

Gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência

Gender and sexuality in children's plays and teaching:
speech, consolidation, resistance and ambivalence

Lucimar da Luz LEITE¹
Eliane Rose MAIO²

Resumo

Abstract

Este texto apresenta os resultados de uma análise das representações expostas por docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil, referentes à temática de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis livres e espontâneas. Realizou-se a aplicação de questionários junto a 14 professoras desse estabelecimento de ensino, nos quais foi possível observar que o espaço escolar pode (re)produzir diferenças e discriminação de gênero e sexualidade. Assim, compreende-se a necessidade de se inserir essa temática nos cursos de formação docente e nas escolas, desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Docência. Educação Infantil. Brincadeiras.

This article presents the results of an analysis of representations exposed by teachers at a Kindergarten school, concerning the issues of gender and sexuality within children's games. A questionnaire was held with 14 teachers of this educational institution, in which it was observed that the school may (re)produce gender and sexuality differences. This way, it has been considered the necessity to insert this topic in university courses for teachers and schools, from early childhood education.

Keywords: Gender and Sexuality. Teaching. Kindergarten. Games.

1 Mestre em Educação (UEM/Maringá), Pedagoga, Campo Mourão – PR. Tel.: (44) 3523-7705. Email: <lukaluz24@hotmail.com>.

2 Doutora e Pós Doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), coordenadora do grupo de pesquisa NUDISEX, Docente DTP/PPE/UEM. Av. Colombo, 5790. Jardim Universitário, Maringá – PR. CEP: 87020-900. Tel.: (44) 3011-4040. Email: <elianerosemaio@yahoo.com.br>.

Introdução

Nos anos de 2014 e 2015, foi realizada a pesquisa intitulada: *Representações de gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência*. Por meio dela, foram estudadas e analisadas as representações expostas por 14 docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil em Campo Mourão/Paraná sobre a temática de gênero e sexualidade no cotidiano de alunas/os da Educação Infantil, em suas brincadeiras livres e espontâneas. Os dados levantados nas representações das participantes indicaram a existência do processo de negação das distinções de gênero nas brincadeiras das crianças. Além disso, apresentam indícios de diferenças nessas representações.

No que diz respeito à sexualidade, vários fragmentos afirmam ser esse um tema desnecessário na Educação Infantil, pois só faria sentido às crianças quando elas tivessem maior idade. Dessa forma, em plena atualidade, as expressões da sexualidade, historicamente reprimidas, continuam evidenciando princípios hostis, e as diferenças tradicionalmente construídas sobre gênero proliferam sobremaneira nas brincadeiras infantis.

Almejamos que o presente trabalho possa contribuir para uma melhor compreensão a respeito das temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar, sobretudo, nas brincadeiras infantis e na docência.

1 Infância e Educação Infantil

Mansur (1999), Schlesener (2011), Kramer (1999), Oliveira (2008) e Wenez (2012) afirmam que o conceito de infância, sempre em constante transformação, é dinâmico e sua existência está acoplada à historicidade, à cultura e às situações sólidas dos diversos segmentos da sociedade. Em seus estudos, sustentados na concepção da arte medieval, Ariès (1981), por sua vez, discorre sobre as idades em que se constitui a vida. O autor apresenta a infância como a primeira idade, que se inicia no nascimento e se estende até os sete anos. Segundo ele, “[...] nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...]” (ARIÈS, 1981, p. 36). A esse respeito, Camargo e Ribeiro (1999, p. 17) afirmam que a criança, por não falar, ocupa a terceira pessoa nos discursos sobre ela. Para as autoras, “[...] o que vigora é a perspectiva adulta, que desconsidera as especificidades da criança, procurando nela o adulto e submetendo-a às suas necessidades.”

Ariès (1981) menciona que a infância era desconhecida pela arte medieval. As crianças dessa época não tinham suas peculiaridades reconhecidas. Até o século XIII, no contexto das fórmulas românticas, os/as pequenos/as não eram caracterizado/as com suas expressões próprias, mas sim com as mesmas características das pessoas adultas. Apenas diferenciavam-se no tamanho, o qual era reduzido. Ou seja, a criança existiu em todas as ocasiões, o que não havia era a concepção de infância. Sobre isso, Postman (1999) reforça que “[...] no mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível [...]” (POSTMAN, 1999, p. 33). Segundo ele, os/as gregos/as não as retratavam em seus quadros e as estátuas gregas eram todas representações de pessoas adultas, além do fato de que a alta taxa de mortalidade infantil, anterior ao século XIV, é um indicativo dessa desatenção à infância.

No entendimento de Ariès (1981), somente no decorrer do século XIII as ideias sobre a infância começam a ganhar sentido e são retratados três tipos de criança que se tornaram mais próximos ao sentimento moderno da infância. A primeira representação refere-se à imagem de anjo, com aparência de um/a jovem adolescente. Aqui, a criança já não mais era representada como um/a pequeno/a adulto/a. A segunda é a representação do menino Jesus e Nossa Senhora menina. O menino Jesus não era retratado como uma criança, mas sim como um pequeno-Deus, idealizado como um adulto reduzido. E a Nossa Senhora era retratada como uma senhora menina, concebendo a infância vinculada ao ministério da maternidade.

No contexto dos séculos XV e XVI, Ariès (1981) evidencia que, na iconografia, a criança não era representada sozinha ou em seus grupos e estava sempre acompanhada por pessoas adultas em todas as atividades cotidianas. No século XVII, os retratos as apresentavam em seus grupos, não mais entre adultos, como antes. Ariès (1981, p.65) aponta que

[...] também no século XVII, a cena de gênero deu à criança um lugar privilegiado, com inúmeras cenas de infância de caráter convencional: a lição de leitura, em que sobrevive sob uma forma leiga o tema da lição da Virgem da iconografia religiosa dos séculos XIV e XV, a lição de música, ou grupos de meninos e meninas lendo, desenhando e brincando.

Foi nessa conjuntura que os sinais da infância *realçam*, embora Ariès (1981) considere que a descoberta da infância tenha se iniciado no decorrer do século XIII, tornando-se mais significativa por volta dos séculos XVI e XVII, juntamente com o sentimento da família.

Postman (1999) complementa essas informações ao dizer que a imprensa, que surgiu por volta do século XV, criou uma nova idade adulta. Com isso, possibilitou

também uma inovação à concepção de infância, baseada na incompetência de leitura. “[...] a nova idade adulta, por definição, exclui as crianças. E como estas foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar outro mundo onde elas pudessem habitar.” (POSTMAN, 1999, p. 34). Esse outro mundo refere-se ao da infância, que teve uma longa trajetória histórica para seu reconhecimento na civilização ocidental, aproximadamente duzentos anos.

Felipe e Prestes (2012) declaram que é somente a partir do século XVIII que são perceptíveis as transformações na representação da infância e de sua educação. A partir do referencial da Sociologia da Infância, Delgado e Muller (2005) têm ajudado a pensar que as crianças, até então ignoradas pela própria Sociologia, são agentes ativos/as, pois, além de construir suas próprias culturas, trazem contribuições para a produção do mundo adulto. Para as autoras, a Sociologia interpretativa dos atores sociais entende que a criança atribui significados ao mundo que a rodeia.

Referindo-se à escola, Araujo (2008) afirma que existem várias infâncias que se diferem nos contextos e nos caminhos da história. Em muitos casos, a escola tem se estabelecido como ambiente de racismo, de preconceito e de discriminação. A autora, portanto, ressalta a necessidade de “[...] um currículo e um ensino que contemple realmente a diversidade étnica, social, sexual, enfim, dos diversos grupos humanos” (ARAUJO, 2008, p. 112). Além do racismo, do preconceito e da discriminação, consideramos que a escola também pode ser um espaço de violência na medida em que não realiza o trabalho efetivo sobre as diversidades aqui referidas por ela.

Os estudos de Ariès (1981) evidenciam que os sentimentos da infância levaram um longo período para ser construídos. Postman (1999, p. 18), no entanto, aponta que tais sentimentos tendem, atualmente, a desaparecer. “Tanto quanto as diferentes formas de vestir, as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo [...]”.

Para confirmar a ideia de que a concepção da infância está ameaçada à extinção, Postman (1999, p. 18) afirma que “[...] é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis.” Portanto, a criança, que foi criada com a tipografia, pode desaparecer com a mídia eletrônica.

Atualmente, existem diversas leis educacionais que asseguram a inserção da criança no campo educativo, além de direitos, como: saúde, educação, respeito, lazer, dignidade, entre outros. A Lei nº 8.069, de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2010), em seu Art. 1º, assegura a proteção integral à criança. Entende-se como criança, nessa Lei, Art. 2º, a pessoa de até 12 anos de idade incompletos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 29 (BRASIL, 1996), compreende que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Lei acrescenta, ainda, em seu Art. 30, a educação formalizada, educação essa que será oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade, bem como pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. A esse respeito, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) também reafirma, no Art. 208, o dever do Estado com a garantia da Educação Infantil nas creches e nas pré-escolas. No entanto, a Educação Infantil, primeiro nível da Educação Básica, é uma das áreas educacionais que ainda precisam ser problematizadas, pois há desafios a ser conquistados, principalmente no que diz respeito à sua ampliação, ao seu currículo e às pesquisas realizadas nesse campo.

2 Gênero, sexualidade e brincadeiras/brinquedos

A identidade de gênero compreende a identificação de homens e mulheres vinculados/as aos atributos culturais. É nas e pelas relações sociais que são construídas as definições normativas da feminilidade e da masculinidade (SEFFNER, 2006). A esse respeito, Goellner (2012) e Vianna e Ridenti (1998) salientam que o gênero refere-se às aprendizagens de valores construídos a partir do repertório cultural. Portanto, sendo o gênero uma construção social e cultural, marcam os corpos que se identificam como feminino e masculino. Essas aprendizagens proliferam-se à medida que as atitudes, os comportamentos e as condutas são incididos às pessoas.

Para Xavier Filha (2006), gênero e sexo possuem significados díspares. Sexo (macho, fêmea) refere-se à identidade biológica das pessoas. Em controvérsia, gênero é algo inacabado, que estaria ligado à constituição social das pessoas. Compreendemos que, por mais que ainda ocorram discursos rotineiros nas práticas educacionais nos quais sexo seja sinônimo de gênero, os estudos têm tratado de ambos como elementos desiguais, visto que

[...] a diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher, ou melhor, as diferenças anatômicas de se nascer macho ou fêmea. Sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero, portanto, aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e

do masculino. (BRAGA, 2010, p. 206).

Partindo do ponto de vista da autora, proferimos que o termo gênero compreende as atribuições social, cultural e política construídas historicamente. Isso difere do termo sexo, que se refere às questões biológicas do masculino e do feminino. Desse modo, falar de relações de gênero significa ponderar sobre o processo de educação atribuído aos sujeitos pela sociedade e sua cultura. Tal processo, para Sousa e Altmann (1999), está perpetuado no processo de ensino-aprendizagem de valores, conhecimentos, postura e movimentos corporais, tidos como próprios para o âmbito masculino e feminino.

Ao tratar da sexualidade, Silva, A., Silva, D. e Santos (2009) realçam que essa não se associa somente ao sexo, já que também envolve os sentimentos, nosso corpo, prazeres, desejos e afeto. Assim, afirmam que “[...] para as crianças, a sexualidade está ligada principalmente à descoberta de seu corpo, à forma de dar e receber afeto e como isso está relacionado ao mundo - mãe, pai, irmã (o), amiga (o)” (SILVA, A.; SILVA, D.; SANTOS, 2009, p. 22). A esse respeito, Felipe (2012) declara que é na infância que começam as relações de afeto como toque, olhares, beijo e abraço, que são caracterizadas como manifestações submersas à sexualidade. Nesse sentido, Ribeiro (2011) destaca que as crianças têm o direito tanto à intimidade, à informação, quanto a manifestar sua sexualidade. Desse modo, cabe à escola realizar sua função formativa e não se utilizar de atos repressores diante da presença dessa temática. No entanto, “[...] nós educadores e educadoras, sabemos como as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 35).

Para Louro (2010), em torno da sexualidade temos os “[...] rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...]”, processos profundamente culturais e plurais (LOURO, 2010, p. 11). Assim, é por meio dos próprios processos culturais que definimos o que é natural. É nesse processo que as identidades de gênero e sexualidade são moldadas socialmente.

Para Bujes (2004), o brinquedo e o brincar têm atravessado épocas e culturas como manifestações da cultura vivida. Eles produzem e impõem significados vinculados às relações de poder. Desse modo, as significações atribuídas ao brinquedo/à brincadeira são arquitetadas das práticas sociais e na relação entre objeto, cultura e sujeitos. Finco (2003) e Moreno (1999) complementam que os aspectos culturais que se fazem presentes nos brinquedos e nas brincadeiras influenciam nas constituições de gênero e de sexualidade de tal modo que as crianças, ao brincar, espelham-se em papéis e identidades de gênero e de sexualidade pré-estabelecidos por elas.

Ariès (1981, p. 91) afirma que, por volta dos anos de 1600, os brinquedos já faziam parte do contexto infantil, apresentando, assim, algumas diferenças com relação ao uso atual. “[...] como observamos a propósito de Luís XIII, a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas [...]”. A boneca, que se compreende atualmente como um brinquedo da esfera feminina, era utilizada antigamente tanto pelas meninas quanto pelos meninos. Isso difere dos padrões atuais, em que algumas sociedades classificam certos brinquedos como masculino ou feminino. Assim, os estudos de Ariès (1981) permitem-nos entender que a relação de gênero é construída culturalmente. Nessa relação, os gêneros (masculino e feminino) aprendem a se comportar de maneira diferente e tais diferenças nutrem a discriminação de gênero. Para Moreno (1999), essa discriminação começa no momento do nascimento, ou mesmo antes, nas relações familiares. Em seguida, invade o espaço escolar, visto que meninas e meninos, ao chegarem à escola, já têm interiorizados padrões de conduta que revelam princípios discriminatórios. Para justificar o porquê dessa discriminação, a autora ressalta que

[...] mesmo que tenhamos escolas mistas e que meninas e meninos sentem-se ao redor das mesmas mesas, na hora do recreio os meninos jogam com os meninos e as meninas com as meninas. Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de liberdade que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse plena liberdade para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função de seu sexo, mas não para transgredi-los. (MORENO, 1999, p. 30-31, grifos da autora).

As diferenças são apreendidas no convívio social. Para Cunha, Araújo e Gomes (2011), o brincar, além de ser considerado como atividade essencial para o desenvolvimento infantil, configura-se como importante aparelho de fabricação de diferenças e de estereótipos.

Finco (2003, p. 95) elenca que, nos momentos das brincadeiras, as crianças reportam suas formas de ser menino ou menina. “São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro.” A autora ressalta que quando os comportamentos de meninas e de meninos não são apropriados a cada gênero, conforme o padrão instituído em meio à sociedade, proporcionam incômodo aos/as profissionais que atuam na Educação Infantil, uma vez que esses acreditam

que os brinquedos podem interferir na identidade sexual³ infantil. “Esse conjunto de construções, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionada à preocupação que se tem com a futura escolha sexual” (FINCO 2003, p. 97-98).

Todavia, Finco (2003) desconsidera a compreensão sobre a influência do brinquedo na escolha sexual. Assim, o fato de meninas brincarem de carrinho e meninos brincarem de boneca não significa que terão orientação homossexual. A autora salienta que quando o/a professor/a, em sua prática, oportuniza às crianças uma diversidade de brinquedos—que seria o papel da escola—sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, as crianças experimentam inúmeros papéis sem determinar quais são *próprios* a cada gênero e aprendem muito com isso. Quando elas são separadas em grupos distintos (grupos de menina e de menino), assim como os brinquedos (brinquedos tidos como de menino e de menina), podem favorecer ainda mais o sexismo.

As normas da cultura sexista têm origem histórica e transcorrem as diferentes gerações. Essas, por vezes, têm influenciado as brincadeiras infantis, em que “[...] as manifestações espontâneas nas brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo, como no caso de uma disputa de bola, no jogo de futebol” (MORENO, 1999, p. 27). Ao ocorrer o contrário, as crianças são rotuladas e, portanto, discriminadas.

Para Moreno (1999), as crianças exercitam em suas brincadeiras livres os modelos apreendidos de conduta segundo a qual cada gênero deve se identificar. Assim, há contradição entre *liberdade e limitação*, visto que é no brincar que elas deveriam ter liberdade, porém, encontram-se mais limitadas às normas estabelecidas. Em muitos casos, essa limitação não é nem ao menos notada, o que se dirá interrogada!

Ribeiro (2006) entende que, nas interações infantis, há classificações de comportamento adequado e esperado aos meninos e às meninas. Ao brincar, esses/as reproduzem as informações transmitidas pelos/as adultos/as e sua cultura e criam ideias sobre as construções sociais (formas simbólicas de gestos, modos de andar e falar, brincadeiras de erotização do corpo). “Brincadeiras como os jogos das bolinhas, por exemplo, podem ser ilustrativas da simbologia de gênero, podendo apresentar ‘um idioma de formação da sexualidade masculina’ ou feminina, como construção de uma identidade em gênero” (RIBEIRO, 2006, p. 163, grifo da autora).

3 Conforme Seffner (2006, p. 89), “[...] identidade sexual diz respeito ao modo como os indivíduos organizam e valorizam as questões relacionadas à satisfação do desejo e prazer sexual”. O autor destaca que “[...] um mesmo indivíduo pode experimentar situações de identidade marginalizada ou central, estigmatizada ou aceita como normal. No caso da trajetória humana, a cultura investe na construção da heterossexualidade como a identidade de referência e, a partir dela, julgam-se as demais” (SEFFNER, 2006, p. 86). Para o pesquisador, além da identidade heterossexual, existem diversas identidades (homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis, transgêneros, homens bissexuais, mulheres bissexuais) construídas no campo da sexualidade.

A autora compreende, ainda, que durante as brincadeiras há a presença de papéis sociais e de gênero distintos, os quais propagam a masculinidade e feminilidade. “Os momentos das brincadeiras são expressivos para a presença dessas representações, em especial naquele tipo de atividade lúdica que denomino brincadeiras sexuais” (RIBEIRO, 2006, p. 156). Segundo ela, nas brincadeiras infantis, as crianças se expressam com os próprios corpos e o dos outros, sempre por formas lúdicas, que inventam e reproduzem a sexualidade marcada pela divisão de gênero.

3 Representações de gênero e sexualidade na docência

Conforme já apontado anteriormente, a presente investigação teve por objetivo estudar e analisar as representações expostas pelas docentes referentes à temática de gênero e sexualidade no cotidiano de alunas e alunos da Educação Infantil em suas brincadeiras livres e espontâneas. A metodologia de pesquisa envolveu a aplicação de questionários junto a 14 professoras⁴ (Ana, Beatriz, Caroline, Diane, Elaine, Franciele, Giane, Helena, Ivete, Joana, Karina, Liara, Mariane e Nayara) de um Centro Municipal de Educação Infantil em Campo Mourão/Paraná.

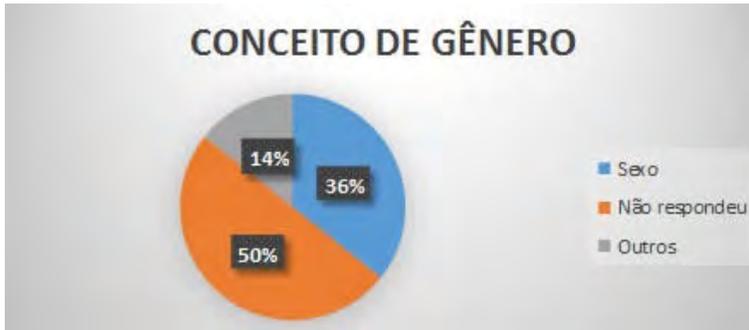
A partir da leitura e da releitura dos dados conseguidos com as docentes, um primeiro aspecto a destacar refere-se à ausência de apreensão a respeito do conceito de gênero. Das 14 docentes que participaram da investigação, cinco delas, correspondendo a 36%, demonstraram entender sexo e gênero como elementos que não se diferem. As considerações de Xavier Filha (2006) nos auxiliam na compreensão desses dados na medida em que a autora afirma que gênero e sexo são elementos com significados diferentes. A conceituação de sexo refere-se à identidade biológica da pessoa, definindo-a como *macho* ou *fêmea*. Em contestação, gênero alude-se às edificações da cultura, portanto, é algo inacabado, constituído nas afinidades sociais. Do mesmo modo, Vianna e Ridenti (1998) e Seffner (2006) destacam que o gênero se relaciona aos apegos e às atribuições sociais e culturais, que são construídos e compreendidos conforme cada extensão histórica e espacial. Isso significa dizer que são nas e pelas relações sociais que são construídas as definições normativas para o feminino e o masculino.

Outro aspecto apontado refere-se à quantidade de participantes que não responderam à questão sobre a conceituação de gênero, atingindo a porcentagem de 50%. Diante desse quadro, pressupomos que as perguntas não respondidas têm muito a nos dizer. Partimos do pressuposto de que a falta de conhecimento e/ou a

4 Os nomes das professoras são fictícios, preservando a ética na pesquisa. A escolha desses nomes ocorreu pelo seguinte critério: as primeiras 14 letras sequenciais do alfabeto.

resistência sobre o assunto pode ter sido um dos indícios. Para compreendermos esse quadro, recorreremos aos estudos de Braga (2010), que alude à relevância de inserir as temáticas de gênero nos cursos de formação de professoras/res e no espaço da escola. O Gráfico 1, proposto a seguir, apresenta esses dados assinalados.

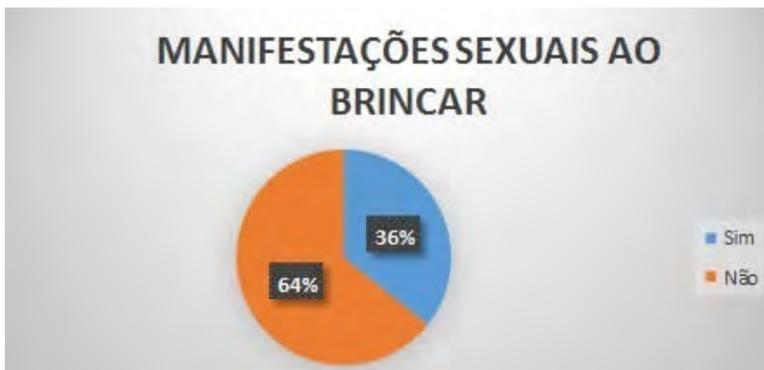
Gráfico 1 - Categorias de conceituação de gênero citadas pelas docentes



Fonte: Elaborada pelas autoras para fins de pesquisa.

Questionadas sobre as manifestações sexuais das crianças durante o brincar, mais da metade das participantes, chegando a 64% (Gráfico 2), argumentaram que, durante seu tempo de atuação na Educação Infantil, não têm percebido nenhuma manifestação em relação à sexualidade. As docentes acreditam que, por serem crianças, não expressam a sexualidade. A esse respeito, Felipe e Prestes (2012) enfatizam que é na infância que começam as manifestações submersas da sexualidade, por meio do descobrimento da criança de seu próprio corpo como fonte de prazer.

Gráfico 2 - O olhar das docentes sobre as representações das manifestações sexuais infantis



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Compreendemos que, aparentemente, há um olhar das docentes sobre as crianças como assexuadas⁵. A esse respeito, Xavier Filha (2012) nos auxilia, ao afirmar que ainda há o entendimento de que falar sobre sexualidade com as crianças pode incentivá-las à vida sexual, por isso, a ausência de trabalho sobre esse assunto. Felipe e Pretes (2012), Wenez (2012) e Xavier Filha (2012) destacam que no espaço escolar há entendimento de que, por ser criança, não é preciso saber sobre sexualidade. Para Silva, A., Silva, D. e Santos (2009), seja qual for a idade da criança, ela é sexuada, visto que sexualidade não se refere apenas ao sexo, mas está vinculada aos sentimentos, afetos e ao corpo. Existem inúmeras maneiras de se expressar a sexualidade, seja pelas relações de afeto, curiosidade e/ou pela linguagem simbólica. Desse modo, é relevante tratar sobre sexualidade no contexto infantil. De acordo com Felipe (2012), desde o nascimento da criança, iniciam-se as primeiras descobertas. “Quando o bebê recebe seu primeiro alimento, ali ele já descobre o seio materno como fonte de satisfação” (FELIPE, 2012, p. 47). Ao longo da vida, outras expressões são descobertas, tais como o carinho, o toque durante o banho, a troca de fraldas ou de roupa, o beijo, o abraço e as palavras de afeto.

Referindo-se, ainda, aos dados relacionados à sexualidade, ressaltamos que apenas 36% das participantes argumentaram já ter identificado manifestações sexuais das crianças durante as brincadeiras no parque. Vejamos nos relatos que seguem:

- *Em alguns momentos, as crianças brincam de casinha, como os papéis de pai, mãe e filhos, mas sempre com a supervisão do professor (Karina).*
- *No maternal ainda não presenciei nada, mas no nível⁶ já ocorreram situações de usarem as bonecas para brincar de namorados. Mediante essa brincadeira é conversado com eles que são muito pequenos para pensar nesse assunto e sugeridas outras formas de brincar (Beatriz).*
- *Sim, beijo na boca, conversar e explicar que agora não é o momento e nem o tempo de se fazer isso, que quando ela for maior eles vão poder beijar quem eles gostarem e escolherem como namorado (Joana).*

5 O termo assexuado será utilizado em vários momentos deste artigo. Tomando como sustentação os estudos de Xavier Filha (2012) e de Felipe e Prates (2012), assexuado quer dizer o que não têm expressões da sexualidade (dúvidas, curiosidades sobre o corpo e prazeres). Portanto, a sexualidade não é associada apenas ao sexo, é muito mais complexa: “[...] tem a ver com os nossos sentimentos, nosso corpo, as formas de sentirmos prazer, como nos relacionamos sexualmente, a orientação do nosso desejo, o afeto que sentimos e recebemos [...]” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2009, p. 21).

6 A participante Beatriz não explicitou a que nível se refere.

- *Beijo na boca, mas selinho e abraços. Conversamos com cada criança e falamos que eles não têm idade para estar namorando (Elaine).*
- *Sim, eles brincam de papai, mamãe e filhinho (Daiane).*

As manifestações de afeto e as representações culturais da família (pai, mãe e filho) são marcadas nas narrativas pela heterogeneidade, o *ideal* de configurações familiares aceitáveis em meio à sociedade. Além disso, as intervenções procuram ressaltar que o tema sexualidade é desnecessário no contexto da Educação Infantil.

Estudos como os de Moreno (1999), Cunha, Araújo e Gomes (2011), Silvestre e Barreto (2008) e Wenez (2012) vêm sugerindo que existem diferenças de gênero em relação ao brincar. No entanto, os dados obtidos por meio da questão sobre como ocorrem as brincadeiras têm-se evidenciado contraditórios, uma vez que as 14 participantes descreveram não ter percebido diferenças de gênero no brincar das crianças. Tais dados podem ser observados no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorias de diferenciação de gênero no brincar e no brinquedo

Como ocorrem as brincadeiras?	
Não há divisão entre meninas e meninos; brincam com os mesmos brinquedos e brincadeiras.	Há divisão, não brincam com os mesmos brinquedos e brincadeiras.
14 professoras	Nenhuma professora

Fonte: Elaborado pelas autoras para fins de pesquisa.

Consideramos que o ato de não perceber a diferença nas representações de gênero nem sempre significa que ela não existe. Isso pôde ser observado nesta pesquisa; por meio de algumas passagens nas quais se revelam diferenças de gênero no brincar.

- *As diferenças que existem nas brincadeiras dos meninos e das meninas é que geralmente as meninas brincam de casinha, boneca com seu grupo de meninas, e os meninos também fazem o seu grupo e brincam de carrinhos, etc. Acho que essas diferenças existem porque já foram ensinados assim desde antes, já aprenderam assim com seus pais (Liara).*
- *Atualmente, mulheres e homens têm desempenhado papéis bem semelhantes na sua fase adulta. Enquanto criança ainda vemos situações em que meninos usam azul e brincam de*

carrinho e as meninas não devem agir como meninos e vice-versa. Na fase infantil ainda há muito pré-conceito com relação ao ser menina e menino(Beatriz).

- *Em relação à criança percebo que ainda há diferenças, nas brincadeiras, nem sempre os meninos querem brincar com as meninas. Na relação homem e mulher, o homem é visto na sociedade como forte e a mulher como frágil (Mariane).*

Constatamos que as diferenças, as distinções, as desigualdades de gênero evidenciadas na escola, muitas vezes, não são percebidas por serem vistas com certa *naturalidade*. Dessa forma, a escola (re)produz tais diferenças, separando automaticamente os meninos e as meninas, entre outros momentos, nas filas e nas brincadeiras. Um exemplo dessa compreensão de naturalidade e normalidade pode ser identificado na fala de uma docente:

[...] as relações de gênero nos espaços de socialização são 'normais': sim, meninas brincam com meninos e vice-versa, com 'naturalidade' (Ivete).

A esse respeito, recorreremos a Louro (1997), ao apontar que a naturalidade, tão fortemente construída, acaba impedindo que notemos as diferenças entre meninos e meninas nos contextos escolares atuais.

Outro aspecto a ser destacado nos dados desta análise é a terminologia sexista nos fragmentos anteriores e, praticamente, em grande parte dos relatos, nos quais as docentes utilizam termos masculinos para se referir ao gênero masculino e feminino (professores, eles, todos, pequenos, amigos, entre outros). Para Neri e Teixeira (2012), isso é comum, pois a língua assume o conteúdo de uma sociedade patriarcal. Assim, afirmam que o gênero feminino desaparece por trás do masculino, mesmo que em um determinado local a presença feminina seja majoritária. Abranches (2011) acrescenta que a ocultação do feminino na linguagem gramatical corresponde à instalação do masculino específico em genérico, exibindo o poder de representação geral do ser humano.

Outro dado importante evidenciado em nossa análise é a relevância que seis professoras atribuem ao trabalho de gênero e de sexualidade na escola. No entanto, outra vez, parecem entender que essa temática é proeminente a partir de uma faixa etária, e não no contexto da Educação Infantil, conforme mostramos nos fragmentos a seguir:

- *Acredito ser importante, mas a partir de uma determinada idade(Karina).*

- *É importante, porém varia da faixa etária da criança, ou seja, a partir dos dez anos(Joana).*

As considerações de Louro (1997) auxiliam-nos na interpretação dessas considerações, ao apontar que nos múltiplos espaços e nas muitas instâncias em que se podem observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente, porque “[...] ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’.” (LOURO, 1997, p. 65, grifo da autora). Xavier Filha (2006) evidencia que gênero é algo inacabado, que estaria ligado à constituição social do sujeito masculino e feminino. Compreendemos que os valores culturais são inseridos socialmente na medida em que interagimos uns/umas com os/as outros/as. Desse modo, somos educados/as com os hábitos culturais, embora ainda haja o entendimento dessa dinâmica como algo próprio da natureza. A força que se tem de que as representações de gênero são provenientes do natural interfere em nossa maneira de estar e apreciar o mundo. É preciso refletir e problematizar o conhecimento subjetivo e objetivo, pois ambos, tendo suas origens na cultura, podem estar marcados pela discriminação e desigualdade de gênero.

No conjunto de questões: *Como você vê as relações de gênero nos diversos espaços de socialização? Isso é refletido na escola? De que modo acontece? E como você lida com isso?*, nove relatos revelam que, embora a sociedade tenha passado por inúmeras mudanças nos mais diferentes segmentos, como o social, o cultural e o econômico, os valores que revelam diferenças quanto ao gênero ainda se proliferam. Isso pode ser refletido nas realidades educativas, mesmo passando despercebido pelas docentes. Esses valores, em nossa cultura, procuram ressaltar que o homem e a mulher são moldados a partir de relações de poder (SCOTT, 1995).

Considerações alcançadas

A partir da análise realizada, utilizando o instrumento questionário, apresentamos quatro considerações. A primeira delas relaciona-se a não percepção das docentes sobre as diferenças de gênero no brincar das crianças. Sobre isso, observamos que os discursos das participantes, em alguns momentos, reportam-se à contradição, na medida em que elas acreditam não reconhecer essas diferenças de gênero no espaço educativo, embora deixem transparecer nos fragmentos marcas bem explícitas de diferenciação de gênero. Essas diferenciações são arquitetadas na sociedade e refletidas na escola e, com o tempo, vão ganhando novos significados.

A segunda consideração refere-se à sexualidade. As narrativas analisadas evocam que o tema é relevante, porém, deve ser trabalhado a partir de uma determinada faixa etária. Entendemos, portanto, que esse tema ainda carrega certa aceção de interdição.

Outro destaque necessário insere-se na questão do sexismo linguístico, encontrado em grande parte das respostas fornecidas pelas participantes. Constatamos a presença de vários termos masculinos utilizados na representação geral da espécie humana, tanto para o feminino quanto o masculino. Isso pode revelar a linguagem sexista, fruto das relações sociais e que está ainda, infelizmente, embutida na sociedade e no cotidiano escolar. Essa linguagem provoca relações de gênero desiguais e a inferioridade do gênero feminino em determinadas situações da sociedade.

A última consideração transparecida em nossa análise trata do entendimento de socialização como sinônimo de igualdade de gênero. Oito dentre as 14 participantes entendem ser a diferença de gênero inexistente, por motivo de as crianças brincarem todas juntas em um mesmo espaço. O fato de todas as crianças brincarem juntas, sem separação de meninas e de meninos, como aparecem nos discursos, não significa que não existam diferenças quanto ao gênero, pois as mesmas não são apresentadas somente quando separamos meninas de meninos. Estudos de autores/as como Moreno (1999), Silvestri e Barreto (2008), Pereira e Mourão (2005) e Kishimoto (2010) têm mostrado que as diferenças podem estar relacionadas ao modo como as crianças brincam, nos papéis representados por elas, nos brinquedos e até mesmo na significação dada às brincadeiras. Sendo a escola um entre outros segmentos que interferem na formação humana, acreditamos ser necessárias reflexões acerca dos processos educativos e de socialização voltados à temática de gênero e de sexualidade na contemporaneidade, a fim de questionar determinados papéis tidos como *próprios* de meninas e de meninos, que são naturalizados de forma consciente e/ou inconsciente.

Compreendemos que tanto a sexualidade quanto o gênero são temas relevantes que estão associados às vivências das crianças, ainda que, em alguns espaços escolares, as relações desiguais de gênero e as expressões da sexualidade das crianças não sejam percebidas. Muitas vezes, quando intuídas, são assuntos silenciados – nesse caso, a resistência sobressai sobre as ações pedagógicas que deveriam ser realizadas, no sentido de auxiliar na quebra de tabus, interdições e preconceitos que estão presentes nos espaços educativos e que, conseqüentemente, alimentam a homofobia. Partindo dessa compreensão, faz-se necessária a discussão de gênero e de sexualidade nas escolas, visto que nesses espaços também há a (re)produção de desigualdade e discriminação de gênero e de sexualidade.

Referências

- ABRANCHES, G. Como se fabricam as desigualdades na linguagem escrita. In: JOAQUIM, T.; PINTO, T. **Gênero e recursos educativos digitais**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2011. p. 33-37.
- ARAUJO, D. C. de. A construção social da infância: uma outra história. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/158_931.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRAGA, E. R. M. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia. In: CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM. 2010. p. 205-218.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- _____. Lei N. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BUJES, M. I. Crianças e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V.; VEIGA NETO, A. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 205-228.
- CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.
- CUNHA, B. B. B.; ARAÚJO, M. F.; GOMES, R. F. F. **Infância e diversidade: significações de gênero no brincar de crianças na Brinquedoteca**. Campo Mourão, PR: Nupem, 2011. p. 23-37.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- FELIPE, J. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 47-58.
- FELIPE, J.; PRESTES, L. M. Erotização dos corpos infantis, pedofilia e pedofilização na contemporaneidade. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA

REGIÃO SUL - ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,_Sexualidade_e_Educacao/Trabalho/12_42_52_2538-7464-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Dossiê Gênero e Infância, Campinas, v. 14, n. 42, p. 89-101, set./dez. 2003.

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação da infância. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 103-116.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: USP, 2010.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: _____. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 269-280.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MANSUR, K. V. Proposta curricular: ação de uma equipe. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 225-242.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

NERI, D. M.; TEIXEIRA, S. **Racismo e sexismo linguístico: questões semânticas e morfológicas**. Bahia: UFBA, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. **Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos**. Rio Claro: Motriz, 2005.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

RIBEIRO, C. **Não existe política de capacitação do professor para ele entender que a sexualidade é diferente de sexo**. 2011. Disponível em: <<http://www.educacional.net/entrevistas/entrevista0030.asp>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 145-68, 2006.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paideia**, Curitiba, v. 21, n. 48, p.129-135, jan./abr. 2011.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez. 1995.

SEFFNER, F. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S. da; RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006. p. 85-94.

SILVA, A. de F.; SILVA, D. da; SANTOS, A. dos. **Por uma educação não sexista**. Rio de Janeiro: CAMTRA, 2009.

SILVESTRI, M. L.; BARRETO, F. O. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção**. Lavras: UFLA, 2008. p. 59-71.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-105.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes nas ruas: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. 228 f. Tese. (Doutorado em Ciências do Movimento Humano)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

XAVIER FILHA, C. Construindo identidade(s) sexual e de gênero: artefatos culturais em análise. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL, 2., 2006, Paranaíba. **Anais...Paranaíba: UEMS**, 2006. v. 1. p. 20-31.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias. In: _____. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UEMS, 2012. p. 17-34.

Recebimento em: 17/08/2015.

Aceite em: 27/10/2015.