

QUEM DISSE QUE... DISCUTINDO AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Elisa Dias Pereira

Resumo:

O trabalho pretende discutir a constituição da sexualidade infantil bem como a construção das questões de gênero, visto que, eram presentes durante as aulas expressões estereotipadas das crianças. Por este motivo, planejou-se e executou-se um projeto de intervenção pedagógica, seguindo os passos de Damiani (2013), em um ambiente sócio-moral como defende DeVries e Zan (1998), em uma turma de maternal (2 e 3 anos) de uma escola particular do município de Jaguarão/RS. A partir do desenvolvimento do trabalho, pode-se constatar que este é um assunto que apresenta pensamentos distintos e arraigados e que, por isso, demandam do professor conhecimento acerca do tema tratado.

Palavras-chave: Educação infantil. Sexualidade. Gênero.

Resumen:

El trabajo pretende discutir la constitución de la sexualidad infantil y también la construcción de las cuestiones de género, siendo que, eran presentes durante las clases expresiones estereotipadas de los niños. Por este motivo, se planeó y se ejecutó un proyecto de intervención pedagógica siguiendo los pasos de Damiani (2013), en un ambiente socio-moral como defiende DeVries e Zan (1998), en un grupo de “maternal (2 y 3 años)” de una escuela particular del municipio de Jaguarão/RS. A partir del desarrollo del trabajo, si puede constatar que este es un asunto que presenta pensamientos distintos e arraigados y que, por eso, demandan del profesor conocimiento acerca del tema tratado.

Palabras clave: Educación infantil. Sexualidad. Género.

1. Considerações iniciais

¹ Este trabalho, desenvolvido sob orientação da professora Maiane Liana Hatschbach Ourique é apresentado ao componente curricular Reflexão sobre a Prática Docente, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão.

Este trabalho objetiva analisar como se constitui a sexualidade infantil, incluindo também a construção da identidade de gênero. Embora tais concepções envolvam abordagens culturais mais amplas, produzidas em grande parte fora da escola, refletem nas atitudes em sala de aula e podem, em alguma medida, ser reconstruídas sobre as bases da tolerância e do respeito às diferenças.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu dos incômodos despertados com situações de dentro e de fora da escola. Certamente, o trabalho do professor vai além da sala de aula e não é possível simplesmente ignorar ou deixar passar essas expressões das crianças. Neste sentido, o foco do trabalho situa-se na possibilidade de uma intervenção que possa trazer aprendizagens e reflexões tanto para mim, como professora atuante na Educação Infantil, quanto para as crianças e suas famílias. Isto porque percebo que os ensinamentos ouvidos e/ou aprendidos na escola são levados para casa pelos alunos em suas brincadeiras e falas, assim como o contrário também acontece. Nesta esteira de discussão, percebo que muitas noções de gênero são introjetadas em nossa cultura sem reflexão, quando, por exemplo, compram roupas cor de rosa ou azul ao descobrirem que o bebê é menina ou menino. Estas serão algumas questões que procuro analisar ao longo deste trabalho.

Um dos documentos que rege a educação infantil brasileira, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), ao referir-se às diferentes culturas, crenças e valores dos alunos, traz em seu segundo volume, algumas concepções sobre estes temas.

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. (...) Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. (RCNEI, 1998, p.77).

Articulado ao trabalho com a diversidade, parto de um princípio fundamental do construtivismo, de que nossas salas de aula devem ser construídas em um ambiente sócio-moral, no qual o respeito ao outro seja praticado continuamente. Neste espaço, prioriza-se as relações tanto do professor com seus alunos, quanto dos alunos com seus colegas, todos possuem ideias, emoções e opiniões e elas

podem ser expressas. Ao professor cabe saber quando é necessário usar sua autoridade na sala de aula e de que modo expressá-la, pois as crianças devem ter a oportunidade de constituírem sua personalidade livre de interferências.

Tendo em vista a construção deste ambiente sócio-moral, o trabalho tratará acerca do desenvolvimento da sexualidade infantil e de outros fatores correlacionados, como a questão das identidades com um gênero a fim de problematizar as diferenças entre feminino e masculino produzidas culturalmente e presentes no ambiente escolar, especialmente, através das próprias falas e expressões dos alunos. Segundo o RCNEI (1998b, p.17):

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo.

O desenvolvimento da sexualidade infantil sofre interferências do meio social e dos pensamentos que os adultos têm sobre a construção da mesma. Tudo isso irá influenciar no desenvolvimento intelectual, moral e afetivo da criança. Sobre esta perspectiva, Guacira Louro (2009) defende que ninguém nasce homem ou mulher e, sim, torna-se, já que “todas as formas de viver a sexualidade são produzidas, ensinadas e fabricadas ao longo da vida”, com “contribuições” da escola, mídia, família, igreja, entre outras instâncias.

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. (RCNEI, 1998b, p. 41)

No espaço escolar, cabe ao professor ter um olhar sensível e atento, para não demonstrar em falas ou atitudes casuais ações convencionadas como masculinas ou femininas. Ou ainda, reforçar atitudes estereotipadas que podem surgir das próprias crianças, refletindo situações de seu ambiente familiar. Para exemplificar o que falo,

lembro-me de uma situação na qual as crianças folheavam livros infantis e uma menina afirmava que, em uma das páginas, tinha uma cachorrinha, perguntei o porquê e ela afirmou que havia um tope em sua cabeça, então, era uma menina: “só as meninas podem usar tope”, disse ela. Novamente, questionei por que os meninos não podem usar tope e ela respondeu: “não pode, senão vira mulherzinha”. Neste momento, minha atitude foi de questioná-la e expor que nem todas as meninas gostavam de topes, por exemplo.

Percebo aí também a importância de salas de aula sócio-morais, em que os questionamentos e a construção de hipóteses sobre valores, comportamentos e atitudes presentes na sociedade possam ser expressos sem coação, permitindo ao professor auxiliar nesta compreensão do mundo cultural. Acerca disto, destaco o posicionamento de Rheta DeVries e Betty Zan, no livro **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola:**

Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral. (1998, p. 35)

O tema escolhido para este trabalho envolve mais do que as questões de sala de aula e as relações com os alunos, abarca também as diversas opiniões dos pais ou responsáveis por estes. Na minha prática em uma escola da rede particular de educação infantil do município de Jaguarão/RS, as questões de gênero - tratadas como formas próprias de constituição da subjetividade - e as interferências de práticas e preconceitos culturais do meio familiar são fortes e visíveis nas manifestações das crianças em brincadeiras e rodas de conversa. Embora como professora, eu procure ressaltar falas de que todos podem brincar com o que desejarem ou que podem gostar de qualquer cor, ouve-se ainda falas de algumas crianças, em sua maioria meninos, como: “Não vou brincar de boneca, meu pai disse que não posso”.

Para repercutir de modo mais detalhado os conflitos que surgem no dia-a-dia da educação infantil em torno das identidades de gênero, realizo um projeto de intervenção na minha própria prática de professora, buscando histórias infantis que tratem sobre os assuntos em questão e, em seguida, atividades, jogos ou

brincadeiras que envolvam as crianças na discussão. A intenção deste trabalho é a de promover a construção de aprendizagens sobre gênero na educação infantil, em um ambiente acolhedor e que favoreça o diálogo em que a expressão de atitudes convencionadas como masculino e feminino possam acontecer da forma mais livre possível de estereótipos.

As aulas planejadas neste projeto tentam ser bastante dinâmicas, já que os alunos da turma em questão são de pouca idade (entre 2 e 3 anos), mantendo uma atenção restrita e expressão difusa sobre o que aprendem. Levando em consideração tal aspecto do desenvolvimento infantil, a execução do projeto foi registrada em gravações de áudio ou descritas no meu caderno de anotações, pois qualquer expressão das crianças, nos diferentes momentos da rotina de trabalho, poderia subsidiar análises sobre as identidades de gênero construídas, compondo, assim, a etapa da avaliação desta intervenção.

A partir de uma perspectiva crítica e reconstrutiva, busco, assim, contribuir no desenvolvimento de crianças de uma turma de maternal (2 e 3 anos), a fim de problematizar seus pensamentos acerca de cores, brinquedos, objetos e atitudes convencionadas como do sexo feminino ou do sexo masculino. Além da aprendizagem dessas crianças, o presente trabalho agrega-se a outras pesquisas sobre o tema, abordando práticas de produção de identidades de gênero na educação de modo a contribuir na formação de comportamentos livres de preconceitos.

2. Conceituando ambientes sócio-morais

“Ambiente” é o lugar em que se vive e que possui particularidades de um meio social, natural ou histórico; “sócio” refere-se a um componente de uma sociedade; e “moral” relaciona-se a um comportamento esperado acerca de regras impostas por um grupo social.

Levando em consideração estes conceitos e relacionando-os a sala de aula, percebo que os mesmos reafirmam que o ambiente escolar não é - e não pode ser - neutro, pois nele são afirmados ou até mesmo construídos novos valores. Esses valores podem ser percebidos nas expressões das crianças quando relatam algo que acontece em sua casa, por exemplo, ou nas falas do professor que pode acabar por deixar transparecer seus posicionamentos.

No livro **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**, Rheta DeVries e Betty Zan entendem ambientes sócio-morais pelo conjunto de relações estabelecidas no ambiente escolar, seja entre professor-aluno ou entre aluno-aluno. É importante que essas relações aconteçam e que sejam baseadas em um conjunto de fatores, como respeito e cooperação.

Presentes neste meio, as crianças interagem e são apoiadas no seu desenvolvimento moral, social, emocional, possibilitando que formem sua personalidade, moralidade e inteligência. Dentre os três exemplos que DeVries e Zan apresentam em sua obra, o terceiro deles apresenta algumas características da turma a qual denominaram como “comunidade”.

O tom emocional desta classe construtivista é amistoso e cooperativo, refletindo uma sensação de comunidade. As crianças sentem-se confortáveis para expressar seu pensamento à professora e umas às outras. As conversas entre professora e crianças focalizam-se nas muitas experiências compartilhadas e negociações que envolvem participantes da comunidade. O humor é expressado. As expressões de afeto são abundantes na Comunidade, pois as crianças em geral abraçam espontaneamente a professora e ela devolve o afeto com um abraço ou um beijo. Embora ocasionalmente surjam conflitos intensos, as crianças também expressam afeto umas pelas outras. As crianças envolvem-se ativamente umas com as outras, dividindo experiências e negociando. A professora encoraja interações e amizade entre as crianças. Em resumo, podemos dizer que as crianças são livres para serem elas mesmas no ambiente construtivista da Comunidade, com todo seu egocentrismo, sentimentos honestos e interesses genuínos. (1998, p. 27)

Então, um ambiente sócio-moral é aquele onde os alunos possuem espaço para falar, expressando seus gostos e desejos, além disso, é um ambiente acolhedor e confortável, de modo que todos se sentem confortáveis para sorrir, brincar, demonstrar seus sentimentos e serem verdadeiras.

Neste ambiente, o papel do professor é, também, encorajar e apoiar as crianças, para que se desenvolvam da melhor forma possível, não se tornando a autoridade única ou um modelo a ser copiado e, sim, estabelecendo uma relação de respeito com as mesmas. Outro fator importante nesta relação é a cooperação, já que ela fará com que haja, além do respeito, a igualdade nos direitos de todos os envolvidos. Deste modo, o professor deve criar meios para que seu aluno cresça e desenvolva-se intelectualmente de modo a não reproduzir os preconceitos culturais existentes.

Em minha prática, prezo muito por este tipo de relação, na qual todos podem falar, prestando auxílio quando necessário na resolução de tarefas. Esta atitude de cooperação pode ser não somente feita por mim, como também pelos colegas que já tem condições de fazer isso. O afeto é outro fator importante em um ambiente sócio-moral, a todo o momento os alunos demonstram seus sentimentos em beijos, abraços e carinhos, não só comigo como com seus colegas.

3. A constituição do gênero e da sexualidade

Os conceitos de gênero e de sexualidade são, na prática social, normalmente, articulados e interligados, por isso não é fácil apresentar definições distintas para tais. Além disso, os debates que envolvem a sexualidade diferem entre si por apresentarem diferentes vertentes teóricas, pois emergem de contextos sociais, períodos históricos, crenças religiosas, influências da família ou da mídia com configurações também diversas.

Retratando esta articulação entre as identidades sexuais e as identidades de gênero, destaco a fala de Guacira Lopes Louro (2010, p. 26):

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

A junção destes conceitos acaba por dificultar uma conceituação estável sobre ambos, pois são constituídos por múltiplos discursos “que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdade’” (LOURO, 2010).

No texto **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**, Scott (1988) busca apresentar o percurso histórico da palavra gênero. São apresentadas várias configurações que foram tomadas em épocas e por conjuntos sociais diferentes.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significados às relações de poder. (SCOTT, 1988, p. 86).

Além de ser uma construção social, o gênero é apresentado aqui como uma construção também política que, por ser constituída em diferentes tempos, por pessoas que possuíam visões também diferentes, quando analisado, deve-se levar em consideração tal percurso e suas representações.

As diferenciações que nossa sociedade produz entre homens e mulheres, citadas por Scott, ainda são correntes quando pensamos, por exemplo, que mulheres quando ocupam os mesmos cargos que os homens em uma empresa, em alguns casos, ainda possuem uma remuneração inferior.

Os atributos característicos dados a meninas e meninos, como ser forte, carinhoso(a), medroso(o), inteligente, permeiam uma teoria que acredita que estes fatores fazem parte da natureza, como se fosse biologicamente determinado o que é atribuído a cada sexo. Desnaturalizando estes atributos, percebe-se que tais representações são frutos de uma construção social e histórica. Na escola, o discurso mais utilizado é o biológico, pois é ele que está presente nos livros didáticos e é considerado científico. Assim, somente estuda-se o aparelho reprodutor, métodos anticoncepcionais e as doenças sexualmente transmissíveis, demais assuntos como as questões de gênero e as próprias dúvidas dos alunos a respeito de sua sexualidade são deixadas à margem.

O processo de construção da sexualidade não é somente natural, já que somos formados e recebemos influências da cultura a que pertencemos. Além da visão biológica, a religião influenciou e, em alguns casos, ainda influência a percepção das pessoas sobre este assunto. Durante algum tempo, o pensamento religioso deixava bastante claro o que era certo ou errado, o que era bom ou ruim – considerado, portanto, um pecado.

Ao referir-se às relações de gênero na escola, Fabiane Ferreira da Silva (2013, p. 9) afirma:

Precisamos problematizar, por exemplo, o pressuposto de que: menino que gosta de dança ou de ginástica e não gosta de futebol tem “tendência” a ser homossexual; que as meninas não têm habilidade para jogar futebol ou não podem participar de práticas com a luta; uma menina que usa boné, roupa larga e tatuagem tem a aparência masculinizada, deve ser homossexual; um menino que é sensível e educado é *gay*; entre outros. É importante destacar que aquilo que se entende como sendo masculino e feminino é uma construção social, cultural e histórica, portanto, não é natural, universal, nem mesmo imutável.

Como professora, noto que, nos discursos, as concepções são mais facilmente organizadas e “corretas”, porém o exercício delas no âmbito escolar torna-se equivocado ou distorcido. Falando ainda sobre este tema e sobre a distinção existente também na escola sobre os sexos, Paula Regina Costa Ribeiro e Guiomar Freitas Soares exemplificam tais situações.

Na escola, por sua vez, alguns desses elementos sociais se articulam e são reforçados em distintas circunstâncias, por exemplo, quando as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as brincadeiras são separadas por sexo, e ainda, quando são estabelecidas determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula, consideradas como sendo de meninos ou meninas. Ao mesmo tempo, também funcionam mecanismos que regulam as preferências sexuais, ou seja, os meninos e as meninas só são autorizadas a estabelecer relações de amizade - brincadeiras – com o mesmo sexo, no entanto, relações de afeto - carinho, abraços – são desautorizadas. (2008, p. 40)

Tratando-se de um assunto tão particular e de visões tão individuais, não é possível concebê-lo como uma verdade pronta. É necessário, principalmente no ambiente escolar, problematizar e falar a respeito do assunto. Se não existe uma única forma de ser homem ou mulher, estas definições foram e estão sendo construídas dia a dia e é preciso falar sobre elas com os alunos para que eles possam identificar-se nessas falas e aprenderem a praticar e valorizar atitudes de respeito para com o outro. Se os alunos possuem diferentes formas de ver e de viver a vida, cabe a nós, professores, o trabalho de lidar com todas elas (LOURO, 2009).

Não falar sobre a sexualidade e as questões de gênero pode alimentar medos e mitos em relação a esta construção. Além disso, o discurso da inocência da criança pode nublar ou esconder a necessidade da proteção infantil, ocasionando, por vezes, casos de abuso sexual, de desconhecimento das doenças sexualmente transmissíveis, de gravidez indesejada e, até mesmo, de desconhecimento do próprio corpo e de falta de respostas para as dúvidas dos alunos.

Guacira Lopes Louro ressalta que os papéis que nós assumimos frente à sociedade não são únicos e nem estáveis, podendo assumir posições e estilos diferentes de acordo com nossos gostos e vontades.

Mais do que a aceitação e a tolerância daquele ou daquela que é considerado “diferente”, o grande desafio talvez seja admitir que todas as posições sociais são circunstanciais, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. A ambigüidade, como mencionei antes, até pode ser, por vezes, a posição

desejada e assumida por alguns sujeitos. É o que fazem, por exemplo, muitos jovens quando inscrevem em seus corpos, propositalmente, signos que embaralham possíveis definições de masculinidade e de feminilidade. É verdade que a estranha figura dessas meninas e rapazes pode nos perturbar, mas ela também pode nos ajudar a pensar que as formas como nos apresentamos a nós próprios e aos outros são, sempre, formas inventadas e marcadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos. Todas as representações de gênero ou sexuais se fazem através de sinais e códigos culturais. Afinal, nós – que usualmente nos consideramos tão “normais” – também usamos uma série de códigos, gestos, recursos para dizer quem somos, para nos apresentarmos e representarmos como mulheres e homens diante da sociedade em que vivemos. (...) As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada são ensinadas e ensaiadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As certezas se acabaram. As possibilidades se ampliaram. Isso tudo pode ser fascinante, rico, instigante, ainda que, ao mesmo tempo, seja também mais arriscado, instável, inseguro. A contemporaneidade é, afinal, assim mesmo. (2009, p. 34)

E é por vivermos e sermos agentes desta contemporaneidade e, mais do que isso, por auxiliarmos na formação de cidadãos, que devemos, sim, nos preocupar com falas e expressões preconceituosas que venham a aparecer nas nossas salas de aula. Como professora, sinto-me com a responsabilidade de formar pessoas justas, livres de concepções equivocadas, de ideias retrógradas ou de pensamentos que não aceitam mudanças.

4. Desenvolvendo a intervenção

A importância da pesquisa do tipo intervenção pedagógica reside na tentativa de diminuir a distância, normalmente existente, entre as produções acadêmicas e a prática cotidiana escolar. Pesquisas como esta, que apresentam uma intervenção, podem ser usadas com o intuito de interferir em um problema diagnosticado em uma sala de aula. Segundo Magda Damiani et al. (2013, p. 58), “As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”, produzindo avanços e melhorias na aprendizagem dos sujeitos. Segundo a mesma autora, o processo de escrita do relatório de uma pesquisa com intervenção deve atender a dois aspectos importantes, para que não sejam confundidas com outras experiências de investigação. O primeiro componente metodológico é o método da intervenção, referente ao planejamento propriamente dito e à exposição detalhada deste (item 4.1); o segundo, é o método de avaliação da intervenção (presente no item 4.2), envolvendo a exposição dos meios para

coleta de dados e de sua análise, tanto em relação à aprendizagem dos alunos quanto à possibilidade de outras execuções do mesmo projeto.

4.1 Projeto de intervenção “Quem disse que...”

Este projeto de intervenção foi realizado em minha própria prática, mais especificamente em uma turma de maternal (2 e 3 anos) de uma escola particular. Esta turma possui 12 alunos (4 meninas e 8 meninos) e em suas falas e brincadeiras acabei percebendo algumas expressões e atitudes que me chamavam atenção. Falas de meninos que se recusavam a brincar com determinado brinquedo, com a justificativa dele “ser de” menina ou de meninas que diziam que certas atitudes não eram de homem, por exemplo. A percepção destas cenas despertaram em mim um sentimento de estranhamento e mudança, pois defendo que, nos diferentes espaços sociais, as crianças tenham o direito de elaborar hipóteses acerca das identidades de gênero, experimentando o que lhes é dito como sendo de homem ou de mulher. Por estarem em uma fase de construção e exploração, as crianças sentem necessidade de experimentar tudo o que há a sua volta, no entanto, algumas vezes, acabam sendo impedidas pelos adultos presentes.

O incômodo com estas situações² me levou a este projeto, com ele desejo problematizar as caracterizações dadas aos homens e às mulheres, oportunizando aos alunos brincarem, conversarem, questionarem e aprenderem sobre essas possibilidades, percebendo que elas não são imutáveis, pelo contrário, temos muito que acrescentar e modificar destas construções culturais e históricas.

A faixa etária destes alunos supõe que os mesmos possuem um nível de atenção restrito e expressão difusa sobre o que aprendem, por este motivo, estruturei as atividades para que fossem curtas e que favorecessem o diálogo³. Utilizei como meio de registro a escrita em meu caderno diário e também um

² Situações estas, não somente escolares, por isso destaco o caso onde um CTG (Centro de Tradições Gaúchas) que receberia um casamento coletivo incluindo uma união homoafetiva, foi incendiado criminosamente dias antes a cerimônia na cidade de Santana do Livramento/RS. O fato foi noticiado pela mídia nacional e internacional em setembro de 2014.

³ Os alunos desta turma, em sua maioria, gostam muito de conversar e se expressam muito bem, possuem uma fala clara e apresentam uma organização nos seus pensamentos. Existem três alunos que possuem 2 anos de idade e destes um menino e uma menina ainda utilizam fraldas, os demais utilizam o banheiro da sala de aula necessitando apenas de pequenos auxílios. São alunos independentes que gostam e costumam realizar suas tarefas sozinhos.

gravador de áudio, pois assim não perderia nenhuma de suas expressões e poderia analisá-las mais detalhadamente.

A seguir, apresento as atividades planejadas neste projeto de intervenção denominado **Quem disse que...** Elas foram delineadas a partir de algumas estratégias, junto a elas, uma pequena descrição sobre a que se referem.

- 1- Vivências e experiências sobre questões de gênero – Refere-se aos momentos onde os alunos são estimulados a refletir sobre suas experiências ou sobre novas vivências relacionadas às questões de gênero. A professora busca problematizar os marcadores identitários culturalmente atribuídos ao homem e a mulher.
- 2- Raciocínio sócio-moral e exposição de pensamentos – Após ouvir histórias, vídeos ou participar de brincadeiras, os alunos são convidados a falar sobre o ocorrido justificando suas ideias. Ao ouvirem a fala de um colega, os demais alunos também podem se posicionar, expressando suas concepções e ideias.
- 3- Jogos tipicamente tidos como sendo femininos ou masculinos – A professora disponibiliza brinquedos e/ou acessórios para que todos os alunos possam brincar, sem distinções por sexo, por exemplo. Deste modo, espera-se que os alunos estabeleçam atitudes de respeito com os demais.

Para tornar a visualização deste projeto mais clara é apresentado a seguir um mapa conceitual, que apresenta as estratégias utilizadas e suas articulações com as atividades.

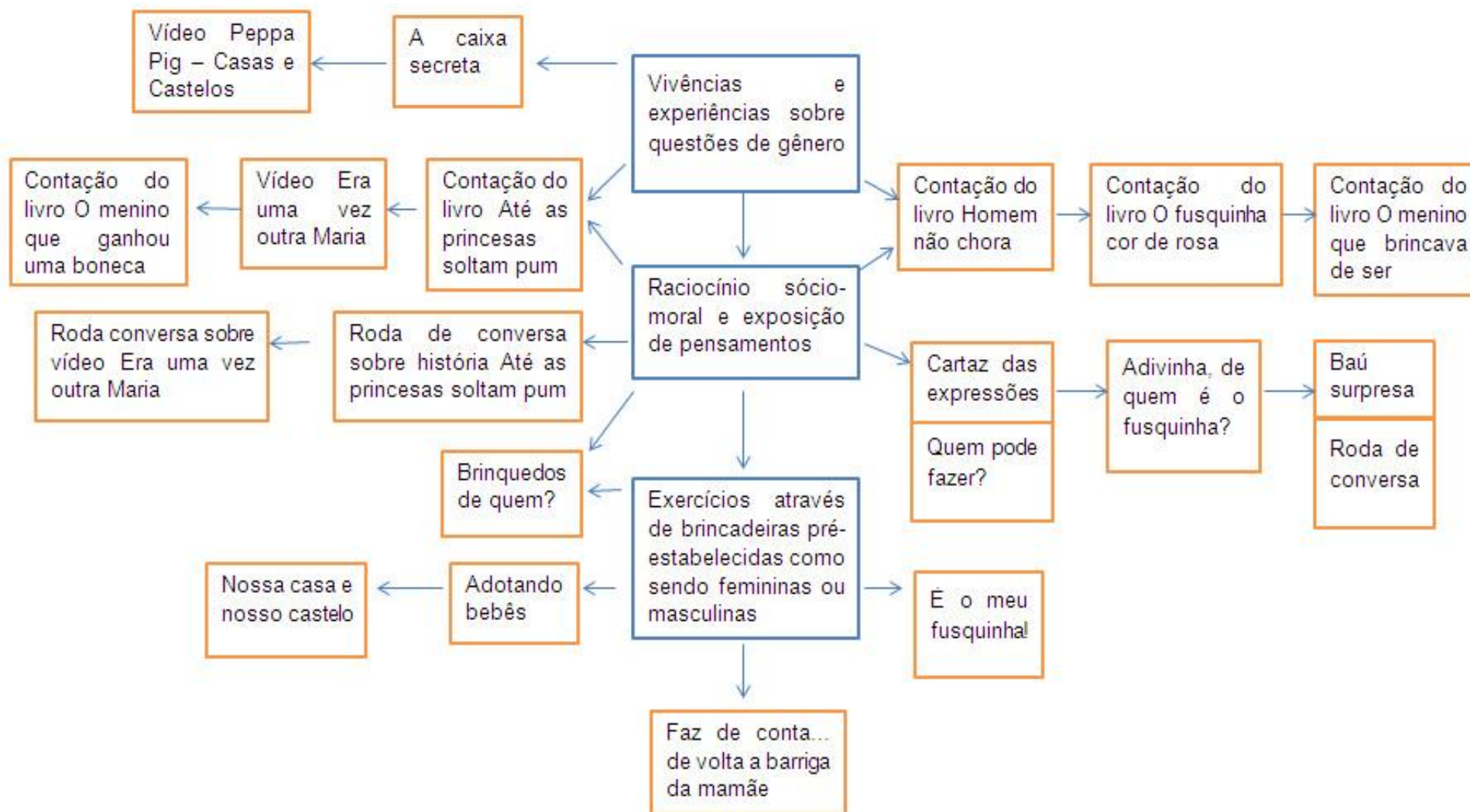


Figura 1: Mapa conceitual de estratégias e atividades do projeto **Quem disse que...**

A seguir, apresento as atividades planejadas para o projeto **Quem disse que...**, separadas por dias, em ordem de execução.

1º Dia

Atividade 1- A caixa secreta - A professora leva uma caixa com um sapatinho e uma carta com o seguinte texto: “Procura-se a dona deste sapato... Em uma noite estrelada, próximo a meia noite, A moça saiu correndo repentinamente Pouco antes do ocorrido Ela dançava com o príncipe. Testemunhas afirmam que a fugitiva Foi vista com o livro secreto das Princesas. O qual contém toda a revelação desta misteriosa história”.

A professora induz os alunos a descobrirem de que personagem e/ou história a carta está falando. Após descobrirem que se trata da princesa Cinderela, os alunos são questionados sobre quais características e hábitos que acreditam que as princesas possuem.

Atividade 2 – Leitura do livro **Até as princesas soltam pum** (ILAN BRENMAN, IONIT ZILBERMAN)

Atividade 3 – Roda de conversa - A professora levanta questionamentos tais como:

O que as princesas dessa história faziam?

Vocês sabiam que as princesas soltam pum?

O que você achou desta descoberta? Por quê?

2º Dia

Atividade 1 – Juntamente com a educadora os alunos assistem ao vídeo **Era uma vez outra Maria**. Este apresenta a vida de Maria, uma menina que sente vontade de assistir o futebol com o pai e o irmão, mas ao invés disso é forçada a ajudar com a louça junto com sua mãe. Aos poucos Maria percebe, ao olhar algumas fotos, que na escola também sempre esteve nos lugares que não desejava.

Atividade 2 – Roda de conversa - Sentados em círculo, os alunos conversam sobre o vídeo, sobre o que a menina gostava de fazer e o que ela tinha que fazer e o motivo disso acontecer.

Atividade 3 – Brinquedos de quem? - A professora disponibiliza em lugares diferentes da sala bolas, ursos de pelúcia, cozinha com panelinhas e carrinhos. Os alunos escolhem quem vai brincar com qual brinquedo, e deverão justificar as

escolhas. A professora não faz interferências nem nas escolhas nem nas brincadeiras dos mesmos.

3º Dia

Atividade 1 - Leitura do livro **O menino que ganhou uma boneca** (MAJÔ BAPTISTONI, 2002) e roda de conversa sobre o mesmo.

Atividade 2 – Adotando bebês - A professora disponibiliza aos alunos uma caixa com algumas bonecas e outra com alguns acessórios como: roupinhas, banheira, panelinhas, cobertor, entre outros. Todos poderão brincar a vontade com os materiais disponibilizados. A professora observa as falas, bem como as atitudes dos alunos durante as brincadeiras.

4º Dia

Atividade 1 – Os alunos assistem o vídeo **Peppa Pig - Casas e castelos**.

Atividade 2 – Nossa casa e nosso castelo - A educadora convida os alunos para brincarem, assim como no desenho que assistiram, em dois “castelos”. Estes são duas barracas que estão na sala de aula. Em uma há brinquedos ditos de menina (panelinhas e bonecas) e na outra, brinquedos ditos de menino (carrinhos e bolas). A professora pede que, inicialmente, os meninos brinquem na barraca com brinquedos de “menina” e vice versa. Neste momento, enquanto os alunos brincam, a professora observa qual dos grupos se organiza primeiro, se há recusa de alguma das partes, quais foram as reações deles, etc. Após algum tempo, a professora libera os alunos para brincarem onde desejarem, então observa quais foram suas escolhas, em mudar de brinquedo ou em permanecer no mesmo local.

5º Dia

Atividade 1 – Leitura do livro **Homem não chora** (FLÁVO DE SOUZA, 2009).

Atividade 2 – Cartaz das expressões - A professora apresenta um cartaz separado em dois lados, um feminino e outro masculino. Cada aluno escolhe sobre uma mesa uma das imagens com expressões presente (rosto feliz, triste, bravo, chorando...) e logo em seguida cola em um dos lados do cartaz. Quando todas as imagens forem coladas todos analisam uma a uma, pensando no que ela significa e por que está colada em determinado lado do cartaz.

6º Dia

Atividade 1 – Adivinha, de quem é o fusquinha? - Os alunos são sentados em roda e no centro da mesma a professora coloca um fusquinha cor de rosa. Esta, pergunta aos alunos de quem será que é aquele carrinho, de um menino ou de uma menina e o porquê de suas respostas. Após ouvir todos, o carrinho é disponibilizado para os que desejem brincar. Caso algum aluno se negue, a professora procura questioná-lo sobre os motivos de sua recusa e, se necessário, compartilha com os demais colegas.

Atividade 2 - Leitura do livro **O fusquinha cor de rosa** (CAIO RITER, 2005).

Atividade 3 – É o meu fusquinha! - Os alunos colorem e logo em seguida realizam a montagem, com auxílio da professora, de um fusquinha cor de rosa, feito com folha de ofício, como o da história. Quando os mesmos estão prontos, são colocados em uma maquete e, assim ficam disponíveis para quando os alunos desejem brincar com os mesmos.

7º Dia

Atividade 1 – Contação da história **O menino que brincava de ser** (GEORGINA DA COSTA MARTINS, 2000), a partir as ilustrações do livro.

Atividade 2 – Baú surpresa - Ao final da história, todos conversam a respeito da mesma. Em seguida a professora mostra aos alunos um baú fechado e pergunta o que eles acham que tem ali dentro, revela que é algo relativo à história. Após ouvir as respostas, abre o baú que contém diversas fantasias e acessórios (exemplo: animais, flores, médico, policial...). Cada aluno pode escolher e experimentar quantas fantasias desejar.

Atividade 3 – Roda de conversa - Utilizando as fantasias ou acessórios que mais gostaram, os alunos sentam em círculo e contam o que estão usando e o porque de sua escolha.

8º Dia

Atividade 1 – A professora realiza a dinâmica Faz de conta... de volta a barriga da mamãe, para isto cria um ambiente confortável, com tapete e almofadas, cortinas parcialmente fechadas e uma música suave. A mesma conta aos alunos que todos irão brincar de faz de conta, para isso vamos fechar nossos olhos e ficar bem quietinhos, primeiro faz de conta que estamos dentro da barriga da mamãe. Agora

faz de conta que já cresci um pouquinho e não estou mais na barriga da mamãe, agora eu estou brincando... e se eu fosse uma menina com que será que eu estaria brincando? E eu se eu fosse um menino, com que será que eu estaria brincando?

A professora pode criar outras situações. Ao final, os alunos sentam em círculo e contam sobre o que pensaram enquanto estavam deitados com os olhos fechados.

Atividade 2 – A brincadeira que é realizada se chama “quem pode fazer?”. Dentro de uma caixa a professora coloca fichas com situações como apagar um incêndio, lavar a roupa, tocar piano, entre outras. Os alunos sentam em círculo e enquanto uma música toca a caixa deve ir passando de mão em mão, quando a música parar o aluno que está com a caixa na mão deve abri-la e dizer se a situação que ele pegou, e/ou que a professora leu, é de homem, de mulher ou dos dois. O aluno deve dizer o porquê, e os colegas também podem se posicionar.

4.2 Avaliando a intervenção

Durante pouco mais de uma semana, desenvolvi o projeto **Quem disse que...** em uma turma de maternal. Neste momento, procuro me colocar em uma situação de análise e reflexão acerca desta prática. Para tal, retomarei as estratégias de intervenção já citadas e comentadas anteriormente e ainda, apresentarei algumas expressões dos alunos durante as atividades, aquelas que foram mais significativas para o assunto deste. Com a intenção de preservar os alunos, seus nomes não serão mencionados, reportando à autoria de cada expressão apenas com uma letra e o sexo da criança.

Além das atividades realizadas e do registro das expressões das crianças nos mais diversos momentos da rotina da sala de aula, me deterei, mais especificamente no uso da roda de conversa como instrumento de análise da intervenção, por ser uma dinâmica que auxilia no desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos, além de possibilitar o uso e respeito de regras, ouvir o outro, esperar sua vez de falar, aprender a falar a todo o grupo e não somente ao professor. Fatores estes, importantes no desenvolvimento infantil.

Para a coleta das informações me utilizei, no momento em que os alunos estavam sentados em círculo conversando sobre determinado tema, do gravador de áudio, e quando os mesmos estavam em suas brincadeiras e relatavam algumas

falas, minha atitude era ir escrevendo todas com a maior riqueza de detalhes possível.

Nas atividades dos primeiros dias do projeto, as falas dos alunos costumavam ser, em geral, reduzidas e restritas, os meninos não deveriam brincar de boneca e as meninas brincariam com coisas rosas. Toda vez que ouvia tais falas, procurava questioná-las e a partir daí despertar neles respostas à pergunta “por que não posso brincar com isso?”. Foi analisando as mudanças em algumas falas e atitudes deles que percebi que o objetivo estava sendo alcançado, mesmo que vagarosamente.

Na primeira estratégia, por exemplo – vivências e experiências sobre questões de gênero –, eu buscava ativar a reflexão dos alunos sobre os atributos e características designados culturalmente a cada sexo. Durante a contação da história **O menino que ganhou uma boneca**, os alunos mostravam-se concentrados, no entanto, ao observar seus rostos eram nítidas as expressões de dúvida a respeito do que estava sendo lido. Logo ao final, quando começamos a conversar a respeito, perguntei quem já tinha ganhado uma boneca de presente, as quatro meninas presentes, responderam afirmativamente, os meninos negaram e apenas um respondeu que ele não ganhou, mas que a A. (sua irmã) emprestava para ele. Depois da conversa, eles foram brincar com as bonecas e os acessórios disponíveis. Enquanto o aluno K. dizia “Minha mãe vai me dar uma boneca”, o C. ficou um pouco mais contido, demorou um pouco para brincar e quando resolveu interagir com os colegas e brinquedos fazia questão de repetir “Eu sou o papai”.

Ao ingressar na escola, meninos e meninas já sabem muito bem qual é a sua identidade sexual e qual é o papel que, como tais, lhes correspondem, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim como o de tantos outros. A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e fará o mesmo com o menino. (MORENO, 1999 apud BITTENCOURT, 2014, p. 151)

Apesar de perceber que a maioria da turma estava ajudando a cuidar dos “bebês”, alimentando, vestindo, levando para a escola, fazendo dormir, a atitude e as falas deste aluno eram gritantes. E é por isso, que destaco a fala de Moreno e procuro disponibilizar aos meus alunos tipos diferentes de brinquedos, brincadeiras, cores e, mais do que isso, desejo encorajá-los a procurarem e a participarem do que os agrada.

Em outra atividade, referente a estratégia raciocínio sócio-moral e exposição de pensamentos, pude perceber que provavelmente pela idade que possuem e pela fase de desenvolvimento em que estão, os alunos ainda não conseguiam justificar seus pensamentos de forma clara.

Enquanto os alunos estavam sentados em círculo, realizei junto a eles a atividade adivinha, de quem é o fusquinha? Inicialmente disse que tinha uma surpresa e, neste momento, coloquei o carro no centro da roda. Já neste momento, o menino K. diz “Vou pedir para a minha mãe me comprar um desses, azul”. Este aluno gosta muito de carros, sempre que tem essa opção, é o que ele escolhe para brincar. Neste dia, não foi diferente, assim como todos os colegas, ele quis brincar com o fusquinha, mas deixou claro que preferia que ele fosse da cor azul.

Percebi que os alunos tinham expressões de incerteza ao responderem se o brinquedo era de menino ou de menina. Depois que todos brincaram, comecei a perguntar se tinham gostado do brinquedo, o que tinham achado do carro, então, o aluno C. responde: “Eu gostei do fusca, mas não gosto de rosa, eu acho que ele é vermelho.” Continuei questionando, querendo saber se ele tinha certeza da cor que era o carro. Esse aluno reconhece todas as cores, sem enganar-se, no entanto, percebi que ele desejava que o carro não fosse rosa, por isso afirmou até o fim que ele era vermelho.

Este mesmo aluno se destacou mais uma vez na atividade brinquedos de quem?. Como havia sido planejado, em lugares diferentes da sala haviam brinquedos espalhados. Inicialmente conversamos sobre o que eram tais brinquedos e logo em seguida, cada um dizia o lugar onde o colega deveria brincar e, quando possível, explicava o porquê. Na maioria dos casos eles indicavam as meninas para o local onde estavam às bonecas e os ursos e os meninos para onde tinham bolas e carros. No entanto, percebi que alguns ficaram agitados, pois desejavam brincar com todos os brinquedos, por isso, possibilitei que todos passassem pelos quatro grupos. No momento em que o pequeno grupo formado por C. e mais dois meninos deveria sentar junto às bonecas, ele me olhou com um sorriso no rosto e falou “Mas eu não sou mulher professora”. Respondi que sabia disso, mas que mesmo assim ele poderia brincar ali, mas ele insistiu “Não precisa de papai aqui.” Enquanto os outros colegas brincavam, esse aluno ficou sentado apenas olhando, sem querer tocar nas bonecas e empurrando-as quando estavam perto dele, apenas aguardando o momento em que trocaria de brinquedo.

Minha intenção na estratégia que envolvia esta atividade - jogos tipicamente tidos como sendo femininos ou masculinos – era de que além de respeitarem os gostos de seus colegas, que os alunos participassem de todas as experiências proporcionadas sem distinguir os sexos. Percebi que apesar da pouca idade e de estarem em uma fase de transições, de construção, de desenvolvimento as distinções entre os sexos, entre o que é de homem e o que é de mulher aparece desde muito cedo na vida das crianças. No entanto, mesmo que apresente certas resistências, destaco aqui um trecho do RCNEI (1998b, p. 42) que trata deste tema ao falar sobre as identidades de gênero.

Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados.

É nesse momento, quando as crianças apresentam comportamentos, expressam-se ou agem de modo discriminatório, por exemplo, que o professor deve também agir. Seja através de questionamentos, de uma história ou de uma conversa, mas o que não é admitido é que tais crenças continuem sendo transmitidas.

Ainda a respeito deste tema, o mesmo documento defende que “a compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema” (1998b, p. 19). Este é mais um motivo que mostra a importância do professor buscar aprender e conhecer como se dá o desenvolvimento da sexualidade infantil e a construção das identidades de gênero, só tendo clareza desses aspectos será possível problematizá-los da melhor maneira possível.

Durante a execução das atividades, notei momentos de recusa e de dúvidas nos alunos, no entanto, ao final escutei falas de “Todo mundo pode brincar não é professora?”, notei cenas onde um encorajava o outro dizendo “Mas tu pode ser o pai” ou ainda, brincadeiras onde todos interagem juntos sem o mínimo problema ou reação de estranheza. Refletindo sobre estes momentos, percebo que o trabalho que valoriza as diversidades e as particularidades de cada aluno só contribui para o

desenvolvimento deles, pois os torna mais confiantes e respeitosos com os demais. Objetivo este, que eu acredito que faça parte do trabalho com a educação infantil.

A utilização deste projeto foi muito importante e desafiadora tanto para mim quanto para os demais envolvidos nele. Digo isto, pois é um tema que causa até mesmo certa polêmica por produzir pensamentos tão distintos. É um trabalho que deve se estender a outras escolas, outras crianças. Eu, inclusive, continuarei realizando com outras turmas as atividades e questionamentos feitos ao longo do projeto **Quem disse que...** No entanto, acredito que, para que não houvesse estranheza ou para que um professor se sentisse mais a vontade neste trabalho, é possível anteriormente ao desenvolvimento do projeto, estabelecer em uma reunião, por exemplo, um diálogo com os responsáveis pelos alunos, apresentando o assunto e o que pode ser discutido.

5. Considerações finais

Esta pesquisa propunha que um assunto cercado de muitos mitos como a questão da sexualidade infantil, seu desenvolvimento e fatores que envolvem a construção das identidades de gênero fossem discutidos e problematizados com crianças de 2 e 3 anos de idade. As atividades foram concretizadas, objetivando que as ideias preconceituosas, arraigadas e/ou convencionadas, fossem analisadas e que houvesse mudanças nestes pensamentos.

Perceber que crianças tão pequenas já demonstravam em suas falas e atitudes expressões estereotipadas, causou em mim inquietações e com elas a vontade de contribuir em suas transformações.

A execução do projeto de intervenção trouxe benefícios para os alunos, pois notei mudanças em seus comportamentos e também em mim, já que este assunto não costuma ser profundamente abordado na escola e o estudo dele fez-me perceber o quão importante é.

Discutir tal assunto na escola fez-me perceber que este ambiente é rico nas diferenças de gostos e estilos, por exemplo, mas que raros são os espaços para serem expostos e discutidos, já que o ambiente escolar procura, normalmente, homogeneizar seus alunos. Por isso, a importância de valorizar e destacar as diferenças existentes na sala de aula, objetivando uma formação humana justa.

O trabalho com este tema continuará sendo desenvolvido com outras turmas, pois defendo que as crianças devem ter a possibilidade de questionarem o que é simplesmente repassado a elas e, principalmente, condições de explorarem objetos, brinquedos, cores, jogos ou qualquer outro aparato designado a um sexo específico.

6. Referências

BITTERN COURT, Rosania Maria Silvano. **Relações De gênero e sexualidade na infância: a escola como espaço de (des) construção das diferenças**. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 145-164. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** — Brasília: MEC/SEF, 1998b.

DAMIANI, Magda Floriana; et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos da educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, 2013.

DEVRIES, Rheta, & ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Trad. Dayse Batista. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PORTAL G1. **Após ameaças, CTG que receberia casamento gay é incendiado no RS**. Rio Grande do Sul, 11 set. 2014. Disponível em <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/09/ctg-que-tera-casamento-homoafetivo-e-atingido-por-incendio-no-rs.html>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: FURG, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1988. Trad. Guacira Lopes Louro.

Sexualidade / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba: SEED – Pr., 2009. – 216 p.

SILVA, Fabiane Ferreira da. As relações de gênero no espaço escolar. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, ano 01, n. 01, p. 9. Novembro de 2013.

REFERÊNCIAS DIDÁTICAS

Até as princesas soltam pum (ILAN BRENAM, IONIT ZILBERMAN)

Era uma vez outra Maria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BxMLYI_ANrA>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

BAPTISTONI, Majô. **O menino que ganhou uma boneca.** Maringá: Massoni, 2002.

Peppa Pig - Casas e Castelos, Dublado - Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5x_HSKAa1Ek>. Acesso em: 14 de dezembro de 2014.

SOUZA, Flávio de. **Homem não chora.** São Paulo: Formato Editorial, 2009.

RITER, Caio. **O fusquinha cor de rosa.** São Paulo: Paulinas, 2005.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser.** São Paulo: DCL, 2000.