

## Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância

*Déborah Thomé Sayão \**

**Resumo:** Este artigo reflete algumas preocupações em torno da formação de profissionais de Educação Infantil e pretende apontar aspectos acerca do debate entre “gênero e infância”, tomando como base a produção teórica relacionada aos dois temas. Seu objetivo principal é colocar as dúvidas e impasses teórico-metodológicos que se apresentam ao longo das pesquisas, nas atividades de ensino e em eventos de que temos participado. Não há, portanto, a pretensão de formular teses mais elaboradas ou respostas definitivas às questões que se apresentam, mas suscitar temas e polêmicas que estão imbricados com a educação das crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Gênero, infância, Educação Infantil, formação de professores.

**Abstract:** This article reflects some of the concern with reference to the training of early childhood education professionals and intends to point out aspects regarding the dispute between “gender and childhood”, adopting, as a starting point, the theoretical work relative to both themes. Its main purpose is to present the theoretic-methodological deadlocks that have appeared during research, teaching activities, and debates in which we have participated. Therefore, we have no intention of formulating complex thesis or giving definite answers to the questions that have emerged from them, but our aim is to bring about themes and controversies associated with the education of small children.

**Key-words:** Gender, childhood, Early Childhood Education, teacher’s training.

O objetivo deste texto é apontar alguns aspectos acerca do debate entre “gênero e infância”, tomando como base a produção teórica concernente aos dois temas. A principal pretensão é colocar algumas dúvidas e impasses teórico-metodológicos que se apresentam ao longo das pesquisas, nas atividades de ensino e nos debates dos quais tenho participado; mais isso do que formular teses elaboradas ou respostas definitivas às questões que se evidenciam. Em última instância,

---

\* Professora do Depto. de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). [deborah@ced.ufsc.br](mailto:deborah@ced.ufsc.br)

este artigo reflete, também, minhas preocupações com a formação de professoras<sup>1</sup> de Educação Infantil.

A primeira fonte de argumentação em torno da discussão advém da experiência que tive como professora da disciplina “Gênero, Infância e Educação” no Curso de Pedagogia da UFSC. A segunda fonte é originária da orientação de uma pesquisa de conclusão de curso, denominada “Brincar de casinha não significa somente arrumar as panelinhas: gênero e sexualidade na Educação Infantil” de autoria de SCHMITZ (2002). Tal pesquisa indicou a carência de referencial teórico sobre gênero e sexualidade na infância, o que já havia sido apontado por Cruz (2001). Também considerei algumas intervenções em bancas de monografias e orientações de estágios de Prática de Ensino, nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia. Nessas situações, muitas controvérsias sobre as relações entre gênero e infância apresentavam-se aos/às acadêmicos/as, após as leituras e os debates que fazíamos, envolvendo as professoras, profissionais e famílias nas creches e pré-escolas. Por fim, minha participação no Núcleo de Estudos em Educação de zero a seis anos – NEE 0 a 6 – e no Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades – NIGS –, ambos da UFSC, ajudaram a delinear os referenciais teóricos relativos à Infância e ao Gênero<sup>2</sup>. No entanto, assumo a responsabilidade pelos equívocos ou incorreções interpretativas das articulações que tentarei elaborar ao longo do texto.

Boa parte do esforço que temos empreendido, no NEE 0 a 6, tem sido no sentido de aprofundar a compreensão, no que diz respeito à infância, em diferentes contextos e situações. Isso vem ocorrendo, especialmente, a partir de experiências vividas por adultos e crianças em instituições educativas de crianças de zero a seis anos da rede pública, ora denominadas creches, ora pré-escolas. Esses estudos têm-se utilizado de referenciais provindos particularmente da Sociologia, Antropologia e História, objetivando dar contornos cada vez mais nítidos à “Pedagogia da Educação Infantil”, pautada nos estudos de Rocha (1999). Nas questões mais específicas, acerca da dimensão “pedagógica” da educação de crianças de zero a seis anos, as referências oriundas da produção italiana, em especial aquelas que derivam das propostas da Reggio Emilia<sup>3</sup>, têm contribuído sobremaneira e são alvo de nossa permanente atenção.

1. Utilizarei o vocábulo no feminino, tendo em vista que as mulheres são em maior número neste segmento do magistério.
2. Agradeço à Profa. Miriam Grossi as inúmeras indicações bibliográficas que fez durante minha participação nos Seminários “Estudos de Gênero”, “Tópicos Avançados de Gênero” e “Seminário de Tese em Estudos de Gênero” por ela coordenados, sendo este último com a Profa. Mara Lago junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC.
3. Reconheço o esforço e a dedicação que a Profa. Ana Lúcia Faria da UNICAMP tem feito, através de diferentes mecanismos, para divulgar a bibliografia italiana no Brasil. Por seu intermédio,

A abordagem interdisciplinar vem demarcando o empenho da produção teórica na área, em face das características do objeto estudado, e a perspectiva socioantropológica, no sentido apontado por Sirota (2001), tem motivado boa parte das pesquisas. Tais abordagens pretendem ultrapassar as barreiras disciplinares, indicando que a evolução da infância como objeto de estudo evidencia o próprio avanço das ciências sociais e humanas. Por intermédio desse quadro, é possível ver as crianças não mais como objetos passivos da socialização determinada pelas instituições ou pela família, mas como sujeitos ativos e portadores de grande capacidade para produzir a cultura. A intersecção que o estudo da infância possibilita entre vários campos disciplinares reconfigura muitas das visões naturalizadas sobre as crianças e as instituições educativas. Como a autora aponta, “trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela.” (SIROTA, 2001, p.28)

Pensar nas relações entre gênero e infância implica, de antemão, esclarecer um pouco melhor como os compreendo, mesmo que provisoriamente, tendo em vista o caráter dinâmico do conhecimento. Para tal, na primeira parte do texto, delimitarei os respectivos conceitos e, após, apontarei algumas questões pertinentes ao estudo em foco. Por fim, proporei novamente algumas perguntas que necessitam de aprofundamento na área.

### Delimitando a infância

As idéias e representações em torno da infância consideram as constantes transformações nas condições de existência, apontando para uma pluralidade de modos de ser criança. Autores como Sarmento e Pinto (1997), Rodrigues (1992) e Lopes da Silva et al. (2002) alertam para o caráter não universal da infância, associado ao fato de que diferentes culturas produzem infâncias diversas. Os primeiros, de um ponto de vista sociológico, discutem sua delimitação em termos de tempo cronológico e as diferenças individuais que se expressam nas inserções de gênero, classe, etnia e história de vida. Os demais, com um olhar antropológico, levam em conta a relativização e a comparação para pensarem os variados modos de vida das crianças. Tendo a concebê-los como complementares em suas abordagens.

A categoria infância e a inserção social das crianças são trabalhadas por Sarmento (2002, p.268), quando descreve que a infância

emerge como uma geração onde se exprime a crise social. Concorrem para esta imagem vários factores: ela é a expressão de uma posição estrutural que coloca, efectivamente, as gerações mais jovens nos pontos cardinais dos indicadores de ex-

---

diferentes materiais, muitos deles ainda não traduzidos, nos chegam às mãos. Tais referências têm sido extremamente valiosas para fazer avançar a produção na área.

clusão (por exemplo, o desemprego e a pobreza); ela é, igualmente, a expressão de uma ideologia difusa, conservadora e preconceituosa, difundida entre os adultos, que oscila na ambivalência que existe entre a percepção de 'crise de valores' ...e uma exaltação da 'infância' como o espaço imaginário da beleza, da paz e da inocência; mas é finalmente o produto de uma opacidade e, por consequência de um medo: há entre as crianças..., os seus estilos de vida e modos de apreensão do mundo...

O autor desenvolve a idéia de que aquilo que sabemos sobre as crianças são conhecimentos gerados em sistemas – universidades, institutos e agências que contribuem para a formação de modos de compreensão – que, pautados em uma determinada idéia de ciência e conhecimento científico, formam os modos dominantes ou hegemônicos de conduzir a infância. Sarmiento (1999) indica que se faz necessário “conhecer o que o conhecimento institucionalizado conhece das crianças” (p. 10), porque este é um saber legitimado socialmente. Esse é o conhecimento dos “adultos sobre as crianças”. Porém, há um outro lado que urge investigar que é “conhecer os saberes que as crianças possuem de si próprias”. Ou, os “saberes das próprias crianças” (p.11). Sem dúvida, isso é o que nos desafia do ponto de vista político e teórico-metodológico no momento atual.

Boa parte da bibliografia correlata a diferentes matizes teóricos que se têm debruçado sobre o tema da infância, seja ela institucionalizada ou não, defende a inclusão da categoria gênero em suas análises, geralmente associada à classe, à raça/etnia e a outros aspectos possíveis. Concordo com essa sugestão e penso que as citadas categorias devem estar entrelaçadas nas análises, mas precisam ser cada vez melhor explicitadas nas pesquisas, bem como incluídas nos currículos de formação de professores/as.

### Alguns apontamentos acerca da categoria gênero

O gênero vem sendo analisado, a partir de conceitos provisórios que ultrapassam noções mais restritivas de pensá-lo simplesmente como estudos sobre as mulheres, ou ainda sobre homens e mulheres, dado o seu íntimo relacionamento com os movimentos sociais e, portanto, seus vínculos com a política. Esse entendimento direciona para similaridades entre os estudos de gênero e os estudos da infância, incluindo-os numa agenda política mais ampla que visa a combater concepções nas quais as crianças são seres incapazes de defender seus interesses, da mesma forma como foram subjugadas as mulheres ao longo da história humana. Assim, como aponta Miguel (2001), no caso da exclusão dos direitos políticos, mulheres e crianças estão na mesma esteira de exclusão social. Da mesma forma, seria possível incluir, nesta compreensão, outros grupos considerados ideologicamente “minorias” como os/as negros/as, gays e lésbicas e outros. São os movimentos de grupos reivindicando igualdade de direitos e de participação social e políti-

ca que vão dando sentido ao gênero. Na verdade, o que está em jogo é a hegemonia do modelo masculino, branco, heterossexual, cristão e de classe média como símbolo do poder social.

Pensando mais detalhadamente, o gênero inclui o sexo biológico a partir dos valores e atributos que determinada cultura lhe confere e analisa as construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas nas diferentes sociedades.

A partir do gênero, é possível desconstruir as diferenças, hierarquias e formas de dominação de uns/umas sobre outros/as, sejam homens, mulheres, crianças ou adultos. Não é suficiente, portanto, que em nossas pesquisas tomemos homens e/ou mulheres, meninos e/ou meninas ou, ainda, professores e/ou professoras como objetos de estudo para que façamos uma análise de gênero ou mesmo olhemos o objeto, tomando gênero como categoria. Uma análise que dê prioridade a isso precisa abarcar não só os valores e atributos que a cultura confere, naquele contexto, aos sujeitos, mas, sobretudo, implica desconstruir e desmistificar as hierarquias, diferenças e relações de poder aí colocadas. Nessa direção, o gênero problematiza os dualismos tão incorporados e naturalizados em nossa cultura como: homem/mulher; natureza/cultura; superior/inferior; forte/fraco; público/privado e muitos outros.

Ainda pensando no conceito de gênero, para Nicholson (2000), há, basicamente, duas maneiras de compreendê-lo. Uma delas concebe-o em oposição ao sexo. Gênero seria aquilo que é socialmente construído, enquanto sexo refere-se ao que é biologicamente dado. A segunda posição toma o gênero como qualquer construção social que inclua a distinção masculino/feminino, tendo em vista a compreensão de que o social também forma as maneiras como o corpo aparece nos diferentes contextos culturais.

Para compreender melhor a categorização de Nicholson, o trabalho de Rubin (1993) é fundamental. Para esta autora, o sexo seria a base sobre a qual se constroem os significados culturais relativos ao biológico. Rubin cria o sistema sexo/gênero, entendendo-o como um conjunto de acordos, códigos e significados por meio dos quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana. Essa visão indica que não há duas “entidades” isoladas – de um lado o sexo e de outro o gênero –; ambas formariam um sistema integrado.

Não será possível incluir aqui todo o debate que a Teoria Feminista tem realizado com profundidade. O que importa, neste momento, é entender que, mesmo boa parte das defensoras da concepção que toma o biológico como natural, concebe que tudo que deriva dessa base é cultural e, portanto, histórico.

Nessa perspectiva, logo ao nascimento, meninos e meninas têm seus corpos lidos e significados são atribuídos a eles; as diferenças biológicas expressas por seus órgãos sexuais externos e o enquadramento daí derivado vão marcar suas vidas permanentemente. Daí decorre que o corpo seria a primeira forma de distinção social, derivando e marcando todas as outras construções.

Nessa direção, o gênero não é um produto acabado ao nascimento. Ele extrapola as identidades que vão sendo experimentadas/sentidas pelos sujeitos, porque as instituições sociais (o Estado, a família, a creche, a escola) também expressam relações de gênero que podem entrar em conflito ou contradição com as subjetividades. Ou seja, os sujeitos vão sendo, ao longo de suas vidas, socializados por intermédio das relações de gênero, ou melhor, através de relações subjetivas e objetivas que são engendradas. Essa idéia está presente em Scott (1998, p. 115) que afirma:

quando falo em gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos: Ele não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais...ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade.

Joan Scott tem sido, nos últimos tempos, uma das autoras mais citadas na bibliografia nacional e bastante mencionada pelos estudos de gênero em suas interfaces com a educação. Resta analisar mais detidamente se, de fato, a maneira como Scott (1995) concebe o gênero pode ser oportuna e coerente com os delineamentos que nossos objetos vão tomando nos processos de pesquisa, incluindo-se aí este que ora está sendo problematizado. Para essa autora, o gênero é um elemento constitutivo das relações entre os sexos e também uma forma primária de dar significado às relações de poder. Isso revela que é preciso dar conta dos aspectos tipicamente relacionais que o conceito produz.

As crianças, desde que nascem, estão, obviamente, inseridas em toda e qualquer construção social que possa ser feita a partir delas e do fato de serem meninas ou meninos. Apesar de essa afirmação não apresentar nada de novo em termos de avanço teórico, são raros os estudos que colocam gênero e infância como objeto de investigação. Esse fato tem constituído um dos problemas mais centrais para algumas pesquisas. Por isso, nesse momento, ainda é preciso fazer uma apropriação do gênero, que se apresenta na produção teórica como algo do mundo “adulto”, para pensar na infância.

### Algumas questões pertinentes ao estudo das relações entre gênero e infância na Educação Infantil

Enumerarei, a seguir, algumas das questões referentes à articulação de gênero e infância que tenho depreendido das experiências apontadas no início deste texto. Evidentemente que outros olhares poderão incitar diferentes opiniões que ampliem estes. Porém, parece-me que, vindo do ponto de vista da Educação Infantil e tomando qualquer afirmação como provisória, estes argumentos podem fazer algum sentido quando o objetivo é aprofundar o tema.

a) Na convivência cotidiana em instituições de Educação Infantil e em observações decorrentes de minha participação na formação inicial e em serviço, é possível perceber que o vocábulo “gênero” é representado de duas formas mais evidentes: a primeira é sua associação com temas relativos à “mulher” ou “estudos sobre a mulher” e sua condição de profissional de Educação Infantil, o que está em sintonia com muitos dos trabalhos sobre o magistério.

Essa primeira representação parece ter influenciado uma série de estudos, como os de Cerisara (1996) e Ávila (2002), que foram elaborados considerando a condição feminina do magistério na Educação Infantil e estão vinculados ao papel social da mulher. Eles ampliam significativamente a discussão acerca da maternagem, da reprodução, da divisão sexual do trabalho e colocam o debate sobre a profissão e a profissionalização, tomando o eixo do “trabalho feminino” daqueles/as que atuam na Educação Infantil.

A segunda envolve representações evidenciadas por inquietações – nem sempre provenientes de pesquisa, mas também nascidas delas – relativas à possibilidade de que o gênero engendra, ao “abrigar” problemáticas concernentes a demonstrações em torno da sexualidade das crianças pequenas. Essas representações manifestam-se mediante uma associação entre gênero e sexualidade e são expressas nas constantes solicitações das profissionais em serviço que, pretendendo debater aspectos do cotidiano institucional, designam temas como: masturbação, sexualidade e contatos corporais entre meninos e meninas, meninas-meninas, meninos-meninos. A fim de levarem a cabo o debate sobre esses temas, as responsáveis convidam outros/as profissionais – médicos/as, psicólogos/as, professores/as universitários/as, enfermeiros/as – que, a seu ver, são “mais especializados”<sup>4</sup>.

Não é à toa que essa representação se materializa, pois, como indica Grossi (1998, p. 5), “o conceito de gênero está colado, no ocidente, ao de sexualidade”. Da mesma forma como se classificam pessoas que mantêm relações com outras do mesmo sexo, categorizando-as como “homossexuais” e, portanto, “anormais”, qualquer manifestação corporal das crianças que seja “lida” como expressão da sexualidade é igualmente rotulada de anormalidade. Cruz (2001) sugere vários aspectos bastante interessantes a respeito da desinformação das educadoras e sua dificuldade em lidar com as evidências que vão observando a partir das manifestações das crianças e em torno da sua sexualidade.

Essa representação que associa gênero à sexualidade infantil parece ser um “problema” (CRUZ, 2001) que envolve diferentes atores: os meninos e meninas, suas famílias e as profissionais. Essa ótica relaciona-se à cultura judaico-cristã, na qual estamos imersos/as e que produz efeitos concretos sobre os modos de vida. Além disso, diz respeito à idéia comum de que sexualidade é um tema correlato

4. Expressão “nativa” utilizada pelas profissionais.

à reprodução da espécie, presente de maneira singular no mundo dos adultos e tratado geralmente como tabu, justificando a dificuldade que todos/as temos em discuti-lo.

Heilborn e Brandão (1999, p. 10) esclarecem que “o sexual não se restringe à dimensão reprodutiva, tampouco à psíquica”. Tudo aquilo que entendemos por “sexual” está impregnado por mecanismos culturais que determinam nossa forma de pensar/sentir as satisfações eróticas através de construções simbólicas que dão forma às sensações corporais/físicas. Essa maneira de entender o tema justifica que o mesmo também é estudado pelas Ciências Sociais e, em consequência, deixa de ser “domínio” quase exclusivo da Psicologia.

Também Heilborn e Brandão (1999), na mesma direção de Grossi (1998), acreditam que, de fato, a sexualidade mantém uma relação íntima com o gênero – fortemente vinculado aos movimentos sociais como o *gay*, o lésbico e o feminismo. e Para essas autoras, a sexualidade é uma das faces que compõem o indivíduo moderno: uma refere-se à constituição do cidadão livre, portador de direitos e autônomo; a outra está relacionada à construção da subjetividade na qual intervem inúmeros mecanismos disciplinares, fazendo das experiências de gênero e sexualidade a base para a constituição das identidades. Essas questões, quando são objetos de estudo e inseridas num universo geracional adulto, parecem-nos um pouco mais evidentes. No entanto, o problema torna-se mais complexo quando a pesquisa foca crianças pequenas que, muitas vezes, ainda não fazem, sequer, uso da oralidade.

A sexualidade das crianças mostra-se para os adultos mediante a observação de que o corpo dos meninos e das meninas é um organismo vivo e que se expressa de diferentes maneiras, levando-nos a crer que muitas dessas manifestações não são somente coisas de “gente grande”. Quando demonstrações empreendidas pelas crianças são caracterizadas pelos adultos como circunscritas a manifestações sobre a sexualidade, a primeira alternativa parece ser buscar ou atribuir às famílias a razão para tal precocidade. Considerando esse sentido, a sexualidade parece ser sempre precoce, dada a significação tão incorporada de criança como sinônimo de inocência e pureza (CRUZ, 2001).

Tendo em vista a polêmica que o assunto suscita, além de uma certa culpabilização da família, a nossa inclinação é reagir de duas formas: ou fingimos que não vemos ou entregamos para os “especialistas” darem conta disso. Os especialistas, geralmente psicólogos/as ou médicos/as vão ajudar na solução do “problema” ou vão desvendar com seus conhecimentos a razão de seu aparecimento de forma tão precoce. A inclusão dos “especialistas” seria algo bastante favorável se houvesse uma grande integração entre os/as diferentes atores/as, a ponto de o debate mobilizar e projetar um trabalho mais amplo com profissionais, famílias, meninos e meninas e instituições interessadas. Porém não parece ser essa a forma



mais comum de abarcar a situação. Há uma tendência para tratar o assunto de maneira isolada, individual e bastante fragmentária.

Para dar visibilidade à complexidade do tema, registrei e transcrevo a seguir uma cena vivenciada durante a realização de um estágio do curso de Pedagogia em uma creche pública.

As professoras-estagiárias do grupo do Maternal I disponibilizaram um baú de fantasias para meninos e meninas brincarem. As crianças estavam pouco acostumadas com aquelas fantasias que tinham chegado à creche. Elas eram muito coloridas e bem trabalhadas em seus detalhes. Desde o primeiro dia em que o baú foi aberto, Dudu escolheu um belo vestido de noiva. Ele colocava o vestido ajudado por algumas meninas que tinham disputado com ele sua posse, mas que, na negociação, ficou estabelecido um outro dia para elas. Dudu andava pela sala com o vestido de noiva, véu e sapato de salto cor de rosa, empurrando um carrinho de bonecas.. Durante vários dias, ele disputou o vestido com outras meninas, ganhando várias vezes o direito de vesti-lo. As crianças do pré que ocupavam a sala em frente, quando o enxergavam assim vestido, gritavam em coro: -o Dudu é bicha! Ele seguia brincando aparentemente tranqüilo. Uma auxiliar que já trabalhava há vários anos na instituição comentou comigo: -Desde pequenininho, ele sempre gostou de coisas de menina. Será que vai ser gay? Em um dia subsequente, a mãe chegou para buscá-lo e viu-o empurrando o carrinho de bonecas, embora o menino não estivesse fantasiado naquele dia. Imediatamente, da porta da sala, ordenou: -Solta esta boneca que eu já te falei que isso não é brinquedo de menino. Com uma expressão de tristeza, Dudu soltou o carrinho e foi embora com a mãe... (Caderno de campo, Estágio 2002/I)

A situação acima descrita consumiu um tempo considerável de debate entre o grupo de estagiárias e o pessoal da creche. Boa parte das colocações feitas enquadrava-se em visões preconceituosas, estereotipadas e deterministas a respeito do gênero. Pensava-se, de fato, na existência de um “problema” que precisava ser tratado. As crianças maiores chamavam Dudu de “bicha”, alguns adultos suspeitavam de sua orientação sexual e afirmavam não saber o que deveria ser feito, porque talvez ele já tivesse nascido assim, expressando a já superada concepção da “biologia como destino”. A posição da mãe, também bastante firme no impedimento do tipo de brinquedo que seria permitido para Dudu, precisava ser problematizada. Como isso seria possível? Como argumentar que o fato de o menino vestir-se de noiva e empurrar um carrinho de bonecas não era determinante de sua orientação sexual ou de sua identidade de gênero?

Qual a visão que circulava na instituição sobre a identidade, a sexualidade, a homo ou heterossexualidade? Como agir com as crianças maiores que também já haviam enquadrado o menino como “a bichinha”? Em um momento, observei que muitos/as comentavam sobre o assunto, mas estávamos todos/as de mãos atadas. Complicava a questão o fato de que a coordenadora e o grupo de estagiá-

rias não eram “nativos” na creche e não possuíam a “experiência”<sup>5</sup> necessária para dar qualquer tipo de encaminhamento. No máximo, poderíamos discutir ou debater o tema internamente, com o conjunto da unidade.

Diante dessa manifestação, lembrei da imagem do menino Ludovico, protagonista do filme “Minha vida em cor de rosa”<sup>6</sup>, e quão doloroso é para as crianças lidarem com seus processos identitários.

Quando brincam de fantasia ou de faz-de-conta, experimentam e representam papéis que estão para além das convenções sociais e determinações de gênero. Nesses contextos lúdicos, nem sempre a experimentação de alguns papéis é permitida pelos adultos, o que faz com que, em alguns momentos, meninos e meninas precisem se esconder e até mesmo enganá-los. Como Iturra (1999, p.131) aponta,

os adultos têm que entender que a criança tem uma mente própria que está a aprender, mas cujo objetivo é também enganar o adulto. Enganar naquelas coisas que conseguem porque a criança, saiba o adulto ou não, entende que o adulto não sabe tudo. Porque a criança é uma pessoa com a cabeça extremamente aberta, não tem preconceitos...

O registro de uma brincadeira entre um menino e uma menina é esclarecedor dessa posição. Isso só foi possível porque tal momento se desenvolveu dentro de uma casinha, no parque, e a pesquisadora estava sentada no lado de fora, numa posição que lhe permitia enxergar parte do interior da casa, sem atrair a atenção das duas crianças. Parece também que a pesquisadora passou despercebida por elas, quem sabe porque não representava nenhum poder instituído ali na creche, e parecia, portanto, indiferente ao espaço.

Leandro e Amanda sempre que podem estão juntos. Eles têm em torno de 4 anos de idade, entram para a casinha e ficam um tempo em silêncio, cuidando pela porta se há alguém por perto. A menina verbaliza: não tem ninguém aqui! Eles enxergam a minha sombra pela janela, mas não vêem meu rosto. Após, Amanda levanta sua blusa e Leandro olha com ar de interesse para o corpo da menina. Amanda abaixa a blusa e pergunta: Tá bom? O menino responde que sim e ambos saem rapidamente dali, mas continuam a andar juntos pelo parque. (Caderno de campo, agosto de 2002)

5. Em geral, durante a realização dos estágios em creches, a noção de experiência é representada por aquelas profissionais que atuam nas instituições através do tempo de trabalho no magistério. Mesmo quando há forte integração entre o grupo da universidade e o da instituição, a representação mais comum é de que a teoria está do lado da universidade e a prática está do lado da creche. Como é a prática que legitima as ações, muitos encaminhamentos são feitos, na maioria das vezes, unilateralmente pelo pessoal da creche.
6. Do original francês “Ma vie en rose”, cujo diretor é Alain Berliner, 1997. Distribuído no Brasil por Pandora Filmes.

A professora dessas crianças, conversando sobre o seu grupo com outras docentes, comentou que Leandro e Amanda andavam sempre juntos e que às vezes se escondiam e ela ou sua auxiliar precisavam procurá-los pelos cantos. Ela afirmou não saber o que fazer e que já havia sugerido que o menino e a menina brincassem com outras crianças, além de haver tentado separá-los de alguma maneira. Por fim, falou que precisava conversar com a psicóloga que fazia um trabalho na creche, em busca de uma sugestão. A este relato, sucedem-se vários na mesma direção, assinalando que há muitos outros “problemas” desse tipo, acontecendo em diferentes grupos e as professoras sentem-se confusas com relação ao encaminhamento ideal.

No caso do trabalho em creches e pré-escolas e considerando o gênero como uma categoria em permanente debate, dois aspectos precisam ser examinados. O primeiro deles é que o gênero não deveria ser tomado em seu viés funcionalista – que existe para resolver supostos problemas – porque isso reduziria a amplitude da categoria. O segundo aspecto diz respeito à necessidade de desconstruir a idéia comum de que gênero é somente sinônimo de sexualidade e que é tema apenas para especialistas. Como já foi exposto, são as construções histórico-culturais da sexualidade que necessitam ser colocadas em questão e carecem de aprofundamento, especialmente em função de nossa forma adultocêntrica de encará-las.

b) A hegemonia da Psicologia do Desenvolvimento, da Medicina através de seu viés higienista e de algumas correntes da Psicanálise no campo da Educação Infantil traz conseqüências também às representações sobre gênero e infância. Uma das razões é porque a Psicologia do Desenvolvimento prevê etapas mais ou menos fixas no curso do crescimento das crianças<sup>7</sup>, apresentadas de maneira que não admite muito espaço para “desvios” quanto à norma.

Para o propósito deste texto, o interessante desta abordagem é a representação daí decorrente, isto é, todo e qualquer comportamento que não se enquadre naquilo que está previsto para o “estágio” é concebido como “desvio da norma”, transformando-se em uma patologia que precisa ser tratada como uma questão psicopedagógica, sendo, pois, tema para outros/as profissionais. Tal representação confirma e corrobora as constatações apontadas no item acima.

A Psicanálise, igualmente, exerce seu papel nas representações comuns que envolvem gênero, especialmente, porque Freud centralizou os “problemas” sobre a masculinidade e feminilidade no cerne de sua teoria e a sexualidade como a origem de todas as psicopatologias. Além disso, interessa à análise de gênero a

7. Há um texto de Solange Jobim e Souza que discute aspectos muito interessantes sobre esta abordagem. JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In KRAMER, Sonia e LEITE, Maria I. (orgs). Infância: fios e desafios da pesquisa. São Paulo/Campinas: Papyrus, 1996. p.39-55.

abordagem falocêntrica presente na teoria freudiana, uma vez que ela produz juízos de valor e evidencia uma superioridade do masculino sobre o feminino. Simplificando bastante os escritos do autor, seria possível dizer que o sintoma de castração presente nas mulheres, porque não detêm o falo, coloca-as num patamar inferior tanto em relação a suas capacidades psíquicas, quanto na hierarquia social. São essas construções já incorporadas em nosso imaginário que necessitam ser colocadas à prova.

Uma outra imagem presente é dada pelo viés higienista da Medicina. Esta aponta para concepções que consideram que a criança deve ser preservada dos perigos do mundo e a sexualidade é concebida como um elemento “sujo” que precisa ser extirpado do mundo infantil. A Medicina, conforme Loyola (1999), produz dispositivos de normatização sobre a sexualidade. Ela transforma em postulados científicos o erotismo, regulando-o como instinto biológico voltado exclusivamente à reprodução da espécie. Essa compreensão exclui as crianças, em face da identificação da sexualidade com a “genitalidade”, com a heterossexualidade e de uma total negação do corpo como expressão da sensibilidade e do prazer, descartando a hipótese de que o corpo também é um lugar onde se observam as diferenças entre o masculino e o feminino.

c) As indicações de que o gênero precisa ser incorporado às análises sobre a infância ainda estabelecem uma outra questão bastante problemática, que está relacionada à carência de referenciais teóricos no campo das Ciências Humanas e Sociais, como já foi descrito.

Em alguns casos, parece que gênero deixa de ser uma categoria que demarca as construções sociais sobre homens e mulheres para ser um tópico a mais a ser observado, apreciado ou incluído nas pesquisas. Afirmando isso, porque não basta considerar que há meninos e meninas nos espaços de vivência na Educação Infantil. É preciso saber como as crianças produzem/reproduzem, em suas relações, modos de ser homem e mulher, ou menino e menina, que trazem conseqüências para sua convivência com o grupo, assim como para suas vidas. E, acerca disso, surge o questionamento sobre qual seria o papel dos adultos.

Partindo dessa perspectiva, a imagem de criança ligada à natureza, pura e inocente e que está presente em nossas representações imaginárias precisa ser constantemente repensada, tomando como base nossas ferramentas teóricas e os movimentos que se organizam no âmbito social.

Em especial, nas brincadeiras que inventam, meninos e meninas demonstram que os papéis de gênero vão sendo delineados muito cedo, embora na infância seja bastante possível transgredi-los. Essa característica de transgressão parece ser uma manifestação típica de um momento da vida e logo será abrandada em face das convenções sociais pautadas por uma visão de ciência e por determinações sociais que normatiza lugares, comportamentos e formas de ser específicas para meninos

e meninas, homens e mulheres. Mas, se nós profissionais não nos reconhecemos como sujeitos engendrados, como podemos problematizar e encaminhar aquilo que meninos e meninas evidenciam quando brincam?

Brincar junto denota que, em alguns momentos, é preciso estar disponível corporalmente para captar os sentidos expressos pelas diferentes linguagens dos/as pequeninhos/as. Além disso, implica movimento corporal, algo nem sempre “incorporado” ou possível para profissionais e professoras de creche e pré-escola. Em um registro fotográfico que fizemos, em 2001, dos parques de cinco instituições de Educação Infantil, vimos muitas cenas de adultos sentados em círculo conversando, enquanto as crianças se movimentavam brincando. Não há dúvida de que a energia das crianças cansa demais a nós mulheres<sup>8</sup>, porque temos uma excessiva jornada de trabalho. Sabemos que é preciso recuperar as forças para dar conta de tantas atividades. Entretanto, cabe perguntar: há uma lacuna entre os modos de expressão das crianças e dos adultos no que tange à disponibilidade corporal para o brincar? Em caso afirmativo, como superá-la? Como conciliar os interesses e necessidades de meninos e meninas, quando brincam, com interesses e necessidades dos adultos? Em que medida os estudos de gênero podem ajudar nessa compreensão?

Utilizei-me de alguns registros elaborados por Martins Filho (2003) como representativos de outras visões comuns na Educação Infantil.

(...) Algumas crianças estão acordando, outras brincam livremente pelo espaço disponibilizado na sala, o professor e a auxiliar brincam com um menino na mesa com jogo de memória. Fábio, Maria Eduarda, Milena e Thiago estão brincando embaixo de uma mesa grande (neste local temos um espaço organizado para que as crianças brinquem de casinha), na definição dos papéis que cada um irá assumir na brincadeira de casinha, Fábio ficou sendo o papai, Maria Eduarda a mamãe, Milena a cozinheira e Thiago o médico (neste local são disponibilizados alguns instrumentos, simbolizando um consultório médico). Fábio (pai) chama o médico para atender seu filho que está doente (o bebê é um boneco de cor preta), neste momento Maria Eduarda (mãe) fica agitada, dramatizando está muito preocupada com o filho doente, Milena, a cozinheira, acalenta a mãe e oferece um pouquinho de chá, o médico chega com uma maleta e tira seu “escutador de doença”<sup>9</sup>, dizendo que o menino está com “dor de fome”, o pai rapidamente pega o menino, levanta a camisa e o coloca no seu seio para amamentar, a mãe insiste para que o pai continue amamentando a criança...(Registro em Diário do professor, 05/07/2002, 1º período).

8. Durante as observações e registros fotográficos, identificamos que todas as profissionais eram sexo feminino.

9. Nome atribuído pelas crianças ao instrumento que os médicos utilizam para auscultar o coração (estetoscópio).

A análise que Martins Filho elabora em relação à brincadeira das crianças está embasada em autores como Corsaro (2002) e Fernandes (1979); Prado (1998; 2002) e o foco de sua atenção está no registro das possibilidades de construção da cultura infantil. O pesquisador interpreta a capacidade das crianças para extrapolar a simples idéia de reprodução de papéis na brincadeira. Ele afirma que elas são capazes de recriar a cultura, o que está exemplificado no pai que amamenta, mesmo estando esse papel, em nosso contexto sociocultural, por razões essencialmente biológicas, circunscrito às mulheres. E, nesse sentido, é o produto final da brincadeira que está sendo colocado em xeque ou, quem sabe, o autor toma de toda a cena um único ato que lhe permite reforçar sua tese de que as crianças produzem cultura; quanto a isso, não há dúvida. Mas cabe perguntar: como elas produzem a cultura? Quais os significados que estão implícitos nas brincadeiras que desenvolvem?

Talvez possamos pensar um pouco mais em todo o desenrolar da brincadeira, vendo-a como um processo em que papéis vão sendo negociados, aceitos ou não; diálogos são elaborados e arranjos que envolvem o corpo, as diferentes linguagens, os objetos, o espaço e as convenções sociais estão em jogo. O lugar onde a cena se desenrola é embaixo de uma mesa, ou seja, um lugar privado, fechado, simbolizando arquitetonicamente pela casa. Mesmo que esta seja, mais tarde, transformada em consultório médico, é a brincadeira de casinha um dos espaços privilegiados onde o cotidiano e o mundo privado podem ser repensados, contemplando a dimensão política implícita à Educação Infantil. Como representamos o público e o privado na Educação Infantil? O privado é mera cópia daquilo que vivenciamos “na casa”? E o público?

Quando leio a descrição deste registro, várias questões vêm à tona. Apesar de todas as crianças cumprirem papéis determinados socialmente para homens e mulheres: Fabio é o pai, Maria Eduarda é a mãe, Milena é cozinheira e Thiago é o médico, quem toma a iniciativa para chamar esse profissional é um menino, reproduzindo a “atividade, iniciativa e domínio público” tão caros à representação do masculino em nossa sociedade. Quem se preocupa ou está sensível e mostra isso corporalmente é a mãe, tanto que a amiga lhe oferece conforto. A mãe e a cozinheira reproduzem as alianças femininas historicamente compostas contra o predomínio do poder masculino e são demonstradas no gesto de acalento quando Milena tranqüiliza Maria Eduarda quanto à doença do menino. O pai solicita ajuda ao médico que, não por acaso, é homem, na brincadeira, e eles aparentemente se mantêm frios ou insensíveis diante da situação. Imaginaríamos o pai chorando com a doença do filho e o médico consolando-o?

Duas transgressões dos papéis de gênero poderiam ser observadas neste registro. Uma delas, em relação ao pai que acompanha a mãe ao consultório e toma algumas iniciativas na solução do problema de saúde do filho, revelando algo que

a bibliografia tem denominado como “nova paternidade”<sup>10</sup>. A outra transgressão diz respeito à iniciativa também do pai que levanta sua camisa e amamenta o menino. É perceptível, ainda, que, na brincadeira centrada no imaginário, faz sentido um pai amamentar. No entanto, poderíamos pensar em alguns outros desdobramentos dessa ação, advindos de uma leitura situada no plano simbólico.

Vê-se um casal heterossexual com uma mãe passiva que se consola com a amiga cozinheira (duas atividades socialmente desvalorizadas, porque relacionadas ao mundo privado), enquanto um pai ativo interage com o médico (duas funções socialmente mais valorizadas, porque relacionadas ao masculino e ao público), na busca de solução para o problema. O pai, de fato, é quem resolve a doença do filho, dando-lhe de mamar. A par de tudo isso, o bebê doente é negro. Embora não sejam identificados/as os/as demais atores/as quanto a sua raça/etnia, é um negro quem adocece “de fome”. Seria possível pensar que os brancos adoecem menos ou não sentem fome? O que as crianças simbolizaram com a “dor de fome”, sendo atribuída a um bebê negro?

Tomando a assertiva de Scott (1995) de que gênero, além de ser um elemento constitutivo das relações entre os sexos, é, também, uma forma primária de dar significado às relações de poder, podemos com a autora pensar quais são as representações sobre homem e mulher, masculinidade e feminilidade que possuem tais crianças, levando-as a encenarem dessa forma os papéis vividos na brincadeira? Quais são as relações de poder em jogo?

Evidentemente, não presenciamos a escolha ou a determinação dos papéis, no episódio registrado acima. Mas, sabemos que há *status* e hierarquias aí simulados. Ser pai, mãe, filho, cozinheira ou médico faz parte do peso ou do poder que algumas crianças têm em determinado grupo. Algumas jamais serão pais ou mães, sempre serão filhos ou filhas. É necessário observar as relações de poder que se evidenciam no curso de uma brincadeira e lidar com elas de maneira que seja possível mostrar que há outras formas de ser pai, mãe, filho/a, médico. Há médicas, cozinheiros...e no faz de conta todos/as podemos ser qualquer coisa.

Nesse aspecto, são as crianças que nos oferecem os dados. Cabe a nós, adultos, problematizá-los de modo educativo com os/as pequenos/as. Pensar na construção de uma cultura infantil atravessada por gênero significa analisar que os papéis assumidos no jogo e na brincadeira estão carregados de construções culturais nem sempre aparentes, porque, em alguns momentos, estão situadas no plano simbólico ou imaginário. Como captá-las se, geralmente, estamos de costas para as brincadeiras dos meninos e meninas?

10. Este tema está desenvolvido em vários trabalhos. Destaco a coletânea organizada por Arilha; Unbehaum; Medrado, 2001.

d) Na direção do que já enunciava Rosemberg (1996), na Educação Infantil, o recorte gênero/geração interpõe algumas variáveis que estão associadas ao não-reconhecimento de homens e mulheres, profissionais de Educação Infantil, como sujeitos engendrados e que possuem certo poder no que concerne à educação das crianças pequenas.

Parece haver, na Educação Infantil, uma certeza de que as mulheres são maioria e, portanto, a profissão é feminina. Disso podem decorrer visões essencialistas que denotam um olhar feminino ou um modo de ser professora que não questiona sua identidade ou condição de mulher. Quais as conseqüências destas análises? Quais as relações de poder que estão aí colocadas, quando tornamos naturais os papéis ou as identidades que nos são imperceptíveis?

A própria idéia de feminino como sinônimo de professora de crianças pequenas é algo que precisa ser melhor analisado e, para tal, faz sentido tomar o gênero através de seu caráter eminentemente relacional. Costa (1998, p. 186) adverte que

ênfatizar o caráter relacional do gênero não é afirmar que os estudos de gênero devam ser sempre e necessariamente com homens e mulheres simultaneamente, pois isso seria reforçar uma perspectiva identitária. Ênfaticar o caráter relacional do gênero é dizer que os estudos sobre sujeitos concretos (homens e mulheres/homens ou mulheres) devem considerar as percepções sobre masculino e feminino como dependentes, ao mesmo tempo que constitutivas das relações sociais. É dizer também que gênero possibilita estudar as categorizações cujos referentes falam da distinção sexual, mesmo onde os sujeitos não estão presentes.

Essa afirmação pode estar indicando que as instituições de Educação Infantil, embora abriguem uma imensa maioria de mulheres como educadoras, são espaços em que masculinidades e feminilidades interagem e se intercambiam constantemente<sup>11</sup>. Cabe a nós identificarmos no cotidiano como elas se constituem, hierarquizam, cristalizam, entram em conflito ou se complementam.

Em que medida estudar a infância amplia a categoria gênero?

Em que medida gênero nos possibilita entender melhor a infância?

Diante do exposto e, como já havia afirmado, gostaria de pôr novamente em debate algumas perguntas mais voltadas à formação de profissionais que atuam na Educação Infantil.

Uma primeira questão, justificada pelas argumentações acima, impõe que deixemos de tomar a “criança” como uma categoria abstrata. Com o gênero, é possível apreender que “crianças” não existem sequer quando colocadas no plural. Exis-

11. Tal temática está sendo desenvolvida em minha tese de doutoramento.



tem sim, meninos e meninas que são negros/as, brancos/as ou outras denominações. Eles e elas são pobres, ricos, de classe média...Essa forma de entendimento não vem a fragmentar o sujeito criança; pelo contrário, possibilita torná-lo concreto.

As várias maneiras de viver a infância se apresentam, no caso desses meninos e meninas, de modo diferenciado, da mesma forma que ser mulher, negra e pobre não é o mesmo que ser homem, branco e empresário no Brasil. No entanto, também com o gênero é possível desconstruir algumas hierarquias que são incorporadas irrefletidamente por todos/as nós. No cotidiano de creches e pré-escolas, inúmeras relações se estabelecem e nelas vivenciamos, reproduzimos ou recriamos as masculinidades, as feminilidades e todas as outras classificações daí decorrentes.

Sendo assim, a afirmação de Sarmiento e Pinto (1999), ao assinalarem que as crianças são nossos referentes empíricos e é preciso estudá-las a partir delas próprias também, pode ser reescrita da seguinte maneira: meninos e meninas são nossos referentes empíricos e estudá-los a partir deles/as próprios/as implica conhecer melhor suas trajetórias e contextos de vida. Os/as pequeninhos/as não estão apartados/as de seu enquadramento inicial em um sexo que vai paulatinamente se transformando, através das relações, em gênero, onde também estão articuladas raça e classe. Se isso pode ser um consenso, pergunto: como e com quais referenciais podemos analisar a infância em sua interface com o gênero, classe e raça? Como dar conta da dimensão do gênero nos processos de formação acadêmica e em serviço, considerando que o recorte geracional não signifique oposição adultos/crianças ou profissionais, mulheres/meninos e meninas? Qual o nosso papel nesse processo de “engendramento” dos meninos e meninas que frequentam creches e pré-escolas?

Prado (1998) alerta que os adultos também podem aprender nas brincadeiras junto com as crianças. A questão é: o que fazer para que a brincadeira tenha o estatuto de conhecimento, descoberta, imaginação, criatividade, na Educação Infantil? A brincadeira parece estar em oposição ao trabalho, sendo que brincar fica do lado das crianças e trabalhar, do lado dos adultos. Como romper com a dicotomia brincadeira/trabalho que aparece articulada à oposição adulto/criança?

Creio que uma visão mais apurada daquilo que as crianças fazem quando brincam ou expressam nas instituições educativas pode sugerir aos adultos que meninos e meninas fazem parte e contribuem para a construção dos processos sociais e que isso não deixa de ser um tipo de trabalho<sup>12</sup>. Quando reivindicam espaços, tempo e objetos para brincar, seja através da oralidade, do choro, da expressão de tristeza, eles e elas estão evidenciando seu potencial transformador, transgressor,

12. Isso sem falar naquelas que já estão nos estacionamentos, semáforos e nas ruas, tentando sobreviver como podem.

comportamento às vezes adormecido em nós adultos. Neste momento, como em outros, as crianças se mostram “ensinantes”, possibilitando a transformação de muitos elementos presentes na realidade. Entretanto, para aceitar isso, é preciso concebê-los como meninos e meninas inseridos em uma geração que tem valor em si.

Entendo que, na relação adulto/criança e profissionais/meninos e meninas, o corpo demarca as diferenças seja de geração, gênero ou raça. No entanto, o corpo não é um elemento fixo, biológico, natural: ele pode ser constantemente receber novos significados – se o concebermos como uma categoria instável que se modifica através de cada relação social. Isso importa, porque ainda é possível que nós adultos reaprendamos a brincar, movimentar, sentir e, também, porque ainda é possível às crianças experimentarem inúmeros papéis. Podemos ser princesas e monstros; fadas e lobisomens, artistas e fantasmas. Viver isso com as crianças ajuda a relativizar nossas categorias fechadas, abrindo-nos para a possibilidade de pensar que somos sujeitos femininos “e” masculinos; que o público “é” privado; que o privado “é” político; que o forte também “é” fraco e tudo isso está “incorporado”<sup>13</sup> de alguma forma em todos/as nós. De acordo com Machado (1998), é factível ao gênero a desnaturalização biológica das categorias homem e mulher em favor da construção simbólica das noções de masculino e feminino e todas as hierarquias daí decorrentes. Com isso, talvez seja realizável desnaturalizar a brincadeira, o movimento, o corpo, as linguagens, as crianças e as representações comuns sobre “o feminino” a partir dos referentes empíricos: mulheres, profissionais, professoras.

Não basta dizer para as crianças que é possível que meninos brinquem de boneca ou meninas de carrinho; com isto, estaremos oportunizando relações mais solidárias ou menos hierárquicas quanto ao gênero, o que é importante, mas ainda é pouco. É preciso entendermos o universo de significações materiais e simbólicas que representam o “isto e o aquilo”, brincar “disto e daquilo”, estar “aqui e lá”.

Nem pequenas mulheres, nem pequenos homens, mas meninos e meninas que – com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens ou mulheres – possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que “anti-valores” como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e de gênero.

Para tal, dois temas se impõem como urgentes. O primeiro diz respeito à formação de profissionais para a Educação Infantil, que precisa dar conta de questões como as que estão acima apontadas. As formas como isso pode ser implementado, cabe a nós pensarmos. O segundo é o esforço que faz sentido empreender para

13. O sentido de incorporação aqui expresso é tomado do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu.

produzir reflexões teóricas que tomem as crianças como referentes empíricos, tentando superar o adultocentrismo ainda presente em nossas pesquisas e reflexões, que se apropriam de teorias produzidas para um mundo adulto e são transpostas para a análise dos contextos de vida de meninos e meninas de pouca idade. Será que tudo o que diz respeito ao mundo adulto pode ser válido para os contextos infantis?

### Referências bibliográficas

- ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra; MEDRADO, Benedito (orgs). *Homens e Masculinidades: outras palavras*. São Paulo. ECOS/Ed. 34. 2001.
- ÁVILA, Maria José. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. 2002. Dissertação (Mestrado). Unicamp, Campinas.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado). USP, São Paulo.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.17, p.113-134, 2002.
- COSTA, Roseli. De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero. *Cadernos Pagu*. Campinas, SP, 11, p. 157-200, 1998.
- CRUZ, Elizabeth. Quem leva o nenê e a bolsa? O masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra; MEDRADO, Benedito (orgs). *Homens e Masculinidades: outras palavras*. São Paulo. ECOS/Ed. 34. 2001. p. 235-258.
- FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979. p.153-256.
- GROSSI, Miriam. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*. Florianópolis: PPGAS/UFSC, n. 26, 1998.
- HEILBORN, Maria L.; BRANDÃO, Elaine. Introdução: Ciências Sociais e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza (org). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1999. p. 7-17.
- ITURRA, Raúl. Antropologia da educação: um percurso investigativo sobre reprodução social. Entrevista concedida a Ana Aires, Ana Lavado e Paula Godinho. *Arquivos de Memória*. Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, n.6/7, 1999. p.119-138.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significado a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. (orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo/Campinas: Papyrus, 1996. p.39-55.
- LOPES DA SILVA, Aracy, MACEDO, Ana Vera e NUNES, Ângela. *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: MARI/FAPESP, 2002.

- LOYOLA, Maria A. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza (org). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar ed, 1999. p. 31-39.
- MACHADO, Lia Z. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*. Campinas/SP, 11, p. 127-140, 1998.
- MARTINS FILHO, Altino. A “produção cultural” das crianças como indicador para se (re)pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche. In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis, 2003. Comunicação disponível em: [www.rizoma.ufsc.br](http://www.rizoma.ufsc.br).
- MIGUEL, Luís F. Política de interesses, política do desvelo: representação e singularidade feminina. *Revista Estudos Feministas*. v. 9, n.1, p. 253-267, 2001.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis. Vol 8, n.2, 2000. p. 9-42.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. POA: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- PRADO, Patrícia D. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas. Universidade Estadual de Campinas.
- PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D.(orgs). *Por uma cultura da infância – metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: 2002, p.93-111.
- ROCHA, Eloisa Candal. *A Pesquisa Em Educação Infantil No Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. UFSC/NUP, 1999.
- RODRIGUES, José C. *A infância e o poder. Ensaio em antropologia do poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.
- ROSEMBERG; Fulvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-posições*. vol 7, n.3 (21), 17-23, nov de 1996.
- RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.
- SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.) *As crianças – Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho 1997. p. 7-30.
- SARMENTO, Manuel. Introdução. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. *Saberes sobre as crianças*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. p. 9-21.

SARMENTO, Manuel. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Universidade do Minho, 2002. mimeo.

SCHIMITZ, Roselei. *Brincar de casinha não significa somente arrumar as panelinhas: gênero e sexualidade na Educação Infantil*. Monografia de Conclusão de Curso. CDS/UFSC, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. In: Gênero e Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, FAE: UFRGS, v 20, n.2, jul-dez, p. 71-100, 1995.

SCOTT, Joan. Entrevista concedida a Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial. *Revista Estudos Feministas*. v. 6, n.1, 1998.

SILVA, Aracy; MACEDO, Ana V.; NUNES, Ângela. (orgs). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Fapesp/Mari, 2002.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Autores Associados, n. 112, mar 2001. p.7-32.