração do material, na qual os dados são codificados a partir do registro, no diário de campo; a terceira e última etapa é o tratamento dos resultados e interpretação, em que se faz a categorização, classificando

os elementos conforme suas semelhanças e diferenciação, reagrupando-os em função de características comuns (BARDIN, 1997).

Quanto à análise de cenas não foram encontradas referências na literatura levantada. Contudo, optou-se por incluir a descrição das cenas das interações entre as crianças, considerando a importância do contexto das falas e situações observadas, dos objetos e atividades, posição dos corpos, gestos, movimentos, considerando, enfim, as dinâmicas dessas interações e comportamentos em seus aspectos materiais, corporais e relacionais.

CAPÍTULO 3

O AUTOCONCEITO DE GÊNERO EXPRESSO PELAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB

Retomando o que já foi exposto, as análises de conteúdo dos dados registrados no diário de campo, obtidos nas observações, foram feitas a partir de dois questionamentos. São eles:

- As crianças expressam o autoconceito de gênero em interações livres?
- As crianças demonstram uma construção de inequidade e tipificação de gênero?

A seguir será apresentado o esquema de análise e os resultados encontrados, organizados em três seções que sintetizam os achados.

3.1. A construção e expressão do autoconceito de gênero através da linguagem sexista e a distinção de homens e mulheres através da força

Como já foi exposto, o autoconceito de gênero se constrói de várias formas e em vários contextos, de acordo com o grupo cultural e social em que o sujeito está inserido. Enfoca-se aqui a linguagem por essa ser fundamental na construção e expressão do autoconceito de gênero.

CENA 1

No primeiro dia foram observadas/o duas meninas e um menino, ambos de três anos, brincando com um balde no parque de areia da instituição, quando uma das meninas falou ao menino:

- Você não vai brincar mais, porque vamos brincar de casinha, eu vou ser a mãe e ela vai ser o pai.

O menino respondeu:

-Vou dizer à tia porque ela falou que menina não casa com menina, menina casa com meninos.

Observa-se nessa cena que as crianças excluem umas às outras por categorizarem determinadas brincadeiras como apropriadas ou não para cada sexo. Registra-se também como a fala e ação pedagógica da professora pode contribuir para a construção do autoconceito e papéis de gênero, assim como da identidade sexual de seus alunos e alunas, adotando apenas um padrão sexual, a heterossexualidade.

Observa-se que as opiniões das crianças, na maioria das vezes, são influenciadas pelos discursos que elas escutam dos familiares e das pessoas com as quais conversam, pois desde pequenas, elas já se acostumaram a

“classificar” determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres (FELIPE, 2004, p. 37).

A linguagem continua sendo um dos principais campos de construção de identidades, principalmente de gênero, pois “ela não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui, ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 1997, p. 65). Prova disso é o que se encontra na cena 2, a seguir.

CENA 2

Dois meninos de quatro anos discutiam e um jogou areia no cabelo do outro.

De longe a professora viu e gritou:

- Peça desculpa a ele, não é pra brigar, peça desculpas e lhe dê um beijo.

O menino pediu desculpa ao outro, mas quando a pesquisadora perguntou-lhe se não ia dar o beijo, ele respondeu:

- Meu pai disse que meninos não beijam meninos, meninos só beijam meninas!

Diante dessa cena, percebe-se que a família determina, através da linguagem, como suas crianças devem se socializar, e qual o tipo de relacionamento que essas devem ter com os seus pares, limitando a sensibilidade e a expressão do afeto entre elas, principalmente se for entre meninos. Dessa forma, nesta cena, percebe-se bem cedo a reprodução da heteronormatividade.

A linguagem emite mensagens que acabam por reforçar uma visão tradicional, demarcando padrões de masculinidade e feminilidade, legitimando a mulher como sexo frágil, materno, dócil e o homem como inteligente, líder e forte. Isso fica evidente na cena 3.

CENA 3

Certo dia, em que havia três meninos e uma menina brincando de subir em árvore, dois meninos já estavam trepados na árvore, e enquanto a menina tentava subir um dos meninos gritou:

-Você não vai conseguir, não tem força!

A pesquisadora se sentiu incomodada com a situação e perguntou por que o menino achava que a menina não ia conseguir subir na árvore.

E ele respondeu:

- Ela é menina tia, e meninas não têm força, meninos que têm força!

“Talvez mesmo sem perceber, o/a professor/a reforça a ideia de que os meninos devam ser agressivos, usando para os meninos brincadeiras que envolvam “força e coragem”, legitimando, assim, o estereótipo sobre a masculinidade” (BISCARO, 2009, p. 90). Com isso, constata-se que a construção do autoconceito de gênero nas crianças da faixa etária pesquisada, está muito relacionada à linguagem do adulto, sendo na escola interpretada pelo/a professor/a e em casa pela mãe e pelo pai.

3.2. Comportamentos, cores, jogos, brinquedos e brincadeiras têm sexo?

Segundo Maximo (2000) “as diferenças de gênero estão presentes na vida das crianças, considerando-as sujeitos dessa sociedade, não pelo fato de terem nascido machos ou fêmeas, mas pela condição em que são inscritos socialmente” (p. 86). Nessa perspectiva, Cechin e Bernardes (1999) referem que “o azul e o cor-de-rosa aparecem como cores que são associadas por meninos e meninas como sendo próprias, respectivamente, do gênero masculino e feminino” (p. 56).

Comprova-se a fala de Cechin e Bernardes (1999) em uma manhã na referida instituição onde a pesquisa aconteceu.

CENA 4

Duas meninas de três anos estavam brincando com dois canudos coloridos, e uma delas disse:

-Meu canudo é o rosa se você quiser fique com o azul. Não vou ficar com o azul que é cor de homem.

Depois de escutar isso a outra criança se nega a brincar e sai para brincar com outras meninas.

Nesta cena constata-se o quanto o gendramento dos objetos, signos e comportamentos é onipresente. As crianças aprendem os estereótipos de gênero e passam a aceitar ou recusar objetos por classificarem-nos como femininos ou masculinos, neste caso a partir das cores, que sinalizam o que é permitido ou proibido para cada sexo. Outra cena que também nos mostra o mesmo estereotipo de gênero ocorreu na mesa de lanche.

CENA 5

Uma das meninas falou para um dos meninos:

- Olha “Joãozinho”, pega o prato verde que verde é de homem!

Como vimos às crianças reproduzem os estereótipos de gênero socialmente atribuídos. Isso acontece através de palavras, dos gestos, das atividades e das brincadeiras reconhecidas como masculinas e femininas. Bencini (2007) afirma que “a brincadeira é uma representação da vida. Por meio dela, as crianças dão sentido às experiências por que passam e reproduzem sua relação com as pessoas ao redor” (p. 105).

CENA 6

No pátio de areia um menino de quatro anos brincava sozinho, enquanto quatro meninas de sua turma brincavam juntas.

A pesquisadora aproximou-se do menino e lhe fez a seguinte pergunta:

- Porque você está brincando sozinho, enquanto as suas colegas estão brincando juntas? Porque não se junta a elas?

- Porque elas estão brincando de panelinha. (criança)

- E você não gosta de brincar de panelinha? (pesquisadora)

- Não, meu pai e minha mãe brigam se eu brincar de panelinha, porque é brincadeira de mulher. (criança)

Percebe-se que as crianças se limitam e se auto excluem de algumas formas de socialização, interação em brincadeiras e manipulação de objetos, por associarem determinados objetos e brincadeiras a um ou outro gênero, aprendendo assim o que se adequa ou não ao seu gênero, a partir das ordens estabelecidas em sua família e mantidas na escola. Dessa forma, por meio dos ensinamentos dos adultos mais próximos, da cultura, das brincadeiras, falas e atitudes vão se constituindo homens e mulheres, pois não nascemos homens e mulheres, nós nos transformamos em homens e mulheres. Bujes (2000, p. 211) salienta que “as representações de brinquedos preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre as crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos”.

CENA 7

No parque de areia, uma menina pediu para dois meninos ajudá-la a juntar areia para que ela fizesse um bolinho.

Um dos meninos começou a juntar, e o outro se sentou e ficou olhando.

A pesquisadora perguntou:

- Você não vai ajudá-los a juntar areia?

-Não! Não quero brincar de cozinhar! (criança).

-Porque você não quer brincar de cozinhar? (pesquisadora).

- Porque eu vou chamar os meninos para brincar de brincadeira de homem, essa brincadeira é de mulher. (criança).

- E quais são as brincadeiras de homens? (pesquisadora).

- Carrinho, subir em árvore, luta... (criança).

Essa cena traz a seguinte reflexão: se em uma simples brincadeira a criança do sexo masculino não pode ou não deve ajudar, experimentando uma atividade dita feminina, como cozinhar, posteriormente, na vida adulta também não poderá desempenhar o papel doméstico, de cuidador do lar, ou a função de cozinheiro ou ajudante de cozinha. Assim, as crianças aprendem desde cedo, neste caso no contexto escolar, sobre a divisão sexual do trabalho, aprendizado este que limitará tanto seu papel familiar quanto suas oportunidades de trabalho remunerado.

As mídias também influenciam na concepção de jogos e brincadeiras, quando nos anúncios comerciais associam e determinam o que é próprio da menina ou do menino. Assim, estimulam a distinção através da divulgação de que brinquedos direcionados a meninas são voltados à beleza e à maternidade, trazendo a ideia que mulher nasceu para ser frágil, dócil, bela, esposa e maternal; enquanto os brinquedos direcionados aos meninos representam o lado forte, aventureiro, líder, intelectual, competitivo e até violento. Ainda nessa ótica, Felipe (1999) ressalta que os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que “oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo” (p. 169).

CENA 8

Um menino de cinco anos brincava de fazer coração com as mãos, com os

braços levantados, quando seu colega falou em voz alta:

- Você é mulher? Esta parecendo uma mulherzinha, fazer coração é coisa de mulher.

Imediatamente o aluno parou de brincar, e saiu todo sem graça, cabisbaixo diante dos risos dos/as colegas que presenciaram o fato.

Portanto, fica perceptível que algumas crianças expressam seu autoconceito de gênero escolhendo ou rejeitando alguns jogos, brinquedos e brincadeiras, e já conseguem discriminar aqueles que não apresentam atitudes e comportamentos desejáveis para seu sexo, reforçando o sexismo.

Aquele menino que não gosta de bater, não gosta de brincadeiras violentas, que não curte muito futebol começa a ser discriminado pelo grupo. Se pensarmos que a pertinência grupal é um fator fundamental de desenvolvimento de saúde mental, estar excluído ou ser diferente do grupo é fator de sofrimento intenso, ou seja, pelo seu jeito de ser ou comportamento (SAYÃO apud BIAGIO, 2005, p. 33).

CENA 9

Quatro meninos de cinco anos brincavam de correr, quando um caiu, se machucou e começou a chorar. Ao tentar ajudá-lo a pesquisadora escutou a seguinte fala de um dos meninos:

- Olha a mulherzinha, olha a mulherzinha chorando, quem chora é mulher, homem não chora!

A cuidadora que estava se aproximando e presenciou toda a cena perguntou se a criança se machucou, mas se omitiu no que se refere ao comentário do outro aluno.

A omissão da cuidadora reforça os valores patriarcais vigentes, que incentivam-nos desde crianças a agirmos de acordo com o que é esperado para cada gênero, sendo os padrões de força, não expressão das emoções e insensibilidade são ditados para os meninos desde muito cedo por uma sociedade machista. Prova dessa pedagogia de reprodução do machismo, sexismo e homofobia é a fala de uma funcionária na cena seguinte.

CENA 10

Quando um menino de três anos chegou chorando porque seu colega o chamou de chato, uma funcionária da escola o pegou no colo, olhou para a

pesquisadora e disse:

- Ele é assim, um não me toque, chora com tudo.

Passou um tempo acalentando o menino até que ele saiu e voltou a brincar.

Aí olhou para a pesquisadora e disse:

- Se a mãe dele não cortar isso dele, ele vai virar um “boiolado”, os colegas dele o batem por ele ter esse jeito mais sensível, e é por isso que ele se relaciona mais com meninas.

Dessa forma, respondendo à pergunta dessa seção – comportamentos, cores, jogos, brinquedos e brincadeiras tem sexo? – percebe-se que para esses/as alunos/as e para os adultos que estão contribuindo para a construção do seu autoconceito de gênero existe sim essa divisão, delimitando espaços, objetos, expressões, comportamentos e sentimentos, consequentemente as oportunidades posteriores dessas crianças que, com o tempo, ser tornarão adultas.

3.3. A divisão em espaços e tarefas por gênero

A separação por sexo está na origem da escola. Embora nos últimos tempos tenham misturado alunos e alunas nas turmas e instituições de ensino “ainda há separação em comunidades religiosas e remanescentes de educação diferenciada por sexo/gênero no interior de escolas mistas” (CARVALHO, Maria, 2008, p. 8). No interior de algumas dessas instituições as crianças são separadas no banho, nos assentos, nas filas e nas mesas de lanche.

Na escola onde foi aplicada a pesquisa em vários dias na hora do lanche foi observado que meninos e meninas de uma turma de cinco e seis anos sentavam-se na mesa para lanche se dividindo, as meninas sentavam de um lado da mesa e os meninos sentavam de outro lado.

CENA 11

Em um dia especificamente, uma menina dessa turma pediu para dois meninos se afastarem para que ela pudesse sentar e comer ao lado deles.

Um dos alunos respondeu:

- Não! (Aluno).

E logo chamou outro menino para ocupar esse lugar.

Nesse momento a observadora perguntou:

- Por que você não deixou sua colega sentar ao seu lado? E preferiu que seu amigo sentasse? (Pesquisadora).

- Porque ela é menina tia e aqui só tem menino, o que ela queria fazer aqui se aqui só tem meninos? (Aluno).

Tal segregação mostra-nos que há atitudes que geram essa categorização de sexo e gênero através de normas e comportamentos discriminatórios, assumidos pelas próprias crianças, segundo os quais homens não podem adentrar espaços femininos, nem tão pouco as mulheres podem participar de atividades e espaços tidos como masculinos. Assim, mesmo num espaço comum e numa atividade comum, como comer junto no refeitório escolar, as crianças espontaneamente recriam mundos separados por sexo e gênero, o que merece reflexão e intervenção pedagógica.

As meninas têm o incentivo para serem cabeleireiras, cozinheiras, mães que limpam seus filhos etc., e os meninos são livres para serem grandes executivos, pais autoritários, bem sucedidos dominando a mulher economicamente, culturalmente e sexualmente, a partir do lar. Para exemplificar essa construção, narra-se um pequeno diálogo entre duas meninas de cinco anos na cena seguinte:

CENA 12

- Quem faz penteado em seu cabelo? (aluna A)

- Minha mãe, ela cuida de mim e da casa e meu pai trabalha. (Aluna B)

Outro exemplo de uma construção tão enraizada da divisão de tarefas que relaciona o cuidado, a maternidade e a limpeza como funções femininas, é outro episódio presenciado pela pesquisadora, descrito na cena 13.

CENA 13

Um menino de três anos fez xixi em um local mais afastado do pátio de areia, mas não sabia levantar a cueca sozinho.

A professora pediu a outro aluno que estava próximo para que o ajudasse a vestir-se, mas uma menina de cinco anos que estuda em outra turma rapidamente se aproximou do menino e disse:

- Tia eu visto, pode deixar que visto ele.

E o vestiu dizendo:

-Agora eu sou sua mamãe viu? Agora você é meu filhinho, vou cuidar de você!

Observa-se que os modelos socialmente estabelecidos para ocupação de espaços e divisão de tarefas de acordo com cada sexo e gênero correspondente aparecem nitidamente nas atitudes e falas das crianças do grupo pesquisado, apontando uma construção de inequidade e tipificação de gênero através de comportamentos repressivos e domesticadores, que expressam a reprodução do sexismo e dos valores patriarcais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse tópico apresenta-se inicialmente uma síntese dos achados da pesquisa de campo. Em seguida são oferecidas algumas considerações acerca deste estudo e alguns questionamentos para o trabalho institucional no que se refere à construção do autoconceito de gênero em crianças da educação infantil, levando em consideração que as instituições de educação infantil não são as únicas responsáveis pela formação da identidade de gênero dessas crianças, pois, como foi apresentado, os adultos mais próximos além dos/as professores/as e cuidadoras/es, como pai e mãe, também colaboram significativamente para essa construção. Tendo sido nossa pesquisa realizada em uma instituição de ensino, ressaltamos a reprodução de gênero nesse contexto, não menos importante do que outros, e focaremos nossas sugestões na prática escolar, pois as crianças permanecem muitas horas ativas do seu dia no espaço escolar.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observaram-se as crianças em suas interações livres com seus pares. Com isso, foi possível perceber o quanto a omissão ou intervenção por parte dos adultos mais próximos pode contribuir para (re)produzir atitudes e comportamentos sexistas, e que, apesar da construção do autoconceito e da identidade de gênero se dar ao longo de nossas vidas, já somos capazes na segunda infância de distinguir, por exemplo, os lugares, as atitudes, os comportamentos, as cores, os jogos, brinquedos, brincadeiras e tarefas como sendo apropriadas para meninos/homens e meninas/mulheres. Essas diferenciações são uma construção social que se dá de uma forma onipresente, “natural”, imperceptível.

Como vimos, a escola contribui para reforçar, instituir e legitimar as desigualdades de sexo e gênero, assim como o modelo único de sexualidade e família: a família ideal com pai, mãe e filhos/as. Portanto para desconstruir essas relações, identidades e autoconceitos de gênero marcados por assimetrias e hierarquias, a educação, principalmente infantil, precisaria de no mínimo:

- eliminar a linguagem sexista falada e escrita;
- não separar crianças por sexo em atividades, brincadeiras e no banho;
- incluir homens como educadores e cuidadores;
- transversalizar a questão de gênero na formação docente inicial e continuada (CARVALHO, Maria, 2013);

- trabalhar com o reordenamento da divisão sexual do trabalho a partir das representações sobre a família; e
- intervir continuamente nas interações reprodutoras das desigualdades e iniquidades de gênero.

Além disso, é necessário que a escola contextualize criticamente as relações de gênero e sexualidade, que problematize as relações de poder instituídas no ambiente escolar, possibilitando a seus/suas alunos/alunas se descobrirem e conhecerem uns aos outros sem medo e sem limites impostos por relações tradicionais de desigualdade de gênero. Por meio da educação pode-se transformar a realidade de desigualdade, subordinação, opressão e sofrimento das mulheres e daqueles que não correspondem os padrões de masculinidade e feminilidade vigentes no contexto dessas relações, além de proporcionar oportunidades iguais para todos.

POST-SCRIPTUM

Este trabalho não é apenas o resultado de uma pesquisa de campo, que analisou falas e interações de crianças da educação infantil, é um resumo de uma trajetória acadêmica de muito esforço, dedicação, saudade e carência. Saudade dos meus, minha família e amigos, carências sentimentais, falta de um ombro amigo, um olhar paterno, conselhos maternos, vivência entre irmãos. Resultado também de muitas aquisições, conquistas e encontros, em que aprendi a conviver com outras pessoas que acabaram por me completar de alguma forma, que constituíram comigo uma família, que nos anos em que cursei o bacharelado em psicopedagogia, por escolha própria, constituíram comigo a grande família da residência feminina e masculina do campus I da UFPB. Alguns/algumas desses/as vivenciaram comigo noites longas de muito estudo, em que eu me debrucei em fotocópias, livros da biblioteca central e algumas vezes na tela do computador, sempre honrando minhas obrigações como graduanda. Resumo de medo e incertezas, de uma longa greve que nos prejudicou, principalmente, no que se refere ao tempo de conclusão de curso.

Este estudo marca o término de uma etapa e o início de outra, cheia de conquistas e mais conhecimentos. Com isso, considero que esta pesquisa não se conclui aqui; ela será disponibilizada para problematização desses dados, para que este trabalho passe do papel para a realidade contextualizada, onde a luta é contra o machismo, sexismo, homofobia, enfim, contra a desigualdade e inequidade de gênero na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1995.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BENCINI, Roberta. **Brincadeiras não têm sexo**. Revista Nova Escola, São Paulo, nº3, p. 104-107. jun. /jul. 2007.

BIAGIO, Rita de. **Meninas de azul, meninos de rosa**. Revista Criança do Professor da Educação Infantil, São Paulo, nº 40, p. 33-35, set. 2005.

BISCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Campo Grande: UCDB, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009a.

_____. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009b.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Criança e brinquedo: feitos um para o outro?** In: Vorraber, Marisa (org.). Estudos culturais em educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Universidade. UFRGS, 2000. p.205-227.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (org.). et al **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2000.

_____. **Construção e desconstrução de Gênero no cotidiano da educação infantil**: Alguns achados de pesquisa. In: 31ª Reunião da Anped, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf. Acesso em: 10 Jan, 2014.

_____. **Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização**. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. Revista Instrumento, v. 12, n. 2, 2010, p. 75-87.

_____. Construção e desconstrução de gênero na instituição de educação infantil. In: Fazendo gênero: desafios atuais do feminismo. 10., 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2013. Mesa-redonda. Disponível em:

http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386609165_ARQUIVO_MariaEulinaPessoadeCarvalho.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2009.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia 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. p. 21-32.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia & SISTO, Fermino Fernandes. **Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (3), 2003, p. 427-434.

CECHIN, Andréa Forgiarini; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Escola infantil: um espaço de construção do gênero**. Educação: Revista da Faculdade de Educação PUCRS, Porto Alegre, n 39, p. 41-70, 1999.

ERICKSON, E. H. **Identity and the life cycle**. London: W. W. Norton & Company, 1994.

FELIPE, Jane. **Entre tias e tiazinhas: Pedagogias culturais em circulação**. In: SILVA, Luiz Heron (org.). Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

_____. **Entre batons, esmaltes e fantasias**. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.53-65.

FERREIRA, M. M. M. **A gente gosta é de brincar como os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Edições Afrontamento: Porto- Portugal, 2004.

GARCIA, Regina Leite. **A educação escolar na virada do século**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola Básica na virada do século; Cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2002. p.145-168.

GERHARDT, T. E., & SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GONZÁLEZ CABANACH, R. & VALLE ARIAS, A. **Características afectivomotivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje**. Em V.

Santiuste Bermejo & J. A. Beltrán Llera (Orgs.), Dificultades de aprendizaje (pp.261-278). España: Editorial Síntesis, 1998.

KNÜPPE, Luciane; VIANNA, Patrícia B. Macedo; MARCON, Roberta Jung. A construção da identidade de gênero na educação infantil. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 5., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC/PR, 2004. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/06_20_58_A_CONSTRUCAO_DA_IDENTIDADE_DE_GENERO_NA_EDUCACAO_INFANTIL.pdf. Acesso em: 22 jan. 2004.

LIMA, Luiz Fernando Alves. **A construção da identidade de gênero na educação infantil:** princípios de igualdade reconhecidos nas diferenças. Revista Fórum Identidades. Ano 1, v. 2, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola Básica na virada do século: Cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.119-129.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração contemporânea**, v. 7, n. SPE, p. 51-73, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552003000500004&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 12 jan. 2014.

MAXIMO, Carlos Eduardo. **Compreensão de professoras da educação infantil acerca da constituição da identidade de gênero da infância.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Itajaí: PUCRGS, 2000.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais:** Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

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

PAPALIA, D. E. ;OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 10. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAZ, Cláudia Denís Alves da. **Gênero no Trabalho Pedagógico da Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SABAT, Ruth. **Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade**. In: SILVA, Luis Heron da (org.). *Século XXI : Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p.244-260.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, 1991.

SHAFFER, D. R. & KIPP, K. **Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Cengage Learning, 2.ed, 2012.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. **Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola**. Revista Gênero, Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero-NUTEG, v.8, n.1. Niterói: EdUFF, 2007.

SIMIÃO, Daniel S. Gênero no mundo do trabalho. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. Ed. UTFPR, ano 1, n. 1, 2005.

TEIXEIRA, Mariluce Badre. **Torna-se aluno: O aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola**. In: COX, Maria Inês Pagliarini ; PETERSON, Ana Antonia de Assis (org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.193-226.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ SERRA. **O autoconceito**. *Análise Psicológica*, VIII, 1998, p.101-110.

XAVIER FILHA, Constantina. (org). **Educação para sexualidade, para equidade de gênero e para diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.