

Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis

You play doll, but you are boy: subjects, gender and sexualities in children's play

*Usted juega muñeca, pero eres niño: temas, géneros y sexualidades
en juegos infantiles*

LÍVIA DE REZENDE CARDOSO*
DANIELA LIMA DO NASCIMENTO**

RESUMO

Analisou-se como as relações de gênero são estabelecidas em atividades lúdicas de um currículo e seus efeitos na subjetividade de meninos e meninas. A pesquisa foi desenvolvida em escola de município sergipano, durante três meses, em uma turma composta por crianças com 5 anos. No cenário observado, as relações de gênero têm suas bases firmadas na heterossexualidade. A equipe escolar e os(as) próprios(as) alunos(as) carregam consigo concepções de feminino e de masculino bem definidas. Há, também, intensa vigilância da sexualidade das crianças, na busca de estimular a heterossexualidade como norma a ser seguida e, ao mesmo tempo, contê-la. Porém, nem sempre o currículo analisado conseguiu normatizar os sujeitos, e outras possibilidades puderam ser construídas. O mais significativo foi evidenciar como o currículo escolar exerce fortes marcas na constituição de seus sujeitos.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação infantil.

ABSTRACT

We analyze how gender relations are established in play activities of a curriculum and its effects on subjectivity of boys and girls. The research was conducted in Sergipe municipality of school for three months in a group composed of children aged 5 years. The observed scenario, gender relations have their bases signed in heterosexuality. The school staff and the students carry with female conceptions and well defined male. There is also intense surveillance of the sexuality of children, seeking to encourage heterosexuality as the norm to be followed and at the same time, contain it. However, the analyzed curriculum not always managed to regulate the subjects where other possibilities could be built. The most significant was to show how the school curriculum exerts strong brands in the constitution of its subjects.

Keywords: Gender. Sexuality. Early childhood education.

RESUMEN

Analizamos cómo se establecen las relaciones de género en las actividades de juego de un plan de estudios y sus efectos en la subjetividad de los niños y niñas. La investigación se realizó en la escuela durante tres meses en un grupo compuesto por niños de 5 años. El escenario observado, las relaciones de género han firmado sus bases en la heterossexualidad. El personal de la escuela y los alumnos llevar con concepciones femeninos y masculinos bien definido. También hay una intensa vigilancia de la sexualidad de los niños, tratando de animar a la heterossexualidad como la norma a seguir y, al mismo tiempo, lo contienen. Sin embargo, el plan de estudios analizados no siempre se las arregló para regular los temas en los que se podrían construir otras posibilidades. El más importante fue mostrar cómo el plan de estudios de la escuela ejerce fuertes marcas en la constitución de sus temas.

Palabras clave: Género. Sexualidad. Educación infantil.

*Professora do Departamento de Educação (DEDI) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Científica (GEPEC) da referida instituição. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, na Linha de Pesquisa Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículos e Culturas (GECC) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* <livinha.bio@gmail.com>.

**Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Rede Particular de Ensino de Sergipe. *E-mail:* <thegirl_danny@hotmail.com>.



INTRODUÇÃO

Bonecas, bolas de gude, cirandas, futebol, cantigas, carros, vestidos, capas, batons e cadernos são artefatos que, facilmente, compõem um currículo de infantis. Como tais artefatos estarão ornamentados, dispostos e vivenciados, porém, é que irá variar a depender dos discursos que os compõem. Neste estudo, analisou-se como relações de gênero são estabelecidas em atividades lúdicas de um currículo de educação infantil e seus efeitos na formação da identidade de meninos e meninas. Para a realização da pesquisa, utilizou-se o método etnográfico, que, segundo Fonseca (1999), constitui-se em uma técnica investigativa que tem como foco o subjetivo e o cotidiano na interação entre o(a) pesquisador(a) e seus objetos de estudo, sendo necessário situar os sujeitos investigados em um contexto histórico e social. A partir da pesquisa etnográfica, torna-se possível “cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade” (FONSECA, 1999, p. 64), observar gestos e atitudes; permitindo, ainda, “investigar espaços comuns e impregnar-se deles para estranhá-los; fugir de conceitos totalizantes; ultrapassar as aparências” (CARDOSO, PARAÍSO, 2013, p. 277).

A pesquisa etnográfica foi, então, desenvolvida em uma creche do município de Itabaiana(SE), durante três meses. Instituição escolhida pelo fato de uma das pesquisadoras deste trabalho ter realizado estágio supervisionado alguns meses antes, estabelecendo vínculo com os profissionais do local. Tal creche funciona no mesmo espaço de uma escola, dividindo com esta o pátio, a cozinha e os banheiros. É ainda composta por uma diretoria e por quatro salas: uma do berçário, com 31 crianças matriculadas; uma do jardim, com 17 crianças; e duas da pré-escola. A pré-escola A tem 15 crianças matriculadas, e a turma B atende 13 crianças. A equipe de profissionais é composta pela diretora, por uma secretária, três professoras, 11 monitoras, duas merendeiras, uma auxiliar de cozinha e quatro serventes. O horário de funcionamento é das 7h às 18h. Tal instituição tem como objetivo acolher crianças da localidade e promover o desenvolvimento integral das mesmas, considerando as condições de aprendizagem de acordo com cada faixa etária.

No desenvolvimento do estudo, foram investigados diversos espaços da creche. Porém, foi selecionada a turma da pré-escola B, composta por oito meninos e cinco meninas, todos(as) com 5 anos de idade. Essa turma pareceu a mais apropriada para ser o foco da pesquisa, porque reúne as crianças maiores na idade e que chamaram a atenção pela maneira como interagem entre si e com a equipe da escola. Com isso, foi possível obter importantes e ricos materiais empíricos. Em atendimento

aos procedimentos éticos da pesquisa com crianças, antes de se iniciar o trabalho na instituição, foram entregues termos de consentimento aos pais e responsáveis pelos(as) alunos(as) que compunham a turma, os quais foram assinados, autorizando a realização da pesquisa. Também assinaram termos de consentimento a diretora, as monitoras e a professora da turma. Durante a análise e discussão dos dados, referindo-se aos alunos e alunas, diretora, professora e monitoras, foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade deles(as).

As entrevistas foram realizadas com a diretora, que é graduada em Letras-Português pela Universidade Tiradentes, com a professora da turma, que tem nível superior em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, e com duas monitoras (que aqui serão denominadas monitora A e monitora B), ambas com ensino médio completo. As entrevistas foram realizadas com a equipe pedagógica no intuito de alcançar maior entendimento quanto à formação docente, concepções de gênero e atividades pedagógicas desenvolvidas. Além disso, as atividades observadas foram analisadas em conjunto com os materiais pedagógicos utilizados em sala e que, portanto, são partes desse currículo. Desse modo, os dados produzidos nesta pesquisa foram examinados e agrupados de acordo com as situações vivenciadas, tendo as relações de gênero como principal categoria analítica.

Ao entender todos esses materiais e situações como um currículo, tem-se a concepção de currículo como “artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Assim, currículo seria tudo o que acontece em uma dada sala de aula, considerando aí as diferentes influências que recebe da mídia, das famílias, dos personagens assistidos pelas crianças e dos processos formativos pelos quais passaram as professoras. Nesse sentido, verifica-se que os maiores esforços dos currículos estão concentrados na constituição de subjetividades a partir de regimes de poder-saber (SILVA, 2003). Neste artigo, as subjetividades generalizadas é que ganham destaque. Gênero é entendido aqui como uma construção sócio-histórico-cultural, ou seja, para além de uma condição estabelecida biologicamente através do sexo masculino ou feminino. É constituído nas relações sociais quando características sexuais ganham significado e representatividade, transformando-se em elemento do processo histórico e podendo ser variante a depender da cultura do espaço onde está inserido cada sujeito. Porém, ao considerar a dimensão social, não se pretende “negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada [...] a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22).

Percebe-se, entretanto, que a ênfase maior quando se trata de gênero está na questão biológica. É a partir daí que se nomeiam seres do sexo masculino e feminino, definem-se características próprias e únicas para cada um, determinam-se papéis, profissões, posições sociais e de poder, delimitam-se espaços, concebendo assim o gênero “como uma característica exclusivamente biológica, que explica os comportamentos femininos e masculinos como estaticamente determinados e definidos desde a concepção” (TAUFER, 2009, p. 9). Nessa visão binária de homem e de mulher, surgem as dicotomias: produção-reprodução, força-fragilidade, domínio-submissão, público-privado, razão-sentimento (LOURO, 1997). A proposta torna-se, então, desconstruir os binarismos e pluralizar os gêneros. Afinal, o conceito de gênero é marcado fortemente pelo caráter social, e “a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2000, p. 11).

A heteronormatividade, na cultura ocidental, tem servido como o regulador dos gêneros em sua conexão com os sexos. Tal conceito é entendido como

regime da heterossexualidade [que] atua para circunscrever e contornar a ‘materialidade’ do sexo e essa ‘materialidade’ é formada e sustentada através de – e como – uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual (BUTLER, 2010, p. 170).

Diante disso, as instituições sociais família, igreja, mídia e, principalmente, a escola têm como função propagar esses discursos e garantir a “naturalização” da heterossexualidade, eleita como norma, como padrão de identidade sexual a ser seguido por meninos e meninas, homens e mulheres (CARVALHAR, 2010). Dentre as organizações que mais cumprem essa função, a escola tem grande influência sobre os sujeitos. Representa uma das instituições sociais mais relevantes na construção das identidades dos sujeitos. Indica os modelos a serem seguidos, ensina o que se pode ou não fazer, cria e define os espaços que cada um deve ocupar, como se deve comportar e agir diante das mais diversas situações.

Seja na sala de aula, seja fora dela, há uma “preocupação constante em reiterar, repetir, produzir, reproduzir, conduzir as normas regulatórias que materializam o sexo na construção de homens e mulheres” (SILVA, 2004, p. 90). Apesar das tentativas de manter a hegemonia nas identidades e de muitos incorporarem as normas impostas que permeiam o currículo escolar, há aqueles(as) que escapam e sofrem repreensões por parte da escola, sendo forçados(as) a silenciar sua identidade para que sua diferença não traga prejuízos ao processo educacional (CARVALHAR, 2010). Na escola, as diferenças entre

o masculino e o feminino já são percebidas quando se observa a equipe docente, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A maioria dos(as) professores(as) desses níveis de ensino é do sexo feminino, devido ao processo histórico de “feminização do magistério” (LOURO, 2009).

Ao considerar tais conceitos de gênero e de sexualidade, bem como os seus modos de operação, passa-se a apresentar momentos analíticos neste artigo. No primeiro deles, discute-se a produção de diferenças entre meninos e meninas nas atividades lúdicas e o quanto as vestimentas e os acessórios contribuem para a construção da identidade das crianças. No segundo momento, analisa-se a vigilância exercida pelas monitoras e pela professora sobre as crianças e que tem o objetivo de evitar os contatos físicos e “desvios de conduta” de meninos e meninas. No terceiro momento, discute-se a reiteração incessante das atitudes, comportamentos e papéis generificados das crianças da creche para que elas não ultrapassem as fronteiras determinadas para seu gênero. Por fim, tecem-se algumas considerações finais em torno das análises empreendidas.

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, ROUPAS E ACESSÓRIOS

A educação infantil é uma relevante etapa de ensino para as crianças, porque é nesse momento que elas passam a interagir com o mundo de maneira mais intensa, ampliando seus conhecimentos para além do que lhes é ensinado pelos familiares e pelas pessoas próximas. É importante, também, por se tratar de um período em que o brincar destaca-se como um dos instrumentos indispensáveis no desenvolvimento e na formação da identidade de meninos e meninas. Segundo Kishimoto (2010), o brincar é uma atividade muito significativa, que deve fazer parte do cotidiano das crianças. Traz inúmeros benefícios e ensinamentos para garotos e garotas, além de possibilitar que: tomem decisões; solucionem problemas e criem situações; expressem sentimentos, valores e sua individualidade; conheçam a si, aos(as) outros(as) e ao mundo; explorem os objetos, a natureza e a cultura para compreendê-los; usem o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentarem situações diversas. Além disso, o brincar está carregado por generificações que influenciam, diretamente, a constituição identitária e social das crianças, distinguindo-as e dividindo-as. Por isso, o brincar é aqui analisado sob uma perspectiva generificada.

No currículo da educação infantil investigado, os brinquedos que os meninos manuseavam a maior parte do tempo em que estavam brincando eram carrinhos, bonecos de super-heróis, bolas, aviõezinhos, motos. As

meninas brincavam com bonecas, ursinhos de pelúcia e álbuns de figurinhas. Percebeu-se nitidamente que havia separação dos brinquedos e que, segundo a professora, as monitoras e, até mesmo, os(as) próprios(as) alunos(as), existiriam brinquedos destinados aos meninos e outros às meninas. De acordo com Silva (2004), espera-se que a escolha dos brinquedos aconteça “naturalmente” e se direcione segundo o sexo; se isso não ocorre, o(a) professor(a) orienta os(as) alunos(as) na seleção do brinquedo “apropriado” para cada gênero. Comprovou-se esse argumento no período da observação na creche: as educadoras, a todo instante, tentavam direcionar a escolha das crianças para brinquedos que seriam “compatíveis” com seus gêneros.

Nas entrevistas, ficou mais evidente a visão que as entrevistadas tinham da divisão de brinquedos por gênero. Quando perguntada sobre essa questão, a monitora B falou: “Em minha opinião, está certo. Menino tem que brincar com bola e com outros brinquedos, e as meninas, sempre de bonequinha, que a gente não vai misturar, brinquedos de meninos têm que ser diferente”. Ela disse, ainda, que, se os meninos brincassem com boneca, influenciaria na identidade deles. A professora, ao responder à mesma questão, disse: “Eu concordo que tanto a menina pode brincar com carrinho como o menino pode brincar com boneca, desde que essa criança seja trabalhada a conhecer que o brincar é o brincar, não pode levar para o lado pessoal: você brinca de carrinho, mas você é menina; você brinca de boneca, mas você é menino”.

Com a frase inicial, “a menina pode brincar com carrinho como o menino pode brincar com boneca”, observa-se que a docente aparenta apropriar-se do discurso da diferença, o que indicaria um respeito aos desejos das crianças em escolherem seus brinquedos e brincadeiras independentemente de seus sexos ou gêneros. Com a argumentação que se seguiu, de que brinquedo e brincadeira não devem ser levados para o pessoal – no sentido da subjetividade ou da construção da identidade –, porém, evidencia-se apenas que há o reconhecimento de que deixar cada um(a) brincar com o que quiser é algo que o discurso pedagógico deve apropriar-se para estar de acordo com as demandas contemporâneas que são colocadas para os currículos escolares. Assim, em meio a tantas lutas dos movimentos feministas e LGBT, a reiteração da norma é atualizada nesse currículo para produzir efeitos normativos. Além disso, grande parte dos episódios que se desenrolaram nas observações de professoras e monitoras, ao contrário do que afirmavam, não aceitavam com tranquilidade que os brinquedos fossem diversificados entre meninos e meninas.

Observou-se, nesse sentido, que há uma preocupação maior com os meninos, com os brinquedos que eles estão utilizando, principalmente em relação à boneca. Garotos

brincando com boneca é algo inaceitável nesse currículo! Nesse contexto, os garotos e suas masculinidades infantis são severamente vigiados, para que estas sejam garantia das masculinidades adultas. O mesmo investimento não ocorre em relação às garotas. Afinal, os meninos são ensinados a não achar conveniente compartilhar momentos de interação com as meninas, o que reforça a separação entre eles/elas (FELIPE, GUIZZO, 2004). Em consequência disso, percebeu-se que meninos trazem consigo um discurso repreendedor quando meninas tentam brincar com eles: “Saia, você não é homem”; “carrinho é brinquedo de homem, mulher não pode brincar” (Diário de Campo, 28/02/2014). Em uma situação na qual dois meninos brincavam de carrinho no pátio, enquanto aguardavam os pais, e uma das meninas se aproximou e pegou o carrinho de um deles, um desses garotos disse rapidamente: “Solte meu carrinho; isso não é brinquedo de menina”. Ao ser questionado, então, sobre sua afirmação, ele respondeu que carrinho é brinquedo de menino (Diário de Campo, 27/02/2014).

A divisão genericada de brinquedos, predeterminada socialmente, já está impregnada nos adultos e, ao terem essa visão, eles transmitem para as crianças aquilo que é tido como o correto, levando-as a acreditar que cada uma deve brincar com os brinquedos definidos para seu gênero. Caso contrário, são repreendidas e corrigidas. Em uma das situações presenciadas, um dos meninos da turma pegou a boneca da colega que estava sobre a mesa, e a professora, com um tom irônico, perguntou: “Vai brincar de boneca, é?” (Diário de Campo, 21/02/2014). Pode-se dizer que falta às crianças liberdade de agir, escolher com que desejam brincar, de que maneira desejam se expressar e, como resultado disso, “quem brinca vive a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites, do fazer e desfazer das ações e imaginações, [...] experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião” (PIRES, 2004, p. 54).

No que diz respeito às brincadeiras, não foi notada muita preocupação da professora e das monitoras em separar meninos e meninas. Quando elas desenvolviam as brincadeiras, geralmente, ficavam todas juntas. Brincavam de “pega-pega”, de “corre lagartixa”, de “trenzinho”, de “roda”, cantavam. As monitoras e a professora não viam problema em misturar meninos e meninas e, de acordo com a professora, “devem brincar todos juntos, tem que incluir, que juntar, sem diferenciar um do outro”, mas sempre estar muito atenta” às atitudes de uns/umas com os(as) outros(as). O tal “perigo” não estava no desenvolver das brincadeiras, no brincar em conjunto. Mas, sim, no contato entre meninos e meninas, que deveria ser vigiado para que eles(as) não escapassem das normas.

No momento em que as crianças eram colocadas para brincar livremente, no entanto, ocorria a divisão que

elas mesmas faziam: os meninos formavam grupinhos e brincavam de “luta”, de “pedra-papel-tesoura”, de “pique-esconde”, de “pega-pega”; brincadeiras que lembram velocidade, ação, força. As meninas, por sua vez, separadamente, formavam outros grupinhos e brincavam de “mãe e filha” – entre elas mesmas ou com as bonecas sendo suas filhas –, de “adoleta”, de “maquiagem”. Todas essas brincadeiras remetem à maternidade, ao lar, à beleza. Assim, as próprias crianças governavam os seus comportamentos sem necessidade da presença do(a) educador(a). Em um episódio observado, duas meninas estavam sentadas à mesa, antes do café, com atitudes interessantes. Então, foram perguntadas pela pesquisadora o que estavam fazendo. Elas disseram que estavam brincando de maquiagem. Com o dedo, as garotas fingiam que estavam passando sombra, batom, pó, blush (Diário de Campo, 21/02/2014). Induzidas pela família e pela escola, as garotas acabam por reproduzir o que essas instituições sociais pregam através dos discursos que produzem sobre feminilidade e beleza.

Em outro episódio, estavam sentados(as) juntos(as) duas meninas e um menino, quando uma delas disse: “Estou maquiando o José para o casamento” e fez gestos no rosto do menino. A menina que estava com ela disse: “Está maquiando ele? Mas ele não é mulher!”. Então, a outra respondeu: “Só vou passar pó e perfume” (Diário de Campo, 06/03/2014). Ao analisar o modo como estavam brincando, essas garotas mostraram saber o que é socialmente permitido a elas e o que é permitido aos garotos e separam de maneira impressionante cada detalhe do que pertence a um e a outro. Talvez, se a primeira menina não tivesse sido questionada pela outra, ela teria continuado a maquiar o colega. Isso evidencia que “os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero não decorrem de uma inerência biológica concreta, ou de uma inerência social abstrata, mas do confronto e jogo em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas” (BUSS-SIMÃO, 2013 p. 193).

O discurso presente nas entrelinhas do brincar, das brincadeiras distintas tanto dos garotos quanto das garotas não é algo inventado ou criado na atualidade, mas sim derivam de um discurso generificado disseminado há muito tempo, que ganhou força nos chamados Anos Dourados, entre 1945 e 1964. Na ideologia desse período, “a vocação prioritária para a maternidade e a vida doméstica seriam marcas de feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade” (BASSANEZI, 2009, p. 609). Nota-se a perpetuação, ao longo do tempo, da divisão generificada de masculino e feminino que se reflete até na maneira de brincar e nas atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças. O brincar

aparece como um possível “treino” para as práticas futuras de homens e mulheres, algo que está ocorrendo natural e instintivamente e que resultará na concretização do que prega o discurso construído socialmente.

No decorrer das observações, presenciou-se uma situação que parecia “fugir” do que até então estava sendo observado: três meninos e uma menina brincavam juntos com um carrinho e um boneco, brinquedos tidos como de menino (Diário de Campo, 06/03/2014). Em nenhum momento, foi notada reação de repreensão por parte deles mesmos ou da professora. Ou a cena passou despercebida, ou de alguma maneira não provocou nenhuma estranheza. Acredita-se que, por se tratar de uma menina brincando de carrinho e não um menino brincando de boneca, a professora e as monitoras não acreditem que isso seja algo preocupante e inaceitável, como seria para um menino. Nesse episódio, fica evidente que as brincadeiras podem se configurar como um movimento constante de subjetividades, em que “a cultura infantil se depara com velhas regras, velhos jogos, velhas histórias e, ao mesmo tempo, arquiteta o novo, dá uma nova forma e constrói novas possibilidades de interação” (OLIVEIRA PINTO e LOPES, 2009, p. 882).

A separação entre meninos e meninas é percebida também nas roupas, acessórios e material escolar. Quando não estavam com o uniforme da creche, as garotas desfilavam com seus vestidos, blusas e saias, na maioria das vezes, de cor rosa, com desenhos de bonecas e princesas; sapatos e sandálias também da mesma cor, enfeitados com laços e flores. Suas mochilas e cadernos também seguiam o mesmo padrão de cor e com imagens de personagens infantis femininos. Já os garotos sempre estavam com os super-heróis da “cabeça aos pés”. Alguns usavam ainda camisa de time de futebol, com imagens de carrinhos e, em suas mochilas e cadernos, predominavam as cores verde e azul. É nítida a influência cultural que sofrem essas crianças, o quanto a aparência corporal diz sobre a identidade de cada um(a). Além disso, “vestir esse corpo masculino e feminino faz com que haja uma identificação e um sentimento de pertencimento diferenciado de acordo com o gênero” (CARVALHAR, 2009, p. 71). Vale destacar, ainda, o papel que as mídias e seus personagens – filmes, desenhos animados, revistas – possuem na vida das crianças, constituindo-se em “modos de subjetivação que são direcionados às pessoas em geral de forma a governá-las” (CARDOSO, 2016, p. 479).

Ao tratar das vestimentas, no dia em que estavam comemorando o carnaval na creche, a professora levou várias fantasias para as meninas e máscaras de super-heróis para os meninos. Uma das fantasias era de bruxa, e todas as meninas se recusaram a vesti-la pelo valor pejorativo que esse personagem tem nas histórias infantis: não casam, provocam o mal alheio, não têm um final feliz

e, como afirma Sabat (2004, p. 103), “representa uma identidade que está na zona da anormalidade, da abjeção reunindo qualidades que não devem ser desejadas pelas crianças”. Sem muita alternativa, uma das meninas teve de se vestir de bruxa e foi motivo de zombaria entre os(as) colegas (Diário de Campo, 28/02/2014).

A divisão está definida: por um lado, as meninas sonham em ser princesas e tentam de diversas maneiras imitá-las, preocupando-se com a beleza, usando roupas e acessórios que as remetem e também agindo como elas. Por outro lado, os meninos dizem ser super-heróis e estão sempre se exibindo e comentando entre eles sobre seus “poderes” e qual personagem cada um é. Isso porque os garotos têm o conhecimento de que “os heróis [...] têm poder, sempre se dão bem no final da história e, na maioria das vezes, até conseguem uma companheira. Ou seja, eles têm todos os atributos valorizados para a figura masculina em nossa sociedade” (CARVALHAR, 2009, p. 84). Por isso, os meninos são induzidos, desde muito cedo, a se compararem a super-heróis. Certa vez, durante as idas à creche, em momento no qual fotografava os materiais das crianças, um dos meninos se aproximou e disse, mostrando a sua mochila: “Tia, minha mochila é do Ben 10. Eu sou o Ben 10” (Diário de Campo, 13/04/2014). Nota-se, portanto, que os heroicos personagens, seus superpoderes e, conseqüentemente, seus sucessos compõem as subjetividades infantis.

As crianças da instituição investigada sofreram e sofrem a influência da visão binária de homem e mulher que paira sobre a sociedade, tanto por parte de seus familiares quanto por parte da professora e da equipe escolar. Para esses adultos, os meninos e as meninas apenas devem reproduzir o que lhes é passado, não há necessidade de que entendam de forma clara o porquê de poderem brincar com isso e não poderem com aquilo, o porquê de vestirem roupas dessa cor e não daquela outra. Por isso, não é dada àquelas crianças a oportunidade de conhecer e vivenciar de maneira plural as experiências, de fazer aquilo que têm vontade, que desejam, sem se sentirem pressionadas a seguir um padrão imposto, preestabelecido. Esquecem-se, porém, de que os garotos e as garotas são formadores(as) de saberes e já possuem conhecimentos diversos que os(as) possibilitam criar e recriar, agir e reagir diante das mais distintas situações. São crianças, e por esse motivo devem ter possibilidades múltiplas de interagir com o mundo, de desvendá-lo livremente.

Como afirma Azevedo (2003), seria interessante, ao invés de retirar este ou aquele brinquedo dos garotos ou das garotas, permitir que eles utilizassem os brinquedos tidos como femininos com o intuito de que tivessem possibilidades e incentivos para desenvolver a competência de cuidar, e quando adultos tivessem uma relação mais empática e afetiva com as demais

pessoas. Às meninas, dar-se-ia a oportunidade de utilizar os brinquedos tidos como masculinos, com o objetivo de ampliar as possibilidades de se desenvolverem de maneira mais completa, principalmente em relação ao corpo. Esse seria um passo relevante para se iniciar um processo de desmistificação de preconceitos e diferenças, levando os(as) educadores(as), a equipe escolar e, conseqüentemente, a família a reverem suas opiniões e ações quanto aos padrões genericados e predeterminados pela sociedade que eles(as) acabam por transmitir ou até mesmo impor às crianças.

Além de controlar e regular as crianças quanto aos brinquedos que devem utilizar e às brincadeiras que devem praticar, para que sejam divididos e delimitados de acordo com o gênero que cada aluno(a) deve desempenhar, exatamente como preveem os padrões sociais, a professora e as monitoras também realizam uma grande vigilância da chamada “sexualidade” de meninos e meninas. Assim, para que não ocorram os indesejáveis escapes à norma, estratégias são produzidas no currículo analisado. Esse é o assunto apresentado e discutido no próximo tópico.

VIGILÂNCIA DAS SEXUALIDADES NAS BRINCADEIRAS

Durante o período de observação realizada na instituição de educação infantil pesquisada, foi percebida uma grande preocupação das monitoras e da professora com o que elas dizem ser a sexualidade das crianças. Sexualidade é aqui entendida e analisada como “aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2010, p. 155). Nessas análises, importa entender “como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, são *trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico*” (LOURO, 1997, p. 22).

Para as professoras observadas, era necessário se manterem vigilantes quanto às atitudes de meninos e meninas a fim de evitar situações de contato mais próximo entre crianças do mesmo sexo e, em alguns casos, proibiasse também o contato físico de crianças de sexos distintos. Por exemplo, na hora do banho, primeiro as garotas e depois os garotos; no momento das refeições, a monitora B separava de um lado da mesa os meninos e do outro as meninas; nas atividades, garotos em uma mesa e garotas em outra. A professora, porém, fazia diferente, colocando dois meninos e duas meninas na mesma mesa por causa da conversa, segundo ela. Mesmo tendo tal atitude, a professora, em entrevista, falou que “tem que ficar muito atenta com as coisas que acontecem, porque eles(as) (as crianças) estão voltados(as) muito para o amor, para o namoro”. Ela disse ainda que, apesar de serem inocentes,

não saberem por que estão fazendo aquilo, eles(as) gostam muito de se beijar, por isso é preciso ficar alerta para que isso não ocorra.

Pode-se dizer que, considerando a fala da educadora e as situações observadas, acredita-se que as crianças já possuem uma sexualidade aflorada e que esta deve ser vigiada para não ser exposta, pois ainda não é o momento certo; afinal, trata-se de meninos e meninas ainda de pouca idade. Isso quer dizer, em outras palavras, que “a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças” (LOURO, 2007, p. 26). Desse modo, é comum negar a “singularidade da criança, esquecendo-se de que a sexualidade é uma dimensão da existência que não tem idade; de que a criança elabora suas próprias teorias sobre a sexualidade de acordo com suas vivências, imersas em contextos culturais os mais diversos, manifestando sua sexualidade diferentemente do adulto” (RIBEIRO, 2011, p. 606).

Ao tratar da vigilância da sexualidade das crianças, nota-se também uma diferença entre meninos e meninas: apesar de a escola regular e controlar crianças tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino, há uma preocupação maior com os meninos, com sua heterossexualidade. Assim, estes são vigiados e controlados de maneira mais rigorosa. Segundo Carvalhar (2010, p. 32), quando se trata dos meninos, “a maior vigilância recai sobre a conduta heterossexual, pois há um medo da homossexualidade masculina. Essa é vista como um perigo a ser enfrentado e uma conduta a ser corrigida”. Três episódios no currículo analisado, mais especificamente, exemplificam isso.

No primeiro deles, os garotos estavam sentados na porta do banheiro, aguardando as garotas terminarem o banho, quando Ariel colocou a mão no ombro de Henrique, próximo ao pescoço, e logo foi repreendido pela monitora B: “Tire o braço daí, que amizade é essa? Estou de olho em vocês dois” (Diário de Campo, 21/02/2014). No segundo episódio, antes do café, todos sentados à mesa, João abraça Fabrício e a monitora A fala: “Pare de agarrar ele, não se agarra homem não, tem que agarrar é mulher” (Diário de Campo, 28/02/2014). A terceira situação aconteceu durante uma brincadeira: a monitora B pede que os alunos façam uma roda para cantar e dançar e, por sempre separar meninos de um lado e meninas do outro, logo é questionada por Ariel: “Tia, é para ficarem os garotos separados das garotas, é?” e ela responde ironicamente: “Não, são todos juntos! Vai dançar homem com homem, é Ariel?” (Diário de Campo, 27/02/2014). Esses, dentre outros discursos “divulgados desde cedo para as crianças de forma tão ‘natural’, têm importantes efeitos de gênero e sexualidade sobre os comportamentos e sobre as identidades das crianças” (CARVALHAR, 2010, p. 35).

Ao falar das meninas, a situação era um tanto distinta. Havia contato físico maior, e elas não eram repreendidas por isso. Porém, se o contato fosse com um menino, a situação mudava um pouco. As monitoras e a professora já ficavam atentas e faziam questão de separá-los(as) imediatamente. Essa atitude de vigilância com as meninas, presente no fazer pedagógico dessas profissionais, é resultado de um discurso difundido ao longo da história, presente também no século XIX, em um período em que as mulheres, ao aparecerem com mais frequência em ambientes públicos, tinham sua conduta e comportamento vigiados pelo marido, pelo pai e também pela sociedade, tendo de aprender a se comportar adequadamente (D’INCAO, 2009). Além disso, pregava-se que “desde muito cedo a mulher devia ter seus sentimentos devidamente domesticados e abafados” (ARAÚJO, 2009, p. 51) para que, assim, pudesse ser mantido o equilíbrio social. Tal vigilância e controle dos comportamentos e da sexualidade feminina ultrapassam as fronteiras do tempo e sobrevivem até os dias atuais, em algumas situações de maneira camuflada, mas, certamente, com consequências significativas no desenvolvimento social e interacional das garotas, futuras mulheres.

Em um momento específico, no entanto, não houve preocupação com relação ao contato entre meninos e meninas. Isso aconteceu na festa em comemoração ao carnaval. Todos(as) fantasiados(as), reuniram-se em uma única sala para dançar as músicas de carnaval. Formaram-se dois pares, dois garotos dançando com duas garotas, sem que alguém sugerisse. E a dança se estendeu durante toda a manhã. Quando paravam de dançar, os garotos e as garotas saíam de mãos dadas pela creche e, em nenhum momento, foi notada reação das monitoras ou das professoras. Pelo contrário, depois de um tempo, as próprias educadoras começaram a formar pares de meninos e meninas para dançar (Diário de Campo, 28/02/2014).

Ao refletir sobre esse e sobre os demais episódios, em que se relacionavam com a proibição do contato ou com o estímulo à heterossexualidade como norma a ser seguida, percebeu-se que havia o incentivo para que os meninos exibissem suas masculinidades e o controle das meninas para que fossem quietas e recatadas em relação aos meninos. Então, a forma de sexualidade que se ensina é, sim, a heterossexualidade, e a educação aqui estabelecida é um meio “para naturalizar identidades de gênero e sexuais através de múltiplas estratégias, quase sempre baseadas no (auto)governo, no (auto)controle e na (auto)regulação” (SABAT, 2004, p. 98). Porém, “a escola [...] precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la” (LOURO, 2007, p. 26).

Além das monitoras e da professora, alertas quanto à sexualidade das crianças, ocorreram duas situações em que as famílias (nesses casos específicos, a mãe) também se fizeram vigilantes quanto ao agir dos(as) filhos(as) em relação à sexualidade. Ambas as situações tiveram como protagonista uma menina, a Carla, de 5 anos. Na primeira delas, um garoto se aproximou e perguntou se ela queria brincar. Carla respondeu: “Saia de perto de mim! Minha mãe disse que não posso brincar com meninos” (Diário de Campo, 11/02/2014). No segundo episódio, na hora de ir para casa, Carla saiu abraçando todas as colegas de classe para despedir-se. Quando ela abraçou Maria, demorou-se no abraço, e a sua mãe, que estava esperando-a, disse: “Está bom, menina! O que é isso, hein?” (Diário de Campo, 27/02/2014). De acordo com a mãe, Carla não pode ter contato próximo dos meninos, porque esse não é o momento, e isso deve ocorrer só depois, na fase adulta. Mas, também, ela não pode ficar próxima demais de outras meninas para não desviar da norma, do que está preestabelecido socialmente para ela: ser heterossexual, casar-se e ser mãe.

Ao analisar todos os casos, constatou-se o quanto as crianças são objetos de ações regulatórias que partem, inicialmente, de seus familiares e, depois, da equipe escolar. À escola, dentre as demais atribuições, “é conferida a formação dos educandos a partir de uma matriz heterossexual, para informações voltadas a práticas de reprodução da espécie e cuidados com a saúde [...], que formam um currículo formal e “normal” da sexualidade” (SILVA, 2004, p. 88). A todo instante, meninos e meninas são impedidos(as) de tomar essa ou aquela atitude, são vigiados(as), regulados(as) e controlados(as) de forma intensa, sem, porém, entenderem o motivo real das proibições e de tanto controle.

Identifica-se claramente o empenho da escola e da família em “garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade” (LOURO, 1998, p. 31). As instituições sociais esquecem-se, no entanto, “de considerar que os meninos e meninas estão construindo seus próprios saberes, que eles e elas produzem e consomem uma cultura” (LOURO, 1998, p. 93). Além disso, eles(as) têm acesso a um vasto leque de artefatos culturais: mídia, propagandas, músicas, roupas, dentre outros, que estão impregnados de referências sexuais (LOURO, 1998). Por isso, faz-se necessário problematizar essas questões tão relevantes no processo de construção de identidade e de gênero de garotos e garotas e não apenas impor normas que podem não ter sentido algum para as crianças.

Na instituição escolar investigada, portanto, os(as) alunos(as) passam por um processo de vigilância bastante

rigoroso para que não aconteça nenhum escape à norma: os meninos devem apresentar posturas tidas como masculinas, sem contato físico com os demais garotos e sem demonstrar interesse por objetos e acessórios do mundo feminino. As meninas, diferentemente, devem se manter longe dos meninos, pois esse não é o momento de contato afetivo e devem ainda “esconder” seus sentimentos. E as regras não param por aqui. Há também na creche observada uma preocupação em reiterar os comportamentos e os papéis de cada gênero, com o objetivo de manter os padrões sociais. Os argumentos apresentados e discutidos a seguir têm como ponto central essa questão.

REITERAÇÃO DE COMPORTAMENTOS GENERIFICADOS

Seja nas brincadeiras, seja nas atividades lúdicas ou nas tarefas escolares diárias, garotos e garotas são incessantemente direcionados(as) a agir, a ter condutas que se enquadrem com o que foi socialmente estabelecido para seu gênero, a exercer seus papéis generificados. Há uma inquietação por parte da professora e das monitoras da creche investigada em ratificar esses comportamentos e papéis. Elas têm como atribuição fixá-los de maneira intensa e insistente para que nenhum garoto e nenhuma garota ultrapassem as fronteiras definidas para cada um(a). Essas fronteiras podem ser borradas em três situações principais: “Não se portam como meninas quietas, calmas e doces”, “quando meninos não correspondem a um padrão de masculinidade violenta, competitiva e inquieta” e “além de não corresponder a um suposto padrão de masculinidade, gostar do que é culturalmente definido como feminino” (CARDOSO, PARAÍSO, 2015, p. 164-165). Se isso ocorre, no entanto, a repreensão é logo colocada em prática.

Duas situações semelhantes revelam muito bem tal repreensão, com uma ressalva: meninas são repreendidas com comentários que apontam maus comportamentos, considerados como sendo masculinos. Na primeira delas, a aluna Júlia começou a bater com o lápis na mesa e a monitora B a advertiu: “O que é isso? Está parecendo um moleque” (Diário de Campo, 11/02/2014). O outro episódio teve como protagonista a Ana. Durante uma atividade, ela começou a fazer sons com a boca. Ao ouvi-los, a monitora B disse: “O que é isso, hein, Ana? Parece um moleque. Só aprende o que não presta. Vou falar com sua mãe para tirar esses costumes feios seus” (Diário de Campo, 19/02/2014). Percebe-se, ao analisar as falas da monitora, que ela tem uma concepção definida também para o gênero masculino. De acordo com ela, bater com o lápis na mesa e fazer barulhos com a boca são atitudes erradas realizadas por meninos e que as meninas não

podem reproduzir. São comportamentos característicos dos garotos, que, por sua vez, são adjetivados como bagunceiros, agitados, desorganizados. As garotas, porém, devem se portar de maneira diferente, ter características próprias do seu gênero: ser quietinhas, sensíveis, dóceis. Busca-se, mais uma vez nesse currículo, identificar nas crianças “um conjunto de atributos diferenciados, classificados em função da suposta ‘natureza’ de cada gênero” (SILVA, 2004, p. 91).

Há, porém, alguns adjetivos com valor negativo que são utilizados para descrever o gênero feminino nesse currículo. A aluna Maria, em distintas situações, foi chamada de inquieta, fofoqueira e conversadeira pela professora e pelas monitoras A e B (Diário de Campo, 18/02 e 21/02/2014). E a aluna Ana também foi chamada de fofoqueira pela monitora B, que enfaticamente disse: “Nunca vi alguém tão fofoqueiro na face da terra” (Diário de Campo, 12/03/2014). A explicação para isso é que “tagarelice e fofoca estão desde sempre relacionadas ao feminino, o que torna as mulheres agentes extraoficiais de notícias e novidades [...], tendo na narrativa a única forma possível de trocar experiências e informações” (WARNER, 1999 apud SABAT, 2004, p. 104). Até a atualidade, essa descrição permanece e é utilizada em diversas situações quando se trata de críticas ao universo feminino. No entanto, deseja-se e reitera-se a todo instante que as meninas não devem ter tais atributos. Afinal, é “dispensável para uma mulher a conversa, a fala, o raciocínio” (SABAT, 2004, p. 104).

As repreensões foram presenciadas em diferentes momentos, e a aluna Ana foi a mais advertida no período em que se esteve na creche. Em duas situações, a Ana sentou-se e deixou uma das pernas levantadas sobre a cadeira; a monitora B, com um olhar que detectava os mínimos detalhes, olhou para ela e disse: “Abaxe e feche as pernas Ana, que feiura” (Diário de Campo, 19/02/ e 27/02/2014). A aluna Carla também foi repreendida. Certa vez, ela estava vestida com uma saia e, sentada, fazendo as atividades, deixou as pernas um pouco abertas. A monitora A falou: “Esqueceu que você está de saia, foi? Sente direito, vamos!” (Diário de Campo, 12/03/2014). Novamente, espera-se que meninas tenham um comportamento adequado para seu gênero: sentar-se, cruzar as pernas, manter a postura, porque “para se tornar uma mulher exemplar, a menina precisa se comportar bem. Se seguir a norma, como prêmio, ela será linda, se casará e constituirá uma família” (CARVALHAR, 2010, p. 35). Vale destacar que “os discursos de ideal de feminilidade parecem afetar mais as meninas justamente pelas várias pedagogias de gênero que interagem desde que nascem” (XAVIER FILHA, 2011, p. 601).

A regulação, a vigilância, a ratificação de atitudes ocorre tão intensamente na instituição investigada que

as garotas incorporam-nas. Pouco a pouco, elas vão se autovigiando, aprendendo a se comportar (D’INCAO, 2009). Apesar desses escapes, Carla se governa. Em uma cena interessante, posteriormente aos últimos episódios narrados, ela sentou-se, cruzou e pôs a mão sobre as pernas, pois estava de saia. Então, percebe-se que ela internalizou aquelas atitudes e está se comportando exatamente como “dizem que é para ser”. Além da autovigilância e do autocontrole, as próprias garotas vigiam e ensinam as outras o modo adequado de agir. Em um episódio, durante a troca de roupa após o banho, Rebeca vestiu a saia e ficou mostrando um pouco da calcinha. Então, veio a Carla, abaixou a saia dela e disse: “Está mostrando a calcinha mulher, abaixe a saia” (Diário de Campo, 21/02/2014).

Com os meninos, a situação não é diferente. Também é possível encontrar cenas de advertências de ações reprovadas pelas monitoras. Na primeira cena, Ariel estava conversando com um colega, e a monitora A fez um comentário: “Até Ariel, um cavalo desses, é um viçoso, fala mansinho. Já disse para ele parar com isso, porque ele já está grande, um homem” (Diário de Campo, 19/02/2014). Na outra cena, Henrique não quis fazer a atividade, e a monitora B falou: “Esse é lento, viu preguiçoso, só é bom para bagunçar, mas para estudar não” e pediu para ele fazer o dever quietinho (Diário de Campo, 27/02/2014). Para a monitora A, essas “situações que escapam do natural” podem ser traduzidas como preocupantes na medida em que, “normalmente”, são indicativas de que esses alunos apresentam “desvios de conduta” (SILVA, 2004, p. 91). Afinal, falar mansinho, ser lento, preguiçoso não são atributos esperados para garotos. Esses, de acordo com os padrões generificados, devem falar grosso, ser naturalmente mais ágeis e gostar de movimento, ação.

É nítida em todas as situações vistas e analisadas a concepção de gênero que norteia o fazer pedagógico das profissionais da creche. Como consequência dessa concepção, elas “acabam por reproduzir as desigualdades de gênero existentes na sociedade, a partir de concepções essencialistas, pautadas em uma ‘natureza’ capaz de determinar irremediavelmente os comportamentos masculinos e femininos” (FELIPE, GUIZZO, 2004, p. 32). A partir dessa visão, deseja-se que meninos e meninas apresentem condutas que “naturalmente” eles(as) possuem e, se algum(a) demonstra estar fugindo das normas, entra em ação a reiteração, o reforço dos seus papéis e as atitudes para mantê-los(as) no padrão desejado.

Durante o período de observação, notou-se que as crianças conhecem quais são seus papéis sociais generificados, sabem o que a sociedade espera delas. Esse conhecimento é fruto de um processo de repetição contínua, porque “o processo de representação, de

produção de identidades, de constituição do sujeito não é realizado de uma vez por todas” (SABAT, 2004, p. 98). Muitas foram as situações vistas que exemplificam o quanto meninas e meninos têm em mente seus papéis definidos. Em uma delas, que se repetiu por vezes, duas meninas brincavam de casinha, uma dizendo ser a mãe, e a outra, a filha (Diário de Campo, 18/02/2014). Em alguns momentos, utilizavam a boneca para representar a filha. O casamento, a maternidade são papéis destinados à mulher, e as garotas reproduzem logo na infância práticas que os remetem. Assim, com tais discursos de que “mulheres foram feitas naturalmente para o lar, para associar sexualidade-reprodução [...], desde muito pequenas, ensinam-lhes papéis, moral de histórias. Educam-se atitudes, comportamentos. Engendram-se gostos, desejos” (CARDOSO, 2011, p. 6).

Em outra situação, todos(as) estavam sentados(as) lanchando quando a aluna Carla disse: “Quando eu crescer, eu vou ser tia”. Felipe, então, disse: “Pois eu vou ser é piloto de motocross”. Depois, ele começou a falar que pilotaria com muita velocidade, e os demais colegas acompanharam: “Eu também vou ser piloto” (Diário de Campo, 19/02/2014). Havia, ainda, uma outra cena envolvendo o aluno José. Certa vez, estavam sentados(as) à mesa meninos de um lado e meninas de outro, conforme mandava a monitora B. Quando o José viu a blusa da colega que estava sentada à sua frente com a imagem de uma princesa, ele disse: “Olha uma princesa. Eu sou o príncipe dela” (Diário de Campo, 21/02/2014). Esses episódios evidenciam o quanto esse currículo produz subjetividades generificadas, o quanto as crianças foram se constituindo dentro de uma concepção de gênero e o quanto se governam pelos preceitos divulgados.

São inúmeros os episódios em que garotos e garotas mostraram saber distinguir bem as condutas masculinas das femininas. Em um deles, o aluno José sentou-se ao lado de uma das pesquisadoras, falou da cor do seu esmalte e perguntou por que ela pintou daquela cor. Ela respondeu que pintou porque achava bonito e, em seguida, perguntou: “E você, já pintou a unha?”. Ele respondeu: “Já pinte, tia, mas foi de branco, que é de homem”. Ela, novamente, questionou: “Quem disse que branco é de homem?”. Ele disse: “Foi minha mãe, tia” (Diário de Campo, 19/02/2014). Em outro episódio, os(as) alunos(as) estavam fora da sala quando Fabrício se levantou da cadeira, disse que ia fazer xixi ali no pátio e a monitora B disse que não podia, que ele tinha de ir ao banheiro. Então, a aluna Carla, para não perder a oportunidade, também se levantou e, imitando os gestos do Fabrício, disse: “Tia, os meninos fazem xixi assim, olhe”. Depois, ficou de cócoras e disse: “E as meninas fazem xixi assim, não é tia?” (Diário de Campo, 06/03/2014). Nota-se, claramente, que as crianças “desde

pequenas já se acostumam a ‘classificar’” determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres” (FELIPE, GUIZZO, 2004, p. 37).

Além da reiteração de ações, condutas e papéis generificados através das falas repreensivas e corretivas das monitoras e da professora, “há distintas e variadas estratégias pedagógicas que são colocadas em funcionamento [...] com o intuito de ensinar aos corpos [...] modos de se comportar e de se relacionar com as coisas do mundo” (ANDRADE, 2004, p. 108). Dentre elas, a mais utilizada na instituição investigada é a música tida como poderoso artefato cultural que “merece destaque na educação infantil por “encantar” e, ao mesmo tempo, “expressar ideias, sentimentos e desejos”, “avançar no processo de significados” (CARVALHAR, 2010, p. 36). Além disso, a música pode contribuir significativamente na construção de identidades de gênero e sexuais (CUNHA, 2011), reforçando os padrões sociais definidos para meninos e meninas. Algumas músicas mais ouvidas e cantadas na creche, que certamente cumprem tal objetivo, são consideradas aqui.

“Motorista, motorista/ Olhe o poste (duas vezes)/ Não é de borracha/ Se bater amassa/ Fom, fom, fom (duas vezes)”. Essa foi a música mais cantada pelos meninos durante as brincadeiras, no período das observações. Apesar de na letra não trazer tal indicativo, ela é cantada remetendo aos garotos, afinal, como já discutido, são eles que brincam com o carrinho de brinquedo. Essa música aponta para algo socialmente reproduzido: dirigir é uma tarefa masculina, por isso o homem é quem deve dirigir e não a mulher. Em entrevista, quando questionada a respeito de onde surgiu a ideia de que carrinho é brinquedo de menino, a monitora A disse: “As pessoas comentam. Já vem da família. Se os pais deles são motoristas, eles sabem que quem tem que dirigir o carro é o pai”.

“Borboletinha está na cozinha/ Fazendo chocolate para a madrinha/ Poti, Poti, perna de pau/ Olho de vidro e nariz de pica-pau”. A música da “Borboletinha” também foi muito cantada pelas crianças e, logo ao ler a letra, percebe-se que a borboletinha refere-se ao gênero feminino, pois está escrita no feminino e, ainda, no diminutivo. Aí, fala-se que ela “está na cozinha”, reiterando o papel das mulheres de cuidadoras do lar, destinadas aos afazeres domésticos. De maneira aparentemente inocente, vai se construindo e se reforçando tal concepção para aquelas crianças ainda em processo de construção identitária. E os efeitos são perceptíveis: as meninas brincam muito de casinha, falam de suas casas, de tarefas das mães, reproduzindo, assim, o que foi e está sendo aprendido constantemente na escola e na família.

“Se a cabeça está coçando/ Escute o que eu vou te falar/ Cabelo lavado e limpinho/ Piolho não pode

ficar/ Lava, lava, lava, menina/ Passa, passa, passa o pente fino”. Essa música tem, nitidamente, um objetivo pedagógico de mostrar a importância da higiene corporal. Ela está, porém, direcionada apenas para as meninas. Então, a professora, que era quem mais cantava junto com as crianças, foi perguntada sobre o motivo de ser direcionada somente às meninas. Ela disse que não sabia o motivo da música e, mesmo sem entender, continuava a cantá-la, fazendo das garotas o motivo de zombaria para os garotos. Desse modo, independentemente do artefato cultural ou da estratégia utilizada, para as profissionais da instituição pesquisada, o que importa é corrigir “desvios de conduta”, ratificando atitudes, papéis e comportamentos considerados adequados, pois “é necessário reforçar o discurso hegemônico de modo a forçar uma identidade definitiva e, de algum modo, tentar eliminar as “marcas” da diferença” (SABAT, 2004, p.98). Considera-se que a repetição dos discursos generificados tem “efeito de verdade” (TAUFER, 2009) e traz consequências relevantes na formação identitária de meninos e meninas, promovendo desigualdades das relações entre gêneros, e causa a acentuação do preconceito entre eles(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário observado, as relações de gênero estão compostas e tem suas bases firmadas nos padrões estabelecidos pela sociedade e perpetuados ao longo dos tempos. Há, assim, somente dois gêneros, o feminino e o masculino, e apenas uma forma de sexualidade, a heterossexualidade. Além disso, a professora, a equipe escolar e até mesmo os(as) próprios(as) alunos(as) da instituição investigada se mostram subjetivados(as) por esses discursos generificados e heteronormativos, carregando consigo concepções de feminino e de masculino bem definidas. Por isso, pode-se dizer que na creche há produção de diferenças entre meninos e meninas, seja na escolha e na utilização dos brinquedos, seja na prática de brincadeiras. Há, também, uma intensa vigilância da sexualidade das crianças, com atitudes e falas repressoras, na busca de estimular a heterossexualidade como norma a ser seguida e, ao mesmo tempo, contê-la. Existe, ainda, a utilização de um discurso de reiteração por parte da professora e das monitoras com o intuito de fixar e reforçar os comportamentos, as condutas, os papéis que cabem a cada gênero e que devem ser seguidos à risca. Afinal, os denominados “desvios de conduta” devem ser totalmente abolidos da instituição e, por que não, da sociedade.

Como se viu, nem sempre o currículo analisado conseguiu normatizar os sujeitos, e outras possibilidades puderam ser construídas, mesmo que timidamente. O mais significativo foi evidenciar como o currículo

escolar, formado pelas práticas pedagógicas, atividades, brinquedos, músicas, posicionamentos das crianças, exerce fortes marcas na constituição de seus sujeitos. Nesse sentido, às instituições escolares, possuidoras de relevante papel no desenvolvimento humano, cultural e social de seus(as) alunos(as), caberia a função de iniciar um processo de problematização e desmistificação do uso generificado dos brinquedos, a fim de colocar em discussão as questões de gênero, proporcionando oportunidades iguais a todos e a todas, sem distinção ou exclusão baseadas nos gêneros. Ao assumirem o papel de constituidores da identidade de meninos e meninas, os currículos precisam ser pensados de modo a permitir que meninos e meninas vivenciem múltiplas experiências, que tenham vivências significativas, tanto na sala de aula quanto nas atividades lúdicas.

Não se pode desconsiderar, porém, que as professoras e as monitoras desse currículo investigado foram formadas e ainda se constituem no mesmo regime de verdades que agora disponibilizam às suas crianças. O que faz repensar o papel que os cursos de formação inicial e continuada de professores e professoras têm desempenhado nas universidades em relação às questões de gênero e de sexualidade. Isso é ainda mais significativo, se pensarmos na formação daqueles(as) que atuam nos primeiros anos da vida escolar. Por vezes deixada de lado nos cursos de Pedagogia, por estar mais associada ao cuidado do que com o pedagógico, a educação infantil é responsável pelas primeiras instruções, pelas primeiras visões de mundo, pelas primeiras socializações e pelos primeiros aprendizados em torno da diferença. Uma sociedade que busca constituir sujeitos da diversidade precisa empreender investimentos na construção de seus currículos infantis.

A pesquisa que se propõe a ficar na espreita, destrinchar, desnaturalizar o olhar e desconstruir um currículo escolar específico produz tencionamentos (o significado é imprimir força? então o correto é “tensionamentos”) significativos naquilo que é considerado rotineiro em pátios, cantinas, banheiros e salas de aula. Entender como funcionam os currículos, e seus efeitos subjetivos, através de pesquisas no chão das escolas, faz colocar em cheque diversas práticas discursivas regulatórias, que tolhem os sujeitos e que pouco contribuem para borrar as fronteiras de gênero. Ao analisar currículos que acontecem diariamente nas escolas, além dos múltiplos e infundáveis questionamentos, encontram-se caminhos que potencializam a busca de outras produções, reinvenções e multiplicidades. Que tantas outras Carlas, Josés e Marias possam experimentar seus corpos em brincadeiras de maquiagens, bruxarias, manicures, bonecas, aviações, fantasias, pega-pega, ultrapassando o ser menino-menina.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Mídia, corpo e educação**: a ditadura do corpo perfeito. Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 107-120.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 45-77.
- AZEVEDO, Tânia Maria C. **Brinquedos e gênero na Educação Infantil** – um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 607-639.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.
- CARDOSO, Livia de Rezende. Relações de gênero, ciência e tecnologia no currículo de filmes de animação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 463-484, jun. 2016. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/44595>>.
- CARDOSO, Livia de Rezende. **Conflitos de uma bruta flor**: governo e *quereres* de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental. 7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Brasília: MEC, 2011. p. 1-24.
- CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy A. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11 n. 1, abr. 2013.
- CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy A. Tecnologias de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. **Currículo sem Fronteira**, v. 15, n. 1, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol15iss1articles/cardoso-paraiso.pdf>>.
- CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. Currículo da Educação Infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 31-52.
- CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2009.
- CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? Tese (Doutorado em Educação) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- D’INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 223-240.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de F. R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. (In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2010).
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. E.; DALLA ZEN, Maria. I. H.; XAVIER, Maria. L. M. de F. (Org.). **Saúde e sexualidade na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-34.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. **Estudos Feministas**, n. 1-2, jul./dez. 2002.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 1-34.
- _____. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 443-481.
- DE OLIVEIRA PINTO, Tatiane; LOPES, Maria de Fátima. Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez**, v. 7, n. 2, p. 861-885, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X200900020012&lng=pt&nrm=iso>.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 11-14.
- PIRES, S. M. F. Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos. **Revista Psicopedagogia** [Online], v. 1, p. 54, 2004.
- RIBEIRO, Cláudia Maria. Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 605-614, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200020&lng=pt&nrm=iso>.
- SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de F. R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.
- SILVA, Rosimeri A. O ponto fora da curva. In: MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela de F. R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 85-94.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TAUFER, Isabel C. B. **Representações de gênero no livro didático de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe....: representações de gênero nas narrativas de crianças.

Rev. Estud. Fem., v. 19, n. 2 p.591-603, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200019&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200019>

Recebido em 07-04-2016.
Aprovado em 04-04-2017.