

Vozes infantis: compreendendo o que as crianças nos ensinam sobre o que sabem das relações de gênero¹

Renata Aparecida Carbone Mizusaki¹

Resumo

Neste trabalho pretende-se discutir o modo como meninos e meninas da educação infantil expressam suas ideias, concepções e crenças acerca dos papéis, funções sociais e relações de gênero. Através de observações diretas em salas de aula de pré-I e pré-II, foi possível compreender que meninos e meninas expressaram suas concepções sobre o ser masculino e ser feminino de modo a reafirmar padrões sociais vigentes, naturalizando o poder e o comando como sendo condutas típicas masculinas, enquanto que as meninas apresentaram comportamentos de passividade e obediência, comportamentos estes expressos principalmente durante as brincadeiras e na “hora do parquinho”. Diante disso, torna-se fundamental o questionamento provocativo dessas relações de modo que discursos e práticas possam ser, reflexivamente, realinhados numa dimensão dinâmica, cidadã, rompendo assim com a cristalização de valores cristalizados em padronizações e dicotomias preconceituosas, pautados na heteronormatividade.

Palavras-chaves: Relações de gênero. Educação infantil. Formação de professores(as).

1 Introdução

As concepções sobre as crianças nem sempre foram as mesmas em diferentes épocas e contextos sociais e culturais. Apoiado em Benjamin (1984 *apud* Siqueira 2011), Siqueira, afirma que as crenças e expectativas que as sociedades construíram e mantiveram projetadas sobre as crianças, trouxeram alojadas em seu bojo projetos e ideais acerca daquilo que consideraram importante e/ou necessário para que as crianças nelas se inserissem.

Desde períodos mais distantes, como na Antiguidade, pode-se encontrar em filósofos como Platão que, apesar de não ter se dedicado explicitamente à criança e à sua educação, mas que inclinando suas reflexões e pensamentos sobre o governo de uma sociedade ideal, harmônica e justa, deixa transparecer suas preocupações com o tipo de

¹ Professora e Pesquisadora do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia/Camp de Vilhena. Mestre em Educação. renatamizusaki@hotmail.com

cidadão que irá gerir a vida política e social da *pólis*, evidenciando algumas importantes noções sobre a formação deste gestor e, portanto, sua preparação desde a infância.

Kohan, (2005) descreve bem, a partir de quatro planos, as concepções implícitas sobre a infância no discurso platônico. Num primeiro plano, o autor define que é possível compreender a infância como uma “falta de uma marca” que a caracterize, ou seja, a importância dada a criança não é em relação ao que ela é, ao agora, e sim à sua potencialidade, por isso, a preocupação com aquilo que lhe é dito, com o que ouve e com sua educação, porque dela pode surgir uma nova *pólis*. Num segundo plano, a infância é marcada pela inferioridade, física e mental, diante da experiência e do conhecimento do adulto frente ao mundo, às pessoas e às situações. Assim, Kohan nos ensina que através dos diálogos platônicos, pode-se enxergar uma visão faltosa a respeito da infância, uma vez que ela pode ser o que o adulto dela fizer, já que a criança não tem a experiência, o conhecimento e o saber que lhe faltam, mas que o homem adulto pode lhe preencher. Num terceiro plano, a infância é percebida como algo efêmero, transitório, que não tem importância, portanto aparece como aquilo que não se deseja, os “sem-lugar”, já que não estão qualificadas para compor a tão desejada *pólis* harmônica. Num quarto plano, Kohan, identifica em Platão, que a infância passa a ser “objeto e matéria de poder” uma vez que traduz a esperança de concretização de um futuro melhor para a *pólis*, e para seu governo.

Por mais distante que pareça, essas ideias platônicas descritas, marcaram e influenciaram o imaginário social de uma sociedade e, em larga medida continuam ainda a nos influenciar, tanto do ponto de vista discursivo, quanto das práticas.

A partir de Ariès (2011), puderam-se afirmar diferentes noções ou sentimentos em relação à criança e sua infância, que variaram desde sua compreensão como adulto em miniatura, na Idade Média, à ideia moderna da criança como um ser com características peculiares e descoladas do adulto, iniciadas no século XVII e efetivadas no século XVIII; expressando assim diferentes formas de relacionamento entre aquilo que a sociedade produz em determinado momento e a vivência experimentada dessa produção pelas crianças em seu tempo histórico e social.

Siqueira (2011) respaldado nos estudos de Rizzini (2008 *apud* SIQUEIRA, 2011) descreve o cenário social brasileiro do século XIX e aponta que o projeto de

sociedade instalado naquele período, estabeleceu um projeto político e econômico de infância que atuou em duas frentes, a da medicalização e a da normatização. O autor evidencia que a ação do Estado pelas vias da assistência e da regulação social, disciplinou os valores, as tradições com os quais as famílias deveriam vigiar e balizar a construção das infâncias.

Mais recentemente, existem diferentes, e por vezes conflitantes, concepções sobre as crianças e sobre as formas como elas vivenciam suas infâncias em diferentes espaços sociais. Conforme Siqueira (2011), essas nuances tomam mais relevo quando se colocam em perspectiva as desigualdades sociais e econômicas que marcam o cotidiano das crianças brasileiras, dicotomizando assim o discursos oficiais e leis que pregam igualdade de acesso, de oportunidades, de condições e a realidade de pobreza à qual as crianças são submetidas.

Nessa mesma direção, Andrade (2010), aponta os dados que ilustram essa terrível desigualdade:

Segundo dados do Unicef, 2008, o Brasil possui a maior população infantil de até seis anos das Américas, representando 11% de toda a população brasileira. Conforme os dados socioeconômicos, a grande maioria das crianças na primeira infância se encontra em situação de pobreza. Aproximadamente 11,5 milhões de crianças, ou 56% das crianças brasileiras de até seis anos de idade, vivem em famílias cuja renda mensal está abaixo de ½ salário mínimo per capita por mês. Os dados estatísticos revelam, ainda, que as crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade, e as crianças negras apresentam quase 70% mais de chance de viver na pobreza do que as brancas. (ANDRADE, 2010, p.22)

Inegavelmente essas desigualdades sociais, econômicas e políticas refletem nas práticas escolares e nos projetos educativos/culturais que tem sido destinados às crianças de diferentes classes sociais, de diferentes raças e cores, de diferentes religiões, marcando assim as ideias recorrentes que temos no imaginário social sobre as crianças e os tipos de instituições educativas infantis que elas devem frequentar, e ainda quais propostas estas escolas devem oferecer.

De todo modo, Siqueira (2011) ressalta que essa complexidade em torno do que é a infância hoje gera a possibilidade discursiva e representativa, que orienta as práticas

sociais e pedagógicas, e que devem ser consideradas a partir de seu contexto material e político de produção, ao mesmo tempo em que não deve ser universalizada.

Por ser histórica e social, essa concepção não pode prescindir das análises que geram os processos de exclusão da infância no contexto da vida material, processos marcados pela contradição de diferentes projetos. Assim, “conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana” (SARMENTO, 2004, p. 16 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 45).

Nessa direção, pode-se dizer que a infância é uma construção humana e particular que se inscreve numa cultura produzida por condições sociais e materiais determinadas historicamente.

Trata-se de dizer que a infância é uma construção humana, desde que o homem se reconhece no que se denomina humano. Assim, ela é inscrita nos modos como os sujeitos são constituídos e ao mesmo tempo constituem sua humanidade. A condição universal da infância implica em reconhecer que as crianças se fazem crianças na História, mediante o fortalecimento de seus processos de igualdade e alteridade. Assim, seria necessário reconhecer a infância como tempo ou condição da vida da criança capaz de propiciar um “conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos, sociais, muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las como produtoras de história” (ROCHA, 2004, p.72 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 48).

Corroborando com essas ideias, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), conceituam a infância rompendo essa temporalidade com as fronteiras da idade cronológica. Essa perspectiva entende a infância como experiência, como potencialidade criadora de vida.

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a idéia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade. [...]. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro

de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009, p. 180)

Nesse escopo, segundo Siqueira, (2011), Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues, (2009), a criança pode ser entendida aqui enquanto aquele(a) sujeito que é, agora, fruto de uma cultura, histórica, social, política e econômica, mas que ao mesmo tempo é capaz de produzir cultura e nela deixar suas marcas, de modo ativo, criativo, com características de desenvolvimento biopsicossocial peculiares, vivendo uma experiência que lhe atravessa, entendida como infância, de modo a percorrer todos os seus espaços/tempos sentidos e percebidos, de modo a alcançá-la em suas relações experienciais mais profundas consigo mesma e com o mundo que a rodeia.

Nessa relação criança-tempo; criança-história; criança-experiência; criança-experiência que faz nascer história, Kohan (2008), descreve de forma brilhante o significado da infância:

Dessa maneira, a infância simboliza um rito de passagem entre o que somos enquanto seres jogados no mundo e o que fazemos com esse sermos jogados no mundo. E trata-se de um rito especificamente humano, na medida em que o ser humano é o único animal que aprende a falar e também de um rito fundacional, na medida em que sem uma infância não teríamos como passar da natureza à cultura. Nessa mesma medida, a infância é também a condição da história e da experiência. Sem infância, o ser humano seria natureza inerte. Se não há possibilidade de o ser humano ser a-histórico, é precisamente porque não fala desde “sempre”, porque tem que aprender a falar (a falar-se e a ser falado) numa infância que não pode ser universalizada ou antecipada, uma infância da e na experiência, uma infância da e na história. (KOHAN, 2008, p. 48)

Como bem expressa o autor, essas crianças nos atravessam profundamente, nos informam sobre o que e sobre quem somos, nos traz a cultura, historiciza o tempo das coisas, do mundo, das pessoas, nos ensina a falar e a sentir a vida para além das idades e dos tempos contados, marcados pelos anos, pelos séculos, nos marca com a sabedoria devastadora e inquietante desse exercício infantil de ser criança.

Nesse contexto, a infância que nos faz (re)nascer e nascer de outros modos, de outros lugares, em outros corpos, singulares, traz suas marcas em uma cultura na qual se entrecruza com outras marcas, com outras categorias.

Para Siqueira (2011), em suas relações sociais e históricas, a criança pode ser compreendida enquanto uma categoria social de análise e que em conjunto com outras categorias sociais, tais como raça, etnia, condição econômica, religiosidade, entre outras, auxiliam na compreensão do projeto que determinadas sociedades e instituições constroem para os sujeitos. Uma dessas categorias que colaboram para a compreensão das crianças em seu contexto sócio cultural é a categoria gênero.

O termo gênero, diferentemente do que aparece nos discursos cotidianos, tem uma diferença em relação à dicotomia biológica homem ou mulher. Isto é, o gênero supera a visão biologista que distingue homens e mulheres, sexualmente, e situa a questão em dimensões mais amplas e complexas. Assim, gênero pode ser definido como: “(...) é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14).

Nesse sentido, o gênero assume um conjunto de expressões, signos e significados ancorados culturalmente que se entremeiam às relações de poderes e que situam o ser masculino e ser feminino em diferentes lugares sociais. Essas construções e relações podem ser mais bem compreendidas a partir do que nos ensina Auad (2003). Segundo essa autora, a sociedade, durante longos séculos tem tratado de construir características e espaços para homens e mulheres. Desta forma, o modo como as pessoas entendem essas relações é o que se nomeia relações de gênero, estando incutidos aí os padrões esperados desses agentes. Uma das explicações para essas relações estaria fundada nas relações de patriarcado presentes em nossa sociedade até os dias atuais, no discurso cotidiano, através de valores, das divisões de tarefas, nos jogos e brincadeiras, fábulas, entre outras formas. No entanto, isso não tem ocorrido sem que as mulheres se manifestem ou resistam. Ao longo dos tempos, as mulheres têm lutado para que suas histórias sejam reconhecidas e seus ideais legitimados, na tentativa, não de se igualar ou se sentirem superiores aos homens, e sim, de terem sua própria história enquanto seres humanos com iguais possibilidades e direitos.

Essas relações têm se evidenciado, não só em âmbito familiar, mas em diferentes espaços, instituições sociais e a escola tem sido um dos espaços em que as relações de gênero têm sido colocadas em ação. Considerando que a escola, através de tecnologias, dispositivos pedagógicos, disciplinadores e formativos diversos, contribui decisivamente na formação dos processos identitários da criança, é crucial que se pense nos mecanismos sutis que fazem parte da dinâmica institucional desde a educação infantil, uma vez que a personalidade da criança começa a desenvolver-se nesse período, a partir dos modelos de conduta e comportamentos à ela proporcionado, inclusive no que se refere às identidades de gênero.

Segundo Duveen (2000), as introyecções de diferentes sentidos que se dá ao masculino ou feminino é uma construção que começa na infância, através das relações interpessoais. Primeiramente, essa internalização se dá de acordo com os padrões definidos por outras pessoas e aos poucos, o gênero vai sendo percebido através de outras dimensões que vão possibilitando à criança a formação de uma identidade.

Inicialmente a criança figura como objeto para representações de gênero que outros sustentam, e é apenas gradualmente que ela começa a internalizar essas representações. Ao assim o fazer, a criança também chega a identificar sua posição própria dentro de um mundo estruturado por estas representações. Representações de gênero fornecem uma referência importante através da qual a criança adquire uma identidade que lhe permite situar-se no mundo social (DUVEEN, 2000, p. 266).

A relação professor(a)-aluno(a) nas instituições de educação infantil, é inegavelmente um ponto nevrálgico da dinâmica educativa escolar, pois a qualidade desta relação vai nortear, direcionar aspectos positivos ou negativos atinentes ao modo como a criança se vê e se percebe naquele espaço social, bem como direcionar sua conduta para com os demais sujeitos que a cercam. Evidentemente, a criança, à medida em que vai se instrumentalizando psíquica e socialmente, torna-se capaz de questionar e de tensionar alguns aspectos dessa relação; no entanto, o olhar do outro, principalmente quando este outro é uma figura emocionalmente importante, aparece como eixo balizador das ações da criança e de seu comportamento.

A identidade pessoal e social de um indivíduo é criada por um processo em que ele é transformado em sujeito da, ou submetido à, interpretação que os outros fazem dele e de seu posicionamento na sociedade, enquanto ele, simultaneamente, toma decisões extremamente pessoais sobre a satisfação que obtém das várias maneiras pelas quais se posiciona. Isso significa que cada criança é um “coconstrutor de conhecimento, identidade e cultura” (Dahlberg, Moss e Pence, 1999, p.48) em vez de um “recipiente passivo” ou de um “reprodutor de cultura” (1999, p. 44). Se as crianças são “coconstrutoras” temos de considerar o papel que desempenham na moldagem de sua cultura e identidade. (MOYLES, 2010, p. 74).

Relativamente aos símbolos, padrões e possibilidades emanados das identidades de gênero é fundamental que haja o questionamento a respeito dos conteúdos e das formas como são apresentados à criança, tanto no tangente aos discursos, quanto às práticas estabelecidas nas relações com os pares e com os adultos na escola, de modo que seja possível romper com estigmas, estereótipos, padrões hegemônicos e binários que polarizam os sujeitos, suas possibilidades de vivência identitária de forma múltipla e positiva.

Para Moyles (2010), é preciso que os educadores estejam abertos a ouvir e dialogar com as crianças sobre as questões de gênero para melhor intervir em suas práticas junto à elas, ao mesmo tempo esse diálogo, essa escuta atenta possibilite ao professor(a) a compreensão das razões e reais motivos dos comportamentos das crianças, das representações por elas construídas sobre o gênero expressas nas suas interações sociais. Além disso, a autora enfatiza a importância do(a) professor(a) introduzir e manter em sua prática “discursos alternativos” a respeito das relações e identidades de gênero que superem modelos fixos, hegemônicos que limitam as possibilidades de vivência destas identidades.

As crianças precisam ter acesso a um discurso que as liberte da carga das obrigações humanistas liberalistas de vir a conhecer uma realidade fixa em que elas têm uma identidade unificada e racionalmente coerente, separada e distinta do mundo social [...] Elas precisam ter acesso a mundos imaginários em que são exploradas novas metáforas, novas formas de relações sociais e novos padrões de poder e desejo [...] Elas precisam de liberdade para se posicionarem de múltiplas maneiras (DAVIES, 1989^a, p. 141 *apud* MOYLES, 2010, p. 78)

Nesse sentido, para se pensar esta questão de forma sistemática é preciso que a escola tenha em foco essa discussão como uma constante através do currículo.

O currículo escolar, de acordo com Silva (2009), por meio dos conteúdos escolares tem se mostrado como uma potente forma de se pensar a construção das identidades, uma vez que sustenta não só os modos de pensar cientificamente sobre recortes culturais, acadêmicos ou históricos, mas, para, além disso, trata de atuar sobre as bases psicológicas que fornecem elementos para a criança ou adolescente pensar-se ou sentir-se diante de si mesma e do mundo.

Segundo Silva:

Há dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que nós somos. Por isso, o currículo é muito mais do que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é uma construção de nós mesmos como sujeitos. (SILVA, 2009, p. 196)

Ao que se depreende da leitura do autor, o currículo não é neutro. Tanto do ponto de vista “científico” quanto cultural ele é um mecanismo, uma possibilidade altamente eficaz na circunscrição daquilo que vai atuar intimamente na formação identitária do sujeito-aluno.

Portanto, ao se pensar a criança enquanto sujeito social, historicamente construído, inserido numa sociedade que reconhece a importância da infância e da criança, enquanto produtora de cultura, com peculiaridades e com direitos, inexoravelmente, deve-se pensar a função da escola de educação infantil em suas três dimensões curriculares/pedagógicas, ou seja, o educar, o cuidar e o socializar, garantindo não só o acesso a creches e pré-escolas, mas sua permanência em um local com estruturas física, pedagógica, pessoal com o compromisso de atender a diversidade democraticamente, questionando toda e qualquer forma e estrutura de poder que subjulgue, inferiorize e descaracterize a criança e as possibilidades de viver plenamente sua infância.

Reconhecer a legitimidade de creches e pré-escolas como instituições educativas e a educação infantil enquanto etapa inicial da educação básica implica o reconhecimento dessas instituições como espaços com funções próprias e específicas, e não meramente como espaços para suprirem carências ou “preparatórios” para as etapas de educação subsequentes. Ao pensarmos na elaboração dos conteúdos curriculares na educação infantil, tão ou mais importante que buscarmos respostas sobre o que ensinar é o questionamento sobre como esses conteúdos e conhecimentos contribuirão no desenvolvimento e na vida das crianças. Esse fato requer a discussão da dimensão pedagógica e política das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. (ANDRADE, 2010, p.118)

Os projetos desenvolvidos na educação infantil, como bem nos ensina Andrade (2010), devem ser baseados nos princípios pedagógicos e políticos, garantindo o atendimento reflexivo e historicizado das diversidades religiosa, cultural, social, fazendo com que as rotinas não sejam apenas atividades rotineiras elencadas para cumprir estratégias planejadas para a ritualização do fazer pedagógico, para além disso, devem ser o exercício cotidiano vivo de reescrever a vida e o mundo, objetos de estudo da educação infantil. É deixar-se marcar ao mesmo tempo em que se marca, de maneira muito particular, a/pela(s) cultura(s) de modo reinventado, (re)nascido por exercícios infantis de infância.

As rotinas da educação infantil, segundo Barbosa (2006), cumprem uma função importante no processo pedagógico, cultural e social no trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) na escola. Para tanto, a autora caracteriza a rotina na educação infantil como:

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. (...) A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de construir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e cuidado. É possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. (BARBOSA, 2006, p. 35).

Como afirma Barbosa (2006), é preciso lançar um olhar um olhar cauteloso e provocador sobre os fazeres pedagógicos na educação infantil e as concepções que lhes ancoram, uma vez que tais propostas carregam junto a si uma ideia sobre as

crianças e seu mundo, o que delas se espera e o que delas se pretende fazer. Não que as crianças não criem mecanismos de resistência e aceitem tudo passivamente, diante do que se lhes impõem. Sabiamente elas transgridem. No entanto, ainda assim, em muitos casos, esse viver e perceber a criança e a educação infantil, construídos socialmente e revalidados pelas instituições, entre elas, especialmente a escola, vai margeando e esquadrinhando os mecanismos de contestação, docilizando os corpos na tentativa de tornar a “rotina rotineira” e construir novas/velhas crianças, tirando-lhes seus saberes inventivos, suas dúvidas esperançosas e no lugar dando-lhes um “jeito” de ser menino e menina, criança e aluno(a).

Assim, pensado a escola como um espaço dinâmico, plural e que pode possibilitar experiências e vivências saudáveis em relação ao gênero, é preciso que haja por parte do professor e da escola, um plano de ação sistemático e coerente com princípios de democracia e cidadania, que permitam a vivenciação de diferentes experiências que contribuam positivamente para a construção de identidades que superem posturas e dimensões preconceituosas e dicotomizantes.

Diante disso, no intuito de melhor compreender a forma pelas quais os discursos e as relações de gênero se constroem no contexto da educação infantil foi realizada uma pesquisa² com crianças de pré-escolas (Pré I e II) de uma escola do município de Vilhena(RO). Por meio de observações diretas junto às crianças em sua rotina institucional, foi possível perceber durante as interações sociais das crianças, a presença do discurso de gênero, bem como da vivenciação de papéis e funções que emergem dessas relações socioculturais.

As crianças observadas demonstraram ter padrões de referência de gênero no sentido convencional hegemônico que coloca o padrão masculino em evidência nas relações sociais, através de relações assimétricas de poder em relação ao padrão feminino. Mais fortemente durante as brincadeiras e na “hora do parquinho”, as crianças revelaram comportamentos que tenderam a reproduzir o que socialmente foi, através da história, sendo convencionado como norma, isto é, relações patriarcais de poder e de dominação masculina, conforme evidenciado no relato a seguir.

² Pesquisa institucional: “O Gênero na Educação Infantil: A construção das diferenças” (2011-2014).

As crianças estão no parquinho brincando. Um grupo de meninos ocupa o brinquedo principal do parquinho. Trata-se de um escorregador que tem acoplado a si uma espécie de navio. Os meninos imaginam que são piratas e que têm um capitão. O ‘capitão’ fala: “Piratas não gostam de mulheres. Mulheres são nossas inimigas”. As meninas tentam, sem sucesso, ocupar o timão do ‘navio’, cujo posto é assumido o tempo todo pelos ‘piratas’. (Pré-escola I, vespertino).

Verificou-se, também, que os meninos se associaram a personagens e a super heróis. Um exemplo disso, foi durante uma brincadeira no parque em que um menino, num grande grupo de meninos, diz “*Eu sou o Wolverine. O Wolverine imortal*”.

No outro pólo, as meninas comumente brincavam de casinha e de papai e mamãe, reforçando a crença cultural de que meninas devem cuidar dos outros. Como se pode melhor compreender no relato seguinte:

As crianças brincam nas mesas com massinhas. Um grupo de três meninas brincam com as massinhas, sentadas no chão. Colocam as bolsas à sua volta como se fosse um forte. Agora são quatro meninas; uma fala que vai brincar de massinha. Outra grita de dentro do forte “tem que entrar na casinha para brincar”. Um menino invade a casinha. As meninas falam para ele sair: “Xô, xô”. Uma menina diz: “Deixa ele ficar”. Outra fala: “ele vai ser o cachorro”. O menino começa a latir; uma menina briga: “Queta cachorro”. Continuam brincando entre elas. Percebendo que “sobrou” no grupo, o menino sai e ficam só as meninas. Uma deita no chão e coloca a cabeça no colo da outra que faz carinho em sua cabeça. Agora muda para o colo de outra menina e fala: “Agora você é a mamãe”. Outra menina organiza a brincadeira: “A (...) é a mamãe e nós somos as filhinas”. O menino que brincava como se fosse o cachorro voltou. Uma das meninas diz para a outra: “Vai cuidar do cachorro”. (Pré-escola I, vespertino).

Em outro momento, percebe-se outra situação em que as relações de gênero aparecem bastante contrastadas.

Depois do lanche as crianças brincam com as massinhas. Depois de brincarem, a professora avisa que as crianças terão cinco minutinhos livres até a próxima atividade. Rapidamente, e sem nenhuma intervenção externa, as crianças formam dois grupos no centro da sala, um de meninos e um de meninas. O grupo de meninos, exercitando a força física, começam a fazer polichinelos. As meninas dançam levemente, como bailarinas. (Pré-escola II, vespertino).

O brincar, a fantasia e a imaginação cumprem um papel crucial no desenvolvimento infantil e na construção da personalidade da criança. Assim, por meio do brincar a criança expande e externaliza seu mundo interior, suas crenças, seus valores, suas relações com o outro, suas relações de gênero, suas percepções de mundo, e junto a isso, seus sentimentos, suas emoções.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas pesquisadas, com a intenção de perceber suas representações sobre o assunto. Pôde-se identificar que esta é uma questão importante no contexto escolar e que, para elas, o apoio da equipe gestora da escola no oferecimento de formação continuada e momentos de estudos e de reflexão são fundamentais para uma prática mais coerente e questionadora junto às crianças; ainda assim identificaram que há ainda certa dificuldade no oferecimento dessa formação porque entendem que é uma temática “nova” e difícil de ser trabalhada na/pela escola. Foi possível perceber pelas narrativas que as crianças mais evidenciam essas relações de gênero através das brincadeiras, que é o momento em que as crianças reproduzem papéis sociais, como o papel do pai e da mãe, e, também através da forma como as crianças tratam-se mutuamente.

Essas situações relatadas e as narrativas obtidas pelas entrevistas, revelam que o cotidiano escolar, por meio de sua rotina pedagógica marca profundamente a construção das identidades das crianças, inclusive no que se refere às identidades de gênero e isso não passa despercebido nos discursos das próprias crianças entre si.

Nesses processos constitutivos das relações sociais e de identidades de gênero, torna-se imprescindível uma intervenção docente orientada para a diversidade, superando assim estereótipos, preconceitos e papéis fixos, que limitam a fluidez e a multiplicidade de variáveis que esses papéis e identidades demandam, fazendo da experiência institucional e da experiência da infância nesses espaços uma vivência reveladora, transformadora, nova.

Para Machado (2000), o profissional da educação infantil deve estar preocupado em oferecer a criança um espaço pedagógico/cultural/social em que as relações entre adulto-criança sejam ancoradas em práticas reflexivas e que ambos saiam desta relação repletos de novos sentidos, pois, o(a) professor(a) deve ser capaz de reconhecer a criança como sujeito ativo, interativo socialmente, que atribui sentidos, valor às

conquistas e progressos da criança; que garante a ampliação do universo social, cultural e simbólico da criança promovendo a aprendizagem progressiva da criança, a partir da criação de espaços que assegurem às crianças a construção de experiências e de si mesmas.

É a mediação dos adultos com os quais a criança interage que viabiliza a apropriação de significados que, por sua vez, levam à construção da identidade, do desenvolvimento moral e da consciência de si, alterando sua percepção de mundo. A postura ideal do adulto encontra-se na mescla de garantir o respeito às necessidades e interesses da criança, os padrões e valores da cultura e da sociedade em que ela se encontra e ampliar permanentemente as fronteiras de seu universo. (MACHADO, 2000, p. 196)

Talvez para compreender melhor a potência da criança, do pensamento infantil, seria fundamental que nos transformássemos constantemente em crianças, ou melhor, que nos dispuséssemos a experimentar-nos infantilmente.

Kohan (2008) citando Nietzsche, em as “três metamorfoses” traz lindamente uma descrição do que a infância e a criança podem representar, ser, nos ensinar, nos provocar experimentalmente.

Diz ele:

O camelo é o espírito que carrega, sem qualquer resistência, os pesados valores da tradição cultural que, com sua pretensão de se constituir na totalidade dos valores, colocam em evidência sua a mais absoluta falta de liberdade do camelo; o camelo preso ao dever, renuncia sua liberdade, respeita a tradição e até desfruta do peso que carrega, na medida em que os pesos mais formidáveis colocam mais à prova sua fortaleza; porém, na solidão do deserto, o espírito se transforma em leão; adquire uma primeira forma de liberdade que surge da rebelião do “eu quero” perante o “tu deves”: esta é a liberdade da crítica, já que ao dizer não resiste os valores impostos; mas o leão anda não é dono de uma liberdade afirmativa e não consegue criar novos valores, o que só é possível na terceira e suprema transformação: a criança (KOHAN, 2008, p. 46).

Talvez seja tempo de metamorfoses, talvez seja o instante da escola ouvir, ver, sentir, permitir-se ser criança. Renascer e reaprender a falar, com as crianças e não à elas. Agora. Intensamente. Profundamente deixar-se inundar-se, transbordar-se de infâncias.

Children's voices: understanding what children teach us what they know about gender relations

Abstract

This paper discusses how boys and girls from kindergarten express their ideas, conceptions and beliefs about roles, social roles and gender relations. Through direct observations in classrooms of pre-I and pre-II, it was possible to understand that boys and girls expressed their views on the male and female being is to reaffirm existing social patterns, naturalizing the power and command as typical male behaviors, whereas girls showed behaviors of passivity and obedience, these behaviors expressed mainly during the games and in the "time of the playground." Therefore, it becomes essential to the provocative questioning these relationships so that discourses and practices can be reflexively, realigned a dynamic dimension, thus breaking with the crystallization of values crystallized in standardization and biased dichotomies guided by the heteronormativity.

Keywords: Gender relations. Early childhood education. Teacher education.

Voces de los niños: la comprensión de lo que los niños nos enseñan lo que saben acerca de las relaciones de género

Resumen

En este trabajo se analiza cómo los niños y niñas de jardín de infantes expresan sus ideas, concepciones y creencias sobre los roles, roles sociales y las relaciones de género. A través de la observación directa en las aulas de pre- I y pre-II, que era posible entender que los niños y niñas expresaron sus puntos de vista sobre el ser varón y mujer es reafirmar los patrones sociales existentes, naturalizando el poder y el mando como comportamientos típicos masculinos, mientras que las niñas mostraron conductas de pasividad y obediencia, estos comportamientos expresan principalmente en los juegos y en el "tiempo de el parque infantil." Por lo tanto, se convierte en esencial para el cuestionamiento provocador estas relaciones de modo que los discursos y las prácticas pueden ser un acto reflejo, realineado una dimensión dinámica, ciudadano, rompiendo así con la cristalización de los valores cristalizados en la normalización y dicotomías tendenciosas guiadas por el heteronormatividad.

Palabras clave. Relaciones de género. La educación de la primera infancia. Formación del profesorado.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; LECOVITZ, D.; RODRIGUES, T.C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), set/dez, 2009, p. 179-197.

ANDRADE, LBP. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro. LTC, 2011.

Rev. Educa, Porto Velho (RO), v.1, n.1, p. 99-115, 2014.

- AUAD, D. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
_____. *Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação*. FEUSP – GE: Gênero, Sexualidade e Educação/n.23 (s.d) – Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/z233.pdf. Acesso em 20/04/2012.
- BARBOSA, M.C.S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- BASSEDAS, E; HUGET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 6ª. ed.. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 261-293.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 22ª. Edição. São Paulo, 2006.
- KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. 1ª. Edição. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2005.
- _____. *Infância, estraneiridade e ignorância – (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.
- _____. *Infância e Filosofia*. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M.C.S. de. (Orgs.) *Estudos de Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p. 40-61.
- KUHLMANN Jr, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MACHADO, M.L.de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, jul/2000, p. 191-202.
- MOYLES, J. *Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre. Artmed, 2010.
- SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M.C.S. de. (Orgs.) *Estudos de Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez 1990.

SILVA, T.T. da. *Alienígenas na sala de aula: Uma Introdução aos estudos culturais da educação*. 8ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SIQUEIRA, R. M. *Do silêncio ao protagonismo: [manuscrito]: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2011, 222 f.

ⁱ Versão preliminar deste trabalho foi apresentada ao GT3 - Práticas pedagógicas na Educação Infantil, do **III Seminário sobre a Infância**, realizado de 22 a 24 de outubro de 2014 em Vilhena - RO.

Artigo recebido e avaliado em novembro de 2014.