

CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADE DE GÊNERO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E DO RCNEI

Autora: Francisca Jocineide da **Costa e Silva** – UFPB

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este texto objetiva articular a construção da identidade de gênero na primeira infância enfocadas em dois Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação (ANPED) GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação, ao segundo volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Busca-se responder às questões: como as pesquisas em gênero e Educação Infantil abordam as construções das identidades de gênero? Como o RCNEI enfoca as (des)construções das identidades de gênero na Educação Infantil? Conclui-se que os trabalhos sobre a temática são incipientes; vêm preocupando-se em relatar as (des)construções de identidade de gênero na Educação Infantil; são poucos os que apresentam propostas pedagógicas para os problemas que encontram. O RCNEI não tem como foco principal as identidades de gênero, mas é um avanço que considere essa temática em suas orientações. Propor práticas pedagógicas de desconstrução de identidades de gênero fixas ainda não é prioridade no documento nem nos textos analisados.

Palavras chave: Gênero. Identidade. Educação Infantil. RCNEI. ANPED.

CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADE DE GÊNERO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E DO RCNEI

Introdução

Este texto¹ é um recorte de dissertação de mestrado que analisa a produção científica sobre gênero na Educação Infantil no período de 2007 a 2013. Esse nível de ensino consiste no segundo espaço social em que as crianças são inseridas e constroem cotidianamente suas identidades de gênero, as quais começam a ser definidas antes mesmo do nascimento das crianças. Paechter (2009) enfatiza que

¹Agradeço as contribuições da professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

“as crianças pequenas se constroem como meninos e como meninas de forma bastante dicotômica. Isso é evidente nos primeiros anos em sala de aula, quando a necessidade das crianças sobre a clareza das fronteiras entre cada comunidade de prática para se estabelecerem como membros legítimos, os leva a fixar e a reforçar fortes distinções” (79).

As fontes são os textos apresentados em dois GT da ANPED: 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos; 23 Gênero, Sexualidade e Educação. Foram selecionados os que tiveram metodologia empírica, localização na Educação Infantil e a criança como sujeito principal da pesquisa. Os trabalhos foram levantados por meio das palavras chave Gênero e Educação Infantil nas categorias Trabalhos, Pôsteres e Trabalhos Encomendados, abrangendo o período de 2007 a 2013. Encontraram-se sete trabalhos no GT 07, sendo apenas três de interesse para este ensaio e no GT 23 quatorze trabalhos, sendo cinco pertinentes.

Como a pesquisa educacional brasileira contribui para a compreensão (construção teórica) e (des)construção (intervenção prática) das identidades de gênero na Educação Infantil? Como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) enfoca a (des)construção das identidades de gênero na Educação Infantil? Busca-se identificar qual a contribuição da pesquisa para as práticas pedagógicas de (des)construção de gênero na Educação Infantil e como as propostas do RCNEI orientam as práticas.

Inicialmente apresenta-se o conceito de identidade e identidade de gênero na perspectiva dos Estudos Culturais. Em seguida discorre-se sobre a construção de gênero na educação e na Educação Infantil a partir de alguns estudos. E, por fim, aborda-se a construção da identidade e das identidades de gênero nas creches e pré-escolas conforme o volume 2 – Formação Pessoal e Social do RCNEI (BRASIL, 1998) articulando-a à produção levantada nos dois GT da ANPED.

É necessário reconhecer que as construções das identidades de gênero na primeira infância estão adentrando a pesquisa educacional brasileira. A preocupação dessa produção tem sido descrever como estão ocorrendo essas construções da perspectiva crítica de gênero. Isso é importante para se fazer um diagnóstico das problemáticas existentes. Mas há orientações pedagógicas nessa produção para que as práticas na Educação Infantil não se ancorem na construção de identidades de gênero dicotômicas e fixas?

1. Identidade e identidade de gênero

Para pensar o conceito de identidade é preciso ter em conta o tempo e espaço a que se refere. É necessário considerar também a concepção moderna de sujeito, que identifica aquele que busca conhecer e, nessa busca, também é conhecido; ao ser conhecido e reconhecido ele é definido, caracterizado e colocado em um padrão de existência que o torna comum aos demais, por viver em um mesmo grupo (coletivo), e ao mesmo tempo diferente, devido a sua singularidade. Nesse sentido, pode-se definir sucintamente identidade como aquilo que *me* caracteriza em relação à espécie humana (natural), como *me* represento ou *sou* representado socioculturalmente.

Para Hall (2011), Silva (2012) e Woodward (2012) a identidade é relacional, isso quer dizer que para ser identificada como tal precisa de algo externo a ela, ou seja, a diferença. Silva (2012) explica: “as afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (p. 75). Isso implica dizer que a identidade traz a afirmação de *si*, do que se é, enquanto a diferença afirma o que o *outro* é, logo, a diferença nega que *eu* sou aquilo que o *outro* é.

Segundo Woodward (2012) a diferença, enquanto fator necessário à construção da identidade, também é construída e entendida como uma proposta binária que classifica em bom e ruim, normal e anormal, certo e errado, *eu* e o *outro*. Logo, ela segrega e exclui, mas pode também unir e incluir como afirma a autora: “a diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora” (p. 50-51).

Considerando a identidade do “sujeito pós-moderno” Hall (2011) afirma que esta é móvel, inconstante, fragmentada e contraditória, é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). Portanto, passa-se a pensar em identidades que o sujeito pode assumir em momentos distintos “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam” (p. 13).

A característica principal que diferencia os seres humanos das outras espécies é a capacidade de se comunicar através da linguagem. Ela, portanto, produz identidades e

diferenças (SILVA, 2012). Conhecer nossa história, estabelecer normas sociais, organizar instituições, definir poderes, são fatores que perpassam a linguagem que vai além da expressão, incorpora significados, representações e poder – poder que cria, transforma e estabelece formas de ser e estar no mundo. “Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação *linguística* significa dizer que elas são criadas por meio dos atos de linguagem” (SILVA, 2012, p. 76).

Por fim, segundo os autores e a autora destacados, a identidade ou as identidades, não *é/são* um elemento que nasce com e para os sujeitos apenas vivenciá-la/s, mas *é/são* construída/s historicamente a partir da relação com algo externo ao sujeito, externo ao *eu*, ou seja, o *outro*, aquele em que eu não *me* reconheço, sendo o fator diferente *nele* que *me* torna singular e vice-versa.

A historiadora Joan Scott (1995) aponta que o termo gênero começa a ser usado com o objetivo de “ênfatar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (p. 72). Além de tentar superar a noção biológica de diferenciação do sexo, o termo gênero também passa a ser considerado para entender a construção do masculino e do feminino como algo relacional e social: “segundo esta visão, as mulheres e homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (p. 72). Nesse sentido, gênero busca explicar que a homens e mulheres são atribuídos relações, papéis e características a partir do sexo biológico. Na perspectiva histórica o conceito não questionava as formas das construções das identidades de gênero, mas preocupou-se inicialmente em descrever suas relações.

Paechter (2009) destaca que as “masculinidades e feminidades” são ensinadas desde a descoberta do sexo dos bebês; estes ao nascerem são inseridos em “comunidades de práticas” masculinas ou femininas nas quais aprendem o que é próprio de cada comunidade, para inscrever em seus corpos as características gendradas e sentirem-se pertencentes a um determinado grupo. A autora explica:

A masculinidade ou a feminidade de uma pessoa não é inata nem natural, mas algo que é aprendido, que é constantemente retrabalhado e reconfigurado, além de encenado para o *self* e para os outros. São estados ativos, pois não são apenas o que somos, mas o que fazemos, como nos apresentamos, como pensamos sobre nós próprios em tempos diversos e em lugares específicos (PAECHTER, 2009, p. 24).

A construção da identidade de gênero, portanto, baseia-se na incorporação, por meio das relações socioculturais, de características ditas como masculinas ou femininas. As identidades de gênero então, “dizem respeito à identificação dos sujeitos com configurações de masculinidade ou de feminilidade” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 27). Contudo, essas identificações não precisam ser obrigatoriamente fixadas em corpos biologicamente masculinos ou femininos, nem tampouco estabelecer poder em razão do sexo, o masculino no caso das culturas androcêntricas e das sociedades patriarcais. Com base em Judith Butler, Paechter (2009) define sucintamente as “masculinidades e feminidades como identidades performativas” (p. 24). Isso significa que são continuamente encenadas e ensaiadas nos contextos do desenvolvimento infantil.

2. Gênero na Educação e na Educação Infantil

O conceito de gênero é compreendido pela teoria feminista como uma construção social, cultural, histórica e educacional de identidades, papéis, características e valores atribuídos a homens e mulheres e à própria ordem social, pois há lugares, objetos e trabalhos de homens e de mulheres (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009). Entende-se que as desconstruções de gênero, isto é, das tradicionais relações de desigualdade de gênero, referem-se à construção de identidades plurais que sejam igualmente valorizadas sem distinção de sexo, ou seja, com equidade.

No campo da educação, a análise de gênero no currículo preocupou-se primeiramente com as questões de acesso das mulheres à escolarização. Porém, a coeducação dos sexos por si só não eliminou o tratamento diferenciado de meninos/homens e meninas/mulheres nas práticas curriculares e pedagógicas, nem os estereótipos de gênero (SILVA, 2010). Num segundo momento, as análises de gênero referentes à escolarização criticaram a própria ordem institucional e do conhecimento:

não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda *definido* pelos homens. (SILVA, p. 93, 2010).

Nas escolas percebe-se a constante vigilância do corpo para que não fuja das normas culturais patriarcais, heterossexistas, androcêntricas e misóginas. Isso é percebido nos conteúdos, nos materiais utilizados, na organização dos ambientes e nas

relações interpessoais (CARVALHO, 2014; LOURO, 2003; PAECHTER, 2009). A escola produz e reproduz formas culturalmente estabelecidas de como meninos e meninas devem se comportar segundo seu sexo: não seja agressiva, seja cuidadosa, seja gentil etc.; isso não é coisa de menino, não chore, seja forte etc. Nesse sentido Louro (2003) afirma que a escola tem como uma das finalidades inscrever nos corpos biológicos as diferenças de gênero:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (p. 61).

Carvalho (2012) pesquisou sobre como o conceito de gênero penetra no cotidiano da prática pedagógica tomando como exemplo os cadernos dos/as estudantes e as interpretações gendradas feitas pelas professoras do Ensino Fundamental acerca desses cadernos. Os cadernos organizados, limpos, adornados e com as tarefas feitas foram sempre relacionados pelas professoras às meninas. Quando o modo de cuidar dos cadernos não estava de acordo com o sexo da criança a que pertenciam, logo elas eram classificadas pelas professoras como desviantes do gênero.

Para Paechter (2009) uma das formas que as crianças pequenas buscam para estabelecer legitimidade no novo grupo em que se inserem, na creche e pré-escola, é por meio da identidade de gênero, que já vem previamente orientada de casa: “o gênero, como forma de organizar o mundo, é tão saliente para as crianças pequenas, que se estabelecer como um menino ou como uma menina ‘adequados’ ao novo ambiente é de extrema importância” (p. 85). É como se sem a identidade de gênero a criança não conseguisse adentrar no grupo, não conseguisse estabelecer relações por não distinguir o que lhe é semelhante e diferente.

Na pesquisa relatada por Carvalho (2014) a organização espacial e as atividades em sala de aula de instituições de Educação Infantil separavam as crianças em razão do sexo, e/ou uniam-nas com objetivo de promover uma educação não sexista e com equidade de gênero, por exemplo, nas filas, nos banhos, nas brincadeiras e nas relações entre as crianças.

Paz (2010) observou a organização para as festas dos dias das mães e dos pais em uma instituição de Educação Infantil. As marcas de identidades de gênero fixas foram expressas pelas professoras desde o planejamento à execução das festas: uma turma apresentou uma peça teatral em que a professora destinou às meninas representação da mãe unicamente como dona de casa, e ainda tinham que levar objetos que simbolizavam o papel da mãe (avental, ferro de passar, bonecas); e aos meninos representação do pai como provedor, que sai para trabalhar assim, eles tinham que levar carro de bombeiro e avião. As festas das mães foram nos dois turnos de aula, com o argumento que ela (mãe) pode (tem obrigação) de estar presente na escola, já a dos pais foi no horário de almoço, porque eles não podem deixar seus trabalhos para comparecerem à escola dos filhos/as, e por isso tinha que ser breve e em horário conveniente para eles.

De forma geral, sobre a construção de gênero, Louro (2008) afirma que ela se dá “através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (p. 18), dentre elas a escola.

3. Identidade de gênero na primeira infância

A Educação Infantil constitui o primeiro nível da Educação Básica, que atende crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996) e tem como objetivo principal o desenvolvimento da criança nos aspectos motores, sensoriais, de socialização e cognitivos. Para tanto, a criança deve ser entendida como sujeito com características e necessidades peculiares. Em 1998 foi lançada no Brasil uma série de documentos oficiais para nortear a Educação Infantil, dentre eles o RCNEI, que traz orientações didáticas e pedagógicas para o trabalho nesse nível de ensino, por exemplo, a organização dos espaços, a formação dos/as profissionais da área, as metodologias de trabalho, os conteúdos de ensino, avaliação.

O documento é dividido em três volumes. O primeiro, Introdução, aborda alguns conceitos necessários para a compreensão do trabalho na Educação Infantil como: criança, brincar, educar, creche. O segundo volume é referente à Formação Pessoal e Social, no qual são apresentadas as temáticas de identidade e autonomia, e propostas ações para sua construção. O terceiro volume diz respeito ao Conhecimento de Mundo que orienta a construção de diferentes linguagens pelas crianças: matemática, comunicação, espaço, natureza, música etc. (BRASIL, 1998).

Aqui discute-se apenas o segundo volume, no qual enfatiza-se a construção da identidade e das identidades de gênero. Em paralelo apresentam-se também os textos levantados nos GT 07 e 23 da ANPED para identificar as similaridades ou diferenças das práticas pedagógicas de construção de identidade de gênero que os textos apresentam em relação às orientações do RCNEI. As temáticas apontadas nos oito textos foram: brincar (BAIÃO, 2007, 2009; ODININO e MININI, 2011), corpo (SALGADO, FERRARINI e LUIZ, 2012), relações entre as crianças (MEIRELES, 2009; SIMÃO, 2012), prática pedagógica (CARVALHO, 2008) e construção da subjetividade (MARANGON e BUFREM, 2010).

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), um dos primeiros fatores necessários para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança é ela adquirir confiança em si e sentir-se aceita (p.11) no grupo. Nesse sentido, o documento enfatiza a importância da socialização na Educação Infantil, pois promove a interação social, considerada essencial para a construção da identidade, uma vez que possibilita conhecer a diferença no outro, o que implica também o conhecimento de si. O principal argumento do documento é que para construir a identidade e autonomia a criança precisa conhecer o outro para entender o que os torna comum e o que lhes particulariza, sobretudo, a partir da diferença. Essa ideia está em consonância com as perspectivas de identidade apresentadas anteriormente. Nesse sentido o documento diz:

a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. (BRASIL, 1998, p. 13).

Os processos de construção das identidades, segundo o documento, “dependem das interações socioculturais e de outras experiências essenciais” (p. 15) caracterizadas como:

- (1) “processo de fusão e diferenciação”, referindo-se fusão à dependência do adulto (sobretudo para as crianças menores de 3 anos), e a diferenciação à percepção do outro deslocado de si – “o outro é, assim, elemento fundamental para o conhecimento de si” (p. 15);

- (2) “construção de vínculos”, que se dá por meio do processo de interação com os grupos (p. 17);
- (3) “expressão da sexualidade”, entendida como o “prazer, necessidade fundamental dos seres humanos [...], algo inerente, que está presente desde o nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida” (p. 17).

Portanto, devem ser consideradas: as expressões de prazer da criança por meio da manipulação de seus corpos e a reação dos adultos frente a essas expressões. É no contexto da expressão da sexualidade que o documento enfatiza as relações de gênero, argumentando que

há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. (p. 19)

A agenda política feminista articulada à adoção do conceito de gênero era visibilizar que as identidades de gênero são construídas socioculturalmente e não determinadas biologicamente, ainda que essas construções se fundamentem em corpos sexuados. Nesse sentido, o documento inicialmente parece não ter adotado essa perspectiva. No entanto, ele amplia seu entendimento sobre gênero ao considerar o tempo e espaço em que as crianças estão inseridas: “ser homem ou mulher varia conforme a cultura e o momento histórico, pois supõe, mais do que as características biológicas de um ou outro sexo, o desempenho de papéis atribuídos socialmente” (p. 20).

A pesquisa de Simão (2012) tem como tema principal as relações e interações entre meninos-meninos, objetivando apresentar como as identidades de gênero se expressam e se afirmam. Identificou que um menino ditava as regras para que os demais não fugissem de seus “padrões de masculinidade”, ao dizer aos colegas, por exemplo, “batom é de menina”; “não brincar com boneca”. No entanto, quando ele mesmo infringia as normas, por ele controladas, os demais percebiam que tinham autorização para explorar outras experiências, como, por exemplo, em um episódio em que ele passa batom e o colega, ao ver, também decide passar. A relação que os meninos estabelecem é compactuada para afirmarem-se enquanto crianças do sexo masculino pertencentes a

um determinado grupo (do gênero masculino) que tem maneiras próprias de agir que são diferentes do *Outro* (do gênero feminino), e somente a “autorização” do vigilante da ordem é que pode alterar suas experiências.

Sobre a separação por sexo, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 20) afirma que esta se dá de forma “espontânea” pelas crianças: “por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas”. Porém, o espaço físico das instituições de Educação Infantil é organizado de forma planejada para atingir determinados objetivos (inclusive expostos no referido documento) e um deles é a interação; o documento fornece orientações didáticas aos/as professores/as para promoverem a interação entre as crianças de forma não discriminatória, bem como são orientados/as também a intervirem (de forma planejada) nas atividades para assegurar o desenvolvimento das crianças.

Carvalho (2008) identificou instituições de Educação Infantil que tinham uma política de educação não sexista e equidade de gênero (em menor número), onde nas atividades não havia separação por sexo, por exemplo, no banho; e outras instituições (em maior número) que não tinham tal política e separavam por sexo e gênero: na utilização de cores diferentes para meninos e para meninas; nas imagens de meninos e meninas desempenhando papéis diferentes de maior (meninos) ou menor (meninas) prestígio; na separação de brinquedos e dos materiais pessoais, meninas de um lado meninos do outro, assim como nos banhos.

Marangon e Bufrem (2010), em sua pesquisa sobre a “construção de gênero na subjetividade infantil”, fizeram observações em uma escola infantil levando em consideração três situações do cotidiano da instituição: a rotina, o livro didático e o conhecimento da temática pelas professoras. Constataram que “as questões de gênero não são prioridades na escola”, porque segundo a coordenação não se apresentam problemas dessa natureza. Na rotina as atividades eram separadas pelas próprias professoras, e as crianças, com esse exemplo, comumente agrupavam-se com os pares de identificação de gênero. As professoras também não tinham formação sobre a temática de gênero, e não conhecendo não é possível problematizar as vivências e experiências. Os livros apresentavam linguagem escrita e imagética sexista, usando o masculino para representar tudo.

Como se vê, na prática pedagógica, a separação por sexo não é negada e tão pouco espontânea. Não se está afirmando que a separação espontânea por sexo não

ocorre, o que se afirma é que, segundo as pesquisas, na escola ela também é planejada com fins de separação, ou porque não se tem conhecimento sobre o tema.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) a aprendizagem da construção de identidade pela criança ocorre por meio das trocas e interações com os grupos que vivenciam, e nas instituições ela deve se pautar através dos seguintes recursos: imitação, brincadeira, oposição, linguagem e apropriação da imagem corporal. A imitação propicia “o processo de diferenciação entre o eu e o outro” (p. 21), possibilitando às crianças se identificarem ou perceberem suas diferenças. Nesse sentido, o documento concebe a imitação como uma “reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica” (p. 21).

O trabalho de Odicino e Minini (2011) abordou o fornecimento de produtos pela mídia para reforçar os estereótipos de gênero tendo como público alvo as crianças. Ao analisarem uma festa na escola, identificaram que os meninos foram fantasiados de super-heróis e as meninas de princesas. Esses personagens que as crianças assumem (os mais veiculados pela televisão) representam características culturalmente gendradas: o herói forte, que enfrenta o perigo e luta com suas forças e armas; a princesa delicada à espera do príncipe que vai salvá-la do perigo. Entende-se então, que a imitação dos personagens possibilita às crianças afirmarem o que os demais querem que elas sejam e o que elas mesmas desejam ser, confirmando suas aprendizagens de gênero.

Sobre a brincadeira, a principal destacada pelo RCNEI (BRASIL, 1998) é o “faz de conta”, por propiciar às crianças experimentarem uma diversidade de personagens, desenvolverem a imaginação e a criatividade e “saberem sobre as relações pessoais, sobre si e sobre o outro” (p. 22). Baião (2009) pesquisou sobre o brincar na escola a partir de uma situação inusitada. Ao receber a verba para a compra de brinquedos, a coordenação decidiu comprar brinquedos “para as meninas”, uma vez que a verba não era suficiente para comprar “brinquedos para meninos e meninas”. Compraram duas bonecas com carrinho para empurrar: uma branca e uma negra, com a justificativa de trabalhar raça/etnia. Porém, com a intervenção das professoras para introduzir as bonecas na rotina das crianças, meninos e meninas interessaram-se em brincar com as bonecas, usando o “faz de conta” como justificativa, pois, ao usar o “faz de conta” as crianças são autorizadas pelas professoras a vivenciarem o que quiserem sem serem julgadas por isso. Essa situação vem confirmar que muitas vezes a demarcação de gênero é feita pelos adultos e assimilada pelas crianças para evitar conflitos, repreensões e castigos.

A oposição, de acordo com o RCNEI (BRASIL 1998), “significa, em certo sentido, diferenciar-se do outro, afirmar o seu ponto de vista, os seus desejos” (p. 23). Entende-se que na perspectiva da construção de identidades de gênero não fixas, essa oposição tem que ser observada pelo/a professor/a para que não se afirme como exercício de dominação.

Meireles (2009) apontou em sua pesquisa como a oposição se expressa por meio da linguagem. Identificou que as crianças reproduzem diálogos que demarcam seu gênero com o objetivo de afirmarem-se diante do *outro* por meio de suas diferenças, por exemplo:

Os alunos estavam sentados do lado de fora da quadra, esperando para começar a aula de Educação Física. Fábio e Daniela começaram a conversar. Ele comentou: "Eu [me] machuquei e não chorei...". Daniela disse: "Eu [me] machuco e nem choro...". Fábio afirmou: "Chora sim... Quando o Gabriel te bate você chora... é mentira, você chora sim...". Eles mudaram de assunto. (MEIRELES, 2009, p. 9).

Esse tema foi expresso, ainda, na pesquisa de Baião (2007), ao abordar jogos entre meninos e meninas. As crianças brincavam juntas de jogo da memória, mas em caráter de disputa. Os meninos apresentaram atitudes de colaboração em benefício de si e do seu grupo, inclusive para trapacear. O interesse das meninas foi apenas em brincar. Ao perceber que as meninas estavam ganhando, logo as acusaram de estarem “roubando”, pois eles não admitem perder para meninas, possivelmente ancorados na aprendizagem de que as meninas não têm habilidades cognitivas para ganharem. A oposição nesse caso é expressa por meio da divisão dos grupos, um tentando afirmar que é mais forte em relação ao outro.

“É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro” (BRASIL, 1998, p. 24). A linguagem vem reforçar o processo de diferenciação do eu e do outro, pois é uma forma de afirmar-se, legitimar as particularidades e negar o outro. Como afirma Silva (2012), a linguagem produz identidade e diferença. Meireles (2009) abordou a construção da identidade de gênero a partir dos discursos produzidos. Identificou situações em que o argumento da professora muda as ações das crianças. Por exemplo, um menino interpelou a professora devido ao giz que ele recebeu ser de cor rosa. A professora respondeu: “meninos também colorem com rosa”. Ele refletiu e disse: “é, colorem!”, e coloriu. Por meio da linguagem as crianças também se governam e governam seus pares.

Sobre a apropriação da imagem corporal, o RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que: “a aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade” (p. 25). Isso significa aprender sobre o respeito pelo próprio corpo e pelo corpo do outro, bem como entender que o corpo não é neutro e nem imutável no espaço social. Salgado, Ferrarini e Luiz (2012) pesquisaram sobre o investimento no corpo na infância e apontaram que a mídia tem forte influência nessa produção. Na escola as crianças se veem no espelho, mas vislumbram identificar-se futuramente com outros corpos, como o da boneca Barbie, magra de cabelo louro, ou de artistas mirins. Também destacaram que elas se opõem ao que não se identificam, por exemplo, uma menina corta o cabelo da boneca Barbie porque não quer o cabelo da boneca grande, a menina é negra e tem o cabelo curto. Entende-se que a escola deve possibilitar às crianças conhecerem e reconhecerem seus corpos em suas particularidades, incentivando também o respeito.

Os Objetivos e Conteúdos apontados pelo RCNEI (BRASIL, 1998), para serem trabalhados com crianças, dizem respeito basicamente à interação, cuidados com o corpo e a identificação e respeito das/às características individuais e grupais. Dois dos conteúdos que se destacam, específicos para crianças de 4 e 5 anos, são: “participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.; respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.” (p. 37). A orientação didática dada para esses conteúdos é:

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que as crianças brinquem com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor [e professora], para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto ao papel do homem e da mulher... (BRASIL, 1998, p. 41-42).

Considera-se como um avanço a proposição dessas temáticas como conteúdos, pois assume-se que as identidades de gênero são construídas desde a infância, e a instituição – em que as crianças passam em torno de dez horas por dia, cinco dias por semana – não pode ignorar essa construção. E deve promover a desconstrução de identidades de gênero estereotipadas com base no sexismo e no androcentrismo.

Conclusão

O RCNEI (BRASIL, 1998) é o único documento que orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil, mas ainda pouco disseminado. Então, é válido reconhecer a iniciativa do documento em abordar gênero, lembrando que não existia no Brasil nenhuma referência anterior. Porém, o documento ainda apresenta lacunas referentes a essa temática: é ambíguo ao trazer o conceito de gênero, ora o apresenta como inerente aos seres humanos, ora como uma construção social; apesar de considerar que é necessário “transmitir por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes” (p. 41-42), não propõe ações e encaminhamentos. As construções de identidade de gênero não são o foco principal do documento, pois suas orientações são gerais. Contudo, ao apontar esse tema, visibiliza questões que estão no cotidiano da Educação Infantil e que muitas vezes passam despercebidas.

Pela quantidade de trabalhos encontrados na ANPED, nos dois GT pertinentes ao interesse desse texto percebe-se que ainda são incipientes os estudos sobre gênero na Educação Infantil. No GT 07 o número é ainda menor, possivelmente por gênero não ser o foco principal do grupo, ao contrário do GT 23. As construções das identidades de gênero foram investigadas partindo de temas como o brincar, as relações entre as crianças e práticas pedagógicas, destacando-se que apenas um trabalho (CARVALHO, 2008) traz o RCNEI como referência. Ademais, uma busca realizada no GT 12 (Currículo) no mesmo período aqui considerado, usando as palavras chave Gênero, Educação Infantil e RCNEI, com fins de subsidiar este texto, não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse as temáticas.

Nos textos dos dois GT percebeu-se a preocupação em relatar como ocorrem as construções das identidades de gênero nas instituições de Educação Infantil. Por vezes destacaram ações que promovem a desconstrução de identidades de gênero fixas, mas na maioria dos casos observaram ações opostas. Essas últimas são problematizadas e criticadas, porém quase todos os textos não apresentam proposições e/ou intervenções pedagógicas para a abordagem das problemáticas encontradas.

Percebeu-se que os trabalhos apresentaram temas peculiares à Educação Infantil e que estão previstos no RCNEI (BRASIL, 1998) como, brincar, interação, atividades com o corpo. Porém, nos trabalhos esses temas foram observados com o enfoque da construção de identidades de gênero, ao passo que o RCNEI trata-os de forma geral. Apesar de gênero ser o primeiro marcador de diferenciação e de identidade, essa

categoria não é apresentada pelo documento como fundamental para a desconstrução de identidades de gênero fixas e dicotômicas, uma vez que a Educação Infantil é gendrada desde sua concepção: local de “depositar” crianças aos cuidados das mulheres; depois, estabelecimento de caráter assistencialista em que as mulheres atendem às crianças; e agora, no aspecto educacional, instituição onde mulheres ensinam as crianças, ainda a serem meninos ou meninas.

Trabalhos analisados

BAIÃO, Jonê Carla. Mundos separados: movimentos, rupturas e permanências na escola. Pôsteres. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 23. Caxambu/MG 2009 Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT23-5922--Int.pdf> acesso em 16/06/2013.

_____. “(Ela) sabe roubar ... De um jeito escondido mas ela rouba” o jogo e as estratégias de gênero numa classe de alfabetização. Trabalhos. 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 23. Caxambu/MG, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3807--Int.pdf> acesso em 16/06/2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa. Trabalho encomendado apresentado na 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 23. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf Acesso em julho de 2013.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. Trabalhos. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 23. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf> acesso em 16/06/13.

MEIRELES, Gabriela Silveira. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: Anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. Trabalhos. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 23. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5294--Int.pdf> acesso em 16/06/2013.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz; MININI, Vanda Cristina Moro. A cultura midiática na educação infantil: compartilhando experiências com meninos e meninas. Pôsteres. 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 07. Natal/RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT07/GT07-650%20int.pdf> acesso em 16/06/2013.

SALGADO, Raquel Gonçalves; FERRARINI Anabela Rute Kohlmann; LUIZ, George Moraes de. Crianças mirando-se no espelho da cultura: corpo e beleza na infância contemporânea. Trabalhos. 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 07. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2261_int.pdf acesso em 16/06/2013

SIMÃO, Márcia Buss. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. Trabalhos. 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT 07. Porto De Galinhas/PE, 2012. Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1364_int.pdf acesso em 16/06/2013.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. v. 2 (Formação Pessoal e Social). Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**. v 21, n. 46. p. 401-412, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416/381> acesso em 18/03/2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construções de desconstruções de gênero na instituição de educação infantil. In.: ASSIS, Gláucia de Oliveira; MINELLA Luzinete Simões; FUNCK, Susana Borneó. (Orgs.) **Entrelugares e mobilidades: desafios feministas**. v. 3. Copiart. Tubarão/SC, 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa, PB. Ed. Universitária/UFPB, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. 1 reimp. Rio de Janeiro. DP&A, 2011. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> acesso em 08/12/2014

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis. Vozes, 2003.

PAECHTER, **Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre. Artmed, 2009. Tradução: Rita Terezinha Shmidt.

PAZ, Cláudia Denis Alves. Dia das mães e dia dos pais: gênero e família na escola. Anais. FAZENDO GÊNERO 9. Santa Catarina, 2010. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278298586_ARQUIVO_Claudia_DenisAlvesDaPaz_FG9.pdf acesso em 23/07/2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995. Disponível em: https://ia801403.us.archive.org/9/items/scott_gender/scott_gender.pdf Acesso em novembro de 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.)A produção da identidade e da diferença. In.: _____ . **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. p. 73-102

_____. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In.: _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2010. p. 91-97

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 11 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. p. 7-72