



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA LOPES GARCIA

**GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR DE UMA TURMA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Orientador: Prof. Dr. Carlos Toscano

**Londrina, PR
2013**



Londrina, PR
2013

JULIANA LOPES GARCIA

**GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR DE UMA TURMA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Orientador:
Prof. Dr. Carlos Toscano

**Londrina – Paraná
2013**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G216g Garcia, Juliana Lopes.
Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil : uma análise na
perspectiva histórico-cultural / Juliana Lopes Garcia. – Londrina, 2013.
93 f.

Orientador: Carlos Toscano.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças – Teses. 2. Identidade sexual – Teses. 3. Psicologia educacional –
Teses. 4. Educação pré-escolar – Teses. I. Toscano, Carlos. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU 372.3

JULIANA LOPES GARCIA

**GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR DE UMA TURMA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho apresentado ao Programa
de Mestrado em Educação da
Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do
título de Mestre.

Comissão examinadora:

Prof. Dr. Carlos Toscano
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Roseli A. Cação Fontana
Unicamp – Campinas – SP

Londrina, 29 de Abril de 2013.

GARCIA, Juliana Lopes. **Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. Londrina, 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo investigar como emergem e como se caracterizam as questões relacionadas a gênero produzidas pelas crianças, nas suas interações ocorridas em sala de aula a partir de atividades livres propostas pela professora da turma. Apoiados na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, e nos estudos de Bakhtin e Voloshinov sobre a linguagem, concebemos que os significados construídos sobre gênero são internalizados a partir das relações sociais mediadas por signos ideológicos. A pesquisa foi realizada em uma turma de Educação Infantil, pertencente à rede pública da cidade de Londrina/PR. Foram participantes dessa pesquisa vinte crianças, de quatro anos. A metodologia envolveu quatorze observações e filmagens realizadas no cotidiano escolar, incluída a sala de aula, no período da tarde, e a produção de um diário de campo feito pela pesquisadora ao final de cada dia. Foram selecionadas para análise nove situações organizadas em três grupos compostos de três situações cada. Dentre os resultados obtidos destacamos: as questões de gênero emergem na educação infantil, no cotidiano da sala de aula, na relação entre as crianças mesmo sem um planejamento prévio; em certas situações, as crianças envolvidas utilizaram como critérios definidores atributos presentes corporalmente e imediatamente visíveis, assim, bonecas e ursos de pelúcia foram definidos como meninos ou meninas, a partir das significações que as crianças fizeram de objetos, como acessório para cabelos, corte de cabelo e cor, enquanto atributo do objeto; em outras situações, as crianças ocuparam lugares sociais referentes ao contexto familiar, ou seja, ao brincarem assumiram papéis sociais de pai, mãe, filho, filha, esposa, companheira, esposo, companheiro, expressando modos de se comportar e de significar a si e ao outro; e houve também situações nas quais meninos e/ou meninas brincaram indiferentemente com carrinhos e bonecas, desconsiderando as referências ancoradas em gerações anteriores relativas a brinquedos ou determinadas atividades e afazeres, associados aos processos de transformação social das relações sociais mais amplas e nos modos de significação relativas a gênero em nossa sociedade.

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

GARCIA, Juliana Lopes. **Gender in everyday school life of a early childhood education**: analysis in historical-cultural perspective. 92 f. Dissertation (Master in Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This research intended to investigate how emerge and are treated the gender issues inside a classroom of kindergarten. For that, the inicial point for discussion was the question of naturalization of differences between male and female, as well as the school's role in the reproduction or transformation of the meanings of gender. Supported in historical-cultural perspective of Vygotsky and the studies of Bakhtin and Voloshinov about language, we conceive that the constructed meanings about gender are internalized from social relationships mediated by ideological signs. The research was conducted in a kindergarten class of a public school in Londrina/PR. It participated on this study, twenty children with four years old and the teacher of the class. The methodology involved fourteen observations and video recordings made at everyday school, including the classroom - during the afternoon time - and the production of a diary field made by the researcher at the end of each day. For analysis, it was selected nine situations organized in three groups, each one composed by three situations. Among the results we pointed: inside everyday classroom in early childhood education, gender issues emerge in the relationship between children even without previous planning; in certain situations, the children involved used as defining criteria, corporeally attributes present and immediately visible. That way, dolls and teddy bears were defined as boys or girls, from the meanings that children made objects e their attributes, such as hair accessory, colors and hair cuts; in others situations, children occupied social places referring to the family context, assuming socials roles of father, mother, son, daughter, wife, partner, spouse, partner, expressing ways of behaving and meanings of itself and others; lastly, there are also situations in which boys and/ or girls indifferently played with dolls and strollers, disregarding the adequacy of certain toys or specific activities and chores, referenced in earlier generations, associated with processes of social transformation of broader social relations and modes of signification of gender in our society.

Keywords: Education, everyday school life; gender, significations

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. GÊNERO E EDUCAÇÃO ESCOLAR	13
2. APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	24
2.1 Contribuições de Vigotski.....	24
2.2 Contribuições de Bakhtin e Voloshinov	40
2.3 Especificidades teóricas e metodológicas desse estudo	47
3. A PESQUISA	51
3.1 O contexto e a metodologia da pesquisa	51
3.2. Apresentação e análise dos dados	57
3.2.1 Grupo1: Explicitando diferenças de gênero	59
3.2.1.1 “A boneca” (21/10/2011 – Sexta-feira).....	59
3.2.1.2 “Nenezinho” (04/11/2011 – Sexta-feira).....	63
3.2.1.3 “Urso de pelúcia” (11/11/2011 – Sexta-feira).....	66
3.2.2 Grupo 2: Gênero na brincadeira de faz-de-conta.....	68
3.2.2.1 “Meu amor” (04/11/2011 – Sexta-feira).....	69
3.2.2.2 “O doce de morango” (11/11/2011 – Sexta-feira)	72
3.2.2.3 “Eu trabalho” (14/11/2011 – Segunda-feira)	74
3.2.3 Grupo 3: Outras possibilidades na significação de gênero	77
3.2.3.1 “Escolhendo brinquedos” (21/10/2011 – Sexta-feira)	78
3.2.3.2 “O batom” (23/09/2011 – Sexta-feira)	81
3.2.3.3 “A cabeleireira” (04/11/2011 – Sexta-feira).....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

INTRODUÇÃO

A instituição infantil é um espaço social que aborda diversas questões que fazem parte das relações sociais entre elas as relações de gênero. Desta forma, a intervenção do outro frente a essa questão acontece, mesmo que não intencionalmente. Portanto, é necessário investigar e refletir sobre como as questões de gênero são tratadas na instituição infantil em especial, na relação entre as crianças.

Na Educação Infantil, a discussão sobre gênero emerge em diversos momentos, sendo que, na maioria das vezes sem a intenção prévia de um trabalho sobre essa temática, sendo ponderado, de acordo com as práticas culturais de um determinado grupo social: o que é para meninos, o que é para meninas, o que é ser menino ou menina.

Desse modo, as questões de gênero podem emergir em diversas situações no contexto escolar, sendo que aquelas que emergem em um determinado contexto são distintas de outro. Ou ainda, podem emergir de maneiras diferentes, pois as práticas culturais de um determinado grupo social, que permeiam as interações estabelecidas no espaço escolar, por não estarem prontas ou acabadas, se encontram em constante processo de ressignificação.

Nas relações que estabelece, a criança percebe que as diferenças entre meninos e meninas vão além da questão física e, em seu contexto social, vai aprendendo normas que regem os comportamentos entre homens e mulheres. Na escola, desde a Educação Infantil, por meio das relações sociais, as próprias crianças mostram constantemente entre si significados do que é ser menina ou menino, do que é aceitável, ou não, muitas vezes reproduzindo padrões que sustentam desigualdades, estereótipos e preconceitos referentes a gênero.

Esses parâmetros, como todos os demais pertencentes a uma sociedade, são construídos ao longo da história e apresentados, inicialmente, pelos adultos a partir do momento em que a criança nasce, sendo posteriormente incorporados e postos em circulação pelas próprias crianças nas suas interações, em diferentes espaços sociais, incluída a escola.

O interesse em estudar e pesquisar sobre as questões de gênero na Educação Infantil, passa pela minha formação docente, inicial e continuada, e por

minha trajetória profissional, enquanto professora de Educação Infantil há dez anos. Inicialmente, o que despertou minha atenção, dúvidas e interesse para pesquisa foram as questões referentes à sexualidade infantil e, posteriormente, gênero, que faz parte da sexualidade humana.

Fiz o Magistério em uma escola de freiras, local onde o tema da sexualidade, inclusive gênero, não foi trabalhado por meio de discussões e reflexões, assim como em durante a graduação no curso de Pedagogia (na Universidade Estadual de Londrina, concluída em 2006). Entendendo que essas questões sempre estiveram presentes nas interações estabelecidas nesses espaços, mas sem ser realizado, porém, um trabalho de cunho intencional.

Logo que me formei no Magistério, comecei a trabalhar na Educação Infantil desse mesmo colégio, no ano de 2003. No cotidiano, observando a postura da supervisora da escola, aprendi que as questões da sexualidade deviam ser repreendidas.

No que diz respeito a gênero, deveria reproduzir as distinções entre meninos e meninas, entendendo que cada um era “naturalmente” diferente do outro. Esse tipo de encaminhamento provocava em mim certo incômodo, ao mesmo tempo em que impulsionava a reflexão sobre essas questões e a encontrar espaços para que a reflexão pudesse ser realizada.

Depois de um ano e meio, passei em um concurso municipal para Educação Infantil e fui trabalhar em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na periferia da cidade de Londrina, onde me deparei com as questões referentes à sexualidade sendo abordadas na mesma perspectiva acima apresentada, caracterizada pela postura repressiva.

Quando concluí o curso de Pedagogia, fui trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil, onde mensalmente tínhamos reuniões com uma psicóloga que trabalhava as temáticas referentes a sexualidade e a gênero com o grupo de professoras. Foi a partir das discussões e reflexões sobre o tema, possibilitados nessas reuniões, que comecei a compreender a importância dessa temática na formação docente.

Interessada em aprofundar os conhecimentos partilhados naquele grupo de estudos, no ano seguinte, participei do GEES (Grupo de Estudos sobre

Educação Sexual), na Universidade Estadual de Londrina, com encontros semanais ao longo de sete meses.

Com a possibilidade de encontrar outras referências propiciadas pelos estudos e discussões, no interior desse grupo, fui ressignificando o que compreendia sobre as questões da sexualidade, incluindo gênero, o que, conseqüentemente, repercutiu na minha postura profissional. Isso acontecia não só pelos conteúdos discutidos, mas principalmente, pela revisão de valores, preconceitos, mitos e tabus que o GEES possibilitou.

Quanto mais estudava, mais me interessava e me envolvia. Além, das leituras propostas no GEES, buscava ler livros que discutiam sobre a sexualidade infantil. Além das leituras, meu local de trabalho foi um espaço privilegiado de observações, reflexões e vivências, na interação com meus alunos e colegas de trabalho.

Fui também percebendo minhas próprias dificuldades, em relação à sexualidade, por exemplo, não saber como responder perguntas sobre como nascem os bebês, feitas por meus alunos de cinco anos, ou como lidar com situações de auto exploração dos genitais de meus alunos de três anos, assim como as dificuldades das professoras que trabalhavam comigo e por isso resolvi pesquisar mais sobre o tema na Educação Infantil.

O ingresso no curso de especialização “Psicologia Aplicada à Educação”, da Universidade Estadual de Londrina no ano de 2009, foi o modo que busquei para aprofundar meus estudos sobre sexualidade, de forma mais sistemática.

A pesquisa que desenvolvi na monografia realizada nesse curso teve como tema educação sexual na Educação Infantil e foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil onde trabalhava. Foram participantes do estudo oito professoras que atendiam turmas de faixa etária entre um e cinco anos de idade, tanto no período da manhã, como no da tarde.

Estas oito profissionais participaram de um Grupo de Estudo sobre Educação Sexual, o GEES/Escola, que faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa e Extensão, denominado: “Grupo de Estudos sobre Educação Sexual na Escola: - GEES/Escola: A criação de rede de formadores”, do qual fui líder. A pesquisa teve como objetivo analisar os efeitos desse programa de formação continuada.

Foram realizados onze encontros, sendo que em cada um discutíamos uma questão sobre sexualidade, por exemplo, masturbação, homossexualidade, abuso sexual, entre outros, e em um deles abordamos especificamente gênero. No final do trabalho, foi importante observar que gênero estava presente nas discussões dos outros aspectos da sexualidade, perpassando ora com maior evidência, ora quase despercebido. Foi então que percebi que gênero era uma questão instigante para retomar e estudar mais a fundo.

Com o intuito de aprofundar meus estudos sobre gênero, fiz inscrição no processo de seleção do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, no qual apresentei um projeto de pesquisa cujo foco era as questões de gênero na Educação Infantil. Aprovada no processo seletivo, juntamente com meu orientador, reelaboramos o projeto inicial e, após passar pela aprovação do Comitê de Ética, iniciamos a presente pesquisa.

Compreendendo que as questões de gênero permeiam as relações e está presente nos diferentes contextos sociais, inclusive no espaço escolar desde a Educação infantil, este trabalho teve como objetivo investigar como emergem e como se caracterizam as questões relacionadas a gênero produzidas pelas crianças, nas suas interações ocorridas em sala de aula.

Para tanto, averiguamos em quais circunstâncias elas surgem e quais características apresentam, tomando como objeto de análise os enunciados produzidos nas interações entre as crianças, no espaço escolar, a partir de atividades livres propostas pela professora da turma.

Para a apresentação do trabalho de pesquisa realizado, o texto foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Gênero e educação escolar”, apresentamos a construção histórica do conceito gênero, que surgiu para contrapor-se à naturalização das diferenças entre homem e mulher, entendendo estas distinções como socialmente construídas, e algumas pesquisas sobre a temática, gênero e educação, em diferentes perspectivas.

Partindo da compreensão de que gênero é uma categoria histórica composta por um conjunto de significados sobre o feminino e o masculino, consideramos que esses significados são construídos, reproduzidos e transformados socialmente.

No segundo capítulo, intitulado “Aportes teóricos e metodológicos”, apresentamos as contribuições teóricas e metodológicas que nortearam a pesquisa. O texto está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos as “Contribuições de Vigotski”, destacando as principais características da perspectiva histórico-cultural.

Pontuando o desenvolvimento humano em seu aspecto biológico e cultural, destacando a linha cultural que se refere ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, tipicamente humanos, que têm por base o contexto social em que o sujeito está inserido. Compreendendo que o desenvolvimento humano se dá pela internalização de operações externas, sendo um processo mediado por signos, em que a fala articulada ao pensamento constitui um aspecto central.

Na segunda parte, apresentamos as “Contribuições de Bakhtin e Voloshinov” que em seus estudos sobre a linguagem, assim como Vigotski, destacam a importância do signo, pois tudo o que é ideológico é um signo no qual está embutido um valor social, e é partilhado por um determinado grupo.

É por meio do enunciado que os membros de um determinado grupo compartilham os signos ideológicos, estando diretamente vinculado à realidade imediata e expressando, na entonação e nos gestos, julgamentos de valor compartilhados socialmente. Os enunciados, assim como a consciência, são compostos pela palavra do outro, ou seja, constituem-se nas relações sociais.

Na terceira parte: “Especificidades teóricas metodológicas desse estudo”, destacamos os aspectos que deram suporte teórico e metodológico à análise do material empírico de nossa pesquisa. Nesse ponto, salientamos o processo de significação enquanto constituição humana, a concepção de linguagem adotada na perspectiva histórico-cultural e as questões a serem avaliadas no contexto da enunciação.

O terceiro capítulo, intitulado “A pesquisa”, está organizado em duas partes: a primeira, “O contexto e a metodologia da pesquisa”, descreve o espaço, a rotina, e o trabalho desenvolvido na instituição de Educação Infantil onde ocorreu a pesquisa. A metodologia envolveu quatorze dias de observações e filmagens além de um diário de campo feito pela pesquisadora ao final de cada dia.

As situações foram transcritas e analisadas, tomando como referência a teoria da enunciação proposta por Bakhtin e seu grupo, implicando na

descrição do contexto em que se deram as situações, assim como as falas, gestos, posturas e entonações das pessoas envolvidas.

A segunda parte do capítulo intitula-se “Apresentação e análise dos dados”, onde são apresentadas e analisadas as situações que emergiram questões de gênero, sendo estas divididas em três grupos, tomando como critério aspectos comuns entre os episódios.

Nos episódios analisados no Grupo 1 - “Explicitando diferenças de gênero”, as crianças envolvidas argumentaram a favor da distinção de gênero; no Grupo 2 - “Gênero na brincadeira de faz-de-conta” a partir da brincadeira de faz-de-conta, os envolvidos assumiram lugares sociais femininos e masculinos; e, por fim, no Grupo 3 - “Outras possibilidades na significação de gênero”, as análises dos episódios evidenciaram que há transformações no modo como as crianças lidam com a adequação de certos brinquedos e atividades quanto a gênero, referentes a gerações anteriores.

1. GÊNERO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

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

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

Sobre a ação educativa escolar, Saviani (2005, p. 13) destaca que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Segundo o autor, o objeto da educação é identificar os elementos culturais que o indivíduo precisa assimilar para se tornar humano e descobrir a maneira mais adequada de atingir esse objetivo.

No processo educativo, nos diversos contextos sociais, o que inclui a escola, gênero é uma categoria de análise constitutiva do sujeito e, portanto, presente nas relações sociais, sendo reproduzido e transformado ao longo de tais processos. Por meio da educação, o sujeito internaliza os significados em torno do masculino e do feminino se apropriando dos elementos culturais do grupo em que está inserido.

No contexto escolar, no entanto, gênero não é um tema presente no currículo, tampouco é abordado de forma sistemática na formação docente. Desse modo, alunos e professores o tratam a partir do que internalizaram sobre masculino e feminino ao longo de sua vida, sem que este tema seja alvo de reflexões ancoradas em estudos sistematizados e debates aprofundados.

O modo como professores e alunos tratam gênero, segundo Felipe (2001), pode estar pautado na naturalização das diferenças entre masculino e feminino, isso porque os comportamentos de meninas e meninos são vistos como “naturais” ou como parte integrante de uma “essência” masculina ou feminina.

A naturalização das distinções de gênero ocorre, pois as diferenças referentes ao masculino e ao feminino se sustentaram por longa data em um

discurso que naturalizava essas diferenças, postulando um padrão pré-social daquilo que era esperado das categorias “homem” e “mulher”, entendendo que todas as mulheres ou todos os homens tivessem prescritos seus papéis, funções, comportamentos e modo de sentir. Desse modo, as diferenciações entre homem e mulher pautavam-se na distinção física entre ambos, determinando biologicamente toda e qualquer diferença entre o masculino e feminino.

Atualmente ainda há resquícios desse ponto de vista nas diversas áreas. Sobre esse aspecto, Vianna (1997, p.122) observa que

Comumente, as diversidades entre homens e mulheres remetem à noção de sexo. Em nossa sociedade, encontramos, nas mais variadas áreas do conhecimento, explicações sobre diferenças entre homens e mulheres baseadas nas distinções de sexo, e fundamentadas, por sua vez, em características físicas e naturais.

Ao adotar a distinção sexual para discutir as diferenças entre homem e mulher, passa-se a fazer uma polarização entre ambos, de modo que “as mulheres muitas vezes simbolizam o corpo, a reprodução da espécie, ou seja, a natureza; e os homens representam o social” (VIANNA, 1997, p. 122).

Essa perspectiva sustenta-se na ideia de que a mulher é considerada mais próxima da natureza, devido à função de procriação, para o qual seu corpo está destinado. Em consequência, caberia à mulher o espaço privado, onde cuidaria dos afazeres domésticos e dos filhos. Já ao homem que está mais próximo ao social, caberia o espaço público. É nesse sentido que Ortner (1979, p. 104) afirma

[...] o corpo feminino parece condená-la a mera reprodução de vida; o homem, em contraste, não tendo funções naturais de criação deve (ou tem a oportunidade de) basear sua criatividade externamente “artificialmente” por meio de símbolos e tecnologia.

A fundamentação das diferenças entre homem e mulher, pautada em questões vinculadas ao biológico, cristalizaram e naturalizaram essas distinções, tornando-as, por certo tempo, inquestionáveis e imutáveis. Em consequência, o termo sexo, indicando a diferenciação física entre homem e mulher, reforçava a determinação biológica referente às distinções entre o masculino e o feminino.

Nessa perspectiva, Nicholson (2000, p.10) destaca

Por causa dessa assunção implícita no sentido de fincar na biologia as raízes das diferenças entre mulheres e homens, o conceito de “sexo” colaborou com a idéia da imutabilidade dessas diferenças e com a desesperança de certas tentativas de mudanças. As feministas do final dos anos 60 se valeram da idéia de constituição social do caráter humano para minar o poder desse conceito.

Para superar o determinismo biológico que baseava as diferenças entre homem e mulher e que sustentava desigualdades, tabus e preconceitos, o discurso feminista focou o aspecto social da constituição humana. Foi nesse contexto que surgiu o termo gênero em contraposição a termos como sexo, referentes à distinção física entre homem e mulher.

No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1990, p. 05).

Com o conceito de gênero, pretendia-se destacar que as diferenças entre homem e mulher são construídas socialmente, marcadas histórica e culturalmente, ou seja, “[...] as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico” (FELIPE, 2001, p. 65).

Nesse sentido, o que é determinado como masculino ou feminino passa a ser compreendido sob um novo enfoque, não mais biológico, ou seja, pré-social, mas como um constructo social e histórico. Sobre essa questão, Moore (1997, p.2) nos lembra que

[...] as relações entre mulheres e homens e os significados simbólicos associados às categorias “mulher” e “homem” são socialmente construídos e não podem ser considerados naturais, fixos ou predeterminados.

A partir do conceito de gênero e do entendimento de que as diferenças entre homens e mulheres são construídas socialmente, muitos

pesquisadores passaram a defender que há as diferenças sociais e as biológicas. Nesse sentido, as diferenciações vinculadas à biologia são preservadas, imbricadas ao social, de modo que

[...] a construção do gênero, como categoria de análise da realidade, supõe, na sociedade ocidental contemporânea, o seu distanciamento do termo sexo. Este passa, então, a associar-se a interpretações biológicas, enquanto o gênero procura resgatar o caráter histórico e cultural dos diferentes significados masculinos e femininos presentes nessa sociedade (VIANNA, 1997, p. 119).

Nessa perspectiva cria-se uma relação entre o biológico (sexo) e o social (gênero) em que o sexo é base para a construção de gênero. Segundo Piscitelli (2008), foi em meados da década de 1970 que se difundiu o conceito de gênero enquanto uma construção social, mas vinculada ao sexo biológico, sendo considerado como pré-social.

Butler (2003) faz críticas sobre essa perspectiva, defendendo que “[...] colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente assegurada” (p. 25). Manter a relação sexo/gênero finca as raízes das diferenças entre homem e mulher no biológico, visto que é parte do binarismo macho/fêmea, sustentando essa relação como algo imutável. Nesse sentido,

[...]. os escritos críticos de finais da década de 1980, porém, questionaram os pressupostos presentes na distinção sexo/gênero. Um dos motivos foi a fixidez e unidade que essa distinção conferia às identidades de gênero, ao formular a existência de uma base biológica imutável que dividia a humanidade em dois sexos e, conseqüentemente, em dois gêneros (PISCITELLI, 2008, p. 264).

Em contraposição a essa perspectiva, estudiosos passaram a defender que “[...] com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais [...]” (MEYER, 2003, p. 15).

Nesse sentido, as diferenças e as desigualdades entre mulheres e homens são desvinculadas do biológico, sendo consideradas cultural e socialmente construídas e não determinadas biologicamente.

Na mesma perspectiva que Meyer (2003), Moore (1997) pontua que “[...] não se pode afirmar que as diferenças biológicas determinam construções de gênero e, por conseguinte, não pode existir um sentido unitário ou essencial atribuível à categoria ‘mulher’ ou à categoria ‘homem’” (p. 2).

Assim, gênero enquanto uma construção social não pode ser determinado por diferenças biológicas, tampouco podemos dizer que o grupo homem ou o grupo mulher são homogêneos. No entanto, muitas pessoas dizem: “Os homens são assim mesmo!” ou, “Isso é algo tipicamente feminino”, como se todos os homens ou todas as mulheres seguissem tal prescrição.

Desvincular a construção de gênero de determinismos biológicos, não significa negar as diferenças biológicas entre homem e mulher, “[...] mas sim que certos dados e diferenças somente adquirem significado de superior/inferior dentro da estrutura de sistemas de valores culturalmente definidos” (ORTNER, 1979, p. 99).

Assim, ao assumir as diferenciações biológicas, entende-se que elas ganham significados cultural e social, ou seja, os elementos biológicos não determinam, por si só, as diferenças entre homem e mulher, mas são interpretados e marcados socialmente.

O intercâmbio sexual, a gravidez e o parto são feitos culturais, cuja forma, consequências e significados têm sido construídos socialmente em qualquer sociedade, como a maternidade, a paternidade, o juízo, o governo e o falar com as divindades. Similarmente, não há “feitos” materiais que podem ser tratados como dados pré-culturais. As consequências e significados da força são construídos socialmente, como são os meios de produção ou os recursos dos que dependem da vida da gente (YANAGISAKO; COLLIER, 1994, p. 196, tradução nossa)¹.

¹ El intercambio sexual, el embarazo y el parto son hechos culturales, cuya forma, consecuencias y significados han sido construídos socialmente en cualquier sociedad, como la maternidad, la paternidad, el juicio, el gobierno o el hablar con las divindades. Similarmente, no hay “hechos” materiales que pueden ser tratados como datos preculturalmente. Las consecuencias y significados de la fuerza son construídos socialmente, como lo son los de los medios de producción o los recursos de los que dependen la vida de la gente (YANAGISAKO; COLLIER, 1994,)

Mesmo os fatos considerados como naturais ou biológicos, como a gestação, por exemplo, carregam em si um significado que é construído social e culturalmente e nesse sentido, em cada tempo histórico e social, são interpretados de um modo diferente, não sendo fixos ou imutáveis.

Partindo desse pressuposto, conforme apontado por Yanagisako e Collier (1994), pretende-se superar a “[...] dicotomia entre sexo e gênero como feitos biológicos e culturais e abrir o caminho para a análise dos processos simbólicos e sociais porque ambos se constroem um em relação com o outro”² (p. 198, tradução nossa).

Em concordância com tais autoras, Moore (1997, p. 4) defende que

Essa expectativa sustenta-se na sua concepção de que tanto o sexo quanto o gênero (e não somente o gênero) são socialmente construídos, um em relação ao outro. Corpos, processos psicológicos e partes do corpo não têm sentido fora das suas compreensões socialmente construídas. O intercurso sexual e a reprodução humana não são somente processos fisiológicos, são também atividades sociais. A noção de sexo, assim como o conceito de gênero, é construída dentro de um conjunto de sentido e práticas sociais: portanto não pode ser um fato pré-social.

Assim como gênero, sexo e as diferenças biológicas ou sexuais estão carregados de significados construídos histórica e socialmente. Desse modo, esses aspectos são compreendidos somente dentro do contexto sócio-histórico em que são produzidos. Nesse sentido, gênero e sexo não são dados *a priori*, mas se constituem dentro do contexto cultural, por meio das relações sociais.

Compreender gênero enquanto uma construção social, carregado de significados produzidos histórica e socialmente, permite afirmar que, dentro dos contextos culturais, por meio das relações estabelecidas, os significados em torno do masculino e do feminino são reproduzidos e também transformados. Neste sentido, Oliveira (2001) afirma: “como os significados são construídos ao longo da

² “[...] dicotomía entre sexo y género como hechos biológicos y culturales y abrirá el camino para el análisis de los procesos simbólicos y sociales por que los ambos se construyen uno en relación con el otro” (YANAGISAKO; COLLIER, 1994, p. 198).

história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação” (p. 48).

Assumir que gênero é um conjunto de significados reproduzido e transformado nas relações sociais ao longo da história, “[...] exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas, também, a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais” (SCOTT, 1990, p.6).

Segundo Scott (1990), é possível entender como gênero funciona nas relações sociais, como dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico, se o compreendermos como categoria de análise histórica. Nessa perspectiva, para Carvalho (1998, p. 390),

[...] o gênero não é um conceito que descreva as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base de percepção da diferença sexual, utilizando a compreensão de todo o universo observado, incluído as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres.

A partir da concepção de gênero enquanto um constructo social, verificamos que, nas últimas décadas, houve um crescente interesse pelas discussões sobre essa temática nas pesquisas realizadas na área da educação. Segundo Lopes (2000, p. 86),

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

Um levantamento das pesquisas sobre gênero e educação, trouxe a percepção de que a temática é tratada a partir de diferentes perspectivas teóricas, como por exemplo, a pós-estruturalista. Segundo Meyer (2004), ela tem por base as teorias desenvolvidas por Michel Foucault e Jaques Derrida, tendo por premissa a compreensão de que a linguagem é o *locus* central na produção dos nexos estabelecidos pela cultura entre corpo, sujeito, conhecimento e poder.

O conceito de discurso, entendido por Foucault, refere-se a um conjunto de enunciados de um determinado saber articulados entre si, saberes construídos historicamente em meio a disputa de poder (GOELLNER, 2003).

Segundo Meyer (2004), a discussão de gênero, na perspectiva pós-estruturalista, foca o social e a cultura como sendo constituídos por representações de feminino e de masculino e que, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.

“O termo representação é aqui entendido como um modo de produção de significados na cultura. Processo este que se dá pela linguagem e implica, necessariamente, relações de poder” (GOELLNER, 2003, p. 28).

A compreensão de relações de poder, tendo como referência Foucault, admite “[...] que o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, uma oposição binária global entre dominantes e dominados, e, sim, que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções” (LOURO, 2007, p. 14).

Discutir gênero nessa perspectiva pressupõe considerar que

Os estudos que se ancoram nesse pressuposto, se afastam de perspectivas que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para inscrever diferenças traduzidas em desigualdades) para teorizá-lo como um construto sócio-cultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder (MEYER, 2004, p. 15).

Tomando a mesma premissa e entendendo que os discursos constituem as identidades e narram formas mais adequadas de comportamento em torno das questões de gênero, em determinado momento histórico, o trabalho desenvolvido por Guerra (2005), intitulado “Dos segredos sagrados: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil”, teve como objetivo discutir questões em torno da sexualidade e identidades de gênero em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre com crianças entre quatro e cinco anos de idade.

Especificamente no que diz respeito às questões de gênero, Guerra (2005) propôs-se investigar o que meninos e meninas falam sobre a temática no espaço escolar; quais as representações de gênero circulam na prática educativa escolar; e de que formas se produzem ou reproduzem determinadas representações de feminilidade e masculinidade.

A pesquisa aponta que, em diversos momentos da rotina escolar, principalmente na brincadeira livre sem a interferência direta da professora, as crianças rompem os discursos hegemônicos quanto à sexualidade e relações de gênero. No entanto, “[...] em todo o fazer das crianças está o olhar vigilante do adulto: nos locais de atividades, nos espaços destinados às brincadeiras e nos brinquedos disponíveis para elas” (GUERRA, 2005, p.8).

Ainda na perspectiva pós-estruturalista, Argüello (2005), discute gênero e educação compreendendo que identidades de gênero têm significado pelo valor simbólico que a cultura confere a essas identidades produzidas, ou seja, as representações que a sociedade constrói sobre as identidades e que não há uma realidade em si mesma, ela é o que o discurso produz.

Em seu trabalho intitulado “Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil”, a autora propõe-se compreender os significados de gênero que crianças de quatro a seis anos de uma escola particular de Educação Infantil atribuíram a onze histórias infantis. Os resultados dessa pesquisa apontam

[...] a importância de trabalhos deste tipo para educadores infantis e para todas as pessoas implicadas na produção cultural de crianças, uma vez que nos fornece pistas interessantes sobre as representações que os sujeitos infantis possuem sobre identidades de gênero, relações de desigualdade, cruzamento de fronteiras e outras questões de gênero (ARGÜELLO, 2005, p.6).

Há também pesquisas que partem da concepção de *habitus* elaborada por Bourdieu, para discutir gênero e educação. Setton (2002), por exemplo, destaca que *habitus* é

[...] concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (op. cit. p. 63).

Em tal perspectiva, Bourdieu (2003) ao falar de gênero não nega a biologia, mas destaca a sua construção social, vinculada diretamente à concepção de *habitus*. Sendo assim,

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção social naturalizada (os 'gêneros' como *habitus* sexuados), como o fundamento in natura da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade [...] (op.cit., p. 9).

Outro exemplo nessa mesma perspectiva é a pesquisa realizada por Gomes (2006), intitulada "A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas", que teve como objetivo investigar como são construídos o feminino e o masculino no processo de cuidar de crianças em uma pré-escola do município de Rio Grande/RS.

A pesquisa entende que a família com seus valores e crenças, incidindo sobre o comportamento de crianças, leva a um aprendizado quase natural, ou seja, à incorporação dos *habitus* primários, que servirão de base à recepção e inculcação da mensagem pedagógica institucional ou escolar. Esta, se incorporada, constituirá os *habitus* secundários, que estarão no princípio da percepção e da apreciação das demais experiências do indivíduo.

Esse estudo indicou que as cuidadoras tratam de forma diferenciada meninos e meninas. "Nos primeiros anos, as crianças já têm interiorizado um padrão de comportamento típico de cada sexo tendo dificuldade, pela própria pressão do grupo, em transgredi-lo" (GOMES, 2006, p. 35).

Há ainda trabalhos que discutem gênero e educação a partir da perspectiva psicanalítica. Examinando a discussão de gênero a partir de tal premissa, Scott (1990) pontua que a escola anglo-americana trabalha dentro dos termos das teorias das relações objetais, sendo o nome de Nancy Chodorow o mais associado a essa abordagem. Segundo a referida teoria, a ênfase está

[...] sobre a influência da experiência concreta (a criança vê, tem relações com as pessoas que cuidam dela e, em particular, naturalmente, com os seus pais) [...] Tanto a divisão do trabalho na família quanto a atribuição concreta de tarefas a cada um dos pais têm um papel crucial na teoria de Chodorow (SCOTT, 1990, p. 11).

Manhães (2004) desenvolveu uma pesquisa intitulada “Menino ou menina? Um estudo sobre gênero e desenvolvimento infantil” a qual tomou por base teórica os estudos de gênero vinculados a Nancy Chodorow e a teoria infantil freudiana cujo objetivo foi analisar o desenvolvimento da criança em sua correspondência com gênero.

Esse estudo foi realizado a partir do desenvolvimento psicosssexual infantil, fundamentando a diferença entre meninos e meninas que está principalmente, articulada à construção mítica do complexo de Édipo. Ao fazer referência a autora acima citada, afirma que ela “[...] considerou falhas na teoria freudiana por não considerar a ligação entre a sociologia e o psicológico, conjunções nas quais os fenômenos sociais devem afetar o padrão de desenvolvimento psicológico de um indivíduo” (MANHÃES, 2004, p. 5).

A autora parte da premissa indicada por Chodorow de que “gênero é o sexo sociológico”, inter-relacionando o sexo e a sociedade. Considera, então, que as implicações sobre determinações de gênero poderiam ser fruto das relações sociais, passíveis de reprodução em ambiente escolar ou familiar. Os resultados dessa pesquisa indicaram que há diferenciações estimuladas por valores e práticas sociais veiculados pela prática pedagógica.

Por fim, encontramos também pesquisas que discutem gênero e educação a partir da perspectiva histórico-cultural. Pino (2000) destaca que o social e o cultural são duas categorias fundamentais nessa perspectiva, e que a história é uma questão-chave na análise do desenvolvimento social e cultural.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada por Pacheco (2009) teve como objetivo investigar as significações atribuídas às questões de gênero por parte de crianças, em situações de brincadeira no contexto da Educação Infantil, envolvendo quatorze alunos - entre dois e quatro anos de idade - e duas professoras.

A pesquisadora adotou como metodologia estudo de caso e analisou os dados a partir da Análise Microetnográfica, tomando em paralelo as compreensões derivadas da análise microgenética que leva em conta, para além da mera descrição, as dimensões cultural, histórica e semiótica na produção de conhecimentos a respeito da gênese dos processos psicológicos humanos (PACHECO, 2009).

A pesquisa desta autora indicou que as crianças participantes estavam expostas às marcas de gênero que organizam a vida cotidiana. No entanto, revelou que as próprias crianças, nas brincadeiras, ampliam os limites impostos pelos adultos em relação às marcas de gênero.

Considerando o postulado vigotskiano da mediação semiótica do psiquismo humano foi possível perceber em nosso estudo que as marcas de gênero na situação em questão - crianças que freqüentam o ensino infantil - não constituem uma produção inerente ao humano, mas que, a partir dos significados sociais atribuídos aos caracteres sexuais, são constituídas as referências de gênero que as crianças apropriam-se de forma singular (PACHECO, 2009, p.ix).

Esses estudos, em suas diferentes perspectivas, destacaram gênero enquanto um constructo social no qual masculino e feminino são construídos histórica e socialmente e, nesse sentido, contribuiram para questionar a naturalização de papéis e comportamentos preestabelecidos para meninos e meninas, defendendo a construção social de gênero e enfatizando a necessidade de tomá-lo como uma categoria de análise.

2. APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste estudo assumimos como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e os estudos sobre a linguagem desenvolvidos por Bakhtin e Voloshinov. Tais autores entendem a formação humana enquanto um processo que acontece no contexto cultural permeado pelos significados construídos socialmente, mediado simbolicamente, por signos. Entende-se, portanto que nessa perspectiva, os processos de significação são constitutivos da condição humana.

2.1 Contribuições de Vigotski

Os estudos realizados por Vigotski (1896-1934) focaram o desenvolvimento humano, principalmente no que diz respeito às funções psicológicas superiores entendidas como sendo tipicamente humanas, buscando compreender a gênese e o funcionamento desses processos.

A perspectiva teórica desenvolvida pelo autor, posteriormente denominada histórico-cultural, tem como pressuposto que o desenvolvimento tipicamente humano refere-se ao desenvolvimento psíquico que se produz, durante o desenvolvimento histórico da humanidade e que não pode ser considerado à margem do meio social e cultural em que o indivíduo está inserido (VIGOTSKI, 1995).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil é um processo complexo e não somente de acúmulos quantitativo, ou seja, um aumento de elementos contidos desde o princípio no ser. Para Vigotski (1995, p. 141), o desenvolvimento infantil

[...] se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e não evolutivos, o complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (tradução nossa)³.

Assim, o desenvolvimento humano é um processo biológico, de evolução da espécie; e histórico-social pelo qual o homem torna-se um ser cultural. No que diz respeito ao processo de desenvolvimento biológico, que ocorre em um contexto cultural, Vigotski (1995) pontua que o desenvolvimento orgânico, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado ao passo que o desenvolvimento cultural se produz conjuntamente com o processo de maturação orgânica, adquirindo um caráter muito peculiar.

Ao considerar as duas linhas do desenvolvimento humano, a biológica e a cultural, que explicam, no domínio ontogenético, a constituição dos

³ [...] se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

processos psicológicos, há a distinção entre àqueles relacionados ao desenvolvimento natural e os relacionados ao desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, são denominados Processos Psicológicos Elementares aqueles “[...] regulados por mecanismos biológicos ou ligados a ‘linha de desenvolvimento natural’, seriam compartilhados com outras espécies superiores” (BAQUERO, 1998, p. 28).

Já no que se refere aos processos psicológicos que se desenvolvem a partir da linha cultural do desenvolvimento humano, Vigotski (1995) denomina Processos Psicológicos Superiores ou Conduta Superior, sendo observado em três planos.

No plano genético, as funções psicológicas superiores, na filogênese, são produtos do desenvolvimento histórico da conduta e na ontogênese de uma história social específica. No plano estrutural, as funções psicológicas superiores se desenvolvem sobre a base do emprego de signos e, portanto, têm um caráter mediado, indireto. No plano funcional, as funções psicológicas superiores se caracterizam pelo domínio prévio da própria conduta o que possibilita a adaptação a situações (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Nessa perspectiva, considerando o processo cultural do desenvolvimento humano, ou seja, o processo que corresponde aos Processos Psicológicos Superiores, deve-se ponderar que a cultura tem um papel central no desenvolvimento de cada indivíduo, pois

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento. É um feito fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada, nos convence disso. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VYGOTSKY, 1995, p. 34, tradução nossa)⁴.

⁴ [...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso de desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales (VYGOTSKY, 1995, p. 34).

O desenvolvimento cultural, a partir do qual o homem modifica as funções psíquicas e condutas, pressupõe a inserção do indivíduo em um determinado contexto histórico e as relações sociais estabelecidas com os membros de seu grupo. Nesse sentido, Vigotski (1995) destaca a grande importância do social, considerando que todo o cultural é social, visto que a cultura é produto da vida e atividade social do ser humano.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano, enquanto um processo cultural, tem por base o contexto social em que o indivíduo está imerso, ou seja, as relações estabelecidas entre os membros do grupo ao qual pertence. A partir disso, Baquero (1998, p. 28) afirma que

A introdução de uma linha de desenvolvimento cultural obedece ao fato de que o social intervirá como um fator inerente à constituição dos processos psicológicos superiores, isto é, não intervirá como um fator coadjuvante, ou como um fator incidente, sobre processos de desenvolvimento de natureza diferente.

Colocando em questão a natureza das funções psicológicas superiores, Vigotski e Luria (2007) entendem que a gênese social das mesmas, - tendo em vista que, o comportamento do homem é resultado do desenvolvimento de um sistema de vínculos e relações sociais, são formas coletivas de condutas e de cooperação social. Nesse sentido,

[...] cada uma das funções psíquicas superiores foi anteriormente uma forma distinta de cooperação psíquica e só posteriormente se converte em um modo individual de comportamento, transplantando uma estrutura ao interior do sistema psíquico da criança, no curso dessa transferência, preserva os atributos essenciais de sua estrutura simbólica e só altera sua situação (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51, tradução nossa).⁵

⁵ [...] cada una de las funciones psíquicas superiores fue anteriormente una forma distintiva de co-operación psíquica y solo posteriormente se convierte en un modo individual de comportamiento, trasplantando una estructura al interior de sistema psíquico de niño que, en el transcurso de ese traslado, preserva los atributos esenciales de su estructura simbólica y solo altera su situación (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51).

Dessa forma, as interações sociais que o indivíduo estabelece dentro do grupo cultural em que está inserido constituem a base para seu desenvolvimento. Dizer que se trata de um processo externo, é o mesmo que dizer que é social, pois é através das relações que o indivíduo estabelece que ele vai interiorizar as formas culturais de funcionamento psicológico.

As funções psicológicas tipicamente humanas não estão presentes *a priori* em cada um, mas se desenvolvem a partir do campo das relações sociais, ou seja, “[...] as funções psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano de cada pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido” (PINO, 2000, p. 72).

Nesse processo, chamado por Vigotski (1995) de “internalização” o sujeito reconstrói internamente as operações externas, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre primeiramente no plano social e posteriormente no plano psicológico. O autor afirma que “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social [...]” (1995, p. 151, tradução nossa).⁶

Nessa perspectiva, Pino (2000, p. 66) esclarece:

[...] o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro tem para o eu, o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele.

Em tal contexto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compreendido como um processo de transformação dos meios de comportamento social em atividades psíquicas individuais, são internalizadas, sendo este um processo mediado por signos.

Segundo Vigotski (1995), os signos são estímulos artificiais introduzidos pelo homem no campo psicológico, cumprindo a função de autoestimulação. Nesse sentido, o autor entende que “[...] todo estímulo condicional

⁶ “todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social [...]”.

criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta - própria ou alheia - é um signo” (op. cit. p. 83, tradução nossa)⁷.

Desse modo, o signo opera inicialmente como uma função social, intersíquica e posteriormente torna-se intrapsíquico, sendo meio para o controle da própria conduta. Ou seja, “o signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VIGOTSKI, 1995, p. 146, tradução nossa)⁸.

De acordo com Pino (2000), a mediação por signos - mediadores semióticos que operam nas relações do homem com o mundo físico e social - é o evento determinante da história humana, pois “instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, estes mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação” (p.59).

Nesse sentido, a operação com signos é o aspecto central na construção de todas as funções psicológicas superiores que surgem como uma nova unidade estrutural, estabelecendo em seu interior novas relações funcionais.

Tomando como exemplo o desenvolvimento da memória da criança, Vigotski e Luria (2007) discutem a estrutura da operação com signos. Segundo os autores, as investigações filogenéticas sobre a memória humana mostram que o comportamento do homem primitivo caracteriza-se pela impressão imediata, ou seja, de algo mediante a impressão da experiência atual. Essa forma de memória, denominada pelos autores de “memória natural”, possui, do ponto de vista estrutural, um caráter imediato.

Mas há outras formas de recordar, por exemplo, fazer um nó com uma fita em algo para lembrar-se de alguma coisa, o que muda completamente a estrutura do processo, visto que ele passa a ter uma estrutura, não mais de caráter imediato, mas sim indireta (instrumental), sendo esta uma conduta cultural. O fator essencial nesse tipo de operação é a intervenção de signos externos, de modo que o sujeito.

⁷ “[...] todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena - es un signo” (p. 83).

⁸ “el signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo” (VIGOTSKI, 1995, p. 146).

[...] recorre a certas manipulações externas, organiza a si mesmo mediante a organização de objetos e cria estímulos artificiais, que se diferenciam de outros estímulos, exercendo uma ação inversa, quer dizer, não se dirigem a outras pessoas, se não a ele mesmo, possibilitando resolver o problema de lembrar com a ajuda de signos externos (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 56, tradução nossa)⁹.

Conforme observado nas pontuações acima, a operação com signos é uma atividade tipicamente humana, produto do desenvolvimento histórico-social. Nessa perspectiva, todas as atividades em que há o emprego de signos seguem o mesmo curso, a operação externa converte-se em uma função intrapsíquica.

Segundo Vigotski e Luria (2007), com a transição das operações com signos, avançamos para processos psíquicos mais complexos, além de abandonarmos o campo da história natural da *psique* para entrar no domínio da formação das estruturas históricas do comportamento.

Em outras palavras, Pino (2000, p. 56) afirma que “[...] a emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural [...]”.

O signo, nesse contexto, ao se tornar uma função intrapsíquica permite que o homem controle sua conduta com a ajuda de estímulos externos, de modo que o signo passe a ser um meio de autoestimulação, mudando as estruturas do desenvolvimento, rompendo com o desenvolvimento natural e criando formas de comportamento cultural.

Além das mudanças no âmbito estrutural, as operações com signos geram também mudanças no que diz respeito à função. Nesse sentido, segundo Vigotski e Luria (2007), elas reúnem todos os atributos e propriedades de uma função essencialmente nova e integrada, mediante relações funcionais específicas, denominadas “funções semióticas de estímulos auxiliares”.

⁹ [...] recorre a ciertas manipulaciones externas, se organiza a sí mismo mediante la organización de objetos y crea estímulos artificiales, que se diferencian de otros estímulos en que ejercen una acción inversa, es decir, no se dirigen a otras personas sino a uno mismo, posibilitando resolver el problema de recuerdo con la ayuda de signos externos (VIGOTSKI, LURIA, 2007, p. 56).

Por esse caráter, as operações com signos marcadas pelo caráter indireto, que caracteriza as funções psicológicas superiores, não são inventadas ou criadas pela criança, ou simplesmente transmitidas pelos adultos. Elas surgem “[...] como resultado de um longo e complexo processo que apresenta cada um dos traços que caracterizam o autêntico desenvolvimento e está subordinado a cada uma das leis fundamentais da evolução psíquica” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 60, tradução nossa)¹⁰.

Nessa perspectiva, considera-se que as operações com signos convertem-se em tal a partir de transformações qualitativas, em que cada uma condiciona o próximo passo, vinculando-as entre si como fases de um processo integrado de caráter histórico.

Em um primeiro estágio, o uso de signos não está completamente separado do estímulo externo, e “[...] forma junto com ele uma espécie de estrutura sincrética global que abarca tanto o signo como o objeto, e não desempenha ainda o papel de meio de recordação” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 61, tradução nossa)¹¹.

Assim, essa etapa, caracteriza-se, grande parte, por certo primitivismo de todas as operações psíquicas. Nessa fase, a criança não tem ainda ideia de intencionalidade da operação vinculada ao uso de signos. Dessa forma, pode-se entender que o signo é um impulso para o desenvolvimento da estrutura sincrética global da qual o estímulo faz parte.

Segundo Vigotski e Luria (2007), as operações indiretas, que a princípio acontecem exclusivamente mediante o uso de signos externos, em etapas posteriores, mudam profundamente as formas de uso e a estrutura da operação com signos, passando de uma operação mediada externamente a uma operação mediada internamente.

Sobre o processo de mediação pelos signos, Fontana (2005, p. 15) destaca

¹⁰ “[...] como resultado de un largo y complejo proceso que presenta cada uno de los rasgos que caracterizan al auténtico desarrollo y que está supeditado a cada una de las leyes fundamentales de la evolución psíquica” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 60).

¹¹ “[...] forma junto con él una especie de estructura sincrética global que abarca tanto el signo como el objeto, y no desempeña aún el papel de medio de recordación” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p.61).

Na mediação do/pelo outro, revestida de gestos, atos e palavras (signos) a criança vai integrando-se, ativamente, às formas de atividade consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.

A questão referente ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento e suas relações ocupa lugar central na obra de Vigotski, que aprofunda as discussões sobre ambos os processos em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem*¹².

Ao investigar as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vigotski (2001) defende que, no desenvolvimento da filogênese, a relação de ambos os processos não é constante e estável, mas sim variável, visto que o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferentes e o desenvolvimento de cada um segue por linhas distintas e independentes.

Quanto ao desenvolvimento ontogenético, o autor destaca que o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes: o desenvolvimento da linguagem possui uma fase pré-intelectual e o desenvolvimento do pensamento, uma fase pré-discursiva.

Sobre a fase pré-discursiva no desenvolvimento do pensamento, Vigotski (2001) salienta a independência entre os rudimentos das operações intelectuais e a linguagem, ou seja, a criança resolve problemas práticos sem a mediação da linguagem. Quanto à fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem, o choro, o riso e o balbucio são estágios patentes, mas são estágios pré-intelectuais.

Ainda, sobre o desenvolvimento ontogenético do pensamento e da linguagem, o autor afirma que até certo ponto o desenvolvimento de ambos os processos transcorre independente um do outro, mas acabam por se cruzarem, no momento em que o pensamento se faz verbal e a linguagem intelectual.

Quanto à relação entre o pensamento e a linguagem, Vigotski (2001) destaca a relevância da linguagem interna para o desenvolvimento do pensamento, buscando compreender a transformação da linguagem externa em interna. As investigações do autor mostram que a linguagem segue a regra geral a qual está

¹² Este título refere-se à edição brasileira.

subordinado o desenvolvimento de qualquer operação psicológica embasada no emprego de signos.

Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento culmina na interiorização, ou seja, a operação externa volta-se para dentro, converte-se em interna gerando profundas modificações. Portanto, é notável que as operações externas e internas estejam em constante interação, já que passam constantemente de uma forma a outra. Assim,

[...] a linguagem interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que ela se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último, que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 148).

Como é possível observar, para o autor, a relação entre o pensamento e a linguagem, ou seja, o momento que ambos se entrecruzam, é a esfera do “pensamento discursivo”, compreendendo que essa esfera não esgota as formas de pensamento nem as formas da linguagem, visto que há uma área grande do pensamento que não tem relação imediata com o pensamento discursivo.

Conforme aponta, o desenvolvimento do pensamento da criança depende do domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem. Sendo assim, o pensamento discursivo não é uma forma natural e espontânea de comportamento, mas sim uma forma sócio-histórica que está submetida às leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

A discussão sobre a relação entre pensamento e linguagem implica considerar as relações entre o pensamento e a palavra que “[...] surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (VIGOTSKI, 2001, p. 395).

Tal relação é, portanto, fundamental, visto que, segundo o autor, a unidade inerente ao pensamento discursivo como um todo, a unidade que reflete a união do pensamento e da linguagem, é o significado da palavra.

Sobre esta questão, Vigotski (2001, p. 398) afirma que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um

traço constitutivo indispensável da palavra”. Defende ainda, que os significados das palavras se desenvolvem, mudam, não sendo estáticos e acabados.

Desse modo, “o significado da palavra não é constante, modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática” (op.cit., p. 408).

Assim, devido a tais características do desenvolvimento do significado da palavra, a relação entre pensamento e palavra é também um processo de movimento do pensamento até a palavra e o inverso, da palavra até o pensamento.

Nesse complexo processo de transição dos significados aos sons, a linguagem exige passar do plano interno ao externo, ao passo que a compreensão, no movimento contrário, passa do plano externo ao interno.

Dessa forma, para compreender a relação entre pensamento e palavra como movimento do pensamento até a palavra, Vigotski (2001) pontua que é preciso estudar as fases sobre as quais se forma esse movimento, a distinção dos diferentes planos atravessados pelo pensamento que se materializa na palavra.

O autor parte da distinção de dois planos da linguagem: o aspecto interno, significativo, semântico, e o aspecto externo, sonoro e manifesto. A divisão da linguagem em seus dois aspectos não está dada *a priori*, mas se desenvolve, de modo que a criança, durante seu desenvolvimento, passa a diferenciar e tomar consciência de ambos os aspectos.

A princípio, a criança não diferencia as formas sonoras e os significados verbais, ou seja, a palavra e sua estrutura sonora são percebidas como parte da coisa, como propriedade dela.

Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma que os aspectos sonoros e semânticos da palavra representam para a criança uma unidade natural, indiferenciada, de modo que um dos avanços mais importantes no desenvolvimento verbal da criança é justamente que essa unidade começa a diferenciar-se e a tornar-se consciente, chegando assim, ao processo vivo da linguagem com sentido.

O autor diferencia a linguagem interna, a linguagem para si, da linguagem externa, a linguagem para outros, entendendo, que:

Em certo sentido, pode-se dizer que a linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória, mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação. Aqui temos o outro processo de sentido oposto, que caminha de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem em pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 425).

Portanto, a diferença radical entre a linguagem interna e a externa é que a linguagem interna é linguagem para si e a linguagem externa é linguagem para o outro. O que as diferencia não é a presença ou ausência da vocalização, visto que não é essa a causa da natureza da linguagem interna, mas sua consequência.

Quanto ao aspecto interno da linguagem, isto é, o desenvolvimento do aspecto semântico, a criança começa pelo todo, por uma oração até chegar mais tarde a apreender as suas unidades particulares que a compõe. Em outras palavras, a criança vai do todo para a parte.

Ao estudar sobre a natureza da linguagem interna, Vigotski (2001) dedicou-se a pesquisar a linguagem egocêntrica, considerando que ela representa uma série de estágios que precedem ao desenvolvimento da linguagem interna, portanto, constitui o ponto de partida para investigá-la.

Nessa perspectiva, “[...] a linguagem egocêntrica da criança é uma das manifestações da transição das funções intrapsíquicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais” (VIGOTSKI, 2001, p. 429), ou seja, o caminho do desenvolvimento infantil é a individualização que se dá sobre a socialização interna.

As pesquisas realizadas pelo autor indicaram que a linguagem egocêntrica constitui uma forma especial de linguagem, diferenciada no plano funcional e estrutural, já que não está definitivamente separada da linguagem social, sendo linguagem interna por sua função psicológica, mas por sua forma de manifestação, linguagem externa. Suas investigações apontam ainda que o destino da linguagem egocêntrica é a transformação em linguagem interna.

As particularidades estruturais e funcionais da linguagem egocêntrica aumentam com o desenvolvimento da criança, e em certo momento do desenvolvimento, quando a linguagem para si se separa da linguagem para os outros, deixa de ser uma linguagem sonora. Nesse contexto,

O declínio das manifestações externas da linguagem egocêntrica deve ser visto: como manifestação de uma abstração que se desenvolve a partir dos aspectos sonoro da linguagem, aspecto esse que é um dos principais traços constitutivos da linguagem interior; como diferenciação progressiva da linguagem egocêntrica em relação à linguagem comunicativa; como traço da crescente capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 435).

A linguagem egocêntrica desenvolve-se em direção à linguagem interna e todo o percurso de seu desenvolvimento é um curso progressivo do aumento das principais propriedades da linguagem interna, gerando mudanças sensíveis no desenvolvimento infantil.

Segundo Vigotski (2001), a primeira e principal característica da linguagem interna é a peculiaridade de sua sintaxe, que consiste na aparente fragmentação e abreviação da linguagem em comparação com a externa. “Assim, a linguagem interior, mesmo gravada em um fonógrafo, seria abreviada, fragmentária, desconexa, irreconhecível e incompreensível em comparação com a linguagem exterior” (Op. cit. p. 446).

O autor segue pontuando que a abreviação de frases e orações na linguagem interna, que ocorre de maneira análoga na linguagem egocêntrica, é peculiar, pois conserva o predicado e as partes da oração que fazem referência a ele, omitindo o sujeito e as palavras que o denotam, de modo que a predicação pura e absoluta é a forma sintática da linguagem interna.

Na linguagem interna, a redução sintática, assim como a redução do aspecto fonético da palavra, é lei geral e constante, portanto a linguagem interna é uma linguagem quase sem palavras. Além das particularidades dos aspectos sintático e fonético, o autor pontua que, na linguagem interna, há uma relação entre o aspecto semântico e manifesto, distinta da linguagem oral.

A partir dessas investigações, foram estabelecidas três características principais que constituem a particularidade do aspecto semântico da linguagem interna. A primeira é a preponderância do sentido da palavra sobre seu significado. O sentido da palavra resulta de uma formação dinâmica e complexa, que possui diversas zonas de desigual estabilidade. O significado é uma das zonas do

sentido que adquire a palavra no contexto em que está sendo emitida, sendo a zona mais estável e precisa.

Desse modo, “[...] em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Nessa perspectiva, a mudança de sentido da palavra é um fator fundamental na análise semântica da linguagem. A palavra é enriquecida pelo sentido que toma no contexto, sendo essa a lei fundamental da dinâmica dos significados.

O significado da palavra é inconstante, visto que, em distintas situações, uma palavra pode ter significados diferentes. O significado é uma potencialidade que se realiza na linguagem viva, na qual o significado é mais uma pedra no edifício do sentido.

A segunda característica do aspecto semântico da linguagem interna, segundo Vigotski (2001), é a aglutinação. Trata-se de um processo no qual uma língua que usa inúmeras palavras para designar um conceito simples, usa uma só palavra, ou forma palavras compostas para expressar um conceito complexo.

A terceira particularidade da semântica da linguagem interna é que os sentidos das palavras, que são mais dinâmicos e amplos que seus significados, expressam mais leis de fusão entre si do que podemos observar na união dos significados das palavras. Na linguagem interna, uma palavra absorve o sentido das palavras precedentes e seguintes, ampliando seu significado.

Para terminar a análise das particularidades da linguagem interna, Vigotski (2001) apresenta dois aspectos que condicionam a incompreensão da linguagem interna. O primeiro diz respeito à função particular da linguagem interna, que não está destinada à comunicação, pois é uma linguagem para si, desenvolvendo-se em condições internas específicas e desempenhando uma função totalmente distinta da linguagem externa.

O segundo aspecto que determina a incompreensão da linguagem interna está vinculada com a estrutura semântica. Observa-se que na linguagem interna surge um dialeto próprio, pois no uso interno, cada palavra adquire nuances diferentes que reunidas geram um novo significado. Desse modo, os significados

das palavras na linguagem interna são locuções idiomáticas que não são passíveis de tradução para a linguagem externa.

Analisando o desenvolvimento da linguagem na criança sob o aspecto externo, Vigotski (2001) afirma que a criança começa com uma palavra, passando pela oração até a formação de frases complexas, nesse aspecto, a criança avança da parte para o todo.

Quanto à abreviação, que na linguagem interna é constante, na linguagem oral é possível quando “[...] o sujeito da enunciação está contido nos pensamentos do interlocutor. Se as ideias coincidem, ambos têm em vista a mesma coisa e então a compreensão se concretiza integralmente apenas através de dois predicados” (VIGOTSKI, 2001, p. 448).

Considerando que a linguagem oral, na maioria das vezes é dialógica, o autor destaca que o diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam a essência do assunto, permitindo as abreviações que geram em algumas circunstâncias, enunciados puramente predicativos.

Além dos interlocutores conhecerem o assunto, deve-se levar em consideração que o diálogo pressupõe a percepção visual daquele que fala, sua mímica, seu gesto, além da percepção auditiva de sua entonação.

A entonação transmite o contexto psicológico interno, dentro do qual pode ser entendido o significado da palavra. “Pelo visto, só então o conteúdo interno do discurso pode ser transmitido na entonação, o discurso pode revelar a mais acentuada tendência para a abreviação, e toda uma conversa pode desenvolver-se por meio de uma única palavra” (op. cit., p.455).

Após a análise sobre a linguagem interna e externa, pode-se observar que

[...] a passagem da linguagem interior para a exterior não é uma tradução direta de uma linguagem para outra, não é uma simples incorporação do aspecto silencioso da fala, não é uma simples vocalização da linguagem interior, mas a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e sonora da linguagem interior em outras formas estruturais inerentes à linguagem exterior. Como a linguagem interior não é uma fala menos som, a linguagem exterior não é linguagem interior mais som (VIGOTSKI, 2001, p. 474).

Nesse sentido, a passagem da linguagem interna a externa é uma transformação complexa e dinâmica, em que a linguagem de pura predicação com um dialeto próprio tem que se transformar em uma linguagem compreensível para os outros.

Na linguagem externa, segundo Vigotski (2001), o pensamento encarna-se nas palavras, enquanto, na linguagem interna, a palavra morre ao dar a luz ao pensamento. Isso nos leva a compreender que a linguagem interna é em grande medida pensamento com significados puros.

Dessa forma, Vigotski (2001) propõe-se a discutir um novo plano do pensamento discursivo, que é o próprio pensamento. Segundo o autor, o pensamento em movimento desempenha uma determinada função, realiza um trabalho, resolve alguma tarefa.

No entanto, o movimento do pensamento não coincide com o desenvolvimento da linguagem. Apesar de ambos os processos estarem unidos, estando relacionados entre si por meio de complexas transformações, não são idênticos e, não se sobrepõem um ao outro como duas linhas paralelas.

Segundo Vigotski (2001), o pensamento não coincide diretamente com a expressão verbal, pois diferentemente da linguagem, o pensamento é algo integral, que não está composto por palavras isoladas. Se, por exemplo, tentarmos transmitir o pensamento de que hoje na escola desenhei uma casa com lápis coloridos, em pensamento, vemos tudo em um único ato de pensamento que, para transmitir com a linguagem, temos que decompor em palavras. Nesse sentido, o pensamento está contido na mente como um todo, diferentemente do discurso em que surge gradualmente em palavras separadas.

É por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra, mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado (VIGOTSKI, 2001, p. 478).

Esse processo do pensamento, a palavra, é complexo, visto que não é possível a transição direta do pensamento em palavras. Na concepção desse autor,

[...] a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 412).

Nesse contexto, o autor defende que a comunicação imediata entre consciências, física e psicologicamente, é impossível, considerando que tal comunicação somente acontece por uma via mediada.

Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado media o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VIGOTSKI, 2001, p. 479).

As discussões apresentadas, a partir das investigações realizadas por Vigotski, destacam o desenvolvimento humano enquanto um processo mediado simbolicamente, ou seja, por signos, em que a linguagem, articulada com o pensamento, constitui-se em um elemento central.

2.2 Contribuições de Bakhtin e Voloshinov

Assim como Vigotski, Bakhtin e Voloshinov (2002), em seus estudos sobre a linguagem, destacam a importância dos signos no processo de constituição humana, compreendendo que o domínio dos signos externos é o domínio do ideológico, entendendo como criação ideológica os estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc.

Para esses autores, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (Op. cit. p. 31).

Nessa perspectiva, o ideológico, enquanto um signo, tem um sentido dentro de um determinado contexto histórico, compartilhado com as pessoas que fazem parte desse contexto. Da mesma forma que o signo, a ideologia, não tem um

significado em si mesmo, sendo este atribuído socialmente. O ideológico está entre um grupo de indivíduos organizados e é meio de comunicação dessa unidade social.

Os signos são compartilhados pelos membros do grupo cultural em que o indivíduo está inserido, adquirindo sentido dentro desse contexto, permitindo a interação social por meio da comunicação entre as pessoas. Desse modo, “realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 44).

Visto que o signo se dá nas relações sociais, segundo Pino (2000, p. 59), “[...] o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite”. Quem o emite e quem o recebe, fazem parte do mesmo contexto sócio-histórico, compartilham os significados construídos dentro daquele grupo e, por essa razão, por isso o signo é compreendido pelas diferentes pessoas envolvidas.

O signo ideológico, segundo Bakhtin e Voloshinov (2002), se materializa no som, na cor, no movimento, em objetos ou nas diferentes formas de representação e expressão. Para os autores, a palavra, absorvida por sua função de signo é o fenômeno ideológico por excelência, ou seja, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 41).

A palavra, assim como todo signo ideológico, está no terreno da ideologia por ter um valor social. Cada grupo social elege elementos de valor e atenção e esses elementos darão origem aos signos, tornando-se elementos da comunicação desse grupo.

O índice de valor é construído socialmente e partilhado pelos indivíduos de um grupo específico. Com o tempo, esses sujeitos apropriam-se desses valores, “[...] na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 45).

Nessa perspectiva, a consciência é composta por valores compartilhados socialmente, assim como por palavras provindas do outro. Segundo Bakhtin (2002, p.145), a palavra interior é comumente metade nossa e metade do outro, “sua produtividade criativa consiste em que ela desperta nosso pensamento e

nossa palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade”.

A consciência, ou o psiquismo interior, é o espaço no qual se confrontam as palavras do outro e as nossas palavras. Sendo assim, “[...] é impossível conceber a atividade mental desligada das condições reais (ou potenciais) de interlocução, que são determinadas pelo contexto social imediato e mais amplo dos interlocutores” (FONTANA, 2005, p. 24).

Bakhtin e Voloshinov (2002) definem que a realidade do psiquismo é a realidade do signo e, desse modo, não podemos falar em psiquismos sem falar em material semiótico. O psiquismo está na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, sendo que estas duas esferas encontram-se no signo.

A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo (Op. cit. p. 49).

Dessa maneira, “há, portanto, uma ‘interação dialética indissolúvel’ entre a atividade psíquica (do sujeito) e os signos exteriores (o ideológico)” (FONTANA, 2005, p. 27). A consciência individual não está isolada do social, pois ela se constitui dos signos criados pelo grupo social no qual o indivíduo está inserido.

É no processo de interação social que os signos ideológicos impregnam a consciência, do mesmo modo que somente nas relações entre indivíduos os signos emergem. Nesse sentido, Bakhtin e Voloshinov (2002, p. 35) afirmam

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis.

A consciência individual está povoada pelos signos externos ao passo que, “[...] a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002, p. 57).

Nesse sentido, Bakhtin (2000, p. 279) afirma que

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas de cada uma dessas esferas [...].

O enunciado, segundo o autor, é a unidade real da comunicação verbal, de modo que a fala só existe na forma concreta dos enunciados de um indivíduo. Diferentemente da oração que é uma unidade da língua e tem como contexto o discurso de um único e mesmo falante, o enunciado pode ser constituído por uma única oração ou até mesmo por uma única palavra. Isso quer dizer que:

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações [...] (BAKHTIN, 2000, p. 297).

Fontana (2005, p. 25) afirma que “na dinâmica das trocas verbais, os interlocutores incorporam, articulam, contestam, recusam as vozes que compõem o contexto dos enunciados que produzem”.

Bakhtin (2002) destaca ainda que, na composição de todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a do outro, de modo que o discurso verbal está em contínua interação com os enunciados de outras pessoas.

O autor define essa experiência como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro. Sendo assim, na fala viva do sujeito, encontram-se referências sobre aquilo que uma pessoa ou um grupo já disse, com diferentes graus de precisão e imparcialidade.

No entanto, o enunciado não é uma cópia precisa do discurso dos outros, pois “[...] por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado” (BAKHTIN, 2002, p. 141).

Assim, uma mesma palavra enunciada em contextos diferentes pode ter nuances ou mesmo significados distintos. Construído a partir das palavras do

outro, o enunciado constitui-se diretamente vinculado a um contexto, pois a fala viva tem sentido dentro de um determinado contexto. Sobre essa questão, Bakhtin e Voloshinov (1976, p.1) consideram:

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

Nessa perspectiva, Fontana (2005, p. 25) destaca que “os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática social”.

O discurso verbal é entendido como um evento social justamente por estar vinculado diretamente a um determinado contexto no qual os sujeitos envolvidos estão inseridos. Deste modo, o enunciado “[...] não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade lingüística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 9).

As pessoas que fazem parte de uma determinada realidade social e compartilham do mesmo modo de representa-la, por meio da linguagem, comunicam-se entre si compreendendo o significado dos enunciados, marcados pela realidade social concreta em que foram expressos.

Assim, cada enunciado nas atividades da vida é um etimema¹³ social objetivo. Ele é como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social. A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 4).

¹³ “O etimema é uma forma de silogismo em que uma das premissas não é expressa, mas presumida. Por exemplo: ‘Sócrates é um homem, portanto é mortal’ a premissa presumida: ‘Todos os homens são mortais’” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 3).

Nesse sentido, segundo os autores, o tema da enunciação é concreto, assim como o momento histórico, entendido como fenômeno histórico vinculado diretamente a esse instante. O horizonte comum ao qual o enunciado está ligado pode se expandir no tempo ou no espaço, o que é chamado por Bakhtin e Voloshinov (1976) de “presumido”.

Quando o campo é mais amplo, os autores pontuam que o enunciado sustenta-se em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações compartilhadas pelo grupo social, ou seja, os fatores presumidos em um enunciado tornam-se mais constantes, assim as avaliações presumidas adquirem importância relevante.

As avaliações sociais derivam da vida concreta de cada grupo social, de modo que todos os fenômenos que cercam os membros desse grupo estão fundidos com julgamentos de valor. Segundo Bakhtin e Voloshinov (1976), um julgamento de valor, expressado na entonação, determina a seleção do material verbal e a forma do todo verbal, estabelecendo um elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal.

A entonação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. A entonação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entonação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entonação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entonação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante (Op. cit. p. 6).

Assim como a entonação, o gesto, entendido em um sentido mais amplo (que inclui a mímica como gesticulação facial), estabelece a relação entre o verbal e o não verbal. Os autores ainda consideram que ambos - a entonação e o gesto - envolvem no discurso, além do locutor e interlocutor, um terceiro participante: o “herói”, que frequentemente é algo inanimado, alguma ocorrência ou circunstância na vida, o que, ou de quem se fala.

Sobre a entonação e o gesto, os autores ainda pontuam que “eles não apenas expressam o estado mental passivo do falante, mas também se

impregnam de uma relação forte e viva com o mundo externo e com o meio social – inimigos, amigos, aliados” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1976, p. 9).

A entonação e o gesto são ativos e objetivos, pois, ao entoar ou gesticular, a pessoa assume uma posição ativa embasada em valores e essa posição está fundada em sua existência social objetiva. A partir dessas considerações Bakhtin e Voloshinov (1976, p.9) destacam que

[...] cada instância da entonação é orientada em duas direções: uma em relação ao interlocutor como aliado ou testemunha, e outra em relação ao objeto do enunciado como um terceiro participante vivo, a quem a entonação repreende ou agrada, denigre ou engrandece.

A fala existe envolvendo o locutor, o interlocutor e o objeto, sendo esse processo relacional impossível fora do campo social, visto que “as fronteiras do enunciado concreto, compreendido como unidade de comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores” (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Nesse sentido, a relação que liga os enunciados durante a comunicação verbal só é possível entre enunciados de diferentes locutores, ou seja, a fala viva pressupõe o outro como membro da comunicação verbal. A alternância dos sujeitos falantes pressupõe o acabamento do enunciado. “Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o ‘dixi’ conclusivo do locutor” (BAKHTIN, 2000, p. 299).

O acabamento do enunciado tem como importante critério a possibilidade de resposta. Nesse sentido, o ouvinte torna-se locutor ao responder de algum modo, pois, para Bakhtin (2000, p. 290),

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente se produz: o ouvinte torna-se o locutor.

A compreensão de um enunciado afeta o discurso e o comportamento do ouvinte de tal modo que, com uma atitude responsiva, este se

torna locutor, dando sequência à fala viva, ao diálogo, pela alternância entre os sujeitos.

Para compreendermos o discurso verbal daquele que nos fala, buscamos em nosso repertório palavras correspondentes com o que o outro está dizendo e, a partir do contexto em que as palavras do outro estão sendo ditas, compreender o seu significado. Sobre isso, Bakhtin e Voloshinov (2002, p.132) pontuam que:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Desse modo, o enunciado não são palavras soltas, mas “[...] a palavra é enunciada e interpretada numa rede de outras palavras, de interações com outras pessoas e de ações sobre objetos” (GÓES, 1997, p. 22).

As palavras, enquanto signos ideológicos construídas e compartilhadas socialmente, compõem o nosso enunciado que tem sentido dentro do contexto em que é dito para os membros do grupo social que compartilham determinados julgamentos de valor que são expressos pela entonação e pelo gesto.

2.3 Especificidades teóricas e metodológicas desse estudo

Em decorrência das contribuições oferecidas pelos autores acima referidos, a presente pesquisa tomou como ponto de partida o desenvolvimento humano, enquanto um processo social que acontece no contexto em que o sujeito está inserido, ou seja, ocorre a partir das relações que estabelece com o outro. Nessa perspectiva, a partir das interações com o outro que medeia a relação do sujeito com o que o cerca, este internaliza as significações compartilhadas pelo grupo social do qual faz parte.

Sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, Pino (1993) afirma que a criança nasce num universo social-cultural, constituído de produções culturais e de seres humanos, ou seja, um universo significativo e, portanto, cognoscível e comunicável. “A descoberta e apropriação desse universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano da criança [...]” (op. cit. p. 17).

A apropriação desse universo sociocultural não é direta, mas mediada, o que pressupõe a criação e utilização de signos, pois:

O que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico, é a SIGNIFICAÇÃO, isto é, a criação e a utilização de signos, de sinais artificiais. Signo por excelência, a palavra, na sua especificidade, constitui a interface do social e do individual, do público e do privado, enquanto se configura como atividade (produto e produção) humana nos níveis intermental (comunicação, interação social) e intramental (representação, cognição) (SMOLKA, 1993, p. 8).

Dessa forma, a significação emerge no processo de interação social. De acordo com Smolka (1993, p.9), Bakhtin privilegia “[...] teórica e metodologicamente, as relações dialógicas como lugar de análise e produção de significação”. Ainda de acordo com a autora, ao conceber a linguagem como interação e como constitutiva da cognição e do conhecimento, ganha destaque a peculiaridade da palavra que reflete e refrata a realidade histórico-cultural:

Esse modo de conceber a linguagem possibilita circunscrever e articular aspectos diferenciados da dinâmica discursiva como objeto e lugar de investigação: a linguagem como prática social em funcionamento, a enunciação como produção histórica e acontecimento singular. (SMOLKA, 2000, p.58)

As trocas verbais, enquanto produção e utilização de signos, que se faz pela palavra, e que por sua vez, ganha vida no enunciado, estrutura-se a partir da situação social mais imediata, ou seja, o enunciado está diretamente vinculado à vida em si, e ao meio social mais amplo, que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2002).

O enunciado pressupõe a interação com o outro, isto é, quando se fala, fala-se a alguém. Nesse sentido, o enunciado é produzido tendo em vista a

interação entre indivíduos socialmente organizados, de modo que a palavra dirige-se a um interlocutor e varia dependendo a quem ela é direcionada, por exemplo, se é a uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos. Além do falante e do interlocutor, o enunciado, ainda, pressupõe um terceiro participante o “herói”: o que ou o quem da fala.

O enunciado concreto sempre une os participantes da situação comum, como coparticipantes que compartilham: o horizonte espacial, a unidade visível; o conhecimento e compreensão comum da situação e; a avaliação comum dessa situação.

A partir desses elementos, é possível perceber que o enunciado compreende a parte realizada em palavras e a parte presumida, esta última se faz a partir dos pontos nos quais estamos todos unidos, e quanto mais amplo for o horizonte global e seu correspondente grupo social, mais constante se tornam os fatores presumidos.

O enunciado é fundamentalmente social e objetivo, sendo composto da unidade material, por exemplo, um local, ou objeto e da unidade das condições reais de vida, que geram uma comunidade de julgamentos de valor presumido, entendido como atos sociais regulares e essenciais. Assim cada enunciado é um etimema social objetivo, como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social, uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados.

Segundo Bakhtin e Voloshinov (1976), sempre que um julgamento básico de valor é verbalizado e justificado, nós podemos estar certos de que ele já se tornou duvidoso, deixou de organizar a vida e perdeu conexão com as condições existenciais do grupo.

É o julgamento de valor, transmitido pela entonação, que determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal, a comunhão de julgamentos básicos de valor presumidos constitui a tela sobre a qual a fala humana desenha os contornos da entonação.

Nesse sentido, a entonação expressiva transmite a apreciação social que serve para orientar a escolha e a distribuição dos elementos mais carregados de sentido da enunciação. Toda enunciação compreende uma orientação apreciativa,

por isso, nesse processo, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação.

A entonação estabelece um elo forte entre o discurso verbal e contexto extraverbal e só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumido por um dado grupo social. Tanto quanto a entonação, o gesto, incluindo a mímica como gesticulação facial, se impregna de uma relação forte e viva com o mundo externo e com o meio social, transmitindo também o julgamento de valor.

Assim, a partir das questões teórico-metodológicas elucidadas nesse ponto, o material empírico dessa pesquisa que será objeto de análise terá como ponto central os enunciados produzidos pelas crianças no processo de interação que aconteceu no cotidiano escolar, durante a realização de atividades livres propostas pela professora da turma nos espaços escolhidos por ela.

3. A PESQUISA

3.1 O contexto e a metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada com uma turma de Educação Infantil 4, que atende crianças que completaram quatro anos durante o ano, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no interior do estado do Paraná. Foram participantes da pesquisa vinte crianças.

A opção em realizar a pesquisa com crianças de quatro anos está pautada na compreensão de que

Entre os dois e três anos a criança 'descobre' seu sexo, numa maneira metodológica de dizer, configurando uma descoberta simbólica e significativa e não uma mera constatação empírica e sensorial, e nessa descoberta deverá tomar consciência da significação das diferenças sexuais entre meninos e meninas e suas respectivas formas sociais (NUNES; SILVA, 2006, p. 96).

Além das descobertas realizadas pela criança, dessa faixa etária, sobre as diferenças sexuais e sociais entre meninos e meninas, consideramos, também, que nessa idade a fala da criança está mais desenvolvida e que os elementos que pôde apreender do seu contexto social e cultural são mais vastos que aos dois ou três anos, de modo que ela pode expressar suas significações sobre gênero com maior clareza, por meio de suas brincadeiras e enunciados.

Seguindo os compromissos assumidos junto ao Comitê de Ética/UEL, ao qual submetemos e aprovamos a presente pesquisa, o nome da instituição não foi mencionado; os nomes das crianças, assim como das professoras, não foram citados, sendo usados nomes fictícios para se referir aos participantes dessa pesquisa.

Da mesma forma, as gravações em DVD utilizadas para o registro dos acontecimentos não foram exibidas publicamente em nenhuma circunstância, ficando restrita à pesquisadora e ao orientador o seu acesso, apenas para a finalidade desse estudo, sendo armazenadas no departamento de Educação após a finalização desta pesquisa.

O prédio do Centro Municipal de Educação Infantil, onde a pesquisa foi realizada, tem formato retangular. No centro há um grande pátio, com uma parte coberta e outra descoberta. As salas e demais ambientes possuem suas portas de entrada voltadas para esse pátio.

Na entrada, do lado direito, está a secretaria, juntamente com a diretoria, com uma divisão de vidro que as separa. Há uma sala na qual se entra pela secretaria, com grandes armários brancos, e diversos jogos, entre eles, memória, dominó, pega-varetas, dama, assim como brinquedos pedagógicos como peças de encaixe e blocos de construção.

Além dos jogos e brinquedos pedagógicos, há vários livros, separados em ordem alfabética, com mais de mil títulos de A a Z. Há também “aventais de histórias” com personagens de velcro que são colados em aventais com cenários de histórias como “Chapeuzinho vermelho”, “Os três porquinhos”, entre outras, além de diversos fantoches e dedoches de alimentos, animais, famílias de índio, negro, orientais, deficientes físicos, entre outros.

Nesta sala, também, há alguns materiais de arte, como pincéis de diversos tamanhos, rolinho, canetinhas e tesouras de picotar. Encontram-se ainda vários CD’s infantis de ritmos variados e alguns DVD’s de clássicos infantis e clips. Todos esses materiais estão disponíveis para as professoras levarem para a sala e trabalharem com suas turmas.

Próximo a secretaria, há uma brinquedoteca com diversos brinquedos, fantasias e livros infantis. Cada turma tem o seu horário para ter seu momento de faz-de-conta. Ao lado da brinquedoteca, há um almoxarifado, uma salinha onde ficam materiais de papelaria, como cartolinas, sulfite e tintas que as professoras pegam para realizar suas atividades em sala.

Próximo ao almoxarifado, estão as salas da Educação Infantil 2, que atendem dezesseis crianças de um a dois anos, e da Educação infantil 1, que atendem doze crianças de quatro meses a um ano. Próximo a ambas as salas, fica o lactário onde são preparadas as refeições dessas duas turmas.

Ao lado do lactário, há a lavanderia, onde são lavados os lençóis e as toalhas usadas pelas crianças, assim como tapetes e panos usados para a limpeza. Ao lado, há uma sala pequena, com uma geladeira, um micro-ondas, uma

mesa e seis cadeiras, onde as professoras fazem seus quinze minutos de intervalo, momento em que muitas almoçam.

Seguindo, há duas salas de Educação Infantil 3, e cada uma atende vinte crianças de dois à três anos. Frente a essas salas, do outro lado do pátio, fica o refeitório com uma cozinha, para preparar as refeições das crianças, há mesas e bancos brancos e compridos, à altura das crianças. Todos estes ambientes estão voltados para a parte descoberta do pátio.

Na parte coberta, há um parque com uma casinha encostada em uma grade verde (divisória com a parte descoberta do pátio), um escorregador, três gangorras pequenas em formato de jacarés que ficam no meio do pátio e uma piscina de bolinhas coloridas, encostada em uma porta de vidro com saída para o parque externo, um local gramado com uma casinha de madeira, suspensa com diferentes pontes, escadas para subir e escorregadores para descer, mas não estava sendo utilizado, pois os brinquedos estavam quebrados.

Frente ao parque coberto, há duas salas de Educação Infantil 4, para atender vinte crianças de três a quatro anos, entre elas a sala onde ocorreu a pesquisa, e duas salas de Educação Infantil 5 para atender vinte crianças de quatro a cinco anos.

Na sala onde a pesquisa foi realizada há um armário branco, com seis portas ocupando toda uma parede, para guardar material de papelaria de uso das professoras e um local aberto para guardar os vinte colchonetes usados na hora do descanso.

Na outra parede, há um quadro negro. Na parede seguinte, há três janelas e uma porta que dá para o solário, um espaço com uma calçada estreita e coberta próxima à porta e janelas da sala, e a maior parte do gramado ao ar livre, cercado por um muro cinza.

Na última parede há um espelho para as crianças se verem de corpo inteiro, e o banheiro, com dois vasos sanitários e duas pias todos adaptados ao tamanho das crianças, um chuveiro e vinte ganchinhos, para pendurar as bolsas das crianças.

Na sala, ao lado da porta com saída para o solário, há um baú com diversos brinquedos, como bonecas, carrinhos e panelinhas; no centro da sala há seis mesas quadradas com quatro cadeiras coloridas (rosa, azul, verde e amarelo)

uma de cada lado da mesa, mobiliário adaptado ao tamanho das crianças. No momento do descanso, as mesas e cadeiras são empilhadas e encostadas no quadro negro, deixando o centro da sala livre para dispor os colchonetes.

O CMEI funciona em período integral, das sete às dezenove horas, de segunda à sexta-feira. No período matutino, a turma seguia a seguinte rotina: entrada: das 07h às 08h; café da manhã: 8h15 às 08h30; higiene bucal: 08h30 às 09h; roda da conversa e chamada: 09h às 09h30; atividades pedagógicas: 9h30 às 10h30; banho pedagógico: 10h30 às 11h30; almoço: 11h30 às 12h; higiene bucal: 12h às 12h30; e descanso: 12h30 às 13h45.

Às 13h havia a troca de professoras, ou seja, as professoras Paula e Fabíola que acompanhavam a turma no período matutino, das 07h às 13h iam embora, e entrava a professora Erica que ficava com a turma no período vespertino, das 13h às 19h.

A Deliberação 02/2007 (LONDRINA, 2007) do Conselho Municipal de Educação de Londrina – CMEL, no seu artigo 9º, apresenta os parâmetros de organização de grupos, considerando a relação entre a idade e a quantidade de crianças por professor e prevê que até dezesseis crianças de três a quatro anos sejam atendidas por uma professora. Na turma pesquisada havia vinte crianças e por isso, segundo a legislação referida, deveria ter duas professoras. No entanto, com a falta de professores no período da tarde havia somente uma.

No período matutino, o trabalho pedagógico era desenvolvido com projetos. A partir de um tema escolhido pela turma, juntamente com a professora, eram planejadas atividades diversificadas, abrangendo inúmeros conteúdos elencados a partir de seis eixos: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento, Música e Artes Visuais (BRASIL, 1998). Cada turma realizava dois projetos por ano, um no primeiro semestre e outro no segundo.

Na turma pesquisada, o projeto desenvolvido no segundo semestre, período em que ocorreram as observações e registros para a pesquisa, pela turma juntamente com as professoras Paula e Fabíola, foi “Histórias que ouvi na escola”, tema escolhido devido ao grande interesse das crianças por histórias.

As propostas realizadas eram planejadas, tendo como objetivo trabalhar, de modo adequado a cada faixa etária, determinados conteúdos. Entre as atividades desenvolvidas podemos citar a contação de histórias, uso da escrita em

situações do cotidiano, jogos e outras situações que envolvam conceitos matemáticos, contato com plantas e pequenos animais, trilha com obstáculos, brincadeiras e cantigas de roda, exploração de materiais e técnicas artísticas, entre outras.

Nossa pesquisa ocorreu no período vespertino, das 13h45 às 16h45, respeitando o funcionamento da rotina: descanso: 12h15 às 13h45; lanche: 14h45 às 15h; Oficinas: 15h às 16h30; jantar: 16h45 às 17h; e saída: 17h às 19h.

No período vespertino, a proposta da instituição era o trabalho com “Oficinas” que acontecia de segunda a quinta-feira. As turmas que participam das “Oficinas” eram as duas de Educação Infantil 4, inclusive na qual realizamos a pesquisa, e as duas de Educação Infantil 5.

A turma da pesquisa cumpria o seguinte cronograma de Oficinas: segunda-feira: “Oficina de Jogos e Brincadeiras”; terça-feira: “Oficina de Artes”; quarta-feira: “Oficina de Música” e quinta-feira: “Oficina do Conto”.

As atividades das segundas-feiras, relativas à “Oficina de Jogos e Brincadeiras”, eram desenvolvidas na própria sala com a professora Erica. De terça a quinta-feira, as crianças mudavam de sala e de professora, no período das 15h às 16h15.

As atividades realizadas nas Oficinas eram planejadas com o objetivo de ampliar os conhecimentos das crianças sobre a temática de cada uma, que corresponde ao próprio nome da Oficina.

Sendo assim, na “Oficina de Jogos e Brincadeiras”, eram realizadas atividades, envolvendo jogos de regra, como por exemplo, bingo e memória, além de resgatar brincadeiras tradicionais, como amarelinha e pular corda. Tais atividades trabalhavam conteúdos como raciocínio lógico, concentração, coordenação motora ampla, equilíbrio, entre outros.

Na “Oficina de Artes”, as propostas envolviam apreciação, interpretação e releitura de obras de artes, a apresentação de alguns aspectos da vida de artistas plásticos e a exploração de técnicas e materiais artísticos. Essas propostas abordavam diversos conteúdos, como por exemplo, leitura de imagem, produção de marcas gráficas e coordenação motora fina.

Na “Oficina de Música”, as atividades desenvolvidas abrangiam a apreciação e a interpretação musical, além do trabalho com conceitos musicais. As

atividades citadas envolviam conteúdos como ritmo, expressão corporal e resgate de tradições culturais.

Já na “Oficina do Conto”, aconteciam propostas que envolviam a contação de histórias de maneiras diversas: por meio de livros, fantoches, dramatização, além da produção de textos coletivos e contato com diversos materiais impressos como livros, gibis, revistas, entre outros. As propostas desenvolvidas possibilitavam trabalhar inúmeros conteúdos, entre eles, apreciação de leitura feita pela professora, expressão verbal e leitura de imagem.

Às sextas-feiras, cada turma ficava em sua sala com sua professora para realizar atividades diversificadas, planejadas pela professora. Essas propostas normalmente envolviam brincadeiras variadas e brinquedos, principalmente, porque sexta-feira era o “Dia do brinquedo”, dia em que cada criança trazia um brinquedo de casa para brincar na escola.

A professora Erica participava diariamente da seguinte rotina da turma: quando as crianças acordavam do descanso, eram orientadas a organizarem a sala, guardando os colchonetes; deviam colocar os calçados, e trocar a roupa se necessário, dependendo do clima; por fim, as crianças deviam lavar o rosto e pentear os cabelos.

Após o descanso, a professora Erica acompanhava a turma até o refeitório, às 14h45 para o lanche. Após participarem da Oficina do dia, às 16h45, as crianças eram acompanhadas pela professora novamente ao refeitório para jantarem. A partir das 17h até às 19h, os responsáveis buscavam as crianças que estavam junto à professora Erica, brincando no parque, no pátio ou na sala.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa era observar como emergem as questões de gênero na turma e, portanto, acompanhar todos que estavam nesse espaço diariamente, inclusive a professora Erica, selecionamos os dias em que ela estava com a turma para a realização de nosso trabalho.

Inicialmente, seguindo o critério acima descrito e a rotina semanal de “Oficinas” da turma, o dia escolhido foi sexta-feira. No entanto, percebemos que nesse dia aconteciam atividades envolvendo outras turmas e, portanto não realizamos as filmagens, já que não era nosso objetivo observarmos esses momentos de interação.

A partir disso, ampliamos as observações e registros também para as segundas-feiras. Nas duas últimas semanas de aula, cessaram as “Oficinas”, de modo que a turma passou a ficar todos os dias com a professora Erica. Devido a este fato, realizamos a atividade de pesquisa junto à turma em uma quarta-feira.

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

Além do diário de campo, foi feita a gravação dos acontecimentos em sala de aula ou no ambiente escolhido pela professora para a realização das atividades do dia, sendo filmadas e registradas as atividades, segundo o planejamento da professora. Posteriormente, assistimos as filmagens com o intuito de produzir um texto que relatasse os acontecimentos do dia para posterior análise, focalizando as situações que envolvessem questões de gênero.

As situações foram descritas buscando relatar as falas das crianças, que foram transcritas, em sua integralidade. Foram analisados também os gestos e as posturas, ou seja, toda a forma de expressão dos participantes envolvidos em sentido amplo.

No contexto em que as falas são analisadas, devemos considerar que os enunciados estão permeados por julgamentos de valor, gerados pela situação social imediata e transmitidos pela entonação.

Nesse sentido, foi importante perceber a entonação, nos enunciados dos participantes da pesquisa, sendo isso possível somente pela inserção da pesquisadora nesse contexto. Além da entonação o gesto também transmite os julgamentos de valor, sendo, desse modo, outro aspecto relevante a ser considerado na análise do enunciado.

3.2. Apresentação e análise dos dados

Ao realizar as filmagens, por não encontrar um local ou um suporte onde deixar a filmadora para registrar todos os ângulos possíveis da sala, e como a disposição das crianças pelo espaço se alterava todo o tempo, pois, enquanto

brincavam, na sexta-feira, “Dia do Brinquedo”, deslocavam-se pela sala, a pesquisadora optou por segurar a câmera e circular pelo espaço durante a realização das atividades.

Desse modo, a pesquisadora esteve próxima às crianças nas distintas situações registradas nas filmagens, de modo que, em muitos momentos, a professora Erica acabava por se encontrar mais afastada de algumas crianças do que a própria pesquisadora.

Sendo assim, as crianças, em diversas circunstâncias, recorreram à pesquisadora, hora para mostrarem os brinquedos com os quais estavam brincando, hora para relatarem qual eram as brincadeiras e até mesmo para pedirem ajuda nas resoluções de conflitos.

A postura da pesquisadora foi ouvir o relato das crianças quando elas só estavam contando algo, quando perguntavam alguma coisa, a pesquisadora reiterava a pergunta sem responder e quando pediam algo, a pesquisadora orientava a procurarem a professora Erica.

Os episódios foram descritos e, em seguida, as análises foram feitas. De acordo com as opções teóricas e metodológicas adotadas neste trabalho, o foco de análise recaiu sobre os dizeres relativos a gênero produzidos nas interações entre as crianças.

Nesse sentido, as categorias analíticas foram construídas a partir do estudo das situações, vistas isoladamente em suas peculiaridades, como também observando o seu conjunto, objetivando captar o que de comum se apresentavam quanto tematizavam questões relativas a gênero.

Num primeiro momento, foram identificadas vinte e quatro situações que envolviam questões de gênero e iniciado um trabalho de análise de suas características. Nessa etapa, as situações foram organizadas em grupos que apresentavam semelhanças em relação aos participantes. Após o aprofundamento dos estudos e da análise, os critérios de organização e seleção foram alterados e, em consequência, percebemos que várias situações traziam os mesmos elementos.

Assim, chegamos a nove episódios, divididos em três grupos, com três situações cada, nas quais os envolvidos explicitaram diferentes possibilidades de significações sobre as questões de gênero. As situações selecionadas não envolveram a participação direta da professora, ainda que ela estivesse o tempo

todo na sala e as atividades que as crianças estavam realizando tivessem sido propostas por ela.

No primeiro grupo analisamos episódios em que as crianças envolvidas, a partir de marcadores externos, classificaram sujeitos tomando como critério gênero. No segundo grupo, analisamos episódios em que os atributos definidores de gênero eram lugares sociais assumidos pelas crianças durante a brincadeira de faz-de-conta. No terceiro grupo, foram analisados episódios nos quais as crianças brincaram indiferentemente com brinquedos que, em gerações anteriores, eram diferenciados como brinquedos de menino ou de menina.

3.2.1 Grupo1: Explicitando diferenças de gênero

Nas situações do grupo 1, as crianças envolvidas explicitaram verbalmente diferenças de gênero a partir de alguns marcadores externos, usados para argumentar em favor da classificação feita em termos de gênero.

Essa preocupação em explicitar critérios para classificar gênero evidenciou-se nos episódios “A boneca”, em que três meninos discutiram se uma boneca era menino ou menina; “Nenezinho”, em que uma menina disse à pesquisadora que a boneca era uma menina por ter chupeta rosa; e “Urso de pelúcia”, em que uma menina disse que o urso era mulher, pois tinha chuquinha.

Nesses episódios, as crianças envolvidas utilizaram como critérios definidores, atributos presentes corporalmente e imediatamente visíveis, assim, bonecas e urso de pelúcia foram definidos como meninos ou meninas, a partir das significações que as crianças fizeram de objetos como acessório para cabelos, corte de cabelo e cor, enquanto atributo do objeto. A partir desses marcadores externos, as crianças classificaram o sujeito, dizendo se era menina ou menino.

3.2.1.1 “A boneca” (21/10/2011 – Sexta-feira)

Marcos sentou e encostou-se na parede ao lado do espelho. Pegou uma boneca que estava no chão, colocou-a sobre suas pernas que estavam

esticadas e começou a brincar, arrumando sua roupa, abrindo e fechando o vestido cor-de-rosa com uma estampa na frente e com um velcro na parte de trás.

Em voz baixa, quase que só mexendo os lábios, ele falava com a boneca. Em um momento, olhou a fralda da boneca, fez cara de bravo, franzindo as sobrancelhas, sussurrou como se estivesse dando uma bronca. Virou-a de bruços, colocou-a sobre suas pernas e bateu no bumbum dela, três vezes.

Caio, empurrando um carrinho pelo chão, aproximou-se de Marcos, observou o colega, mexeu na fralda da boneca e afastou-se arrastando o carrinho.

Marcos continuou sussurrando, abriu e fechou novamente o vestido da boneca algumas vezes, depois tirou a roupa dela, tirou a chuquinha verde que prendia os cabelos, mexeu nos cabelos da boneca, puxando para cima e o amarrou com a chuquinha novamente.

Alguns minutos depois, Henrique aproximou-se com o carro cor-de-rosa com o qual estava brincando, sentou ao lado de Marcos e o ajudou a colocar a roupa na boneca. Marcos segurou a boneca e Henrique colocou o vestido, mas colocaram a parte da frente, com a estampa nas costas. Assim que percebeu, Marcos tirou o vestido e tentou colocá-lo novamente.

Em seguida Danilo, arrastando uma caminhonete aproximou-se, para ajudar a colocar o vestido na boneca, passando um dos braços pela manga.

Henrique disse: “Tá errado”! Olhando para a pesquisadora, perguntou: “Tá errado ou tá certo”? Antes que a pesquisadora falasse qualquer coisa, Marcos olhou para Henrique e respondeu: “Tá certo”.

Danilo pegou a boneca das mãos de Marcos e, enquanto tentava colocar o vestido na boneca, disse: “Aqui é a cabecinha dele, dela”.

Marcos, de prontidão, disse com ênfase: “É menino, é menino”!

Pegando a boneca e segurando em seu cabelo, Danilo perguntou: “Por que ela tá com amarrador aqui, oh, por quê”?

Marcos ficou um instante em silêncio, depois afirmou: “É menino”.

Então Danilo, ainda tentando colocar o vestido na boneca, perguntou à pesquisadora: “É menino, tia, ou menina”?

A pesquisadora perguntou: “O que vocês acham que é”?

Danilo respondeu: “Menina”.

Em seguida, Marcos pegou a boneca tirou a chuquinha e, puxando o cabelo da boneca para cima disse: “É menino, ele tá de moicano”.

Henrique, pegando a chuquinha da boneca, disse: “Não! Ela tem chuchinha, é muiê”.

Marcos disse: “É menino”.

E Henrique, tentando colocar a chuquinha no cabelo da boneca, disse: “É muiê”.

Marcos irritou-se e gritou: “É menino”! Henrique olhou para a pesquisadora e disse: “É muiê, tia. Mintira, é muiê, usa chuchinha”.

Marcos olhou para Henrique e disse: “É nenê”. E assim encerrou-se a discussão se era menino ou menina.

Danilo afastou-se com a caminhonete, Henrique e Marcos ainda permaneceram sentados, tentando colocar a roupa e a chuquinha na boneca.

O episódio “A boneca” aconteceu na sala de aula, após o lanche da tarde, quando a professora orientou que as crianças brincassem com os brinquedos da sala e com os que trouxeram de casa. Desse modo, os enunciados das crianças envolvidas nesse episódio foram produzidos no desenvolvimento de uma atividade realizada em sala de aula, com o uso livre de brinquedos escolhidos pelas próprias crianças.

Marcos sentou-se no chão encostado em uma parede e pegou uma boneca que estava no chão. Enquanto Marcos brincava com a boneca, Danilo e Henrique aproximaram-se e Danilo referiu-se à boneca como se fosse uma menina. Marcos disse que era menino, então Danilo argumentou que era menina, pois estava de chuquinha. Henrique reiterou dizendo: “Ela tem chuchinha, é muiê”. Marcos insistiu que era menino.

Para resolver o impasse, Danilo perguntou à pesquisadora se era menino ou menina, a pesquisadora não respondeu e perguntou o que eles achavam que era. Danilo disse que era menina. Marcos, ao se contrapor aos colegas, argumentou que a boneca era um menino, pois tinha cabelo moicano, mas ainda assim, Henrique insistiu que era menina, pois tinha chuquinha no cabelo.

Na situação aqui analisada, o objeto chuquinha e o corte de cabelo “moicano” foram transformados em signos no momento em que o objeto e o corte de cabelo passaram a ser associados ao gênero feminino ou masculino nas interações estabelecidas entre os participantes.

Neste episódio, o objeto boneca foi o centro de uma discussão produzida pelas crianças que se envolveram no diálogo no qual significaram de forma distinta os aspectos que, segundo elas, eram definidores do gênero.

Os significados atribuídos ao objeto chuquinha foram vinculados ao universo feminino, enquanto o corte de cabelo moicano foi relacionado ao masculino. Ambos são construções sociais internalizadas pelas crianças nas relações que estabelecem, nos diferentes contextos como família, escola, além das referências apresentadas pela mídia.

Desse modo, as crianças que relacionaram a chuquinha ao feminino fizeram-no a partir de referências como, por exemplo, a mãe ou a irmã, uma modelo ou uma atriz que usavam chuquinha.

Para refutar Danilo e Henrique, que diziam que a boneca era menina, Marcos pegou a boneca tirou a chuquinha e, puxando o cabelo da boneca para cima, disse: “É menino, ele tá de moicano”. Para argumentar com os colegas que a boneca era um menino, Marcos buscou um elemento que, para ele, remeteu ao masculino, o cabelo moicano, corte que ele mesmo usava.

O referido corte de cabelo, também era usado por jogadores de futebol, o que nesse caso, tornou uma referência apresentada pela mídia, vinculando o corte de cabelo moicano ao famoso jogador de futebol, que acabou se tornando referência para outros jogadores que também aderiram ao corte de cabelo, alcançando também outros jovens e as crianças.

Ao discutir sobre filmes, enquanto meio de ensinar sobre posições do sujeito, valores, comportamentos e gênero, Souza, N. (2008), ao pontuar sobre a mídia de um modo geral, destaca que

Vivemos em um oceano de imagens, que tem, como suporte, a televisão, os outdoors, as revistas, os jornais, os cinemas e que atuam como uma das principais forças implicadas na constituição de desejos, sentimentos, estilos de vida, comportamento, pensamentos com os quais passamos a nos identificar (p. 56).

Nesse sentido, por exemplo, um menino pode presenciar sua mãe amarrando os cabelos de sua irmã com chuquinha, ao passo que o leva ao cabeleireiro para cortar seu cabelo estilo moicano. Acompanhado a essas práticas, a mãe pode dizer o quanto a filha fica bonita com os cabelos arramados e o quanto seu filho fica bem com o corte de cabelo de um determinado jogador.

Nesse episódio, os participantes evidenciaram atributos corporais e visíveis, classificando-os como coisa de menino e coisa de menina. A ideia do que a mulher ou o homem pode ou não usar, considerando além do objeto em si, mas também seus aspectos, como cor e forma, é uma construção social e uma prática cultural que começa a ser compartilhada pelas falas e as vivências da criança em casa e em outros espaços.

Nesse sentido, Souza, N. (2008, p. 55) esclarece:

Fala-se das e para as crianças em diversos espaços através: da disposição e das promoções de produtos em supermercados; das roupas e brinquedos em lojas especializadas; [...] dos brinquedos e brincadeiras organizados em shoppings e restaurantes; das reportagens; dos anúncios publicitários em revistas; da literatura infantil; dos livros dos especialistas; dos filmes infantis.

Portanto, no contexto escolar, as crianças compartilharam com seus pares significados sobre masculino e feminino que foram apresentados não só no contexto familiar ou na comunidade em que a criança está inserida, como também em outros espaços.

3.2.1.2 “Nenezinho” (04/11/2011 – Sexta-feira)

As crianças estavam brincando com os brinquedos que trouxeram, e com os brinquedos do baú da sala. A professora Erica pediu que a pesquisadora ficasse à vontade, pois ela cortaria uns textos, justificando que não tinha outro dia para fazer isso, por isso iria aproveitar enquanto as crianças estavam com os brinquedos, a professora ficou cortando textos em sua mesa.

Eduarda aproximou-se da pesquisadora, mostrando uma boneca, e dizendo: “Ó, que a minha tia me empresto”. A pesquisadora perguntou do que ela iria brincar e ela respondeu: “Ah, eu vô brinca com essa boneca”.

A pesquisadora reiterou: “Com essa boneca”!

Então Eduarda disse: “Não é o nenezinho”.

A pesquisadora perguntou: “É o neném”?

Eduarda respondeu com ênfase: “É, é ela”.

A pesquisadora reiterou: “É ela”.

Eduarda disse sorrindo: “É menina”.

A pesquisadora reiterou: “É menina”

Eduarda disse: “É porque é muito nenezinha. Ó tia, a chupetinha dela é cor-de-rosa”.

Nesse momento, Lorena aproximou-se sentada em um carrinho e chamou a pesquisadora para vê-la. Próximos à janela estavam Ricardo, Gustavo, Gabriel, Lorenço e Caio brincando com carrinhos.

Sentada em uma pilha de cadeiras, próxima às mesinhas que estavam encostadas no quadro-negro, Mariana brincava com uma Barbie. Andando pela sala, Júlia empurrava um carrinho de bebê com um urso de pelúcia dentro; Daniela caminhava com uma bolsa; Jéssica, sentada sozinha, brincava com uma boneca, assim como Bruna.

O episódio “Nenezinho” aconteceu em sala de aula enquanto as crianças brincavam com os brinquedos da sala e com os que trouxeram de casa, sendo uma atividade que a professora propôs logo após o lanche. Eduarda escolheu uma boneca para brincar, e assim que a pesquisadora chegou, foi mostrar o brinquedo dizendo que era um “nenezinho” e depois argumentando que era uma menina, justificando que a chupeta que estava na boca da boneca era rosa.

Nesse episódio, o objeto em si, a chupeta, não foi enunciado como um marcador de gênero da boneca, pois o uso da chupeta é feito por meninas e meninos. Eduarda destacou um aspecto visível da chupeta, a cor, enquanto um atributo e foi tomado como indicador de que o brinquedo em questão era uma menina.

Dessa forma, no momento em que o rosa, no enunciado de Eduarda, foi indicado como uma cor de menina, ela estabeleceu a seguinte associação: se a boneca está de chupeta rosa, logo, nesse contexto, ela só poderia ser uma menina.

Na situação, a cor rosa, enquanto um signo ideológico, foi tomada como algo que caracterizava a boneca como menina, ou seja, a cor foi relacionada ao feminino. Essa relação, entretanto, não foi feita de forma aleatória ou arbitrária. Ela é compartilhada pelo grupo social no qual a criança está inserida e que lhe oferece referências relacionando, no caso, determinada cor a determinado gênero.

Tal processo apresenta-se, por exemplo, na confecção de roupas e fabricação de objetos, com determinadas cores, destinados a um gênero ou a outro e que a própria mídia apresenta para cada um dos gêneros, além da disposição desses produtos em lojas.

Ao entrar em uma loja de departamento, o setor de roupas infantis é muito marcado pela cor rosa para o público infantil feminino. O mesmo se observa nas lojas que vendem artigos escolares, como mochilas, estojos, lancheiras, entre outros, sendo a cor rosa também marcante nos produtos destinados às meninas.

Além das referências da mídia, da distinção de cores para cada gênero que é notório nas lojas que oferecem produtos ao público infantil, há também a escolha da cor de roupas ou objetos que a família faz distintamente para meninas e para meninos.

Tais práticas podem ser acompanhadas de enunciados em que os familiares dizem que a menina fica bonita com roupa rosa, que rosa não é cor de menino, ou mesmo as piadas e chacotas feitas de homens que usam essa cor. Além da referência que os próprios pais, tios, avós e vizinhos apresentam ao usarem determinadas cores e outras não, assim como personagens de desenho animado, por exemplo.

Quanto à distinção de cores segundo gênero e a relação da cor rosa ao feminino, Coulthard e Leeuwen (2004), ao analisarem brinquedos infantis, pontuam que

A cor pode ser um importante significante de gênero. Pense na tradicional oposição entre as roupas de bebê azuis e cor de rosa, ou os marrons e cinzas que dominam as roupas dos homens e os tons

mais claros que estão associados às roupas femininas. O modo como os brinquedos são embalados, catalogados e divulgados demonstram a enorme prevalência de 'pink' em brinquedos para meninas (p. 22).

Nesse sentido, de diferentes maneiras, a cor rosa, enquanto um atributo dos objetos, é apresentada como uma cor de menina, pois quem usa algo rosa, como nesse episódio, uma chupeta rosa, é menina.

3.2.1.3 “Urso de pelúcia” (11/11/2011 – Sexta-feira)

A professora Erica convidou a turma para pegar brinquedos na “Brinquedoteca”, uma sala onde há diversos brinquedos, como: carrinhos, bonecas, panelinhas, carrinhos de boneca, entre outros.

As crianças ficaram sentadas em frente à “Brinquedoteca”, a professora chamou duas crianças por vez para escolherem os brinquedos. Júlia escolheu um cavalo, Jéssica um fogãozinho, Vanessa e Mariana cada uma pegou um carrinho de boneca, Eduarda escolheu um carrinho de supermercado, Lorena escolheu um micro-ondas, Daniela, uma geladeira.

Caio pegou um carrinho, Danilo uma caminhonete, Gabriel escolheu um caminhão, assim como Gustavo, Vinícius pegou um carrinho, Lourenço também, Lucas uma pista de carrinhos e Henrique também, Cecília escolheu um carrinho, Marcos, assim como Ricardo, um posto de combustível, Amanda pegou uma vassoura e Bruna uma caixa de ferramentas.

Pelo pátio, algumas crianças brincavam sozinhas, como Vanessa, empurrando o carrinho de bonecas ou a Bruna sentada, mexendo com as ferramentas, havia também alguns grupos como Júlia, Jéssica e Mariana sentadas no chão uma ao lado da outra, brincando com um fogãozinho, ou Lourenço, Gustavo e Vinícius, empurrando os carrinhos como se estivessem disputando uma corrida.

Apontando o dedo indicador para um urso de pelúcia que estava em um carrinho de bonecas ao seu lado, Júlia chamou a pesquisadora dizendo: “Ela é mulher, olha. Ela é mulherzinha”.

A pesquisadora reiterou: “É mulherzinha”.

Júlia, apontando para a chuchinha que prendia as orelhas do urso, disse: “Porque ela tem lacinho”.

O episódio “Urso de pelúcia” aconteceu após o lanche no pátio da escola, momento em que a professora convidou a turma a ir à brinquedoteca para que cada um escolhesse um brinquedo para brincar no pátio. Júlia escolheu um carrinho de bebê e um urso de pelúcia para brincar.

Na enunciação de Júlia, dirigida à pesquisadora, o lacinho foi destacado como critério definidor do objeto urso em relação ao gênero, quando afirmou: “é mulherzinha”, enquanto apontava para a chuquinha.

Essa associação Júlia internalizou a partir das relações que ela estabeleceu no grupo social do qual faz parte. Nas práticas sociais, os acessórios, como roupas e calçados, são muitas vezes apresentados distintamente para cada gênero. Essa distinção, por vezes, é reforçada na mídia, em propagandas, telenovelas, desenhos animados, assim como na disposição desses produtos em lojas, onde se pode encontrar um setor feminino e outro masculino com produtos destinados a cada gênero e o mesmo acontece em desfiles de moda.

Conforme aponta Bergamo (2004, p.85)

Quando se observam os desfiles de moda, tem-se um universo dividido em gêneros, masculino e feminino, sendo que alguns estilistas chegam a se especializar ou a serem reconhecidos através de roupas feitas principalmente para homens ou para mulheres. Além da moda infantil, é claro, esta também dividida em gêneros. [...] O fato de que essas diferenças possam ser observadas desde os desfiles até as publicações especializadas no assunto sugere que o mecanismo de significação da moda reside, basicamente, numa distinção de caráter universal e inquestionável entre gêneros.

Nesse contexto, a moda, enquanto uma referência, não só nos desfiles, espaços restritos a algumas pessoas, mas em catálogos e revistas, que atingem um público maior, apresentam à sociedade roupas, calçados e artigos específicos para o público feminino e masculino, marcando assim a distinção de gênero.

3.2.2 Grupo 2: Gênero na brincadeira de faz-de-conta

Nas situações do grupo 2, os atributos definidores de gênero foram os lugares sociais ocupados pelas crianças nas relações interpessoais, por meio da brincadeira de faz-de-conta. Os episódios que compuseram esse grupo foram: “Meu amor”, em que uma menina fala sobre seu parceiro; “Doce de morango”, em que duas meninas brincam de mamãe e filhinha e a mãe faz doce para filha; “Eu trabalho”, em que um grupo de crianças falava durante a brincadeira sobre o trabalho de cada uma.

Nesses episódios, as crianças envolvidas ocuparam lugares sociais referentes ao contexto familiar, ou seja, ao brincarem assumiram papéis sociais de pai, mãe, filho, filha, esposa, companheira, esposo, companheiro, expressando modos de se comportar e de significar a si e ao outro que estavam em jogo.

A brincadeira foi observada no contexto de pesquisa. A professora propiciou diversos momentos de brincadeira, tendo em vista que sexta-feira era o “dia do brinquedo” e a proposta era justamente que as crianças brincassem com os brinquedos que trouxeram de casa e com os que haviam na sala.

Segundo Fontana e Cruz (1997), na brincadeira de faz-de-conta, a criança tenta agir sobre as coisas como um adulto, durante o desenvolvimento dessas brincadeiras, as relações humanas aparecem mais claramente. Nesse sentido,

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ele aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas (MARTINS, 2006, p. 39).

Durante o desenvolvimento de tais atividades em que a criança imita o que observa nos adultos, as relações humanas também passam a ser reproduzidas. Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças assumem papéis e

agem como adultos, realizando atividades que observam ou vivenciam, de acordo com as referências sociais que elas têm, seguindo regras de comportamento.

Nesse sentido, segundo Góes (2000), as regras do real, em termo do que é apropriado ao agir e de como os acontecimentos podem se organizar, estão presentes de forma marcante na brincadeira de faz-de-conta, que por sua vez tem um vínculo genético com o real. A criança reelabora suas vivências cotidianas, de modo que o que constitui a matéria da situação imaginária origina-se do diretamente vivenciado, observado ou conhecido.

Desse modo, a brincadeira, em que a criança imita as ações dos adultos, tem um vínculo direto com o real e o social. No entanto, ela não é uma reprodução fiel daquilo que a criança observa ou vivencia, ou seja, a brincadeira não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, que consiste de materiais colhidos na realidade (FONTANA, CRUZ, 1997).

A realidade representada na brincadeira de papéis, Martins (2006) denomina “argumento”. Nele, as crianças representam a realidade tal como a concebem, “assim, quanto mais amplas as experiências das crianças, mais elaborados e complexos serão os argumentos adotados” (op. cit. p. 40).

O enunciado, os gestos e a postura que cada criança adota na brincadeira estão em consonância com a situação imediata, ou seja, de acordo com o papel assumido. Nesse contexto, durante a brincadeira, as crianças apresentam um determinado papel social, tomando as palavras do outro para compor seus enunciados, podendo ter nuances ou mesmo significados distintos, por serem ditas em outro contexto.

Segundo Fontana e Cruz (1997), por acontecer em condições diferentes daquelas em que ocorrem na realidade, a tentativa da criança em reproduzir a ação do adulto dá origem a uma situação imaginária, portanto, é brincando que a criança imagina.

3.2.2.1 “Meu amor” (04/11/2011 – Sexta-feira)

Em frente às mesinhas que estavam encostadas no quadro-negro, havia duas pilhas de cadeiras, em uma delas estava sentada Amanda, e na outra

Júlia, segurando um telefone. A pesquisadora estava ao lado das mesinhas quando Júlia a chamou dizendo: “O tia, o tia, tô falano com meu amor”.

Júlia, mostrando o telefone que estava segurando, movimentando-o de um lado para outro, disse novamente: “Tô falando co meu amor”.

A pesquisadora perguntou: “O que você vai falar com ele”?

Júlia respondeu rápido de forma que algumas palavras não ficaram claras: “Eu tava tabalhando [...] lá em casa pa tabalha...(breve pausa) no caminhão lá”.

A pesquisadora perguntou: “Ele vai trabalhar com o caminhão”?

Júlia respondeu, indicando sim com a cabeça e disse: “Ele vai tabalha, não vai fica em casa”.

Amanda, ao seu lado, pediu: “Dexa eu fala co meu pai”?

Júlia virou-se para ela e respondeu: “Eu vô fala co meu amor”.

Ela pegou o telefone, apertou alguns números e o posicionou na orelha dizendo: “Oh meu amor”!

Abaixou o telefone, olhou para a pesquisadora e disse: “Eu tô falando com ele, ele não qué me escuta, tava lá no carnaval”.

Após breve pausa, disse em tom afirmativo: “Ele vai tabaiá, ele não vai fica em casa (Júlia começou a mexer no fio do telefone para desenrolar). Ele trabalha de caminhão e eu tabalho de a pé”.

O episódio “Meu amor” aconteceu na sala de aula após o lanche da tarde, enquanto as crianças brincavam com os brinquedos da sala e com os que trouxeram de casa. As crianças estavam dispersas pela sala, algumas sentadas no chão, outras caminhando.

Júlia estava sentada em uma pilha de cadeiras próxima às mesinhas, com um telefone na mão. Chamou a atenção da pesquisadora para dizer que estava falando ao telefone com seu companheiro, assumindo o lugar social de companheira. Além de assumir esse lugar, ela atribui um papel ao outro, seu companheiro, ainda que imaginário.

Nesse episódio, que envolve a brincadeira de faz-de-conta, a criança buscou agir como os adultos que elas já observou em outros momentos. Nessa

brincadeira, Júlia assumiu um lugar social, realizando atividades que observou ou vivenciou, de acordo com as referências sociais que ela tem, seguindo regras de comportamento, que podem ter sido observadas na relação de seus pais, ou de outro casal, por exemplo, em uma telenovela.

Os enunciados, por exemplo, “Eu tô falando com ele, ele não que me escuta, tava lá no carnaval”, e gestos como, “pegou o telefone apertou alguns números e o posicionou na orelha”, que Júlia adotou na brincadeira, estavam em consonância com a situação imediata.

Ou seja, seus enunciados e gestos estavam de acordo com o lugar social ocupado por ela naquela circunstância: de companheira, namorada ou esposa, e com o objeto telefone, com o qual estava brincando. Nesse contexto, durante a brincadeira, ao assumir o lugar social de companheira, Júlia tomou as palavras do outro para compor seus enunciados.

Júlia, ao assumir o papel de companheira, significou-se como uma esposa ou namorada, que trata carinhosamente o companheiro, chamando-o de “meu amor”. Observar-se também a relação com o trabalho tanto de Júlia quanto do companheiro quando afirma “Ele trabalha de caminhão e eu trabalho de a pé”.

Ao significar a si mesma, Júlia significa o outro, seu esposo ou namorado imaginário, dizendo que ele não fica em casa, tem que trabalhar e que ele estava no Carnaval.

O significado de cada personagem na brincadeira é imaginário e tem suas raízes nas relações que Júlia teve como referência, em seu grupo social e também nas relações sociais mais amplas. Essa referência pode ter sido observada, por exemplo, em filmes, onde pôde observar casais, em que a esposa ou namorada trata seu companheiro carinhosamente, chamando-o de “meu amor”, que trabalha, e diz a seu companheiro que ele precisa trabalhar e que o trabalho dele é com caminhão.

A significação produzida de si mesma está relacionada ao lugar social ocupado por homens ou mulheres nas relações e são aqui atributos definidores de gênero. Assim, os modos de se comportar, de significar a si e ao outro estão presentes nessa situação.

Ao pesquisar sobre a presença do imaginário midiático nos processos comunicacionais de que fazem parte os gestos e as expressões das crianças durante suas brincadeiras, Munarim (2009, p.143) destaca que

[...] a TV está presente na escola, em seus conteúdos, no imaginário das crianças, nas brincadeiras. Como vimos, as crianças apropriam-se do que vêem na TV a partir de muitas mediações, entre elas as conversas entre amigos e familiares, caracterizadas por momentos, cenários, negociações que transcendem a tela da TV. E a escola, enquanto instituição, se constitui num importante espaço de encontro, de apropriação e produção de significados.

A autora ainda ressalta que a criança não é uma receptora passiva, pois ela cria e produz significados a partir dos conteúdos que tem acesso na televisão, não simplesmente imitando um personagem, mas recriando ações a partir daquilo que observou.

3.2.2.2 “O doce de morango” (11/11/2011 – Sexta-feira)

Eduarda aproximou-se da pesquisadora, empurrando o carrinho de supermercado com o micro-ondas dentro e disse: “Qué doce de morango, qué doce tia”?

A pesquisadora perguntou: “Quem fez”?

Eduarda respondeu: “A minha senhora, ela”. Apontando para a Lorena que estava ao seu lado.

A pesquisadora perguntou: “Ah, foi ela”?

Eduarda olhou para a Lorena e perguntou: “Você fez o doce”?

Lorena indicou com a cabeça que sim e se afastou.

A pesquisadora perguntou: “Ela faz e você vende”?

Eduarda respondeu: “É”. Deu uma volta pelo pátio empurrando o carrinho e logo voltou, aproximando-se de Lorena disse: “Faz de novo, faz de novo, doce”.

Lorena tirou o micro-ondas do carrinho, colocou no chão e começou a virar um botão. Olhando para a pesquisadora, Eduarda disse: “A minha mãe vai fazer de novo doce”.

A pesquisadora perguntou: “A sua mãe”?

Eduarda respondeu: “A minha mãe”. Apontando o dedo para a Lorena.

A pesquisadora disse: “Ah, a sua mãe faz o doce”.

Com ênfase Eduarda disse: “É! Porque ela é muito boazinha, muito boazinha”. Ela deu um pulo e gritou: “Porque ela faz o doce”!

Eduarda agachou aproximando-se de Lorena que estava sentada no chão mexendo no micro-ondas e perguntou: “Fazeu o doce, fez, fez o doce mãe”?

Lorena levantou-se, segurando o micro-ondas e o colocou dentro do carrinho e juntas saíram, empurrando-o pelo pátio.

A situação “O doce de morango” aconteceu após o lanche da tarde, quando a professora propôs à turma que cada um escolhesse um brinquedo na brinquedoteca para brincar no pátio. Eduarda escolheu um carrinho de supermercado e um micro-ondas e, aproximando-se da pesquisadora, ofereceu-lhe doce de morango que, segundo ela, foi sua mãe quem fez, apontando para Lorena.

Assim, Eduarda assumiu papel de filha e inseriu Lorena na brincadeira que, prontamente, aceitou o papel de mãe. Ambas inseriram-se na brincadeira tomando como referência as vivências que elas têm na relação com a própria mãe ou observando a relação de mães e filhas de outras pessoas, por exemplo, das próprias mães com suas avós.

Eduarda, ao assumir o papel de filha, significou a si mesma enquanto a filha que é cuidada pela mãe e que pede coisas para ela fazer. Ao enunciar: “É! Porque ela é muito boazinha, muito boazinha. Porque ela faz o doce”! Eduarda acaba significando também o outro, Lorena, como a mãe boazinha que faz doce para sua filha.

Esse significado de mãe foi também compartilhado por Lorena que, prontamente, assumiu o papel de mãe zelosa que faz doce para a filha. Nessa brincadeira, o papel de mãe e filha complementou-se numa relação social em que a filha pede e a mãe, boazinha, atende, expressando uma ideologia da relação mãe e filha.

Os significados atribuídos à mãe e à filha por Eduarda e compartilhado por Lorena, advém das vivências que elas têm no grupo social no qual estão inseridas, em que a mãe de Eduarda, por exemplo, prepara doce para ela. Em algumas circunstâncias, o “ser boazinha” pode ser deslocado para o outro e colocado como condição do atendimento ao pedido dirigido à mãe.

Nesse sentido, o processo de significação produzido por Eduarda, indicando um lugar social ocupado pela mãe na relação com sua filha que implica as qualidades de ser zelosa, boazinha, que cuida de seus filhos, foi também incorporado pela outra participante da situação que, dessa forma, possibilitou o desenvolvimento da brincadeira.

O que tornou a brincadeira possível foi o compartilhamento do mesmo universo de referências e o desejo mútuo de ocuparem aqueles lugares sociais na relação desenvolvida naquela condição.

Essa significação de mãe e filha, que Lorena e Eduarda compartilharam, além dos núcleos familiares, pode ser também apresentada na mídia, através de propagandas, novelas, minisséries e programas.

Nesse sentido, Munarim (2009) em seu estudo sobre os possíveis traços do imaginário da televisão as vivências lúdicas de crianças, no ambiente escolar, indicou que o imaginário midiático faz parte do universo lúdico das crianças, sendo comum a apropriação por parte das crianças de expressões verbais ou de movimentos de personagens e programas da televisão.

3.2.2.3 “Eu trabalho” (14/11/2011 – Segunda-feira)

Após o lanche, as crianças foram para o parque que há no pátio coberto. A pesquisadora ficou ao lado da casinha onde um grupo de crianças brincava, o que possibilitou acompanhar de perto a conversa entre elas. Assim que se aproximou, as crianças começaram a falar à pesquisadora do que estavam brincando.

De dentro da casinha, Júlia olhou para a pesquisadora e disse: “Eu sô o amor dele” – apontando o dedo para Ricardo que estava fora da casinha em uma das gangorras, fazendo de conta que era sua moto, pelos movimentos com as mãos, como se estivesse acelerando a moto, além de produzir sons com a boca.

Apontando o dedo para Eduarda, Júlia disse: “Ele é minha mãe. Eu tô tabalhando em casa. A gente vai limpa toda a casa. Eu vô fazê bolinho”.

Ao falar ‘a gente’, Júlia se referiu a ela e a Eduarda que estava dentro da casinha, passando um pano nas paredes, Júlia foi para um canto da casinha, agachou-se e movimentando as mãos fez de conta que estava fazendo o bolinho.

Vinícius, que também estava dentro da casinha, disse: “Eu tabalho na firma. Eu pego coro e mato o boi”.

Eduarda dentro da casinha com um pano molhado passando pelas paredes disse: “A minha casa tá tudo limpado. Eu so a mãe”.

Nesse momento, Ricardo entra na casinha e diz: “Eu sô pai. Eu limpo minha mota”, referindo-se à gangorra onde estava brincando.

Vinícius, ainda na casinha, disse: “Eu lavo meu carro, eu mato boi e lavo minha mota ainda”.

A situação “Eu trabalho” aconteceu após o lanche da tarde no parque que fica no pátio coberto, dentro de uma casinha, onde um grupo de crianças organizava a própria brincadeira, dizendo em tom informativo para a pesquisadora que estava próxima, o que cada uma fazia (referindo-se ao trabalho) e como as relações entre elas estavam organizadas.

Júlia assumiu o papel de companheira de Ricardo ao apontar para ele e dizer: “Eu sô o amor dele”. Júlia também assumiu o papel de filha ao apontar para Eduarda, dizendo: “Ela é minha mãe. Eu tô tabalhando em casa. A gente vai limpa toda a casa. Eu vô fazê bolinho”.

Eduarda, assumindo o papel de mãe, disse em outro momento: “A minha casa tá tudo limpado. Eu sô a mãe”. Desse modo, Júlia e Eduarda assumiram papel de filha e mãe, respectivamente, que limpavam a casa e cozinhavam.

Ricardo assumiu o papel de pai que cuidava de sua moto dizendo: “Eu sô pai. Eu limpo minha mota”, e Vinícius, assumiu o papel do homem que trabalhava fora ao dizer “Eu tabalho na firma. Eu pego coro e mato o boi”.

Ao aproximar-se do grupo, a pesquisadora percebeu que a organização dos papéis já estava definida pelos participantes, assim cada um já

sabia quem era o pai, a mãe e a filha. A brincadeira estava diretamente vinculada ao contexto imediato, a casinha, onde as crianças estavam brincando, de modo que o faz-de-conta era justamente sobre as relações que se dão nesse espaço.

Os envolvidos na brincadeira, a partir dos seus enunciados, produziram significados relacionados aos lugares sociais ocupados por eles, explicitando àqueles ocupados pelo homem, pela mulher, nas relações interpessoais indicadas (entre o casal e entre pais e filhos).

Júlia, ao assumir papel de companheira de Ricardo e filha de Eduarda, significa a si como esposa ou namorada que cuida da casa e como filha que ajuda a mãe nos afazeres domésticos. Eduarda significa a si enquanto a mãe que cuida da casa. Ricardo, ao assumir papel de pai, significa a si como aquele que cuida da sua moto e Vinícius significa-se como o homem que trabalha em uma firma.

Ao assumir papel de companheira e filha, Júlia toma como referência as relações que ela vivencia e observa em seu grupo social, por exemplo, a relação de filha que ela estabelece com sua mãe e a relação de casal entre seus pais, ou que ela observa em outros casais, como por exemplo, em telenovelas.

Júlia, ao dizer que ela, filha, e Eduarda, a mãe, limpam a casa e cozinham, e Eduarda ao limpar a casa e depois dizer que a casa está limpa, explicitam, em seus enunciados, um lugar social ocupado pela mulher em nossa sociedade.

Elas, provavelmente, observaram esse lugar social, em casa, ao ver a mãe, por exemplo, cuidando dos afazeres domésticos e dizendo que ela é quem cozinha e limpa a casa, ou ainda por assistirem programas de televisão em que uma mulher cozinha ou dá dicas sobre a limpeza e/ou cuidados domésticos.

Segundo Fleck, Falcke e Hackner (2005), a família transmite aos filhos os comportamentos considerados socialmente de meninos e de meninas, por meio de suas falas e dos papéis que cada um assume em casa. Quanto ao trabalho, as autoras afirmam que, mesmo com a inserção da mulher no mercado de trabalho, a que passou a trabalhar fora de casa, continua sendo responsável pelos cuidados no lar.

Ricardo, ao assumir papel de pai, também toma como referência seu grupo social, como a relação entre ele e seu pai, a relação entre pai e filho que ele observa em seus familiares ou em personagens de desenho animado. Além da

referência de homem que tem moto e cuida ele próprio do seu veículo, o que pode ter sido observado no contexto familiar ou em um programa de televisão.

Vinícius, ao dizer que trabalha na firma, pega o couro e mata o boi, compõe seu enunciado com palavras do outro, de alguém que faz parte de seu grupo social ou mesmo do grupo social mais amplo, como o pai, um tio, um vizinho ou um ator que, nessa situação, tornou-se referência para sua brincadeira.

Sobre o trabalho que o homem realiza e o papel que assume dentro do contexto familiar, Fleck, Falck e Hackner (2005, p. 115) pontuam que, “ainda é comum que o homem perceba o trabalho doméstico como natural e inerente à mulher. No domínio do lar, os atributos e funções que lhe cabem são o sustento, o poder, a autonomia e o respeito”.

Percebendo a distinção do trabalho entre homens e mulheres, inclusive até mesmo dentro de casa, é que a criança assume, na sua brincadeira, determinado lugar social, desempenhando determinadas atividades inerentes ao mesmo.

3.2.3 Grupo 3: Outras possibilidades na significação de gênero

Nos episódios do grupo 3, as crianças brincam com brinquedos que, em gerações anteriores, eram marcadas pela distinção de gênero, como brinquedos de menino ou de menina, mas as crianças envolvidas não diferenciaram dessa forma.

Os episódios desse grupo são: “Escolhendo brinquedos” no qual meninos e meninas brincam indiferentemente com carrinhos e bonecas; “O batom” em que uma menina brincando com um batom de brinquedo não explicitou em seus dizeres que batom é somente de menina; e “A cabeleireira”, no qual duas meninas brincando de cabeleireira, não explicitaram que somente mulheres cuidam da beleza.

Esses episódios indiciam que há variações ou experimentações nos modos de brincar com determinados brinquedos ou determinadas atividades e afazeres, relativas a um gênero ou a outro, em relação a gerações anteriores.

3.2.3.1 “Escolhendo brinquedos” (21/10/2011 – Sexta-feira)

Quando chegamos, as crianças estavam brincando com brinquedos do baú, que se encontrava aberto em um canto da sala e com aqueles que elas trouxeram de casa. Enquanto algumas crianças brincavam pela sala, a professora auxiliava outras a pentear os cabelos e a trocarem de roupa e de calçado.

Pela sala, estavam sentados no chão, no meio da sala, Vinícius, Lucas, Gustavo e Caio, brincando de carrinho; próximos à janela, estavam Cecília, Gabriel e Henrique, vendo o computador que Henrique trouxe. Em pé, ao lado das mesas, que estavam encostadas no quadro-negro, brincavam Daniela e Mariana com bonecas e panelinhas.

Júlia parou na frente da pesquisadora e a chamou para mostrar o brinquedo que estava segurando, um cavalo com um laço cor-de-rosa na crina. Atrás de Júlia, Cecilia passava empurrando um caminhão pela sala.

Gustavo mordeu o braço de Marcos em uma disputa por brinquedo, a professora interviu, pedindo a Gustavo para cuidar do amigo, fazendo carinho em seu braço e depois o colocou sentado, pois não iria mais brincar.

Sentado na frente da pesquisadora, Vinícius mostrou para ela a moto e o carro com os quais estava brincando. Lucas se aproximou pegou o carro de Vinícius e mostrou o motor do carro, levantando o capô.

Passando atrás de Lucas, Júlia empurrava pela sala um carro cor-de-rosa. Encostados em uma parede ao lado de um espelho, Mariana com um caminhão e Ricardo com uma Barbie brincavam sentados um de frente para o outro.

Ricardo levantou-se, veio ao encontro da pesquisadora e a chamou: “Tia, tia”, esticou o braço em sua direção, mostrando a Barbie que estava segurando. A pesquisadora perguntou do que ele estava brincando e ele respondeu: “De carrinhos”. A pesquisadora reiterou: “De carrinhos”. Ele disse: “De boneca, também”.

Em seguida, ele sentou-se no chão novamente e brincou com a boneca, colocando-a em pé, movimentando-a como se ela estivesse andando. Mariana, ainda na sua frente, continuava brincando com o caminhão. Ricardo logo se levantou e, em pé no centro da sala, continuou brincando com a boneca. Júlia se

aproximou de Mariana com o carro rosa, mas logo Mariana levantou-se e foi ao encontro de Ricardo.

Próximas ao baú de brinquedos estavam Lorena, Jéssica que pegou um urso de pelúcia e uma banheira cor-de-rosa e Bruna que escolheu um urso de pelúcia. Pela sala, Danilo, Caio, Vinícius e Lucas brincavam com carrinhos e Henrique com o computador que trouxe de casa.

Em pé em frente às mesas, Ricardo e Mariana brincavam com bonecas e panelinhas que estavam sobre a mesa. Mariana mexia com o fogãozinho e Ricardo segurava uma panelinha. Logo Ricardo deixou a panelinha e foi buscar o carro cor-de-rosa, empurrando-o pela sala; próxima a ele, estava Bruna, brincando com um caminhão.

Caio aproximou-se de Bruna e pegou o caminhão, ela descontente, foi falar com a professora que estava resolvendo um conflito por brinquedo, pois Henrique não queria que Lorena tocasse em seu computador, por isso ele guardou o brinquedo.

Pela sala, Mariana caminhava segurando uma boneca e Júlia empurrava de um lado para outro um caminhão. Gustavo voltou a brincar e sentou-se próximo a Ricardo, Lucas e Caio e juntos brincaram com carrinhos. Pela sala, Vinícius, Danilo, Lourenço e Henrique brincavam com carrinhos também.

A professora entregou os lápis de cor da sala para a Eduarda apontá-los, colocou-os sobre as mesinhas que estavam encostadas no quadro negro e logo juntaram-se a ela Cecília, Júlia, Lorena e Bruna.

O episódio “Escolha de brinquedo” aconteceu em sala de aula após o lanche, quando as crianças começaram a brincar com os brinquedos da sala e com os que trouxeram de casa. Cada criança escolheu um brinquedo, algumas pegaram o que trouxeram de casa, outras pegaram o brinquedo de um colega emprestado, outras ainda escolheram brinquedos do baú da sala. A maioria das meninas brincava com bonecas, ursos de pelúcia e panelinhas e a maioria dos meninos com carrinhos e motos.

As escolhas dos brinquedos pelas crianças estão marcadas pelas vivências que elas têm fora do contexto escolar, por exemplo, em casa, se os pais

oferecem alguns tipos de brinquedos e outros não, se a criança tem irmão do outro gênero e, portanto, tem acesso a determinados brinquedos que, se não fosse pelo irmão, não o teria.

Além das vivências, há também as referências que a mídia apresenta, ao fazer, por exemplo, a propaganda de um brinquedo na televisão, e aparecer somente meninos ou meninas na propaganda, ou a imagem de um ou de outro na própria embalagem do produto.

Bonamigo e Koller (1993) afirmam que, de um modo geral, os pais fornecem brinquedos estereotipados para seus filhos. Para meninos, veículos, materiais de construção, bolas e armas; para as meninas, oferecem bonecas e materiais domésticos. As autoras ainda destacam

[...] que quando os adultos dizem que é a própria criança quem faz suas opções a respeito dos jogos e brinquedos, não refletem que para manifestar preferência por algum tipo específico de jogo ou brinquedo, elas devem ter aprendido isso de alguma forma (TV, por exemplo). E, assim, já foi feita uma opção no lugar da criança, dentro das possibilidades oferecidas. Assim, os jogos e brinquedos são fruto de uma cultura determinada, em cujo âmbito podem ser feitas escolhas aparentemente amplas, mas, na realidade, bastante limitadas (op. cit. p.23)

No entanto, observamos que Ricardo brincou com bonecas, junto com Mariana que estava com um caminhão e, em outro momento, os dois juntos brincaram com bonecas e panelinhas, Cecília e Bruna brincaram com caminhão e Júlia brincou com um carro.

Ao escolherem brinquedos que socialmente já foram considerados para o outro gênero em gerações anteriores, as crianças indicam que estão ocorrendo mudanças, não só no que diz respeito à classificação de brinquedos para menina ou para menino, mas também no que tange às relações sociais que essas crianças estabelecem em diversos contextos.

Ricardo, por exemplo, ao brincar com bonecas, como se estivesse cuidando de um bebê, pode ter observado o pai ou um tio cuidando de uma criança, ou ter presenciado essa situação em filmes, por exemplo.

As meninas que brincaram com caminhão ou carro podem ter como referência mulheres que têm carros e dirigem, como por exemplo, a mãe, a tia, a

vizinha, uma personagem da mídia, pois há filmes em que mulheres dirigem caminhões. Em algumas cidades do Brasil, há mulheres que dirigem ônibus urbano.

Nesse sentido,

[...] as transformações sociais que vêm ocorrendo no espaço público e privado, sobretudo a partir da década de 1960, afetaram a forma de viver e de construir a identidade de gênero. No mundo do trabalho, as conquistas do movimento feminista são facilmente observáveis com a inserção das mulheres em atividades antes reconhecidas como exclusivamente masculinas, bem como no espaço privado em que homens compartilham com mulheres os cuidados com a casa e com os filhos (FREITAS et al, 2009, p. 86).

São essas transformações nas relações sociais mais amplas que também podem refletir na brincadeira das crianças, inclusive na escolha de brinquedos e no modo de brincar, transformações que marcam mudanças no modo de brincar hoje em relação a outras gerações.

3.2.3.2 “O batom” (23/09/2011 – Sexta-feira)

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

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

Outras crianças, que estavam brincando, se envolveram em disputas por brinquedo e, nesse momento, a professora interveio, orientando que elas conversassem para resolver a questão, permanecendo na mesa com as crianças que estavam fazendo atividade.

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

Em seguida, Eduarda saiu caminhando pela sala, embalando a boneca com a qual estava brincando.

O episódio “O batom’ aconteceu em sala de aula, quando a professora propôs que as crianças brincassem com os brinquedos que trouxeram de casa e com os da sala. Eduarda brincava com uma boneca quando aproximou-se da pesquisadora, dizendo que tinha batom em sua casa, quem passava era ela e a boneca e que a cor do batom era vermelho e rosa.

Eduarda disse que quem usa batom em sua casa é ela e a boneca, mas não excluiu, explicitamente, a possibilidade de meninos usarem a maquiagem. Sob esse aspecto, podemos considerar que seu dizer, diz respeito apenas a uma prática que realiza, sem a intenção de distinguir se a mesma era referente a um gênero ou a outro.

No contexto social mais amplo, tal objeto, já foi considerado algo exclusivo de mulher, no entanto atualmente essa associação não é mais tão rígida. O batom também é utilizado por homens no teatro, no circo, em ensaios fotográficos, em desfiles de moda, mesmo um protetor labial é utilizado por homens no dia a dia.

Atualmente há homens que “são consumidores de produtos e serviços que geralmente eram tidos como específicos para mulheres: jóias, produtos para pele como, por exemplo, cremes anti-rugas, brilho-labial hidratantes, base protetora para as unhas” (SOUZA, A., 2008, p. 17).

3.2.3.3 “A cabeleireira” (04/11/2011 – Sexta-feira)

Como estava muito calor, a professora Erica combinou com as crianças que elas poderiam brincar no solário, espaço gramado no fundo da sala, próximo à porta e à janela da sala, na parte coberta onde havia sombra.

Algumas crianças começaram a sair e outras permaneceram na sala. Amanda e Lorena pegaram uma cadeira da sala e colocaram na calçada do solário. Amanda ainda levou uma escova e um secador de cabelo de brinquedo.

Lorena sentou-se na cadeira e Amanda em pé, atrás do encosto da cadeira, penteava os cabelos da colega. A pesquisadora, ao passar por elas, foi abordada por Lorena que disse: “Ó tia, a Amanda tá fazendo meu cabelo”.

A pesquisadora perguntou: “Ela está fazendo seu cabelo? Vocês estão brincando do quê”?

Lorena respondeu, enquanto Amanda continuava penteando seus cabelos: “De cabelelela”.

O episódio “A cabeleireira” aconteceu quando a turma retornou do lanche e foi brincar no solário, conforme foi proposto pela professora, com os brinquedos da sala e com os que trouxeram de casa. Amanda e Lorena levaram uma cadeira para o solário e com um secador de cabelo e uma escova de brinquedo, as duas brincaram de cabeleireira.

Cortar e cuidar do cabelo são práticas sociais que as crianças vivenciam, por serem levadas a um salão de beleza, porque a própria mãe cuida do cabelo da filha e do seu próprio, por ter um parente ou vizinho que trabalha em salão, ou mesmo por ver na mídia, em propagandas e programas de televisão.

Nesse episódio, as crianças envolvidas na brincadeira também não forneceram indícios de que estivessem fazendo distinções entre os gêneros embora o cuidado com a beleza ou mesmo a vaidade com os cabelos tenham sido elementos presentes nesse brincar.

Ainda que os dados coletados nessa pesquisa não tenham registrado meninos brincando de cabelereiros, atualmente os cuidados com a estética não são pertencentes exclusivamente ao gênero feminino. Observamos que alguns homens procuram centros de estética para cuidarem dos cabelos, ou da pele, a indústria de cosméticos lança produtos específicos para o público masculino, a

mídia apresenta parâmetros sobre a vaidade masculina, inclusive para vender produtos a esse público. Nesse sentido, Souza, A. (2008, p. 17) destaca que

Esta atitude masculina de cuidar do corpo, da estética é retratada e refletida em vários dispositivos midiáticos: nas revistas, nos jornais, nas novelas, nos cinemas, na internet etc.

Diante desse comportamento social e estético, há uma corrida, uma busca cada vez maior por parte das empresas responsáveis por oferecer produtos e serviços especialmente desenvolvidos para esses potenciais consumidores masculinos.

A preocupação com a aparência, envolvendo atividade como ir ao salão de beleza e clínicas de estética para cuidar dos cabelos, da pele, do corpo, atualmente, é apresentada de diversas formas: na mídia, em lojas e em outros espaços, inclusive no que se refere à oferta de produtos de estética para o público masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, realizada com uma turma de Educação Infantil, com vinte crianças de quatro anos, teve como objetivo investigar como emergem e como se caracterizam as questões relacionadas a gênero produzidas pelas crianças, nas suas interações ocorridas em sala de aula a partir de atividades livres propostas pela professora da turma.

Os dados evidenciaram que as questões de gênero estão bastante presentes na Educação Infantil, primeira etapa da escolarização, portanto, ao contrário do que se poderia pensar, essa temática não está presente somente nas relações com crianças maiores ou adolescentes, mas faz parte, também, das relações com os pequenos.

Durante a realização da pesquisa de campo, as questões de gênero emergiram em momentos de brincadeiras, atividade constante na educação infantil, que ocorreu em todos os dias em que foram realizadas as observações, porém sem ser de forma intencional, ou seja, em um momento previsto, planejado com o intuito de trabalhar a temática gênero. Ao contrário, elas emergiram no desenvolvimento das atividades planejadas pela professora da turma que não tinham essa temática prevista.

Justamente, por emergirem em circunstâncias não previstas, a inserção da pesquisadora nesse contexto em vários dias, acompanhando momentos diversificados da turma foi fundamental, visto que a temática poderia emergir a qualquer momento.

Os modos pelos quais as crianças expressaram as questões relativas a gênero foram diversificados, envolvendo além da expressão verbal, gestos, posturas e atitudes que envolveram a escolha de objetos e assumir um determinado papel social na brincadeira.

No Grupo 1, as crianças envolvidas definiram se um sujeito era menino ou menina, a partir de um marcador externo, um objeto, corte de cabelo ou cor. Nos episódios desse grupo, as crianças argumentaram a partir de significações compartilhadas pelo grupo social em que estão inseridas, definindo gênero, segundo atributos presentes corporalmente.

No episódio “A boneca”, as crianças envolvidas argumentaram para definir se a boneca era menino ou menina, destacando a chuquinha e o corte de cabelo como definidores de gênero, sendo que dois meninos defenderam que era uma menina por usar chuquinha e outro que era menino, pois a boneca tinha o corte de cabelo moicano, segundo ele, instalando-se um embate para definir o gênero da boneca.

Diferentemente das situações “Nenezinho” e “Urso de pelúcia”, as crianças envolvidas definiram o gênero da boneca e do urso como algo que estivesse posto *a priori*: é menina, porque tem chupeta rosa e é mulherzinha, porque tem lacinho, segundo as crianças envolvidas. Nesses dois episódios, as crianças não precisaram defender um posicionamento, pois não foram questionadas quanto à definição que apresentaram.

No Grupo 2, os definidores de gênero foram lugares sociais que as crianças envolvidas assumiram na brincadeira de faz-de-conta. Nos episódios desse grupo, as crianças significaram a si e ao outro, a partir das referências que têm no grupo social. Os lugares sociais assumidos diziam respeito ao contexto familiar, como por exemplo, papai, mamãe, filha, marido, esposa.

No episódio “Meu amor”, a criança significou a si como companheira e outro imaginário como companheiro. Naquele momento, seus enunciados dependiam da situação que estava imaginando, ou seja, ao falar com “seu amor” no telefone ela dizia coisas a partir do que imaginava que seu companheiro estava dizendo ou fazendo.

Já nas situações “Doce de morango” e “Eu trabalho”, as crianças significaram a si e outras crianças envolvidas na brincadeira, interagindo umas com as outras, assim os enunciados de uma ao mesmo tempo em que orientava era também orientado pelos enunciados da outra.

Nos três episódios, as crianças assumiram, em sua maioria, lugares sociais diferentes daqueles que ocupam na realidade. Na situação “Doce de morango” e “Eu trabalho”, uma criança em cada episódio assumiu papel de filha, mas os demais assumiram o papel de mamãe, papai, companheiro e companheira, ou seja, de adultos. Os papéis assumidos estavam de acordo com o gênero da criança, por exemplo, uma menina assumiu o papel de mãe ou de companheira, um menino assumiu papel de pai ou de companheiro.

Nos episódios do Grupo 3, as crianças envolvidas não fizeram distinção de brinquedos ou atividades segundo gênero, em relação a gerações anteriores em que se distinguia, por exemplo, carrinhos para meninos e bonecas para meninas.

As análises desses episódios mostraram que há mudanças no modo como as crianças lidam com a adequação de certos brinquedos e atividades a determinado gênero, sendo que essas mudanças estão enraizadas no contexto social em que a criança está inserida e ao contexto social mais amplo.

No episódio “Escolhendo brinquedo”, a maioria das meninas brincou com bonecas ou panelinhas e a maioria dos meninos com carrinhos, revelando que ainda há a distinção de brinquedos segundo gênero. No entanto, a particularidade desse episódio, está relacionada ao fato de um menino brincar com bonecas e panelinhas e duas meninas que brincaram com carrinho e caminhão.

Essas crianças usaram esses brinquedos que já foram considerados exclusivamente de um gênero ou de outro, sendo que as outras crianças da turma não indicaram, por nenhuma expressão, que a escolha dessas crianças era inapropriada.

A escolha dos brinquedos, não tomou a distinção de gênero como critério. O mesmo se deu nos episódios “O batom” e “A cabeleireira”, em que as crianças envolvidas não evidenciaram o uso do batom ou os cuidados com os cabelos como algo exclusivo da mulher.

Ao elaborar o projeto dessa pesquisa, tínhamos duas expectativas: a primeira em observar questões de gênero em momentos de brincadeira, por trabalhar há dez anos na educação infantil e saber que o brincar acontece diariamente, sendo esta atividade a principal metodologia de trabalho nesse nível de ensino.

A segunda expectativa era observar as crianças fazendo a distinção entre coisas de menino e coisas de menina, tomando como referência as diferenças feitas em gerações anteriores como a minha, em que meninas usavam rosa e brincavam com bonecas e os meninos usavam azul e brincavam com carrinhos, por exemplo.

As situações analisadas aconteceram em momentos de brincadeiras e, nesse sentido, a contribuição que a pesquisa trouxe foi que as análises dos

episódios dos dois primeiros grupos mostraram modos diferentes de caracterização de gênero, ora por meio da significação de objetos e ora pela significação de lugares sociais.

Quanto à diferenciação tomando como referência gênero, as situações do Grupo 1 revelaram que as crianças fazem distinção a partir de gênero e até mesmo os episódios do Grupo 2 mostraram isso, visto que as crianças envolvidas assumiram lugares sociais de acordo com seu gênero, evidenciando lugares sociais femininos e masculinos.

Já as análises das situações do Grupo 3 nos chamam a atenção para o fato de que além das referências, sempre sociais, o contexto específico, os participantes e a avaliação da situação participam decisivamente do processo de significação o que o torna não completamente previsível.

Esse acontecimento chama a nossa atenção para a dinâmica do processo constitutivo, sua complexidade e tensão entre as diversas forças sociais e ideológicas. Nesse sentido, tais situações podem se constituir em indícios da repercussão de um processo de transformação social mais amplo das relações sociais e dos modos de significação relativos a gênero em nossa sociedade.

Essas transformações podem perpassar a brincadeira infantil, seja refletindo nas escolhas de brinquedos, que em outros tempos foram considerados para o outro gênero, ou mesmo na ausência de explicitação de que determinada brincadeira é referente ao masculino ou feminino. Como profissional da educação infantil, os resultados que essa pesquisa trouxe nos faz retomar a importância e o papel das/os educadoras/es dessa etapa da escolaridade, no sentido de perceber os modos como as questões relativas a gênero podem emergir no cotidiano da sala de aula e refletir sobre a nossa participação nessas situações.

REFERÊNCIAS

ARGÜELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

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

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

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BERGAMO, Alexandre Elegância e atitude: diferenças sociais e de gênero no mundo da moda. **Cadernos Pagu**. n. 22,,: p.83-113, 2004.

BONAMIGO, Luciane de Rezende; KOLLER, Silvia Helena. Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. **Estudos de Psicologia** (PUCCAMP. Impresso), PUCCAMP, Campinas, SP, v. 10, n.2, p. 21-40, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (orgs.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1998. p.379-409.

COULTHARD, Carmen Rosa Caldas; LEEUWEN Theo van. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, 2004, p.11-33

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

FLECK, Ana Cláudia; FALCKE, Denise; HACKNER, Isabel Telmo. Crescendo menino ou menina: a transmissão de papéis de gênero na família. In: WAGNER, Adriana (coord). **Como se perpetua a família: a transmissão dos modelos familiares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, Waglânia de Mendonça Faustino; SILVA, Ana Tereza Medeiros Cavalcanti da; COELHO, Edméia de Almeida Cardoso ; GUEDES, Rebeca Nunes; LUCENA, Kerle Dayana Tavares de ; COSTA, Ana Paula Teixeira. Paternidade: responsabilidade social no papel de provedor. **Revista de Saúde Pública / Journal of Public Health**, v. 43, p. 85-90, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: _____; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11-28.

_____. O jogo imaginário a infância: a linguagem e a criação de personagens. 23º Reunião da Anped. Caxambu, MG, 2000, **Anais 23 Reunião Anual da Anped**, 2000.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 35-42, mar. 2006.

GUERRA, Judite. **Dos “segredos aos sagrados”**: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LONDRINA. Deliberação nº 02/2007 - C.M.E.L de 28 de novembro de 2007. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Londrina. **Jornal Oficial do Município nº 924**, Londrina, 13 dez. 2007, p. 3, Capítulo 2.

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

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. n.46 Belo Horizonte Dec. 2007.

MANHÃES, Marcus Aurélio Ribeiro. **Menino ou menina?** Um estudo sobre gênero e desenvolvimento infantil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50

MEYER, Dagmar Esternann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.09-27

_____. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, jan/fev; 57(1), p.13-18, 2004.

MOORE, Henrietta. Understanding sex and gender. In: TIM Ingold (Ed.) **Companion Encyclopedia of Anthropolgy**. Londre, Routlegge, p. 813-830 (texto traduzido para o português para uso didático), 1997.

MUNARIM, Iracema. Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. In: PIRES, Giovani De Lorenzi; RIBEIRO, Sérgio Dorenski. (Org.). **Pesquisa em Educação Física e mídia**: contribuições do Labomídia/UFSC. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2009.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos feministas**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, vol. 8 (2), p.09-41, 2000.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

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

ORTNER, Sherry. Está a mulher para o homem como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michelle; LAMPHERE, Louise. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. p.95-120

PACHECO, Luciana Bem. **De João à Joana**: gênero e brincadeiras: atribuições de significados no contexto da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito **Temas em psicologia**.v.1, n.1, Ribeirão Preto, p. 17-24, abr. 1993.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. ano XXI, n° 17, p. 45-78, julho/2000.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**. v.11, n2, p. 263-274, 2008.

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

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n.20 Rio de Janeiro Maio/Ago. 2002

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 15, 1990, p. 05-20

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos **Temas em psicologia**. v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. p. 07-15, 1993.

_____. Conhecimento e produção de sentidos na escola: linguagem em foco. In: **Cadernos Cedes**. ano XX. n. 35, p. 50-61, julho, 2000.

SOUZA, Andressa Simões. **Análises discursivas de publicidades para metrosssexual**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira. Pensando práticas constitutivas do corpo: os filmes infantis, a alimentação,... In: RIBEIRO, Paula Regina Costa [et al.] (org.) **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia... Rio Grande: Editora da FURG, 2008. p. 51-66.

TENÓRIO, Bartira Lins; PINTO, Raphaella Pryscylla Araújo. O fenômeno Metrosssexual - o papel da publicidade na construção de um novo modelo de homem. **Intercom**, Rio de Janeiro/RJ. 2005.

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino da qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4 ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 119-129.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**: roblema del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; LURIA, Alexander R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. San Sebastián de los Reyes: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

YANAGISAKO, Sylvia; COLLIER, Jane. Gênero y parentesco reconsiderados: hacia un análisis unificado. In: ROBERT, Borofsky (Ed.). **Assesing Cultural Anthropology**. Hawai Pacific University, p. 190-203, 1994.