



GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE ACONTECIMENTOS EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Juliana Lopes Garcia - UEL
Carlos Toscano - UEL

Resumo: Neste trabalho apresentamos e discutimos parte dos dados obtidos em uma pesquisa em andamento na qual investigamos alguns acontecimentos que envolveram a questão de gênero que surgiram no dia a dia de uma sala de aula da educação infantil pertencente à rede pública localizada no interior do Paraná. Para tanto, tomamos como ponto de partida o questionamento da naturalização das diferenças entre masculino e feminino, assim como o papel da escola na reprodução ou transformação dos significados de gênero. Apoiados na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, e nos estudos de Bakhtin sobre a linguagem, concebemos que os significados construídos sobre gênero são internalizados a partir das relações sociais mediadas por signos. Dentre os resultados obtidos destacamos: o contexto, no qual emergiu a temática de gênero entre as crianças, está relacionado ao controle do comportamento; as formas de controle utilizadas envolveram aspectos da ideologia hegemônica em torno do masculino e feminino e se apresentaram através de objetos que foram percebidos como signos, orientando as enunciações nas interações; enquanto as falas expressaram parâmetros bastante rígidos, as reações indicaram possíveis dissonâncias.

Palavras-chave: Educação, Cotidiano escolar; gênero; significações.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo que ocorre em diferentes espaços e tempos: em casa, na rua, na igreja, na escola, ou seja, nos diversos âmbitos sociais em que o sujeito está inserido, por meio das relações estabelecidas com as outras pessoas com as quais interage.

De acordo com Saviani, (2005, p.13), na ação educativa enquanto formadora do sujeito, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Para esse autor, o objeto da educação em geral é a identificação os elementos culturais que o individuo precisa assimilar para se tornar humano e a descoberta da maneira mais adequada de atingir esse objetivo.

Por meio da educação o sujeito se apropria da cultura, se preparando para agir sobre o mundo físico e social. Tal processo ocorre na vida cotidiana, e assume características específicas no contexto escolar.

Nos diversos contextos sociais, inclusive na escola, o gênero enquanto uma categoria de análise constitutiva do sujeito e, portanto, presente nas relações sociais, é reproduzido e transformado. Por meio da educação, em que o sujeito se apropria dos elementos culturais do grupo em que está inserido, ele internaliza também os significados em torno do masculino e feminino.

No contexto escolar, no entanto, o gênero não faz parte do currículo e, tampouco é contemplado de forma sistematizado durante a formação docente. Desse modo, alunos e professores, em geral, acabam abordando questões relativas ao tema, a partir do que internalizaram sobre masculino e feminino.

Percebe-se, entretanto, que nas últimas décadas, houve um crescente índice das discussões sobre gênero nas pesquisas realizadas na área da educação. Segundo Lopes (2000, p.86)

[...] atualmente vem se tornando lugar comum as referências sobre a questão de gênero nas Ciências Sociais como um todo e, também na área da Educação o estudo sobre as relações sociais de gênero tem ganho um importância crescente nos últimos anos.

As discussões que vem sendo realizadas sobre gênero e educação indicam que a partir do conceito de gênero pretende-se destacar que as diferenças entre homem e mulher são construídas socialmente, marcadas histórica e culturalmente, como afirma Felipe (2001, p.65) ao pontuar que, “[...] as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico”.

A perspectiva histórico-cultural, adotada nesse trabalho nos permite compreender que o gênero está carregado de significados construídos histórica e socialmente, ou seja, tal aspecto é compreendido somente dentro do contexto sócio-histórico em que são produzidos. Nesse sentido, o gênero não é dado *a priori*, mas se constitui dentro do contexto cultural, por meio das relações sociais.

Discutir gênero e educação na perspectiva indicada acima, nos permite questionar a naturalização das diferenças entre masculino e feminino, assim como as desigualdades e estereótipos construídos a partir da visão essencialista sobre as distinções entre homem e mulher, questionando também, o papel da escola na reprodução ou transformação de uma educação mais igualitária entre meninos e meninas.

GÊNERO E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Conforme pontuado, compreender a categoria gênero enquanto uma construção social, carregada de significados produzidos histórica e socialmente, nos permite afirmar que dentro dos contextos culturais, por meio das relações estabelecidas os significados em torno do masculino e feminino são reproduzidos e também transformados. Neste sentido, Oliveira (2001) afirma que “como os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação” (p. 48).

Os significados construídos socialmente são internalizados pelas pessoas por meio das relações sociais estabelecidas em uma determinada cultura. A internalização, segundo Vigotski (2003), é um processo, pelo qual o indivíduo reconstrói internamente as operações externas. De acordo com o autor “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]” (Op. cit., p. 76).

A internalização enquanto um processo ativo do desenvolvimento das funções psíquicas humanas, não é linear, ou seja, o que é internalizado não são as relações em si. Conforme Pino (2000, p.66),

Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação em para o eu, o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele .

Esse processo pressupõe a inserção do indivíduo em um determinado contexto histórico e social, que está carregado de significados já construídos e enraizados historicamente pelo grupo cultural. Nessa perspectiva, considera-se o “[...] grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados”. (OLIVEIRA, 2001, p. 37).

Sobre essa questão, Rego (2002) pontua que

A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana (p. 55).

A partir de tal perspectiva, compreende-se que os significados de masculino e feminino, de gênero, são internalizados por cada um, a partir das relações que estabelece com os membros de seu grupo social. Nesse sentido, a criança desde pequena, inserida em um mundo de significados vai incorporando o que é ser menino ou menina.

A internalização não é um processo direto, mas mediado por signos que “[...] age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 2003, p. 70).

Assim, como os instrumentos de trabalho cumprem uma função mediadora, na atividade do homem na natureza, o signo desempenha a função de mediação, na atividade psicológica. Vigotski (2003) designa “[...] o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos” (p.72). O signo media a atividade interna, psíquica, para o controle das condutas do próprio indivíduo.

Bakhtin; Voloshinov (2002) nos estudos sobre a filosofia da linguagem também destacam a importância dos signos. Para esses autores tudo o que ideológico é signo, de modo que não existe ideologia sem signo. Eles consideram que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. (Op. cit., 2002, p. 31).

O ideológico se constitui de signos criados pela sociedade, sendo assim ele reside entre indivíduos organizados socialmente. “Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação” (Op. cit., 2002, p. 35).

Na mesma perspectiva que dos autores acima citados, Oliveira (2001, p.36) afirma que

[...] os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares. Passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social.

A linguagem enquanto um signo, permite a comunicação dos significados compartilhados pelos membros de um grupo cultural. Nesse sentido, o contexto social específico é um fator decisivo na linguagem, pois “realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 44).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que “[...] o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite” (PINO, 2000, p. 59). Quem emite e quem recebe o signo, fazendo parte do mesmo contexto sócio histórico, compartilham os significados construídos dentro daquele grupo.

Mediados pelas referências acima apresentamos a seguir o contexto da pesquisa realizada, os resultados obtidos e sua análise.

O CONTEXTO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com uma turma de crianças de quatro anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no interior do estado do Paraná. Foram participantes da pesquisa vinte crianças e a professora da turma.

Seguindo os compromissos assumidos junto ao Comitê de Ética/ UEL, ao qual submetemos e aprovamos a presente pesquisa, o nome da instituição não foi mencionado; os nomes das crianças, assim como das professoras, não foram citados, sendo usados codinomes para se referir aos participantes dessa pesquisa. Da mesma forma, as gravações em fita cassete utilizadas para o registro dos acontecimentos não foram exibidas publicamente em nenhuma circunstância, ficando restrita à pesquisadora e ao orientador o seu acesso apenas para a finalidade desse estudo ficando as mesmas armazenadas no departamento de Educação, após a finalização deste estudo.

Embora o funcionamento do CMEI seja de período integral, atendendo das sete às dezenove horas, nossa proposta de pesquisa ocorreu no período vespertino, das 13h45min às 16h45min respeitando o funcionamento de sua rotina: 1. Descanso: 12h15min à 13h45min; 2. Lanche: 14h45min à 15h00min; 3. Oficinas: 15h00min à 16h30min; 4. Jantar: 16h45min à 17h00min e 5. Saída: 17h00min à 18h30min.

No período vespertino a proposta da instituição é o trabalho com “Oficinas” que acontecem de segunda à quinta-feira. A turma na qual realizamos a pesquisa segue o seguinte cronograma de Oficinas: A. Segunda-feira: Oficina de jogos e brincadeiras; B. Terça-feira: “Oficina de Artes”; C. Quarta-feira: “Oficina de Música”; D. Quinta-feira: “Oficina do Conto”.

Nas segundas-feiras a turma participa da “Oficina de Jogos e Brincadeiras” na própria sala e com sua professora, de terça à quinta-feira as crianças mudam de sala e de professora. Às sextas-feiras cada turma fica em sua sala com sua professora e realizam atividades

diversificadas, que são planejadas juntamente com as crianças. Essas propostas normalmente envolvem brincadeiras variadas.

Devido a esse cronograma, os dias da semana para a realização da pesquisa, ficaram previamente definidos: às segundas-feiras e às sextas-feiras, dias em que a professora estava com sua turma.

A pesquisa de campo foi realizada em quatorze encontros entre os meses de setembro a dezembro de 2011. A cada dia foi observado o cotidiano da turma, sendo feito pela pesquisadora um diário de campo onde foram feitas breves anotações durante as observações com a finalidade de, ao fim de cada dia, subsidiar a produção de uma descrição das situações ocorridas na sala de aula.

Além do diário de campo, foi feita a gravação dos acontecimentos em sala de aula ou no ambiente em que a professora escolheu para a realização das atividades do dia, fazendo uso de uma filmadora, registrando as atividades realizadas segundo o planejamento feito pela professora.

Posteriormente assistiu-se às filmagens com o intuito da produção de um texto que relatasse os acontecimentos que se deram no dia para posterior análise focalizando as situações que envolvessem questões de gênero. As situações foram descritas, contendo as falas, gestos e posturas, ou seja, toda a forma de expressão, dos participantes envolvidos.

As análises dos enunciados das crianças e professora presentes nas interações ocorridas em sala de aula tomaram como referência a teoria da enunciação proposta por Bakhtin e seu grupo.

De acordo com Bakhtin; Voloshinov (1976, p.1)

Na vida, o discurso é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com essa situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

As falas das crianças e professora têm sentido dentro da situação que estão vivenciando, nessa perspectiva, a descrição do momento em que os discursos ocorreram é fundamental para a análise dos enunciados. Assim sendo, as falas dos participantes foram transcritas e analisadas, não isoladamente, mas contextualizadas, pois "[...] para a apreciação cotidiana, e para adivinhar o significado verdadeiro das palavras de outrem pode ser decisivo saber-se quem fala e em que precisas circunstâncias" (BAKHTIN, 2002, p.141). Segundo

Bakhtin; Voloshinov (1976) o contexto extraverbal compreende três fatores: o espaço comum dos interlocutores; o conhecimento e compreensão comum da situação pelos interlocutores; e a avaliação comum da situação.

Desse modo, pode-se dizer que uma pessoa que não conhece o contexto imediato em que o enunciado foi dito não o compreenderá, pois “[...] o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual” (Op. cit. 1976, p. 3).

No contexto em que as falas são analisadas, deve-se considerar que os enunciados estão permeados por julgamentos de valor, ou seja, marcado por um acento de valor apreciativo, que são gerados pelas condições reais de vida e são compartilhados socialmente. “O nível mais óbvio, que é ao mesmo tempo o mais superficial da apreciação social contida na palavra, é transmitido através da *entonação expressiva*” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 132).

Nesse sentido, foi importante perceber a entonação nos enunciados dos participantes da pesquisa, sendo isso possível somente pela inserção do pesquisador nesse contexto, visto que a entonação transmite o valor apreciativo embutido nos enunciados, sendo gerado pela situação social imediata.

Sobre essa questão, Bakhtin (2002, p.141) pontua que

A compreensão e o julgamento cotidiano não separam a palavra da pessoa totalmente concreta do falante (o que é possível na esfera ideológica). Além disso, é muito importante situar a conversação; quem esteve presente no ato, que expressão tinha, como era sua mímica ao falar, quais as nuances de sua entonação enquanto falava.

Desse modo, pode-se considerar que outro aspecto relevante a ser considerado ao analisar o enunciado, é o gesto, que assim como a entonação, está diretamente ligado com a esfera social. “Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 9). Assim, a entonação é orientada em direção tanto ao interlocutor como ao objeto do enunciado como um terceiro participante.

Nessa perspectiva, ao analisar as falas dos alunos e professoras da turma onde ocorreu a pesquisa, foi necessário, além da transcrição dos enunciados, a descrição minuciosa da situação imediata, assim como a análise das entonações e gestos dos participantes durante seus discursos.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para este trabalho foram selecionadas três situações e a escolha das mesmas teve como critério buscar momentos diferentes do cotidiano escolar da turma em que emergiram situações de gênero.

Situação 01 (16/09/2011, sexta-feira)

Ao voltarem do lanche, a professora trouxe uma caixa de papelão (que estava com outra professora), formou uma roda no centro da sala com a turma e junto com as crianças sentou-se no chão.

Atrás da roda, em uma das paredes da sala havia a mesa da professora, que ficava em frente a um armário branco, com um espaço para guardar colchonetes que são usados na hora do descanso, e diversas portas onde ficam prateleiras para guardar materiais pedagógicos. Na outra parede da sala se encontravam as mesas das crianças, em um canto, encostadas no quadro negro, e as cadeiras empilhadas próximas às mesas.

A professora mostrou a caixa e fez um grande suspense para abri-la. Perguntou a cada criança o que achava que havia ali. Depois que todos falaram, ela abriu a caixa e mostrou uma porção de adereços. Então, combinou com a turma que ela iria colocar os adereços no centro da roda e chamaria uma criança por vez para escolher algo para usar e em seguida fariam um baile à fantasia.

Após descrever a proposta de trabalho a professora começou a tirar os adereços. Desse modo foram colocados no centro da roda arcos, colares, mascaras, gravatas, perucas, óculos e plumas. Cada objeto que a professora mostrava a turma fazia algum comentário ou dava risada. Algumas crianças aproximam-se dos adereços para toca-los. Quando terminou de expor os objetos a professora começou a chamar as crianças para pegá-los. Ela alternava chamando uma criança que estava sentada do seu lado esquerdo, depois outra sentada do seu lado direito. Assim que pegavam o adereço, as crianças o experimentavam.

Primeiro chamou Eduarda, que escolheu um óculos cor-de-rosa; depois Amanda que pegou um arco cor-de-rosa e um óculos azul. A professora explicou que era apenas um adereço por criança, o que fez Amanda devolver o arco que havia pego, permanecendo com o

óculos. Chamou Júlia que escolheu uma máscara branca, depois Vinicius que elegeu um colar com uma estrela verde, em seguida o Lourenço que pegou um óculos azul.

Logo após, a professora chamou Gustavo para escolher um adereço. Ele foi ao centro da roda e de imediato escolheu um óculos roxo. Bruna, sentada de frente para Gustavo olhando para ele disse em tom de alerta: “É de mimina” (SIC).

Gustavo colocou os óculos contente e sorriu, agindo como se não estivesse escutando o que a colega estava falando. Então Bruna cantarolando em tom provocativo e apontando o dedo indicador para ele repetia: “De mimina, de mimina” (SIC).

A professora continuou a chamar as outras crianças e não interviu. Chamou Janaina que escolheu um arco com bolas vermelhas, depois Isadora que pegou um óculos amarelo. Gabriel escolheu uma máscara de um super-herói. Em seguida, Bruna pegou uma máscara cor-de-rosa.

Nesse instante, Gustavo foi ao centro da roda onde estavam os outros adereços e trocou o óculos roxo por um azul. Nesse momento, a professora advertiu: “Gustavo, não é pra mexer” (SIC). Então, o menino experimentou os óculos de cor azul, voltou ao centro da roda deixando o mesmo e pegando o de cor roxa, colocando-o e sorrindo novamente.

A situação mostra que a maioria das crianças ao escolherem os adereços, pegou algo socialmente condizente com seu gênero, ou seja, algo que social e culturalmente é considerado para menina ou para menino.

Assim como a escolha de adereços, há também a escolha pelas brincadeiras e “o que acontece na maioria das vezes são brincadeiras próprias de meninos e meninas que limitam a possibilidade de ambos experimentarem atividades diferenciadas das estereotípias sexuais” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 78).

Apesar de a maioria seguir os padrões sociais referentes a gênero, limitando assim suas possibilidades de escolha, algumas crianças escolheram um adereço por outros critérios que não correspondiam ao determinado pelas normas sociais no tocante ao gênero. Por exemplo, Amanda pegou um óculos azul, considerado culturalmente uma cor de menino. Nesse caso, ainda assim, a turma tratou com tranquilidade a escolha da colega.

Quando Gustavo escolheu os óculos roxo, Bruna sinalizou que aquela cor não era permitido para meninos. Ela teve iniciativa de cuidar para que não houvesse transgressões dos critérios estabelecidos para cada gênero. Quando diz “É de mimina”, ela “[...] está repetindo padrões e por falta do exercício da atitude questionadora, aceitam-se como verdade, pronta e acabada, os condicionamentos que determinam o que menino deve fazer e o que a menina pode fazer” (RIBEIRO, 1996, p. 72).

A construção, do que é para ou o que pode fazer os meninos e as meninas não é um processo estanque e acabado. Somente uma criança questionou o colega com o óculos roxo, os outros permaneceram tranquilos com a escolha do colega.

Nas relações que a criança estabelece com as outras pessoas do seu grupo social ela constrói os significados sociais e culturais sobre gênero, e estando em um espaço que se questione os padrões sociais sobre o feminino e o masculino pode (re)significa-los.

Situação 02 (23/09/2011, sexta-feira)

Ao voltarem do lanche a professora disse que a turma poderia brincar utilizando os brinquedos da sala, como também com aqueles que haviam trazido de casa. Algumas crianças se dirigiram a um canto da sala onde havia um baú que continham diversos brinquedos; outras pegaram os brinquedos que trouxeram de casa e que estavam sobre as mesas que estavam encostadas no quadro negro. As crianças brincaram livremente, algumas sentadas no chão outras caminhando pela sala.

A maioria das meninas brincava de bonecas ou casinha; já a maioria dos meninos com carrinhos. A professora colocou uma mesa próxima ao armário branco que há na sala e chamou algumas crianças para realizarem atividades que não haviam feito por terem faltado no dia em que a mesma as propôs.

Algumas crianças que estavam brincando se envolveram em disputas por brinquedo e nesses momentos a professora interviu, orientando que elas conversassem para resolver a questão, permanecendo na mesa com as crianças que estavam fazendo atividade.

Como as crianças estavam dispersas, a pesquisadora permaneceu caminhando pela sala e segurando a filmadora para registrar os diversos acontecimentos. Desse modo, se encontrava próxima às crianças, que vinham ao seu encontro para perguntar sobre a filmagem, mostrar brinquedos, contar do que estavam brincando ou mesmo para pedir ajuda para resolver conflitos.

Eduarda estava brincando com uma boneca, sentada em frente a um espelho que há em uma das paredes da sala. Num dado momento, levantou-se segurando a boneca e chamou a pesquisadora dizendo com tom informativo: “Tia, eu tenho batom na minha casa” (SIC). Mostrando a boneca e ficando em pé na frente da pesquisadora acrescentou: “Ela e eu que usa o batom. Oh tia, ela que usa o batom cor-de-rosa e eu uso vermelho, e eu de cor-de-rosa, eu uso cor-de-rosa também” (SIC).

Ao falar que tem batom em casa e quem usa é ela e a boneca, Eduarda revela aspectos da construção de gênero, algo que é permitido às mulheres, o uso de batom, mostrando parâmetros rígidos sobre gênero. A ideia do que a mulher pode usar, é uma construção social e uma prática cultural que começa a ser transmitida pelas falas e as vivências da criança em casa e que são trazidos para o contexto escolar.

Nesse sentido, Ribeiro (1996, p.41) pontua que

O contexto cultural do qual a criança participa e as práticas sociais historicamente construídas são incorporadas por ela, ativamente. Essa rica experiência acumulada pela humanidade possibilita à criança aprender pela palavra do outro, organizando os próprios processos mentais e as suas ações. É por esse processo que se constrói o senso de si mesmo, como indivíduo único que está em constante transformação – o seu projeto identificatório – que pressupõe o senso de si mesmo como menino ou menina, homem ou mulher.

A criança, por meio das relações sociais que estabelece no contexto cultural que em está inserida, internaliza os significados do que é ser e o que é permitido à mulher ou ao homem, construindo sua identidade e reconhecendo-se como menino ou menina.

Situação 03 (07/11/2011, segunda-feira)

Após o almoço que acontece no final da manhã, às 11h30min, a turma ia para a sala, fazer a higiene bucal e depois descansar. Cada um deitava em um colchonete, que já estavam dispostos pelo chão da sala, e geralmente todos dormiam. Esse momento acontecia diariamente das 12h15min às 13h45min. Às 13h havia a troca de professoras, sendo esse o horário em que a professora que participou da pesquisa assumia a turma. Quando ela chegava a turma estava descansando e assim que levantava, a professora organizava a sala, guardando os colchonetes e auxiliava as crianças a trocarem de roupa, quando necessário, além de pentearem os cabelos.

Depois que acordaram, as crianças foram trocar de roupa e calçado, visto que pela manhã estava fresco e a turma estava com vestimentas de inverno (calça, blusa, tênis ou bota). Já a tarde estava calor, por isso trocaram por roupa e calçado de verão (bermuda, camiseta, chinelo e sandálias).

Algumas crianças estavam no banheiro trocando de roupa. Lá também ficam as bolsas penduradas em ganchos à altura das mesmas. Enquanto isso, outras crianças permaneciam na

sala de aula sentadas no chão com suas bolsas próximas à elas e trocando seu calçado. A professora estava sentada em uma cadeira chamando as meninas para pentear e prenderem os cabelos. Enquanto isso, também orientava as crianças a trocarem a roupa e calçado e a guardarem seus pertences em suas bolsas.

Próximo a uma parede, onde as crianças deixam seus calçados para descansarem, havia um tênis cor-de-rosa que alguma delas ainda não havia calçado ou guardado em sua bolsa. Ao observar esse fato a professora perguntou para a turma: “Oh aquele tênis cor-de-rosa é de quem”?

Lorena respondeu: “Do Gustavo”.

De imediato a professora disse com tom de reprovação ao que Lorena acabará de dizer: “Não, tênis cor-de-rosa não é do Gustavo”.

No entanto, o Gustavo estava com um chinelo cor-de-rosa, e provavelmente por isso Isadora disse que o tênis cor-de-rosa era dele.

Sobre essa questão, Felipe e Guizzo (2004) pontuam que “as professoras, frequentemente, acabam se tornando ‘vigilantes’ da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos parece ser ainda maior quando eles brincam de bonecas ou mesmo quando brincam demais com as meninas” (p. 34).

Ao dizer que o tênis rosa não era do Gustavo, como se isso fosse impossível, a professora reforça para a turma que menino usar rosa é inadequado, retomando a ideia já discutida referente a construção social de gênero. Desse modo, sinaliza para as crianças que um menino com tênis cor-de-rosa se distancia do que é esperado cultural e socialmente para o gênero masculino. Ao excluir outras possibilidades fica também fora de consideração outros fatores que podem ser considerados prioritários no contexto específico como por exemplo, o fato daquele tênis ser o único disponível naquele momento para aquela criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações analisadas nos possibilita perceber que as crianças, por meio de suas falas, entonações, posturas, e atitudes, expressam alguns significados referentes à gênero. A construção de parâmetros sobre gênero se dá no campo das relações sociais, ou seja, os valores que as crianças apresentaram foram internalizados no contexto sócio cultural em que estão inseridas, desse modo não pode ser considerados *a priori*.

Quando, por exemplo, a Bruna diz que os óculos roxo são de menina, devido a cor do mesmo, ela não está criando essa “regra” naquele momento. Tal parâmetro foi construído nas relações estabelecidas com as pessoas de seu grupo.

Na situação em que a Eduarda diz que tem batom em casa e que ela e a boneca usam, também está apresentando parâmetros sobre gênero, nesse caso indicando o que é permitido socialmente para as meninas: o batom.

Apesar de a situação revelar um parâmetro rígido: ‘batom é coisa de mulher’, é possível pensar momentos e contextos em que a dinâmica social rompe com a rigidez dessa regra social. Pegando como exemplo o palhaço, que usa batom vermelho para se maquiar, pode-se dizer que em contextos específicos há uma transgressão à ideologia sem repreensão ou questionamentos.

Já a situação em que a professora afirma que o tênis rosa não é do Gustavo, como se não fosse algo possível, ela reforça, nesse momento, a rigidez de parâmetros que há para estabelecer o que é de menino ou o que é de menina.

A análise das situações mostra que o contexto escolar é um espaço de trocas, onde as crianças expressam nas diversas situações os significados que estão construindo sobre o feminino e o masculino. Na escola, as questões referentes a gênero são, via de regra, reproduzidas, havendo, entretanto, a possibilidade de serem refletidas e questionadas.

A perspectiva histórico-cultural nos permite compreender a formação cultural e social do sujeito, a partir das relações com os membros de seu grupo internalizando os significados construídos historicamente e compartilhados socialmente. Nesse sentido, essa perspectiva contribui para a discussão de gênero e educação, visto que a categoria gênero é compreendida a partir dos significados de masculino e feminino, produzidos, reproduzidos e transformados nas relações estabelecidas pelo indivíduo. Assim, a educação, que acontece em todos os âmbitos sociais e compreendida como um processo social de formação humana, fornece ao sujeito os significados em torno de gênero.

Quanto a educação escolar, as discussões de gênero não fazem parte do currículo, tampouco da formação docente. Desse modo, os professores em sala de aula, tratam as situações referentes ao tema a partir dos parâmetros que construíram no seu cotidiano.

Sendo assim, tal temática não é discutida nem refletida de forma sistemática e fundamentada nos cursos de formação docente, o que dificulta que os professores revejam preconceitos e estereótipos que acabam sendo reproduzidos no contexto escolar, acarretando uma educação permeada por desigualdades para meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

BAKTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Annablume, 2002.

_____; VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Annablume, 2002.

_____. **Discurso na vida, discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. In: Freudismo. Trad. I. R. Tiotunik. New York: Academic Press, 1976.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.) **Educação infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.61-66.

_____; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In MEYER, Dagmar Esternann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs). **Projeto e práticas pedagógicas**: corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, Zaira de Andrade. **Meninas para um lado meninos para outro**: um estudo sobre representação social de gênero de educadores de creche. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, ano XXI, n° 17, julho/2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Cláudia. **A fala da criança sobre sexualidade humana**: o dito, o explícito e o oculto. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9° ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003