
Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos¹

VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia eu não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada.

João Guimarães Rosa

MESTRE EM PSICOLOGIA/UFMG,
DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO/UFMG,
TÉCNICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL DA
GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
NOROESTE/SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE)
E-MAIL: BVNEVES@TERRA.COM.BR

Introdução

Neste trabalho articulo os conceitos de gênero, sexualidade e infância. Esse foi um tema que chamou minha atenção durante minha pesquisa de mestrado² em uma instituição de Educação Infantil, mas ao qual não pude me dedicar, já que *estava era entretida na idéia do lugar de chegada...* Questões sobre o que é ser menino ou menina, homem e mulher, tocar e ser tocado perpassaram algumas entrevistas com as crianças, bem como algumas situações do cotidiano dessa instituição e serão aqui analisadas, procurando evidenciar os contornos da diferenciação por gênero nesse contexto.

¹ Algumas reflexões contidas neste artigo foram discutidas no XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), realizado no período de 31 de outubro a 3 de novembro de 2007. Título do trabalho: *Gênero e educação infantil: situações do cotidiano.*

² Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFMG, com orientação da Professora Doutora Lúcia Afonso, com quem muito aprendi.

O objetivo principal da pesquisa de mestrado (NEVES, 2005) era evidenciar a creche como lugar de apropriação da cultura pela criança como sujeito social. Tendo em vista esse objetivo, a metodologia de pesquisa escolhida foi a etnografia. Utilizei como instrumentos de construção dos dados o diário de campo sobre as observações do cotidiano, entrevistas com crianças e educadoras, fotografias (tiradas por mim, pelas crianças e pelas educadoras) e filmagens (realizadas por mim e pelas educadoras). O trabalho de campo durou seis meses com, no mínimo, duas visitas semanais à instituição, que duravam aproximadamente nove horas. A etnografia se revelou como uma excelente escolha metodológica, uma vez que possibilitou um mergulho no emaranhado de significados construídos pelos diversos sujeitos, entre eles as relações de gênero.

Inicialmente discuto sobre os conceitos aqui investigados. A seguir, analiso algumas situações do cotidiano institucional e entrevistas com as crianças. Finalmente teço algumas considerações a respeito das diversas apropriações feitas pelos sujeitos nesse contexto em relação a gênero e sexualidade.

Gênero e identidade

A categoria gênero é entendida aqui como um construto social que é, conseqüentemente, apropriado com base na interação da criança com a cultura e com outros sujeitos sociais. As diferentes formas de feminilidade e masculinidade, constantemente reinvocadas ou atualizadas, permeiam as interações sociais, tornando-se parte integrante da identidade dos sujeitos.

A identidade, ponto de referência da subjetivação, pode ser considerada como aquilo que permite ao sujeito diferenciar-se dos outros membros do grupo: é com base nessa diferenciação que o sujeito passa a se referir a “si mesmo”. Essa diferenciação

e, portanto, a separação do grupo é que permitem, paradoxalmente, uma identificação com esse mesmo grupo. Percebe-se, assim, um duplo movimento na construção da identidade: individuação e identificação aos membros do grupo. Esta noção torna-se mais clara se recorrermos à origem etimológica do termo “si mesmo”, *swe*, em grego, que, por um lado, significa individualidade e, por outro, pertencer a um grupo restrito (BENVENISTE, 1995). Nesse sentido, evidenciar o gênero na construção da identidade significa reconhecer a feminilidade e a masculinidade constituindo o sujeito. Sujeito que possui corpo, linguagem, história, cultura...

A criança, então, se define como sujeito perante a coletividade a partir mesmo da possibilidade de interpretar sua realidade com o outro. Há uma subversão do sujeito, que se apropria da linguagem que o circunda e faz, estrategicamente, a sua marca no campo do outro: a criança fala. O ato de falar é algo a ser conquistado, sendo a criança ativa nesse processo de conquista. Conforme aponta Bakhtin (1986), em sua fala estarão presentes múltiplas vozes, com base nas diversas interações sociais das quais participa ativamente. A linguagem da criança passa a ser concebida como um todo específico, que faz parte de um todo ainda maior, e não vista como uma miniatura imperfeita da linguagem do adulto, assim como a própria criança já não é mais um miniadulto.

Desse modo, é possível considerarmos a infância como o momento essencial de apropriação e reconhecimento da fala do outro, ou seja, momento de apropriação da cultura, ou de um mundo para o qual a linguagem se dirige. Há, obviamente, uma diferença entre o reconhecimento do momento de apropriação da cultura pela criança e a percepção de apreensão de normas culturais, ou mesmo de inocência e passividade diante dessas normas. Segundo Paul Ricoeur, aquilo de que o sujeito se apropria “não é uma experiência alheia ou intenção distante,

mas o horizonte de um mundo para o qual a obra aponta” (RICOEUR, 1981, p. 178, tradução Lúcia Afonso). Nesse movimento, o sujeito se compreende e se transforma. Assim, as relações de gênero não são apropriadas pelas crianças em si mesmas, mas em um *horizonte* para o qual essas relações apontam, sendo suas identidades forjadas nesse processo.

A criança é percebida, portanto, como sujeito da cultura que, possuindo capacidade reflexiva própria, apropria-se de significados nas relações sociais, estabelecendo múltiplas relações simbólicas com seus diversos parceiros, inventando e reinventando seu cotidiano de brincadeiras, trabalho, estudos... No movimento de reflexão próprio da cultura, a criança se reinventa como sujeito social, inventando diferentes “maneiras de fazer” o mesmo, construindo frases próprias e tornando-se narradora em sua história (CERTEAU, 1998).

Nesse movimento de apropriação da cultura, o processo de escolarização da infância torna-se fundamental, uma vez que as instituições de Educação Infantil constituem-se como *locus* privilegiado de formação das crianças e produção de um imaginário sobre a infância, como nos apontam Chamboredon e Prévot (1986). São diferentes *infâncias*³ sendo produzidas na modernidade. A cultura, em sentido amplo de construção de uma rede de sentidos e significados (GEERTZ, 1989), tem estabelecido diferentes encontros com as infâncias ao longo do tempo e em diferentes instituições, de acordo com a faixa etária das crianças, em um processo contínuo de construção de representações em que a criança se transforma em aluno. Nesse processo, os discursos que nas instituições educativas se materializam constituem marcas sobre o ser feminino e masculino. Louro (1997, p. 61) afirma:

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por

³ A infância, aqui, é considerada mais além do fato de ser mera fase de desenvolvimento do ser humano e preparação para a importante vida adulta. Assim, há uma pluralidade de *infâncias* e de formas de vivenciar o ser criança e, por conseguinte, diferentes formas de se relacionar com essa fase da vida.

tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades 'escolarizadas'. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a *preferir*. (Grifos da autora)

A instituição de Educação Infantil pesquisada é uma creche⁴ comunitária em Belo Horizonte e, como tal, se constituiu, em um de seus aspectos, como certa continuidade do espaço doméstico, privado, para dentro da instituição. O que fundamentou e deu legitimidade ao trabalho com crianças foi, principalmente, a experiência anterior das educadoras como mães e mulheres. Esse é um dos pontos em comum que a história dessa instituição tem com outras creches comunitárias (SILVA, 2004). Todas as funcionárias que trabalham na instituição são mulheres, sendo que há um voluntário que dá aulas de música para as crianças uma vez por semana. Assim, em *um mundo muito feminino* (AFONSO, 1995) e de conquistas feministas, estão presentes representações sobre o feminino e o masculino, representações que permeiam as relações entre todos os sujeitos. As crianças no espaço institucional, então, se relacionam com o feminino e o masculino via representações de mulheres. Essas representações não são lineares, e suas ambigüidades não escapam às crianças, que se colocam questões sobre o que é permitido ou não para meninos e meninas, sobre namoro, sobre tocar e ser tocado, questões que se atualizam em brincadeiras e conversas entre as crianças e entre estas e os adultos, não havendo uma escolha "natural", "espontânea" e sem constrangimentos de jogos ou brinquedos, contrariando o que afirma Finco (2003). Segundo essa autora, haveria uma espontaneidade das crianças quando brincam com diversos objetos e brinquedos, sendo que "a categorização dos brinquedos são construções criadas por adultos e não têm significado para as crianças nos momentos das brincadeiras." (FINCO, 2003, p. 94). Essa

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 – divide a Educação Infantil em duas etapas: a creche, destinada a crianças até 3 anos de idade, e a pré-escola, para crianças entre 3 e 6 anos. Neste trabalho, porém, utilizo o termo *creche* para essa instituição, mesmo que atenda a crianças até 6 anos. Essa escolha deve-se à história das creches comunitárias em Belo Horizonte, que se autodenominam creches, e cujos grupos fundadores se mobilizaram em movimentos sociais organizados como o *Movimento de Luta Pró-Creche* (MLPC).

é uma afirmação que não corresponde às situações e entrevistas analisadas. Um diálogo se estabelece entre as crianças e suas educadoras, sendo seus corpos marcados pelos discursos sociais que circulam em nossa cultura. Assim, significados diversos são (re)construídos pelos sujeitos em suas ações, brincadeiras e conversas, os quais se relacionam com as possibilidades do masculino e do feminino.

Tendo em vista essas colocações iniciais, passo a analisar algumas entrevistas com as crianças e situações ocorridas na instituição de Educação Infantil pesquisada.

Conversando com as mulheres, meninas e meninos

⁵ Baseando-me nas observações em salas, realizei as entrevistas com grupos de três ou quatro crianças de cada vez. A opção por fazer entrevistas coletivas com as crianças ocorreu em razão de as crianças se envolverem em situações de diálogo com outras crianças, no sentido de Bakhtin (1986), sendo-lhes possível completar o pensamento dos colegas, divergir do que eles estavam falando, à medida que falaram e escutaram uns aos outros. Houve, então, uma valorização simultânea da própria fala e da fala do outro, sendo colocada em evidência a questão da alteridade do outro. Em razão da situação dialógica da entrevista coletiva, foram possíveis novas ressignificações para o cotidiano da creche. Esta opção revelou-se como muito adequada aos objetivos da pesquisa.

⁶ Todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

As crianças brincam tanto com os objetos quanto com os próprios corpos, tocando-se a todo o momento e fazendo com que relações corporais sejam estabelecidas. As questões da sexualidade infantil aparecem a todo instante, necessitando ser elaboradas com crianças e educadoras, procurando trabalhar o corpo não apenas como organismo, mas como corpo que deseja, perpassado pelos sentimentos. Essa dimensão – a do corpo sexuado – não escapa à percepção das crianças, que descobrem os limites, possibilidades e o prazer que envolve o corpo. O toque corporal acontece suavemente aproximando os sujeitos, e também de maneira agressiva, estabelecendo espaços e diferenças entre os sujeitos.

Em uma entrevista com crianças de 5 anos de idade,⁵ questões acerca da sexualidade infantil, bem como sobre papéis de gênero aparecem de forma clara. Estávamos vendo fotos da turma e, ao depararmos com uma foto de Joyce⁶ e Pedro brincando dentro de uma caixa vermelha usada para guardar brinque-

dos, as crianças falaram sobre o que a brincadeira dos colegas poderia significar para eles:

Fernanda: – *Quando a gente, né, o Pedro... só agarrando a Joyce, aí...*

Wilson: – *A Joyce deixa!*

Fernanda: – *A Joyce deixa, é! E ele põe a... põe a mão na peleleca!*

Wilson: – *Na vagina!*

Fernanda: – *É!*

Pesquisadora: – *O Pedro põe a mão na vagina da Joyce?*

Wilson: – *E ela coloca umas sainhas, umas blusinhas, só pra... pros meninos agarrar ela...*

Pesquisadora: – *É mesmo?*

Todos: – *É!*

Pesquisadora: – *E aí gente? (pausa) Por que será que ela faz isso?*

Wilson: – *Não sei.*

Fernanda: – *A gente não sabe.*

A sexualidade – as diferenças entre os corpos – coloca questões para as crianças. Joyce e Pedro se tocam, e o que para essas duas crianças poderia significar prazer e descobertas, para o grupo que conversava poderia ter representações diversas: Joyce provoca os garotos, colocando *sainhas*, *blusinhas* e, além disso, permite ser tocada pelo colega. Percebe-se, nessa conversa, que há certa permanência de uma representação da *mulher pública*, prostituta, que provoca os homens, em contraposição a uma imagem da *mulher santa*, recatada, à semelhança da Virgem Maria (DESOUZA, 2000). Assim, nas falas das crianças há a incorporação da palavra do outro, em um jogo de alteridade em que múltiplas vozes se fazem presentes no discurso do sujeito. Segundo Bakhtin (1986, p. 98),

toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas

que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as relações ativas da compreensão, antecipa-as.

Faz-se imprescindível, portanto, que a fala da criança seja reconhecida e valorizada, como um *elo da cadeia dos atos de fala*. A criança, percebida como um sujeito social, com capacidade reflexiva, apropria-se do mundo de maneira que o modifica e é modificada por ele. As representações sobre o feminino que transparecem nas falas de Wilson e Fernanda necessitam ser discutidas e problematizadas com todos os sujeitos da instituição.

Durante as observações em campo, houve poucos comentários das professoras a respeito dessa e de outras situações envolvendo a sexualidade infantil. Uma das professoras comentou comigo sobre as crianças de sua turma se tocando, ou mostrando a calcinha ou a cueca para os colegas. Ela se perguntava, angustiada, sobre que atitude tomar: reprimir o comportamento das crianças ou ignorá-lo. Sugeri que conversar com as crianças poderia também ser uma boa opção, colocando as descobertas das crianças, suas dúvidas e representações em diálogo, provocando novos sentidos a serem apropriados. Novos sentidos tanto para as professoras como para as crianças. Esse diálogo, porém, não é algo fácil de ser concretizado.

A creche pesquisada é uma instituição em que a religião está presente desde a sua fundação e também no seu cotidiano, tal qual acontece em outras instituições destinadas a crianças (RIZZINI; RIZZINI, 2004). O discurso católico permeia todas as ações das educadoras, sendo que a sexualidade não era um tema com o qual as educadoras dialogassem com tranquilidade. Portanto, na maioria das vezes, o caminho escolhido era o de reprimir o comportamento das crianças, como na situação relatada abaixo:

As crianças, quatro anos, estão brincando tranquilamente no pátio. A educadora levou a caixa de brinquedos. Antônia passou batom vermelho na boca escondido, antes de sair para o pátio com a

turma. Paloma vê que Antônia está com batom e as duas crianças correm para sala, passam mais batom e voltam para o pátio. Quando a educadora vê as duas meninas de batom, as coloca sentadas de castigo e fala, em um tom bravo: 'Eu não deixei passar esse troço na boca!' Antônia e Paloma se olham e não respondem. Lentamente, as crianças limpam o batom com as mãos (Diário de Campo, 21/9/04).

Um aspecto a ser salientado no discurso religioso, da maneira como transparece nas falas e ações das educadoras, é uma visão de uma criança idealizada, imaculada e, porque não dizer, assexuada, que precisaria ser conservada. Assim, todas as manhãs educadoras e crianças repetiam a mesma oração:

*Santa Maria,
Mãe de Deus,
Conserva-me um coração de criança,
Puro e límpido como a água da fonte.*

Essa visão pode impedir o reconhecimento da criança tal qual ela aparece nas diversas interações na instituição, inserida que está no contexto histórico, social e cultural que a cerca. Paralelamente, poderíamos dizer que essa representação colocaria em evidência a diferença entre o idealizado e o que é visto como "real" e "pior", em direção a uma estigmatização das crianças. Assim, o discurso religioso é tanto um anteparo para a percepção da criança como sujeito sócio-histórico, quanto uma estratégia de obturar a novidade e o inesperado que a própria criança traz para as interações cotidianas.

O *batom vermelho*, símbolo da *mulher pública*, não se adequaria a uma representação de criança pura. Logo, a solução encontrada pela educadora é colocar as meninas assentadas. A ação da professora e sua fala ao reprimir o uso do *batom vermelho* atingem não apenas Antônia e Paloma, mas circula nas relações estabelecidas com toda a turma, sendo apropriadas sem que um diálogo com todas as crianças fosse concretizado.

Em outra entrevista, desta vez com crianças de 3 anos, uma interessante conversa aconteceu ao observarmos várias fotos de carrinhos tiradas por dois colegas da turma.⁷ Uma dessas fotos é esta a seguir:

⁷ Com uma máquina fotográfica digital foi possível que as crianças tirassem as próprias fotos, com meu auxílio. Assim, ensinava às crianças como focalizar o objeto desejado com o visor digital, mostrava qual era o botão a ser pressionado. Em seguida, mostrava a foto que tinham tirado. O entusiasmo das crianças foi enorme.



Foto 1, tirada por Júlio, 3 anos.

Pesquisadora: – *E vocês brincam, você e Isabel, vocês brincam de carrinho também?*

Isabel: – *Não.*

Pesquisadora: – *Por quê?*

Isabel: – *Brinco só com as bonecas.*

Tânia, dirigindo-se a Walter: [Você brinca de carrinho] *Porque você é homem.*

Pesquisadora: – *E mulher não brinca de carrinho, não?*

Todos: – *Nãaaaao!*

Pesquisadora: – *Por quê?*

Tânia: – *Porque não!*

[...].

Isabel, com voz baixa: – *Eu brinco de carrinho...*

Tânia: – *Menina não brinca de carrinho* [risos].

Isabel: – *Porque minha mãe não deixa...*

Pesquisadora: – *O que ela fala?*

Isabel: – *Tutu.*

Pesquisadora: – *O que ela fala?*

Isabel: – *Ela briga comigo.*

Pesquisadora: – *Ela briga se você brincar de carrinho? Como ela fala com você?*

Isabel: – *Ela me xinga...*

Pesquisadora: – *É? E fala o quê?*

Isabel: – *Nada.*

Pode-se supor, por meio dessas falas, que as relações de gênero estão sendo apropriadas pelas crianças com certa linearidade: menina brinca de boneca e menino brinca de carrinho. Portanto, as categorizações dos brinquedos por gênero não passam despercebidas pelas crianças, uma vez que fazem parte da cultura na qual estão inseridas, sendo apropriadas pelas crianças em suas interações. Porém, apreende-se também que isso ocorre não sem transgressões de um modelo ainda hegemônico socialmente. Isabel diz baixinho que brinca de carrinho, mas sabe que não deve, pois sua mãe *xinga*. Em outra entrevista, os meninos dessa turma afirmam brincar de boneca sendo *o pai* na brincadeira. Essas transgressões ou resistências, nos termos de Michel de Certeau (1998), ao que é percebido como certo ou adequado vão se constituindo como parte integrante da identidade desses sujeitos. A feminilidade e a masculinidade são construídas em nuances, com base em um modelo dominante e também nas possibilidades de burlar esse mesmo modelo.

Nessa e em outras turmas, presenciei as educadoras interferindo nas brincadeiras entre as crianças de várias maneiras, dizendo: *Menina brinca de carrinho, sim! Deixa a colega brincar também;* ou *Menino brinca de boneca também. Deixa o Walter dar a mamadeira.* De fato, as crianças encontram um ponto de apoio para suas transgressões, sendo-lhes possível questionar e resistir a algumas representações familiares. Contudo, esses foram momentos em que a educadora não se colocou brincando

diretamente com as crianças, apenas fez pontuações interessantes, mas de maneira distante e autoritária. Não houve o estabelecimento de um diálogo entre os sujeitos com base nessas colocações.

Assim, não podemos nos esquecer de que as relações de poder, tais quais trabalhadas por Michel Foucault (1986), estão presentes e são atualizadas nas relações de gênero. Conforme diz Louro (1997, p. 26),

se Foucault foi capaz de traçar uma *História da Sexualidade*, isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma ‘invenção social’, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’.

Os discursos produzidos pelas educadoras, com as “verdades” que instauram, não apontam todos na mesma direção: são ambíguos e contraditórios. Portanto, se por um lado se afirmam possibilidades diferentes para o feminino e o masculino em relação a brincadeiras e brinquedos disponibilizados para as crianças, por outro, temos uma reafirmação do que seria socialmente esperado de homens e mulheres: as meninas são, na maioria das vezes, convidadas a ajudar as educadoras em tarefas como limpar as mesas, varrer o chão, arrumar os colchões, servir o lanche. Na maioria desses momentos, os meninos, mesmo quando pedem para ajudar, não participam dessas atividades.

Os meninos são, da mesma maneira, excluídos de um momento de cuidado que ocupa um lugar de destaque na rotina institucional: pentear o cabelo. Nas entrevistas com as educadoras, evidencia-se o orgulho com o cuidado com o cabelo das crianças, ou melhor, das meninas. Observando algumas educadoras pentear as meninas, fica impossível não pensar em uma criança brincando com sua boneca, escolhendo penteados, fazendo trancinhas... Esse me parece ser um momento da rotina com um investimento diferente por parte das educadoras. Desta

vez elas dão novos significados a um simples ato da rotina. Tor-na-se um momento isolado da educadora consigo mesma, momento silencioso, uma vez que não há uma conversa com as meninas. Não se pergunta, por exemplo, qual o penteado que elas gostariam que lhes fosse feito no cabelo. Por outro lado, as educadoras mostram-se amorosas e cuidadosas.

Apreende-se, por meio de várias entrevistas com as meninas, que pentear o cabelo implica uma proximidade desejada com a educadora. As meninas conseguem perceber que não é o penteado em si que é o mais importante, mas, sim, ser cuidada e tocada pela educadora, havendo uma comunicação corporal em jogo da qual as crianças se apropriam. O envolvimento das educadoras com o pentear é percebido pelas crianças, e é esse envolvimento que é apropriado pelas meninas.

A maioria dos meninos tem o cabelo muito curto, o que não impediria as educadoras de envolvê-los nessa rede de cuidados. Não estamos falando aqui de necessidades que devem ser atendidas com o cabelo sendo penteado exclusivamente por uma questão de higiene e obrigação. Estamos, assim, no campo do desejo e do envolvimento, do toque corporal e afetivo, do cuidado e da vaidade. Ou seja, o cabelo curto não *precisa* ser penteado, mas esse fato não constitui um obstáculo para que os meninos não sejam tocados por suas educadoras. Pode-se supor, portanto, que há certa identificação especular das educadoras com as meninas das suas turmas, com um investimento libidinal nas meninas, o que as afasta dos meninos nesses momentos. Conseqüentemente, em um *ambiente muito feminino*, o cuidado e a vaidade continuam sendo (re)afirmados como características exclusivas das mulheres.

A seguir, transcrevo um trecho de uma entrevista com crianças de 5 anos. Ao vermos uma foto de meninas abraçando bonecas e bichos de pelúcia, a seguinte conversa aconteceu:

Pesquisadora: – *E tão brincando de que aqui?*

Vinicius: – *Brinquedo.*

Laura: – *Bebê.*

Pesquisadora: – *De bebê... Como é que se brinca de bebê?*

[Pausa].

Pesquisadora: – *Como é que se brinca de bebê?* [As crianças riem]
Como é que se brinca de bebê?

Laura: – *Dá mamadeira...*

[Mais risos].

Pesquisadora: – *Ahn...*

Francisco: – *Dá brinquedo...*

Laura: – *Troca de fralda...*

Pesquisadora: – *Brincar de trocar fralda também?*

Laura: – *É.*

Pesquisadora: – *Ahn... E isso é bom?*

Francisco: – *Dá comidinha...*

Pesquisadora: – *Por que é bom?*

Laura: – *Pra quando nós crescer nós casar, aí nós tem os nossos filhos, aí nós tem que cuidar deles...*

Pesquisadora: – *Ahn... E aí vocês brincam de bebê por causa disso?*

Laura: – *É...*

A relação com o tempo e com o espaço, com a posição que cada sujeito irá ocupar socialmente, não é ignorada pelas crianças. Formas de ser e de estar-no-mundo, nos termos de Ricoeur (1981), são apropriadas a todo momento. Quando eu crescer, diz Laura, vou casar, ter filhos e cuidar deles. O espaço a ser ocupado, futuramente, seria o doméstico: o casamento e a maternidade como destino. É com “naturalidade” que essa seqüência aconteceria, é a “ordem das coisas” que seria, ou não, questionada por meninos e meninas no espaço institucional. São leituras de um mundo feminino e masculino construídas com base em determinado contexto. Leituras que são ativamente assumidas e/ou contestadas pelos sujeitos.

Considerações finais

Não seria possível retomar aqui relações de dominação de gênero da forma como foram trabalhadas nos primeiros Estudos Feministas da década de 1960: dominação do masculino sobre o feminino. Particularmente na Educação Infantil, falar em relações de tensão e poder que se estabelecem entre os sujeitos é mais profícuo, pois traz para o debate as diferentes maneiras como essas tensões são enfrentadas por mulheres, meninas e meninos no cotidiano institucional.

As situações e entrevistas analisadas nos levam a algumas considerações. As relações de gênero são, tanto para as educadoras quanto para as crianças, apropriadas de forma não-linear, sendo que há momentos em que o feminino e o masculino se entrecruzam, produzindo diferentes formas de acolhimento dos sujeitos. Em outras situações, há um enquadramento do feminino e do masculino em modelos sociais hierarquicamente (re)produzidos: o feminino se referindo à esfera privada e o masculino destinado à esfera pública. Ainda em outra situação, vimos a exclusão dos meninos do espaço de cuidado e vaidade com o corpo.

De maneira diversa, porém, a relação com a sexualidade infantil não é colocada em questão pelas educadoras, assumindo contornos de vigilância contra qualquer signo que remeta à sexualidade. A novidade que trazem as crianças com seus corpos e desejos é deixada à margem das discussões e conversas, aparecendo, às vezes, sob a forma de angústia diante do que é negado. A imagem da criança idealizada, à semelhança da Virgem Maria, evita uma aproximação com a criança sexuada.

É nesta miríade de situações e sentimentos que as crianças vão tecendo *teias de significado*, conforme ensina Geertz (1989), produzindo e (re)produzindo as relações de gênero e se constituindo como meninas e meninos.

Repensar as dicotomias e oposições em relações de gênero implica, necessariamente, um olhar mais atento para as diferenças e inúmeras possibilidades para a construção da identidade dos sujeitos, que se constituem com base no feminino e no masculino. Implica, da mesma maneira, uma abertura para que a diversidade seja produzida em um contexto de igualdade. Meninos e meninas se relacionando em um contexto de igualdade de oportunidades, direitos e sensibilidades, em que as diferenças sejam colocadas em diálogo, não apenas reprimidas ou ignoradas.

Seria necessário, então, oportunizar relações mais solidárias e menos hierarquizadas entre crianças e educadoras, bem como situações em que o feminino e o masculino, em suas múltiplas formas e diferenças, pudessem ser questionadas e possibilitassem novas apropriações e novos *horizontes* para crianças e adultos.

Dessa maneira, enfatizo a importância do estabelecimento de um diálogo entre os sujeitos sobre as situações vivenciadas no cotidiano. A dimensão da linguagem é fundamental para a melhor compreensão do sujeito, aquele ser que se *torna* falante em um processo de interação com o outro. Assim, não se é sujeito, por princípio. Ao ser acolhido, olhado e falado pelo outro, a criança torna-se sujeito. Essa interação pressupõe a linguagem, que transforma a relação do ser com o mundo e também a relação do ser consigo mesmo. A linguagem assume, então, o papel de fazer o homem. O homem, em seu processo histórico e social de criar cultura e, assim, se criar, tem na linguagem o que o caracteriza como sujeito social. Esse é um processo de construção, recriação e reflexão. O mundo passa a ser continuamente significado, recriado e apropriado *com e pela* linguagem. Novos sentidos são possíveis, e muitas vezes necessários, para que meninos e meninas se reconheçam e sejam reconhecidos no contexto institucional não apenas como crianças, mas como crianças sexuadas.

É importante assinalar que as reflexões tecidas aqui constituem uma primeira aproximação sobre o tema das relações de gênero. Há que se ter mais pesquisas a respeito dessas relações, tanto no contexto da Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, bem como em outros espaços institucionais. Avançar com esse debate implicaria, também, que estudássemos como o gênero e a sexualidade se relacionam com as infâncias em diferentes contextos e culturas.

Referências

- AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 93, p. 12-21, maio 1995.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENVENISTE, E. *O vocabulário das instituições indo-européias*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995. v. I.
- CERTEAU, M. D. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 59, nov. 1986.
- DESOUZA, E.; BALDWIN, J. R.; ROSA, F. H. A construção social dos papéis sexuais femininos. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre. v. 13, n. 3, p. 485-496, 2000.
- FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-posições*. Campinas. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez. 2003.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- NEVES, V. *Encontros e desencontros: a creche como lugar de apropriação da cultura pela criança enquanto sujeito social*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RICOEUR, P. *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation*. New York: Cambridge Press, 1981.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- SILVA, I. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONVERSANDO COM MULHERES, MENINAS E MENINOS

Resumo

Neste artigo, o objetivo foi analisar as apropriações sobre as relações de gênero e de sexualidade pelos diversos sujeitos, adultos e crianças, em uma instituição de Educação Infantil. Quais contornos a diferenciação por gênero assume em uma creche comunitária? é a pergunta sobre a qual me debruçarei. Esse foi um tema que apareceu de maneira breve em minha dissertação de mestrado e que pretendo aqui trabalhar de forma mais extensa. A metodologia de pesquisa escolhida foi a etnografia, sendo os dados construídos por do diário de campo, entrevistas com crianças e educadoras, fotografias (tiradas por mim, pelas crianças e pelas educadoras) e filmagens (realizadas por mim e pelas educadoras). O gênero é entendido aqui como um construto social. Assim, as diferentes formas de feminilidade e masculinidade são constantemente atualizadas e permeiam as interações sociais, tornando-se parte constituinte da identidade dos sujeitos. Com base na análise de algumas situações do cotidiano da instituição e entrevistas com crianças entre 3 e 5 anos de idade, podemos considerar que as relações de gênero e a sexualidade são apropriadas pelos sujeitos (crianças e educadoras) de maneira ambígua, ora (re)produzindo um modelo ainda hegemônico socialmente, ora apontando para transgressões e resistências a esse modelo.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; Educação Infantil; infância; etnografia.

Abstract

GENDER, SEXUALITY AND PRIMARY EDUCATION: TALKING WITH WOMEN, GIRLS AND BOYS

The purpose of this article is to analyze the perceptions on gender relationships and sexuality-related links by the several subjects – adults and children – in a Primary Education institution. What are the contours taken by gender differentiation in a communitarian crèche? This is the question I raise. This theme was briefly covered in my master degree dissertation, and I intend to approach it in-depth herein. The research methodology adopted was ethnography, and the data were collected by means of field survey, interviews with children and educators, photographs (taken by me, the children and the educators) and films (made by me, the children and the educators). Gender is understood herein as a social construct. Therefore, the various forms of femininity and masculinity are constantly changing and permeate social interactions, thus becoming integral part of the subjects' identities. By analyzing some everyday situations in the institution and based on interviews conducted with children between 3 and 5 years old, we can assume that gender relationships and sexuality are perceived by the subjects in an ambiguous way, since sometimes a still socially hegemonic model is (re) produced and in other times one can see transgressions and resistance to such model.

Key words: gender; sexuality; Primary Education; childhood; ethnography.

GENRE, SEXUALITÉ ET EDUCATION INFANTILE: UNE CONVERSATION AVEC DES FEMMES, DES FILLES ET DES GARÇONS

Résumé

L'objectif de l'article est d'analyser l'assimilation des rapports de genre et de la sexualité faite par les adultes et par les enfants d'un établissement d'Education infantile. Quelles dimensions peuvent assumer la différenciation des genres dans une crèche communautaire? Voilà la question dont il s'agit ici. Ce sujet fut travaillé de façon abrégée lors d'une recherche précédente (Mestrado), et on essaie de le développer un peu plus dans le contexte de cet article. La méthodologie de travail choisie fut basée principalement sur l'ethnographie, et les données furent construites à partir des notes prises quotidiennement sur le terrain et les entretiens faits avec les enfants et les éducatrices. On a également utilisé des photographies – prises par l'auteur, par les enfants et par les éducatrices – et des films réalisés par l'auteur et par les éducatrices. Dans le contexte de la recherche, le genre fut appréhendé en tant que construction sociale, et les différentes formes de féminité et de masculinité apparaissent comme un rapport de renouvellement constant, étant inhérent au processus de formation de l'identité des sujets. A partir de l'analyse de certaines situations du quotidien de l'établissement, et des entretiens faits avec des enfants âgés de 3 à 5 ans, on a pu constater que les rapports de genre et la sexualité sont assimilés par les sujets (enfants et éducatrices) de façon ambiguë, soit en reproduisant un modèle encore hégémonique du point de vue social, soit en signalant des transgressions et des résistances à ce modèle.

Mots-clés: genre; sexualité; Éducation Infantile; enfance; ethnographie.

