UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MENINO OU MENINA?
UM ESTUDO SOBRE GÊNERO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARCUS AURÉLIO RIBEIRO MANHÃES

Campinas 2004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título Menino Ou Menina? Um Estudo Sobre Gênero e Desenvolvimento Infantil.

Autor: Marcus Aurélio Ribeiro Manhães
Orientadora: Isaura Rocha Figueiredo Guimarães

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marcus Aurélio Ribeiro Manhães................ e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 18/02/2004

Assinatura:..

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2004

© by Marcus Aurélio Ribeiro, 2004.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
M314m
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 57959
PROC 16-117/04
C _____ D X
PREÇO R$ 11,00
DATA 26/05/04
Nº CPD _____

CM00197681-6

BIB ID 316045

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

M316m
M314m

Manhães, Marcus Aurélio Ribeiro.
Menino ou menina? : um estudo sobre gênero e desenvolvimento infantil

Marcus Aurélio Ribeiro Manhães. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Isaura Rocha Figueiredo Guimarães.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gênero. 2. Crianças Desenvolvimento 3. Psicologia infantil. 4. Sexualidade I. Guimarães, Isaura Rocha Figueiredo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-028-BFE

Dedicatória

Às mães que se fazem presentes em minha vida. À minha mãe, Anízia, que está viva em meu viver e em meu amor. À minha irmã, Mariema, que em muitos momentos foi minha táta. À mãe de minha mãe, Angelina, que aos oitenta e oito anos de idade debruçou-me, adulto, sobre seu colo e me afagou quando necessitei. À mãe de minha avó, Luiza, que tanto amor me expressou em minha infância. À mãe de minha filha, Nil, mulher com a qual compartilho momentos e construo planos. À minha pequena filha, Liv, que se constrói mulher.

Agradecimentos

a DEUS que está acima de tudo em minha vida e me concede tantas e tão boas oportunidades. . .

À Marili Alves dos Santos, que abriu as portas ao campo de pesquisas em Venturosa.

Ao município de Venturosa, lugar que aprendi amar mais do que aquele onde nasci.

À professora Isaura Guimarães, orientadora que demonstrou a ética, além da estética, na produção acadêmica e na responsabilidade enquanto educador. Foi a mais fiel das companheiras, a mais rígida das bancas. Apontou limites a serem superados. Em muitos momentos foi colocada a rever suas próprias posições. Colocou-me à beira do abismo para que eu pudesse alçar vôo. Por mais singelo, foi (está sendo) o primeiro vôo alcançado, por isso tão importante.

Ao professor Silvio Gallo, que inspirou com seu saber, e comigo compartilhou suas "chaves".

Ao professor Sérgio Saboya que, da forma mais simples e objetiva, demonstrou a importância em ter-se domínio sobre uma teoria psicológica para o trabalho com crianças.

Às amigas de grupo de estudos e de orientação, Viviane, Marilena e Vera pelas trocas de idéias, de conceitos e de apoio.

À Thais pela árdua tarefa de rever as construções lingüísticas e ortográficas do texto.

À Maira que me ajudou de forma especial com as fotografias.

Aos amigos Dalton-Catarina, Édson, Paiva e Flávio que com apoio pessoal ou material me auxiliaram nesta produção.

Resumo

A pesquisa objetiva identificar a importância das relações de gênero no desenvolvimento infantil. Numa pequena cidade do sertão pernambucano, o autor busca a livre expressão de crianças no contexto social mais amplo, extrapolando os limites do lar e das relações parentais. Os subsídios teóricos do trabalho articulam estudos de gênero, especialmente a autora Nancy Chodorow com a teoria de desenvolvimento infantil freudiana. Inserida na metodologia qualitativa, a pesquisa usa estratégias de filmagens, entrevistas e interações sociais espontâneas como meios de acessar crianças e adolescentes, entre 2 e 15 anos de idade, em suas atividades cotidianas de brincadeiras de rua ou em situações educacionais de creches e escolas. A elaboração dos dados coletados se norteou pela leitura pontual das filmagens, cuja organização considerou idade, gênero e as interações entre meninos e meninas. Como resultados, a pesquisa identifica e confirma a diferenciação de comportamento entre os gêneros, caracterizando-a de acordo com a idade dos envolvidos, constatando que a diferenciação pode ser estimulada por alguns valores ou práticas sociais, veiculados pela prática pedagógica. Atento à relação das crianças com as figuras adultas, o autor observa os efeitos de identificação secundária. Concluí-se que é importante a continuidade de estudos que correlacionem gênero e desenvolvimento infantil, sejam para aspectos clínicos ou educacionais. Adicionalmente, o autor recomenda uma reaproximação das teorias psicológicas psicodinâmicas ao estudo das questões de gênero, na busca de subsídios à educação.

Abstract

The aim of this study was to identify the relationship between gender and the infantile development. A small city, from Pernambuco State, Brazil, was the campus of the research where the author look for the privilege of the free expression of children, in a wider social context, that extrapolated the limits of the home and of the parental relationships. The fundamentals were based on the articulation between the questioning of the gender studies, from Nancy Chodorow and the theory of infantile development supported by the Freudian theory. Using qualitative methodology, the author accessed children and adolescents, between 2 and 15 years old, through filming social scenes of interactions in their daily spontaneous playing on the streets or in their educational activities in the schools. The data analysis gathering was done by selecting the punctual scenes from the filming material and classifying the observations according to age, gender and meaning of the interactions between boys and girls. The study identify the stereotypy of male and female behavior in the subjects, caused from the gender imbalance, stimulated by social values and practices, some of them transmitted by the pedagogical tradition. Attentive to the children's relationship with the adults, the author observed effects of secondary identification between them. The finals suggestions were for the continuity of similars studies that correlated gender and infantile development for clinical and educational purposes. Additionally, the author recommended a rapprochement of the psicodynamic psychological theories to gender studies, seeking theorectical suport for educational projects.

SUMÁRIO

Introdução.....1

Capítulo I:
Buscando O Roteiro No Desenvolvimento Psicossexual Infantil.....9

Capítulo II:
Quais As Cenas De Gênero No Desenvolvimento Infantil?.....23

Capítulo III:
Fundamentos da Pesquisa Qualitativa Como Apoio.....49

Capítulo IV:
Luz, Câmara, . . . Ação.....69

Faixa Etária I.....71

Faixa Etária II.....75

Faixa Etária III e IV.....85

Expressão Dos Professores.....87

Capítulo V:
A Última Cena.....93

Anexo I:
Definição dos indicadores.....111

Anexo II:
Atitudes E Reações Das Crianças Observadas Nas Creches.....113

Anexo III:
Atitudes E Reações Das Crianças Observadas, Fora Das Creches....117

Anexo IV:
Atitudes E Reações De Professores.....121

Anexo V:

Fotos.....123

Bibliografia.....139

Introdução

" Doce criança, com o tempo você verá a linha;
A linha que foi desenhada entre o bem e o mal... ".

Child in Time
(Blackmore/Gillan/Glover/Lord/Paice)
Deep Purple In Rock

Como uma pedra fundamental para esse trabalho, demarcamos o momento em que nosso consciente despertou para a questão de gênero, o que aconteceu quando lemos pela primeira vez um texto de nossa orientadora Isaura Guimarães, ocasião em que éramos totais estranhos. Naquela reflexão, Isaura Guimarães (1997)[1] denunciava a resistência da psicologia para uma compreensão mais ampla da sexualidade humana, destacando os caminhos da criança para compreender o que é homem ou mulher. Através de sua influência, fomos motivados para um aprofundamento teórico sobre as questões de gênero no desenvolvimento infantil.

Após o percurso de mestrado, com uma recente (re) leitura do texto citado, pôde-se identificar um ponto primordial contido na reflexão que já nos indicava compromissos a serem assumidos para a elaboração de nossos questionamentos:

> "Estarão as causas das diferenças comportamentais dos sexos nos hormônios, advindas de uma tipificação sexual inata ou surgem no processo de conformidade

[1] Rompendo parcialmente com regras da metodologia científica, decidimos incluir na citação de um autor o primeiro nome, que também o identifica enquanto gênero. Tal maneira de citação já é uma realidade em trabalhos sobre o tema.

> às expectativas de papéis sociais, que se incorporam à personalidade pela aprendizagem?".
> (Isaura Guimarães, 1997, p 41).

Isaura organizou uma questão que nos conduziu a refletir sobre posições antagônicas no que se refere ao biológico e ao social. Como ela mesma denota, poderíamos também considerar a conjunção dos fatores biológicos e sociais ao analisarmos as "diferenças comportamentais" [2], sob a influência de linhas dicotômicas que norteiam princípios organizadores das percepções, fortalecendo a diferenciação no próprio indivíduo.

Em sua argumentação, Isaura traz conceitos chodorianos[3] ao propor a compreensão que se estabelece sob a afirmação base de que "gênero é o sexo sociológico". Conforme entendemos, tal concepção de gênero se distancia radicalmente das afirmações estabelecidas naquelas correntes teóricas que se fundamentaram, exclusivamente, nas diferenças de sexos como decorrentes dos fatores biológicos.

Ao afirmar uma influência em gênero derivada do contexto social, Isaura nos remeteu para novas questões a serem formuladas, com o intuito de identificar comportamentos socialmente (pré?) estabelecidos e que atuariam sobre a concretização e expressão dos gêneros: masculino e feminino.

Reflexões articuladas com a afirmação de Nancy Chodorow (1990), em metáfrase a Isaura Guimarães, englobam as construções da cultura e diferenças entre homem e mulher na relação com a organização social. A partir desta afirmação de Isaura Guimarães, parece-nos que atingimos aquele ponto onde nos focamos num texto, além do qual nada mais pode

---

[2] As aspas fazem jus as palavras adotadas por Isaura Guimarães, e não estão associadas com uma psicologia derivada dos fundamentos comportamentalistas.
[3] Referindo-se a Nancy Chodorow (1990)

ser visto. Embora, com riqueza de idéias discutidas em relação a gênero e decorrentes diferenças, estivemos imunes às demais construções complementares.

Da citação aos conceitos chodorianos, decidimos percorrer algumas obras de Nancy Chodorow (1978, 1980, 1982, 1990,1995) para conhecê-la melhor. Nancy tem formação psicanalítica, trabalha e produz com base na concepção teórica que se origina em Sigmund Freud e, daí prossegue até Melanie Klein. Compreendemos seu percurso quando tivemos acesso ao livro *Feminist Foremothers Women's Studies Psychology Mental Health (1995).* Neste livro, apenas o capítulo denominado *Becoming a Feminist Foremother* foi escrito por Nancy. Ela descreve sua trajetória de formação e atuação, além de indicar pontos centrais de sua produção literária e, finalmente, comentar seu afastamento do movimento feminista, o que se deu em período posterior ao de sua produção ligada aos estudos de gênero. Nancy aderiu ao feminismo, mas numa corrente de produção embasada, crítica e reflexivamente, ao rigor da *scientia*[4], e da psicanálise.

Após tal embasamento teórico pudemos estabelecer diretrizes para a definição do problema de pesquisa. Perseguimos a afirmação base de Nancy Chodorow de que "gênero é o sexo sociológico", considerando que as implicações sobre determinações de gênero poderiam ser fruto das relações sociais, passíveis de reprodução em ambiente escolar ou familiar.

Elaboramos uma suposição inicial para orientar nossa investigação, antecipando características a serem confirmadas. Nosso questionamento foi lançado sobre implicações decorrentes de gênero que assumissem importância no desenvolvimento infantil. De forma clara e objetiva, nosso

[4] Ciência

problema de pesquisa foi definido para " analisar o desenvolvimento da criança em sua correspondência com gênero" .

Necessitando de mais referências teóricas nos voltamos ao horizonte acadêmico. Centralizar a visão num ponto do horizonte é tarefa difícil e dispersiva. O horizonte acadêmico nos fornece inúmeros atrativos, muitos autores, muitas teorias, enfim, muitos embates. Tivemos que concretizar escolhas. Como já sinalizamos, partimos de Nancy Chodorow, que para justificar sua afirmação base construiu um diálogo com Sigmund Freud. Optamos por focalizar nossa visão nestes interlocutores.

No capitulo I tratamos de definir o modelo conceitual para o desenvolvimento infantil a partir da teoria freudiana. Utilizando uma construção metafórica, a psicanálise segue um modelo dinâmico de funcionamento. Este modelo facilita a compreensão de funcionamentos internos do individuo. As instâncias psíquicas junto à noção de inconsciente dão conta de que inúmeros fenômenos ocorrem internamente e, de alguma forma, se expressam sem a consciência individual.

Respeitando nossa formação profissional de psicólogo, compreendíamos, de antemão, que para responder ao problema de pesquisa, deveríamos questionar afirmações freudianas, já cristalizadas. A teoria freudiana original propõe leituras severas e de distinção para o par complementar macho–castrado, ou homem-mulher, caracterizado de forma valorativa "superior-inferior". Enquanto dicotomia, tais posições são declaradas em relatividade e, por isso, entendemos que se estabelecem tal qual par complementar - a definição de um se faz pela negação do outro.

Nesse sentido, o capitulo I nos traz informações básicas, desviando-se das definições que fazem alusão à dicotomia valorativa. Nos concentramos na fundamentação da diferenciação para meninos e

meninas que está, principalmente, articulada com a construção mítica do complexo de Édipo.

A obra de Sigmund Freud é muito extensa, e assim sendo, para nos proporcionar uma síntese de sua teoria de desenvolvimento recorremos a Julian Ajuriaguerra & Daniel Marcelli (1991), que enfatizam aspectos clínicos, e a Maria Coutinho & Mércia Moreira (1994) que enfatizam os aspectos educacionais.

No capítulo II tratamos de resgatar os estudos clássicos de gênero para expor as dimensões conceituais do termo e, deste modo, explorar sua compreensão que estabelece a distinção/separação do conceito biológico de sexo. Percorremos os caminhos históricos que marcaram grupos feministas e científicos na apropriação da nomenclatura. Progredindo na discussão, caminhamos para Nancy Chodorow (1978) que questionou Freud, construindo alternativas para suas afirmações. Ela considerou falhas na teoria freudiana por não ter considerado a ligação entre a sociologia e o psicológico, conjunções nas quais os fenômenos sociais devem afetar o padrão de desenvolvimento psicológico de um indivíduo.

Na verdade, Freud já havia elaborado questões com amplitude sociais, especialmente em "O Mal-Estar na Civilização", de 1930, e "Totem e Tabu", de 1912, textos que nos propiciaram reflexões significativas. Entretanto, a contestação de Nancy não se situa nestas duas reflexões, e se encaminha para a dissolução do conflito edípico e da relação primordial mãe-criança.

No Capitulo III descrevemos a fundamentação metodológica e nosso percurso de pesquisa em campo. Se estivéssemos apenas munidos de fundamentos teóricos, a nossa produção estaria vazia e estéril. Poderíamos trazer fragmentos de nossas experiências em campo privado, do *setting*

psicológico, para ter construído argumentos experienciais. No entanto, consideramos que teríamos nos mantido na esfera particular.

Ir a campo, ao encontro da sociedade, foi nossa opção. Atitude que, naturalmente, estabeleceu o sujeito para nosso estudo. Trabalhamos com crianças em creches, cuja faixa etária esteve compreendida entre dois e sete anos de idade. Adicionalmente, buscamos crianças que estavam em atividades extracurriculares e outras que, simplesmente, brincavam nas ruas. Deste modo, nos deparamos com uma faixa etária mais ampla cujo limite foi estendido até 15 anos, invadindo o período dos adolescentes.

Ao nos aproximarmos de nossos sujeitos ficamos momentaneamente perdidos. Não fazia parte da prática do psicólogo, fundamentando-se pela psicanálise, interagir no contexto social amplo. No sentido mais restrito da técnica de psicanálise, as interpretações oriundas da relação de inconscientes prevêem transferências, que se estabelecem gradativamente. Por muitos outros motivos, desconhecíamos uma utilização da psicanálise enquanto método de investigação dessa esfera.

Não bastava apenas focar num ponto do horizonte; foi necessário caminhar até ele e examiná-lo de perto. Entramos no terreno da pesquisa qualitativa, com abordagem fundamentada pela fenomenologia. Com a realização da pesquisa em campo, pudemos observar efeitos e determinações sociais. Construímos desdobramentos da afirmação primeva, "gênero é o sexo sociológico", já que os componentes individuais são muito fortes e, deste modo, percebemos efeitos da socialização derivada do âmbito das relações primárias, no seio da família que extrapolavam ao mundo da socialização secundária: escola.

Ainda, no capítulo III damos conta da forma como coletamos as informações, através de filmagens, num processo espontâneo que foi

facilmente aceito pelas crianças envolvidas na pesquisa. Também, damos conta da forma como os dados foram organizados em torno de indicadores que se tornaram peças fundamentais para nossa leitura e análise.

O capitulo IV é fundamental neste conjunto de elaborações. Nele descrevemos as observações, chamando atenção às implicações das mesmas em relação aos aspectos teóricos e práticos. Neste, destacamos a leitura da realidade, dentro de nossa capacidade perceptiva. Compreendemos que a leitura dos dados não extingue possibilidades de interpretações e análises. A cada releitura encontramos novos desdobramentos e possibilidades de interações das observações, inclusive em sua forma de organização e exposição.

No capítulo V efetuamos a exposição de nossas conclusões, especialmente, a partir dos dados discutidos no capítulo anterior. Ele representa a compreensão e convergência de informações originalmente dispersas e desorganizadas. Fruto de elaborações que perpassam os referenciais adotados e que incidem, conseqüentemente, sobre práticas educacionais e visão compartilhada deste meio, em relação às questões de gênero. Não é algo que efetivamente encerra um trabalho, pois se objetivos foram alcançados, em tal capítulo devemos ter plantado sementes de árvores frutíferas e, desde modo, algum tempo deverá ser transcorrido para que possamos nos dar conta dos frutos e da qualidade dos mesmos.

É algo que aprendemos com nossa orientadora: Uma frase - um fragmento de uma produção pode trazer pessoas à continuidade daquele ponto, mesmo em divergência. Discutimos essa possibilidade, quando consideramos nossa leitura de seu texto e das frases produzidas por Chodorow, situados na linha do tempo num ponto passado Este nosso trabalho resgatou aquelas afirmações e questionamentos, lançando-os a outras gerações de pesquisadores.

Capítulo I: Buscando O Roteiro No Desenvolvimento Psicossexual Infantil

Pode se lembrar, se lembrar de meu nome.
Como eu fluo por sua vida
Mil oceanos por onde voei
E espíritos frios de gelo
Toda a minha vida
Eu sou o eco de seu passado

Eu retorno o eco a partir de um ponto no tempo
Brilho distante de faces
Mil guerreiros que eu conheci
E rindo como os espíritos aparecem
Toda sua vida
Sombras de outro dia

E se você me ouve falando no vento
Você tem que me entender
Nós temos que permanecer
Estranhos perfeitos

Perfect Strangers
(Blackmore/Glover/Gillan)
Deep Purple In Rock

Como estabelecemos em nossa introdução, o objetivo de nosso trabalho é analisar o desenvolvimento da criança em sua correspondência com gênero. Tal proposta é atravessada por várias correntes teóricas, implicando em distintas e complexas reflexões. Cabe a nós estabelecermos as delimitações do entendimento, para que possamos transitar por uma corrente teórica e construirmos uma reflexão consistente.

Iniciamos tentando esclarecer o modelo de desenvolvimento, que tem como referência básica à teoria do desenvolvimento infantil, segundo a linha freudiana. Embora, muito tenha se construído sobre ou sob a mesma – achamos que faltam materiais didáticos, claros ao entendimento dos educadores nessa linha teórica e nos dispomos a trabalhar os

conceitos fundamentais da mesma, necessários à fundamentação de nosso problema.

Ao destacar a importância para que educadores compreendam o desenvolvimento infantil destacado pela psicanálise, Maria Coutinho e Mércia Moreira dizem que:

> "...não é possível estudar o indivíduo, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, somente a partir da construção da inteligência e da racionalidade. O comportamento humano é determinado também e, principalmente, por forças inconscientes construídas ao longo das relações do individuo com outros indivíduos." (Coutinho & Moreira, 1994,p.108)

Enfocamos o desenvolvimento infantil dentro da teoria freudiana no que diz respeito ao corpo central do texto. A concepção freudiana descreve o desenvolvimento como resultante da dinâmica entre os fenômenos do aparelho psíquico. Não pretendemos aqui dissecar o aparelho psíquico, mas obter uma breve descrição e discussão sobre o mesmo, destacando o desenvolvimento da criança.

Instâncias da mente

Iniciamos pela denominada 1ª. Tópica, como uma expressão metafórica relacionada a lugar. Freud entendeu a mente humana como algo composto por instâncias ou sistemas[5], denominando-os por suas características funcionais, ou seja, a mente teria uma instância consciente, uma pré-consciente e outra inconsciente.

[5] Daqui por diante, optamos por adotar a nomenclatura instância, mais comum na literatura específica e, deste modo, evitar duplicidade de entendimentos.

Desta forma, ele pretendeu representar sistemas em cada instância, que revelam ser dinâmicos entre si, e assinalando a ocorrência de conflitos entre as instâncias. Partindo de uma descrição funcional geral, Freud propôs que o evento mental é causado por uma intenção consciente ou inconsciente e é determinado por fatos que o precedem. Além disso, considerou a ocorrência de conexões entre diferentes eventos mentais, incluindo a possibilidade de que as conexões procedam do inconsciente.

Freud estabelece esse conceito:

> "Denominamos inconsciente um processo psíquico cuja existência somos obrigados a supor — devido a algum motivo tal que o inferimos a partir de seus efeitos —, mas do qual nada sabemos. Nesse caso, temos para tal processo a mesma relação que temos com um processo psíquico de uma outra pessoa, exceto que, de fato, se trata de um processo nosso mesmo". (Freud, 1933, Volume 22, p.75, Conferência XXXI, A dissecação da Personalidade Psíquica, Obras psicológicas de S.Freud, Imago).

No inconsciente estão depositados os elementos instintivos que não estão acessíveis à consciência de forma direta e clara, principalmente o conteúdo censurado e reprimido que, entretanto, mantém ativa a força emocional daquilo que é registrado.

> "Aprendemos pela experiência que os processos mentais inconscientes são em si mesmos intemporais. Isto significa em primeiro lugar que não são ordenados temporalmente, que o tempo de modo algum, os altera, e que a idéia de tempo não lhes pode ser aplicada" (Freud, 1920, Volume 13, p. 41-42, Imago).

A teoria freudiana considera que os determinantes essenciais da personalidade residem, em sua grande parte, no inconsciente. Freud já

estabelecia que no inconsciente, também residem as fontes da energia psíquica, as pulsões ou instintos, peças *definis* do desenvolvimento. Ele descreveu duas fontes de energia instintivas básicas e opostas complementares. Uma delas, autoconservadora, é mantenedora da vida sexual ou erótica e é fisicamente gratificante. Outra é agressiva ou destrutiva e instigante da morte, e mantendo-se voltada para si conduz à autodestruição. São representativos destas forças os binômios Eros-Tanatos, Apolo-Dionísio, vida-morte, pulsão de vida-pulsão de morte.

No freudismo considera-se que os pensamentos e as ações trazem à tona as resultantes dos embates de ambas as forças instintivas, que se aplicam em oposição, com diferentes intensidades, sem que sejam necessariamente percebidas em nível de consciente. Assim, as pulsões dirigem o organismo humano para fins particulares. Freud considerou as pulsões[6] como "a suprema causa de toda atividade" (1940, volume 7, p. 21, Imago) que apresenta dois aspectos relevantes: os aspectos físicos, enquanto necessidades, e os mentais, enquanto desejos que se caracterizam como forças que incitam as pessoas à ação. Para esclarecer, ilustramos com o exemplo clássico: o bebê está com fome, o objeto que satisfaz tal necessidade orgânica é o leite materno. A sucção do seio, definida em termos de pulsão de sobrevivência ou de instinto, satisfaz a fome ao permitir a ingestão do leite. Paralelamente, o bebê sente uma excitação nos lábios e na língua em contato com o seio materno – pulsão sexual, que tem o seio como objeto de satisfação, devido aos estímulos de prazer no ato da alimentação.

---

[6] Nos textos traduzidos de Freud, ou referidos ao seu trabalho, nos deparamos com as palavras instinto e pulsão em alusão às forças atuantes. De fato, para a maioria dos casos, o termo originalmente adotado em alemão foi *Trieb*. As traduções oscilam entre pulsão ou instinto.

Com este exemplo, também podemos entender que uma pulsão é discriminada por uma fonte que a sustenta (pulsão de vida); uma finalidade que a explica intelectualmente enquanto um fenômeno pelo fim a que ela se destina (alimentação e desenvolvimento do organismo); uma pressão ou influência constrangedora e coercitiva (fome) e, finalmente, por um objeto que é perceptível por qualquer dos sentidos (leite). A pulsão também se lança ao objeto pela manutenção do desconhecimento[7] e, assim, partindo do inconsciente para um objeto em busca de satisfação, e não de explicitamento.

Freud relata a complexidade, artifícios ou manobras ardilosas para ilusão e engano, representados nos comportamentos promovidos pelas pulsões básicas, ou instintos[8], que ocorrem de forma extremamente sutil.

> "Os instintos sexuais fazem-se notar por sua plasticidade, sua capacidade de alterar suas finalidades, sua capacidade de se substituírem, permitindo uma satisfação instintiva ser substituída por outra, e por sua possibilidade de se submeterem a adiamentos". (1933, volume 28, p. 122, Imago).

Partindo dessa afirmação, podemos compreender que o objeto de uma pulsão poderá ser "qualquer coisa, ação ou expressão que permita a satisfação da finalidade original". Deste entendimento decorrem as relações objetais primárias com a mãe e secundária com outras pessoas.

A energia motriz das pulsões de vida é designada libido, isto é, as pulsões de toda a conduta ativa e criadora do ser humano. No latim, a palavra libido tem o sentido de desejo violento, paixão, luxúria. É natural e intencional que a nomenclatura adotada ressalte a conotação sexual da

---

[7] Sendo proveniente do inconsciente, pode preferir a manutenção do conteúdo proibido e velado, no entanto, preservando-se a busca de satisfação.

pulsão de vida. Freud não se dedicou tanto à pulsão de morte, a ponto de denominá-la, mas considerou que apresenta as mesmas propriedades gerais da libido.

A libido existe em quantidade limitada e uma vez investida num objeto não estará mais disponível. A libido, em sua natureza, está desconexa das ações racionais. É denominado catexia ao processo de vinculação de uma certa parte da energia libidinal, disponível na psique, com as representações mentais de uma pessoa, sejam suas idéias ou objetos.

Estruturas dinâmicas

Na segunda tópica, Freud propôs uma outra divisão da psique, agora em três estruturas dinâmicas, denominadas id, ego e superego. Os conceitos tópicos consciente, pré-consciente e inconsciente cedem lugar aos construtos psicanalíticos que constituirão o modelo dinâmico da estruturação da personalidade. Para expressar as estruturas descritas e suas relações, desenvolvemos o seguinte esboço:

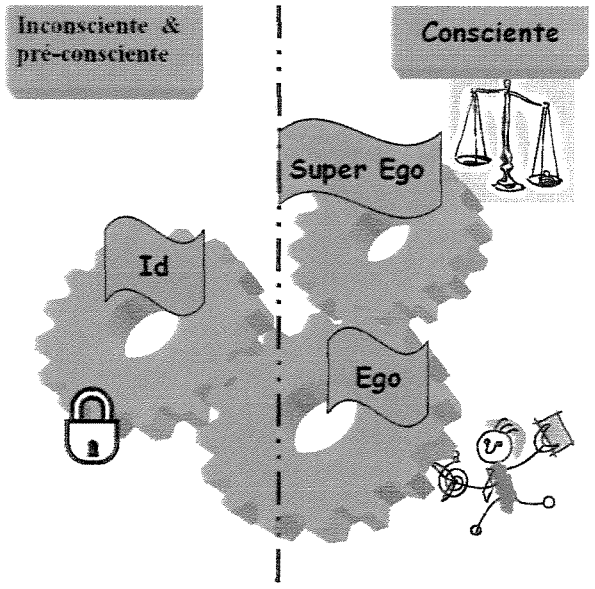

Figura 1: Relações estruturais da Mente.

[8] Mantivemos o termo utilizado na citação, mas nos referimos ao alemão *Trieb* que é traduzido por pulsão.

Para a teoria freudiana, no início da vida existe apenas o Id que é caracterizado por impulsos inconscientes, que estão em reatividade e em busca de satisfação de necessidades. O Id tem como principais características a grande importância das pulsões parciais e elevado grau de intricação entre pulsões agressivas e as libidinais.

O desenvolvimento do Ego é progressivo: surge durante o período do narcisismo primário enquanto um pré-ego e vai evoluindo na medida em que se liberta do narcisismo e do objeto libidinal. Constitui-se como um sistema de adaptação entre o sujeito e a realidade externa, e deve atender às exigências pulsionais. É através do Ego que a criança vai se relacionar com o meio social em que está inserida. Considera-se que parte do Ego seja inconsciente.

Para Freud o Superego somente irá surgir na evolução do complexo de Édipo, com o atendimento e interiorização das exigências parentais. O processo de identificação com as imagens parentais transforma limitações e regras em satisfação. Freud considera que o superego está diretamente associado à consciência moral.

Julian Ajuriaguerra & Daniel Marcelli (1991) acentuam o ponto de vista genético, onde as evoluções das estruturas psíquicas e superações dos conflitos ocorrem concomitante ao desenvolvimento da criança. O ponto de vista genético se articula com a compreensão de fase que se caracteriza pela ligação com a fonte pulsional, ou zona erógena que define a relação objetal. Somente com o conflito da fase em equilíbrio temporário, entre a satisfação pulsional e os contra-investimentos defensivos, poderá ocorrer o movimento à fase subseqüente.

No sentido freudiano, as fases se superam temporalmente, apenas englobando as fases anteriores, que permanecem em nível subjacente. A dificuldade em superar uma fase caracteriza uma ocorrência de fixação, que pode ser observada quando as satisfações ocorrem de modo excessivo, numa dada fase. Adicionalmente, uma regressão temporal poderá ocorrer se a criança retornar ao que lhe possibilitava a satisfação pulsional nas fases anteriores.

Para Freud, o homem[9] adulto é o desdobramento da criança que foi, lutando com conflitos resultantes de oposições entre as necessidades exigidas por sua natureza biológica e as imposições sociais. Assim, o indivíduo adquire comportamentos que, na verdade, constituem mecanismos de ajustamento e controle das ansiedades decorrentes dos conflitos e frustrações.

Freud encontrou no caso Hans a representação clínica daquilo que reconstruía teoricamente no tratamento de adultos. Nos primeiros manuscritos psicanalíticos, a criança é entendida como uma reconstrução modelo, a partir da análise do adulto, por isso, sempre esteve no centro da psicanálise. Aquela intervenção se deu indiretamente, pela ação mediadora do pai do garoto que foi um seguidor de Freud.

A respeito do caso Hans, Freud registra:

> "Devo agora proceder ao exame dessa observação do desenvolvimento e resolução de uma fobia em um menino de menos de cinco anos de idade, e vou ter que fazer isso de três pontos de vista. Em primeiro lugar, devo considerar até que ponto o exame dessa observação apóia as afirmações que fiz nos *meus Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905). Em segundo lugar, devo considerar em que medida ele

[9] Enquanto humanidade.

> pode contribuir para nossa compreensão dessa freqüente forma de distúrbio. E em terceiro lugar, devo considerar se pode ser feito de modo a projetar alguma luz sobre a vida mental das crianças ou a fornecer alguma crítica dos nossos objetivos educacionais".(Volume 10, pp109, Obras psicológicas de S.Freud, Imago).

Nos "Três Ensaios sobre a Sexualidade", Freud (1905), descreve os estágios libidinais do desenvolvimento psicofisiológico infantil em fases, que contém uma forma específica para a organização da libido em cada uma delas.

Fase Oral

A primeira fase é denominada Oral, e acompanha a criança desde seu nascimento até aproximadamente os 12 meses de vida. Nessa fase, a pulsão se origina na boca e tem como objeto o seio materno. A satisfação da libido se articula com a necessidade fisiológica em busca de alimentação.

A fase oral foi subdividida em duas partes. A primeira delas, denominada fase oral primitiva se caracteriza pelo ato de sugar, onde a criança está na busca do seio materno para se alimentar. Neste período a criança parte da fase narcisista, sem diferenciação "eu – não-eu", "ou mãe – bebe", onde o reconhecimento se dá apenas aos estados de tensão ou de quietude e, inicialmente, não ocorre à diferenciação entre pessoas e objetos de satisfação. Gradativamente, surge a percepção do objeto que dá prazer e alimento, o seio materno ou a mamadeira: objeto parcial. Aos poucos, com a diferenciação do próprio corpo, a criança passa ao ato de sugar sua própria mão ou dedos.

O segundo período da fase oral foi denominado fase oral sádica. Aproximadamente, aos seis meses de vida a criança apresenta o principal comportamento desta etapa que a diferencia da anterior - as mordidas, que em especial são dirigidas ao seio da mãe que a alimenta; durante essa etapa os primeiros dentes começam a aparecer.

Considera-se que é muito importante tanto para a mãe quanto para a criança a amamentação nos seis primeiros meses de vida. Em nossa cultura atual, é comum que, a partir dos seis meses, a criança seja gradativamente afastada do seio materno e aproximada da mamadeira. Assim, as mordidas da criança são dirigidas para o objeto que passa a alimentá-la: a mamadeira e, naturalmente, para outros objetos que ela consegue pegar, ou mesmo, outras partes do corpo dos adultos com os quais tem contato.

Para a teoria freudiana, é muito importante o aspecto ambivalente da etapa oral sádica (sentimentos contraditórios tal qual amor e ódio simultaneamente); a criança estabelece o interesse pelo objeto e, ao mesmo tempo, expressa desejo de destruí-lo, ambos para satisfazer seu prazer. A resolução ou superação de motivações tão contraditórias acarreta efeitos que permanecem por toda a vida.

Fase Anal

A segunda fase do desenvolvimento, fase anal, se desenrola entre os 12 meses de vida até meados do terceiro ano. A criança inicia e desenvolve o controle esfincteriano. Nesta fase a origem pulsional está na mucosa ano-retal, sendo o objeto da pulsão representado pelo bolo fecal. Há múltiplos significados para essa massa excretada, que se apresenta apenas como desagradável e repulsiva ao adulto. Para a criança, os jogos

com o excremento se tornam muito importantes para sua interação com o mundo que a cerca. As relações da criança estão estabelecidas no prazer erótico da retenção das fezes; a submissão e passividade em oposição ao prazer agressivo de controle, dominação e posse que caracterizam a relação de objeto nesta fase. Para Freud, a mudança de zona erógena decorre da maturação fisiológica, que agora se distribui por anus, nádegas, esfíncteres, uretra e todo o sistema muscular adjacente. Há, também uma subdivisão nesta fase, denominadas sádica e erótica. Na sádica o prazer é obtido através da excreção das fezes, enquanto que na erótica o prazer é decorrente da retenção e controle das fezes e da urina.

Fase Fálica

A fase fálica, terceira no desenvolvimento, acontece de meados do terceiro ano de vida até pouco antes do quinto ano, onde a origem da pulsão libidinal na criança está deslocada para os órgãos genitais. A percepção e a compreensão infantil dos próprios órgãos genitais derivam da exploração tátil e se esclarecem através de questões dirigidas aos pais. Nesta fase as crianças estão ávidas por descobrirem a origem dos bebês, da função sexual, gravidez e distinções sexuais. Assim, as crianças descobrem a diferença entre os sexos e estão aptas a vislumbrarem a cena de união entre seus pais.

Na verdade, os frutos da imaginação são destinados a uma espécie de representação simbólica dos desejos e interesses reais. Naturalmente, da cena de união a criança prossegue para questões de fecundação e nascimento. Com suma importância, o fantasma falo introduz a criança na angústia de castração; a sua negação objetiva proteger a criança desta tomada de consciência.

Complexos de Édipo e de Electra

O complexo edipiano se inicia na última fase descrita anteriormente: Fálica. Denominado complexo de Édipo em alusão a mitologia grega que narra de forma trágica o envolvimento amoroso entre filho, o rei Édipo, e mãe, ocorrido sem que estes soubessem da relação consangüínea. Em denominação simétrica, alguns psicólogos adotam o termo complexo de Electra para referenciar este período da criança-menina, tornando o complexo de Édipo uma referência exclusiva para a criança-menino.

No Édipo, ou Electra, têm-se a criança com, aproximadamente, cinco anos de idade, onde a origem da pulsão busca a posse do objeto que se constitui em uma das figuras parentais. Assinala-se o fracasso da negação de angústia de castração - o menino teme perder seu pênis e a menina deseja ter um falo por entender-se castrada; a distinção sexual pretende se estabelecer nesta época.

No esquema clássico, o menino deseja a mãe e movimenta seus recursos libidinais à ela, e seus opostos agressivos ao pai. Ocorrem sublimações sucessivas com a substituição da posse real por amor, estima e atenção. O pai, inicialmente, representa o objeto de rivalidade e de canalização de agressividade, mas também é temido por significar aquele que pode levar a efeito a terrível castração. Dispõe-se no menino, então, o desejo de agradar ao pai e se igualar a ele - uma posição passiva.

Ainda nesse esquema, a menina está ressentida de não possuir o fantasma falo e transfere a pulsão para outro objeto, buscando obter do pai o que sua mãe lhe negou. Barganha a renúncia do pênis por um bebê do papai. Os sentimentos dela em relação à mãe são contraditórios e geram a sensação de culpa, pois as grandes parcelas de satisfações

pulsionais obtidas antes do primado da zona genital[10], na fase fálica, permanecem ainda vívidas.

Fase de Latência

A quarta fase, denominada latência não foi postulada diretamente por Freud, pois ele considerava que não ocorria uma reorganização de zona erógena. As fases de desenvolvimento postuladas por Freud baseiam-se no princípio da origem pulsional, como já registramos.

Assim, para a criança, a latência tem início, aproximadamente, aos cinco anos de idade, perdurando até uns 10 anos. Freud registra que neste período da vida ocorrem as superações da angústia de castração no menino e do medo de perder a mãe na menina. Estas ocorrências seriam decorrentes dos deslocamentos identificatórios e das sublimações que se acentuam no declínio e superação do complexo de Édipo.

Durante a latência, a energia libidinal encontra outros objetos de satisfação nos processos intelectuais e de socialização, que sugerem uma infinidade de novos objetos. Assim, considera-se a construção do pensamento social, lógico e moral que livra a vida psíquica do principio do prazer para colocá-la sob a influência do principio da realidade. A latência perdurará até o pleno acesso a genitalidade, na inscrição da adolescência.

De fato, as crianças mantêm-se ativas à sexualidade. Coutinho & Moreira (1994, p.127) afirmam que o desenvolvimento psicossexual é progressivo e sem interrupção A curiosidade em relação ao tema leva as crianças a praticarem uma série de experiências que se materializam

[10] Dito pré-genital.

enquanto beijos na boca, contatos físicos, interesses por material de cunho pornográfico, relações homossexuais ou heterossexuais, inclusive com penetração anal, mais comum entre os meninos.

Fase Genital

Para completar as fases de desenvolvimento, a quinta postulação se faz na fase genital. Para Freud, em " Os três ensaios sobre a sexualidade", de 1905, as zonas erógenas que emergiram anteriormente, agora, ficam subordinadas à pulsão sexual voltada à reprodução. Esta é a base biológica do pensamento freudiano, que registra o crescimento e maturidade dos órgãos sexuais internos e externos, além da correspondência hormonal associadas à reprodução.

Um comportamento sexual se desenrola a partir da conjunção das determinações do mundo externo e interno, do corpo e da mente, consciente e inconsciente. A superação da satisfação auto-erótica se dá com o compartilhamento do prazer com outra pessoa. Firma-se a identidade e o estabelecimento de uma moralidade, através da aquisição dos valores e das atividades desenvolvidas socialmente.

Capítulo II: Quais As Cenas De Gênero No Desenvolvimento Infantil?

Use a dificuldade para decidir o que você faz
Não são as coisas que não lhe atraem
Veja sua bagunça, pois impedem compreender o que você faz
Têm que ser difícil, você têm que ir dentro do fogo

Se transforme no mandrake que lhe foi concedido ser
Veja se você pode fazer as coisas como os outros
Têm que ser difícil, você têm que ir dentro do fogo.

Into the Fire
(Blackmore/Gillan/Glover/Lord/Paice)
Deep Purple In Rock

A classificação sexual dos seres humanos em homens e mulheres é uma proposta da biologia que estabelece delimitações e interpretações rigorosas para ambas as classes, desde o início do desenvolvimento desta área de conhecimento. Assim, tomam-se referências pautadas nos aspectos anatômicos e fisiológicos das diferenças entre os sexos como prioritárias, deixando os fatores psicológicos ou subjetivos, os endócrinos e, adicionalmente, aqueles decorrentes das interações sociais fora de considerações.

Para as áreas da antropologia, da educação e da psicologia, esta é uma visão reducionista. Uma análise das ciências nos revela esse conceito extrapolado para muitas áreas do saber, que está socialmente difundido e enraizado culturalmente.

Não pretendemos ficar apenas lamentando pelo fato desse conceito dicotômico e discriminador ainda se encontrar presente nos meios

educacionais, o que seria uma atitude passiva e conformista de nossa parte; decidimos partir para uma ação, procurando auxiliar na construção de conceitos mais amplos sobre "o ser homem" e o "ser mulher", batalhando a divulgação de conceitos mais apropriados. Nosso posicionamento a respeito parte da compreensão que tal classificação sexual age no sentido de manter o *status quo*, ou seja, a posição estereotipada de homens e mulheres na sociedade, marcando fatores emocionais, afetivos, psicológicos e sociais.

Para reforçar a dimensão do que tratamos, tomamos a definição do termo sexo, adotada numa das referências mais acessíveis em nossa língua portuguesa. No dicionário, Aurélio Buarque define o termo sexo:

> " Sexo (cs). [Do lat. sexu.] S. m. 1. Conformação particular que distingue o macho da fêmea, nos animais e nos vegetais, atribuindo-lhes um papel determinado na geração e conferindo-lhes certas características distintivas. 2. O conjunto das pessoas que possuem o mesmo sexo. 3. Sensualidade, volúpia, lubricidade; sexualidade (...) 4. Bras. Os órgãos genitais externos. O belo sexo. As mulheres; o sexo fraco, o sexo frágil. O sexo forte. Os homens. (...) O sexo fraco. V. o belo sexo. O sexo frágil. V. o belo sexo. O terceiro sexo. Irôn. Os homossexuais." (Ferreira, 1999).

Na definição, nos deparamos com expressões que contemplam juízos de valor, produzindo[11] dicotomia e estabelecendo a diferenciação de um sexo forte e de outro fraco, além de, adicionalmente, fazer alusão a certo terceiro sexo – o dos homossexuais.

É uma visão conceitual que insere o belo no pólo do frágil e, por dedução lógica complementar, insere o feio no pólo do forte. Poderíamos entender que nessa conceituação os homens estariam a serviço da força, que conquista a beleza das mulheres frágeis, numa polaridade de

[11] Embora descritivo, entendemos a força que representa o veículo dicionário.

dominadores frente aos dominados, e todos, os homens e as mulheres, submetendo-se a tal processo, como decorrência de uma subjetividade mergulhada no mar das interações sociais.

A expressão espelha um imaginário social, em que a força atribuída ao homem se traduz por agressividade e até violência, desconsiderando-se as sensibilidades, escolhas e subjetividades. O homem, no pólo da força, seria necessariamente agressivo para se autopreservar, dominando o mais fraco. A mulher no pólo do fraco seria, necessariamente, passiva para não ser destruída pelo forte, violento e desprovido de razão. O fraco carece de autopreservação e o faz pela ação intuitiva e emocional procurando contrapor-se à força bruta, instintiva e irracional.

Recorremos diversas vezes aos estudos de Georges Boris, (2000) em sua construção de doutorado sobre vivências masculinas na contemporaneidade, onde efetuou análises sobre o homem a partir da categoria de *gênero*, discutindo as noções de sexo, de identidade, de condição, de subjetividade e de papéis masculinos. Neste momento, tomamos sua contribuição para nosso posicionamento crítico em relação à excessiva valorização biológica na conceituação de sexo, e a decorrente conotação de dominância de um sexo sobre o outro:

> "Tradicionalmente, o pensamento ocidental tende a se dividir entre duas abordagens aparentemente distintas da dualidade dos sexos - o modelo da *semelhança* e o modelo da *diferença* entre homens e mulheres - mas, em ambos os casos, sempre se buscou afirmar a superioridade do homem, o que justifica sua histórica *dominação* sobre a mulher".(Boris, 2000, p.35).

Contemporaneamente, já podemos nos valer do conceito de gênero para designar os mundos masculino e feminino, superando a estreiteza do conceito sexo. Ao falar em gênero estamos considerando os efeitos das

construções culturais sobre os homens e as mulheres e incorporando ao conceito de sexo, como os homens e as mulheres vêem e vivenciam a organização social. De fato, o conceito de gênero trata das relações entre homens e mulheres, de como foram construídas ao longo da história, e de como se apresentam em diferentes lugares.

Se novamente recorrermos ao Aurélio, para uma definição de gênero, teremos:

> "Gênero é a forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e status atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos". (Ferreira, 1999).

A conceituação de gênero, com a qual nos deparamos, nos revela maior amplitude de conceituação ao tratar a diferença sexual, incluindo uma conotação social em sua definição.

Num contexto de final do século XX, Joan Scott, historiadora e feminista, cuja obra vem sendo utilizada intensamente por pesquisadores brasileiros, define gênero de forma ampla:

> "Minha definição de gênero tem duas partes e diversas sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder". (Scott, 1990, p. 14)

Scott (1988, p.11-27), adicionalmente, nos revela que os estudos de gênero têm sido entendidos como sinônimo de "estudo de mulheres". Em muitos livros e artigos, enfocando a história das mulheres, há substituição do termo "mulheres" pelo termo "gênero", que começou a ser utilizado pelas feministas para referir-se "à organização social da relação entre os sexos, indicando uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual".

No presente estudo, o termo gênero se integra com a terminologia das ciências sociais e humanas e, ao mesmo tempo, se afasta da reflexão do movimento feminista. O termo "gênero" sugere uma conotação neutra politicamente, enquanto a palavra "mulheres" reflete, à priori, uma postura de reivindicação. Entretanto, como dizem os cientistas sociais, toda ação humana é política. Quando nos deparamos com a utilização da terminologia "história das mulheres", entendemos que a expressão nos encaminha ao compromisso com o embate político por afirmar que mulheres são sujeitos históricos válidos. Enquanto que, ao tratarmos de "gênero" não estamos necessariamente implicados em correntes de defesa ou de posicionamento sobre a desigualdade ou poder, especialmente sem pretendermos designar uma parte desfavorecida, seja ela homem ou mulher. Assim, o uso do termo "gênero" estabelece a busca de uma legitimidade acadêmica e, portanto, de neutralidade, que se efetivou desde os estudiosos iniciais, as feministas nos anos 80, mas que ganhou corpo e respeitabilidade, como um conceito que amplia a visão dos homens e mulheres no mundo contemporâneo.

Em conseqüência disto, o termo "gênero" compreende os estudos de homens e mulheres, tratados como adultos ou crianças, não se constituindo uma designação apenas para "mulheres", o que poderia refletir uma ameaça crítica, própria de um movimento político. Em nosso

estudo de gênero, homens e mulheres se fazem presentes, mas nosso enfoque se insere sobre as crianças e sua educação.

Os estudos feministas desenvolvidos na Inglaterra nos anos 70, por estudantes e professoras da universidade de Sussex, puderam estabelecer gênero enquanto uma categoria de análise teórica. Num projeto denominado "A contínua subordinação das mulheres", aquele grupo concluiu que "as pessoas são formadas para expressar comportamentos diferenciados, em função de serem macho ou fêmea da espécie humana".

A influência do grupo de Sussex chegou ao Brasil popular, através de um programa da Rede Mulher de Televisão, que iniciou em 1994 um projeto denominado "Um Outro Jeito de Ser", e disseminou para a população brasileira, não acadêmica, os conceitos elaborados pelas feministas[12] da universidade inglesa.

Tais posições favoreceram inúmeras pesquisas e produções teóricas, que destacaram o conceito de gênero de uma concepção reducionista e biológica do sexo, pontuando as desigualdades socioculturais, decorrentes dos estereótipos masculino e feminino. Adicionalmente, foram apontados os desequilíbrios entre o papel do homem e da mulher, denunciando a maior valorização da sociedade ao que é masculino.

A antropóloga Jeanine Anderson (1998), também aponta para a crítica das diferenças sexuais biológicas como categorias universais, na compreensão de homens e mulheres. Ela defende no conceito de gênero a inclusão das relações sociais ao se entender homens e mulheres e, afirmar que o masculino e o feminino são categorias criadas por convenções

12 Inevitavelmente, desde a origem das pesquisas, aqueles envolvidos com o tema gênero estão passíveis de serem classificados enquanto feministas. Não concordamos com essa classificação.

sociais, que variaram segundo a época e os padrões culturais, sempre sofrendo mudanças gradativas.

No Uruguai, em 1988, Jeanine Anderson produziu um trabalho denominado "Sistemas De Gênero, Redes De Atores E Uma Proposta De Formação" que desenvolveu junto a colaboradores da Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina – REPEM. Assim, adotou o conceito de sistemas de gênero que parte da idéia que as pessoas e as organizações:

> "Participam de um conjunto de relações de gênero e desde muito cedo são socializadas nesse aspecto. Assim, também reproduzem, muitas vezes inconscientemente, ideologias e práticas sobre as relações de gênero ao longo de sua vida".(Anderson, 1998, p.48).

Para ela, o sistema de gênero engloba elementos como os padrões de relações sociais, as práticas da vida cotidiana, com seus símbolos, crenças, valores, identidades, vestuário, tratamento do corpo, e outros tantos elementos, que chegam a estabelecer uma referência para entender e diferenciar os gêneros, uma forma cultural em cada sociedade. Deste modo, devem coexistir inúmeros sistemas de gênero nos diferentes grupos humanos.

Georges Boris, confirma o que estamos defendendo, ao afirmar:

> "A noção de gênero, diferentemente da concepção de *sexo*, mais do que se limitar à referência ao mero exercício da prática sexual, inclui a investigação das atitudes, dos comportamentos, das relações, dos valores, dos estereótipos, dos conceitos e dos preconceitos, que também são *social, histórica, política* – pois têm caráter ideológico - *e culturalmente construídos*". (Boris, 2000, p.18).

O contexto histórico e social é, ainda, reforçado com a seguinte citação:

> "O conceito de gênero surge como uma tentativa de aglutinar interesses comuns e ampliar a compreensão das relações entre os sexos, apoiando-se na idéia de que existem machos e fêmeas na espécie humana, mas, principalmente, que a qualidade de ser homem e ser mulher é definida em termos de relação entre ambos e do contexto sócio-histórico mais amplo em que eles interagem". (Medrado apud Boris, 2000, p.38).

O autor nos alerta para três dimensões essenciais na noção de gênero as quais devemos estar atentos: a dimensão relacional, e às dimensões contextual e histórica, que estabelecem correlação intrínseca entre si.

Assim sendo, no conceito relacional de gênero se estabelece que macho e a fêmea possam ter características universais "mas não se pode compreender a construção social da masculinidade ou da feminilidade sem referência ao outro pólo relacional". A dimensão contextual é estabelecida em relação à localização espacial do gênero, onde se reconhece o conjunto de características do contexto cultural em que são engendradas. Quanto à historicidade, esta compreende as diferenciações no decorrer do tempo, indicando que se é necessário considerar "o caráter histórico das construções sociais".

Entendemos que Georges Boris corrobora com a compreensão de Jeanine Anderson, pois ele também afirma que estamos nos referindo a "práticas, símbolos, representações, normas e valores relativos à *diferenciação* sexual, datados historicamente, presentes na cultura e compartilhados por indivíduos inseridos numa dada sociedade".

Thore Langfeldt apud Constantine & Martinson (1984, p. 58), destaca que os dois primeiros anos de vida podem ser fundamentais para o estabelecimento da identidade de gênero. Adicionalmente, a linha de desenvolvimento infantil de Freud, e seus seguidores, afirma a existência de uma relação entre as preferências sexuais e o período inicial da infância. Mas, Constantine & Martinson defendem que na sociedade ocidental "as crianças são consideradas como seres sexuais e tradicionalmente, têm sido socializadas, segundo papéis e identidade de gênero", determinados pela classificação homem e mulher, que é definida no nascimento.

Se considerarmos que o estágio atual da evolução cientifica permite identificar o sexo biológico da criança, antes mesmo de seu nascimento, através de sistemas de visualização intra-uterina, ultra-som e outros, temos que o gênero começa a marcar a vida do indivíduo muito antes de seu nascimento. Sabemos que em processos de inseminação assistida ou artificial, hoje é possível a escolha do sexo dos embriões.

Quando a ciência declara menino ou menina, muito antes do nascimento, afirma, a priori, que meninos e meninas são diferentes por natureza biológica e, desde então, estariam sendo desconsiderados os aspectos erótico-afetivos peculiares do desenvolvimento da criança. Sem dúvida, que os valores disseminados na sociedade, já estão disponíveis para atuarem sobre os futuros pais, que já incorporam as ações discriminadoras em seu comportamento pelas experiências anteriormente adquiridas.

Não se tratam apenas de informações objetivas ou valorativas com as quais os pais estão lidando. Há uma linha de reflexão da psicanálise que questiona sobre o lugar das crianças no desejo dos pais. Aqui, apenas pretendemos sinalizar que antes mesmo da concepção da criança, um

lugar destinado ao sexo e ao gênero, uma posição relativa de carinhos e dengos, de domínio e dominação, enfim de relatividade, já estavam considerados na subjetividade dos progenitores e interferindo no relacionamento dos mesmos.

É plausível que os pais, muitos antes do nascimento de seus filhos, já estejam correspondendo às expectativas sociais para estas crianças que ainda não vieram ao mundo, mas que já estão destinadas a vestirem roupas azuis ou cor-de-rosa e brincarem com bonecas ou carrinhos. Os pais preparam o ambiente que aguarda o bebê, com roupas e objetos pautados em seus valores e ideais para a criança de determinado sexo, correspondendo à determinada expectativa de identificação de gênero. Condições econômicas à parte, as pessoas de todas as classes sociais procuram corresponder as estas tendências de gênero, encontrando objetos ditos masculinos ou femininos que satisfaçam sua expectativa do que é próprio para meninos e meninas. Em nossa pesquisa, nos deparamos com casas de único cômodo[13], feitos de bambu e barro, que continham bonecas ou carrinhos para os bebes que ali residiam.

Uma outra abordagem teórica aqui nos parece ser relevante. Comparando com aquelas até então discutidas, esta outra abordagem não desconsiderou os aspectos sociais e culturais na compreensão das desigualdades entre os sexos, mas abordou essencialmente fatores psicológicos na determinação de gênero. Seguindo a pesquisa *cross-cultural*[14], Nancy Chodorow (1989) sugere que não haja diferenças determinantes dos comportamentos de homens e mulheres, mas que muitas das características que normalmente são tidas como próprias de um gênero ou de outro, são fruto do modo de diferenciar os machos e as e

[13] Apenas uma peça que servia de dormitório, cozinha e sala, com os objetos e utensílios que caractrerizam estes ambientes.
[14] Optamos por não traduzir o termo, mantendo-o em sua formulação técnica original.

fêmeas humanas, na cultura específica a qual eles pertencem. Seria possível, então, nos depararmos com comportamentos opostos às nossas expectativas para homens e mulheres, em outras culturas.

Ela toma uma posição que reflete a origem das diferenças partindo do ponto de vista da natureza e da cultura, afirmando que não deveríamos tomar tendências de comportamento para refletir as bases biológicas dos papéis de sexo e da divisão do trabalho. A esta afirmação, Nancy Chodorow comenta uma exceção, em relação à agressividade:

> "Com a exceção da agressão (e nós temos visto aquele comportamento autoritário e agressivo que diferencia as crianças de ambos os gêneros em algumas sociedades), não há nenhum comportamento que constantemente diferencie os sexos em relação à idade. Em particular, diferenças de sexo foram encontradas em crianças jovens – que poderiam ser discutidos enquanto inatos, mas tendem a desaparecer com o passar da idade, considerando que outros comportamentos caracteristicamente masculinos e femininos tendem a aumentar com o envelhecimento da criança, mas ocorrem bem antes que nós pudéssemos atribuir tal diferenciação às mudanças hormonais da puberdade".(Chodorow, 1989, p.26).

Neste percurso, a autora afirma que em todas as situações de socialização, o socializador primário é uma mulher. Os homens podem ajudar a cuidar das crianças, mas eles têm um compromisso de trabalho em outro lugar, que não o lar. Com as mulheres ocorre exatamente o oposto. Seu compromisso primordial está no lar, no cuidado com os filhos. Haveria assim, uma subordinação feminina ao masculino conforme uma noção universal, o mundo dos relacionamentos da mulher seria em casa, com os filhos e filhas, mas as crianças experimentariam relações diferenciadas com a mãe. As meninas teriam inclinação psicológica para

cuidar do outro, enquanto os homens teriam inclinação para exercerem controle sobre o mundo externo e as demais pessoas.

Ela considera que no desenvolvimento das crianças, nos deparamos com certos efeitos na identidade primária, que são determinados pela influência da mãe. As primeiras[15] frases de aprovação e desaprovação recebidas por uma criança, de qualquer dos sexos, é estabelecida pela voz feminina da mãe, e não a voz masculina do pai. Assim, ela diz que "a voz resmungona de consciência é feminina em ambos os sexos".

No processo natural do desenvolvimento, a psicologia e educação infantis, consideram que as crianças devam buscar independência para tomar decisões próprias. Para Nancy Chodorow, surge um ponto critico que diferencia a educação dos meninos: eles devem buscar independência, rejeitando sua própria mãe, conscientemente ou inconscientemente. Além dela, devem rejeitar as pessoas e coisas associadas a ela. Isso significa se separar e distanciar do universo feminino. Essa situação seria aprovada e reforçada pelas diferentes instituições culturais, que cercam as crianças. Adicionalmente, as meninas ao não serem submetidas à essa passagem de separação, permaneceriam ligadas às mães e ao mundo doméstico, redundando em conseqüências diferentes na identidade, para meninos e para meninas.

Os valores ideológicos que concernem ao papel de sexo, além da socialização para estes papéis, parecem assegurar que nem meninos nem meninas possam atingir estabilidade de papéis e de identidade. Assim Nancy Chodorow conclui:

> "A tragédia da socialização da mulher não significa que seja obscura sobre sua

[15] E primordiais, como considera Nancy Chodorow.

> identidade sexual básica, como é para o homem. Esta identidade é designada para a mulher, que não precisa provar para si mesma ou para sociedade sua conquista ou posse. O problema da mulher é que esta identidade é claramente desvalorizada na sociedade em que vive. Isto não significa que também deveria ser exigido que as mulheres estabeleçam competição para formar sua identidade, serem assertivas ou precisem alcançar objetivos como os homens. Nem sugere que não seja crucial para todos, homens e mulheres, ter uma identidade sexual estável. Mas até que a identidade masculina não dependa dos próprios homens ao se afirmarem para si mesmos, eles terão uma reação de insegurança em lugar de um exercício criativo de sua própria humanidade, e a mulher estará longe de ser aceita positivamente em seu ego, sendo resignada à inferioridade. Contando que as mulheres tenham que viver para suas crianças, e que os homens não contribuam genuinamente para a socialização, provendo modelos facilmente acessíveis, as mulheres continuarão expondo seus filhos à identidade sexual que depende de desvalorizar a feminilidade dentro e fora deles, e suas filhas terão que aceitar isto desvalorizando sua posição e se resignando a produzir mais homens que perpetuarão o sistema que as desvaloriza.". (Chodorow, 1989, p. 44).

Utilizando as cores da *tragedy of woman's socialization* para comentar a idéia de socialização feita por mulheres, a autora nos indica a existência de uma identidade sexual básica, ainda não diferenciada em gêneros. O pico da diferenciação, se instala no período de distanciamento mãe-filho(a) para as aquisições iniciais de independência.

A mulher-mãe não tem que provar para si mesma ou para a sociedade, suas conquistas, que ocorrem, principalmente na construção

subjetiva de seu filho-menino, com efeitos de insensibilização, enclausuramento emocional e desapego. A criança-menina fica com o ônus da prova, ou seja, na ausência de desafios de separação, ela historicamente teve sua identidade desvalorizada, não percebida "claramente na sociedade em que vivia".

Da mesma forma, seguindo tais afirmações poderíamos deduzir o porquê da crença de que "a identidade masculina depende apenas dos próprios homens", com o entendimento que um homem se constrói por si próprio e não em relação ao outro, enquanto que as mulheres crescem direcionadas para outro, dependentes da aprovação e reprovação externa, ao se construírem. Tal crença está apoiada no aparente, pois o menino cria barreiras para se diferenciar e bloquear suas expressões em relação ao mundo feminino, numa conquista de independência e afastamento, com expressão em nível consciente, do aparente. No entanto, para um menino a identificação primária com a mãe e com o feminino jamais será removida de suas impressões mais profundas, mantendo uma dependência indefinida, o que nos aproxima do entendimento da identidade feminina, numa suposta essência em ambos os gêneros.

Porém, hoje sabemos pelos estudos de gênero centrados no masculino, que as reações de insegurança masculina, estabelecem atitudes reativas, onde se esconde a ambivalência força/fragilidade, as máscaras de insensibilidade e em especial, o desprezo e hostilidades dirigidas às mulheres.

Para efetuarmos perguntas sobre gênero devemos focalizar na diferença entre os homens e mulheres, especialmente, na singularidade de cada um. O conceito de diferença de gênero que Nancy Chodorow recorre é abstrato e irredutível, sendo que ela assume a existência de uma essência de gênero, de forma que as diferenças entre os homens e as mulheres

sejam vistas para estabelecer e definir cada gênero enquanto uma categoria singular e absoluta.

Mas, mesmo este ponto é questionado pela autora ao sugerir que :

> "Eu sugiro que diferença de gênero não seja absoluta, abstrata, ou irreduzível e não envolve uma essência de gênero. Diferença de gênero e experiência da diferença tal como diferenças entre mulheres, são socialmente e psicologicamente criadas e situadas. Além disso, eu quero sugerir uma noção relacional de diferença. Diferença e diferença de gênero não existem como coisas nelas mesmas; elas são criadas relacionalmente, quer dizer, em relação. Nós não podemos entender diferença à parte desta construção relacional." (Chodorow,1989,p.100)

A frase final de Nancy Chodorow, sobre a diferença não poder ser entendida fora da construção relacional, complementa a afirmação de Georges Boris (2000) quanto ao conceito relacional de gênero, que não é totalmente inovador, pois já vem sendo explorado, por outras linhas teóricas; mesmo a teoria freudiana que sempre estabeleceu a dicotomia macho-castrado numa relação, embora estabelecendo pólos superior-inferior. De fato, a concepção relacional foi distorcida por valores e hegemonias ao longo da história, assumindo na sociedade e na subjetividade humana posições relativas que causaram detrimentos historicamente situados, sobretudo à mulher, que desde a segunda metade do século XX, passou a questionar a inferioridade do feminino e a conquistar um lugar de igualdade e parceria com o masculino.

Retomando a proposta teórica de Nancy Chodorow, lembramos que partindo de sua formação original de antropóloga, a autora passa a recorrer à teoria psicanalítica para clarificar aspectos envolvidos nas questões de diferenças de gênero, propondo repensar a seqüência do desenvolvimento infantil no período da separação e diferenciação entre

mãe e criança, para explicar a construção inicial da diferença de gênero pelas crianças.

A teoria psicanalítica trata de especificar um processo de diferenciação ou separação/individuação. Por esta concepção, uma criança nasce com o que é denominada, originalmente, uma relação de narcisismo: libidinal e cognitivo. A criança experiencia continuamente o mundo que a cerca e, fundamentalmente, junto com sua mãe. A diferenciação, e separação/individuação são os meios que permitem a demarcação entre o ego e o mundo de objetos, e que possibilitam a percepção do eu subjetivo como distinto, ou separado do objeto ou de outra pessoa. Uma tarefa inicial essencial para o desenvolvimento infantil, envolve o desenvolvimento de limites do ego e do próprio corpo, além de uma distinção entre o mundo externo e interno - dentro e fora.

Esta diferenciação requer maturação fisiológica, tal como a habilidade de perceber a constância do objeto, mas isso não é o bastante. A diferenciação acontece em relação à mãe[16] da criança. Aos poucos vai se desenvolvendo a partir de experiências de partida e de retorno da mãe, através dos sentimentos de frustração que enfatizam a separação na criança, adicionada pela aquisição da noção de que não tem controle sobre todas as suas experiências e satisfações. Se não fosse por tais frustrações, com rompimentos da experiência de unidade primária, propriedade total, e satisfação, a criança não precisaria começar a perceber o outro, o mundo exterior como separado, em lugar de vê-lo como uma extensão de si mesma. O desenvolvimento da separação envolve, em particular, a percepção da mãe como separada, o "não eu", pois até pouco tempo antes, coexistiam indiferenciadas mãe-criança, como uma unidade simbiótica.

[16] Ou a pessoa que assume a posição de cuidadora primária.

Da formulação freudiana prevalecente sobre o desenvolvimento, entendemos a mãe, ou o mundo externo, simplesmente descrito como o "outro", o "não-eu", que atende ou não as expectativas da criança. A diferenciação/separação e o importante rompimento da relação narcisista para a realidade são desenvolvidos quando a criança aprende que a mãe é um ser separado, com interesses separados e com atividades que nem sempre coincidem com os desejos infantis.

As percepções de diferenças de gênero surgem concomitantemente ao desenvolvimento. Seguindo a visão psicanalítica freudiana, como já explicitamos no capítulo anterior, os sensos de identidade são desenvolvidos diferentemente; a menina percebe nela a falta de um pênis, e subseqüentemente a tal constatação define a ela e a sua mãe com algo faltando - inadequadas e já castradas. O menino, instantaneamente, sabe que tendo um pênis pode perdê-lo, e teme pelo risco de ser castrado.

Nancy Chodorow destaca outra possibilidade de interpretação para o aparecimento das percepções de diferença de gênero. Assim ela descarta a afirmação sobre o processo de definição de gênero onde se experimentaria um grande trauma, a castração ou a angústia de castração, porém mantém a consideração sobre identidade de gênero e os sensos de masculinidade e de feminilidade, também afirmando que são desenvolvidos diferentemente para homens e mulheres.

Cremos que este seja o cerne de todas as afirmações de Nancy Chodorow:

> "Estas considerações sugerem que o centro da identidade de gênero e masculinidade apresentam conflitos para homens, e são organizados como senso masculino de ego e, de certo modo, o centro da identidade de gênero e feminilidade não apresentam conflitos para a mulher."

(Chodorow,1989,p.109)

Assim, ela afirma uma diferenciação entre o masculino e feminino desde a constituição de identidade de gênero. Em seu postulado, considera a essência de identidade de gênero se referindo ao senso cognitivo do ego, que seria masculino ou feminino e que é estabelecido nos primeiros dois anos de vida, concomitantemente ao desenvolvimento do senso de ego. As etapas subseqüentes se encarregariam de construir na identidade de gênero fundamental o desejo do gênero e as atividades e modos de comportamento associados ao próprio senso de suficiência para cumprir as expectativas do papel de gênero.

Ao trazer mais argumentos para a criação das diferenças, Nancy é contundente:

> "Abaixo, ou construído internamente, o centro da identidade de gênero masculina é precoce, não verbal, inconsciente, um senso quase somático de uma unidade primária estabelecida com a mãe, um senso subjacente de feminilidade que continuamente, usualmente, sem se denunciar, mas que às vezes insistentemente, desafia e arruína o senso de masculinidade".(Chodorow, 1989, p.109).

Assim, rompendo com idéia de trauma, ela não considera que seja problemática a essência de identidade de gênero de um menino, devido a existência de uma unidade primária de identificação com a mãe, uma feminilidade primária, no senso cognitivo do ser masculino. O menino experimentou o amor e os cuidados da mãe desde seu nascimento, sente prazer nesta relação e já está identificado com ela. Esse sentimento vem à tona quando da separação mãe-filho, e por isso há uma ambigüidade entre amar e romper com a protofeminilidade da identificação primária, por isso

essa é uma questão temática na medida de seus desdobramentos e interpretações.

Um menino tem que apreender a identidade de gênero pela negação, como não sendo feminino, nem sendo mãe. Posteriormente, por causa da primazia da mãe na vida primária e pela ausência do concreto e real com indisponibilidade de figuras masculinas para identificação e amor; enquanto aprende o que é ser masculino o menino vem significar para ele a saliente figura feminina e, ao mesmo tempo, aprender ser não-feminino, não-mulher, negando veementemente.

Desde Freud afirma-se nas etapas de desenvolvimento primárias que machos não são fêmeas. A essência da identidade de gênero masculina e o senso de masculinidade estão definidos negativamente: o que não é feminino, não é mãe, não é sensível, etc. No modelo masculino encontramos manobras de defesas que elevam o receio das mulheres, o receio de expressar qualquer forma de feminilidade: passividade, carinho, cuidados aos outros - e, especialmente, o medo de ser desejado por um homem.

Em oposição, no modelo de desenvolvimento feminino não se definem as fêmeas enquanto não-machos. A essência da identidade de gênero feminina e o senso de feminilidade são definidos afirmativamente, ou positivamente, como o que é feminino, ou como é mãe. A menina não é definida como não-menino, não-pai, pois as diferenças do que é ser masculino não são salientadas.

A identidade de gênero feminina está inserida num processo de repetição pela ação da maternidade, num circuito fechado onde se tem mãe gerando filhas e, novamente, filhas gerando mães. Assim nos deparamos com outro discurso que consideramos de fundo político, mas

que está inserido no contexto da construção de identidade de gênero feminina:

> "A maternação das mulheres efetiva e perpetua a relativa falta de poder das mulheres... O papel das mulheres tal como o conhecemos é produto histórico. O desenvolvimento do capitalismo industrial no ocidente acarretou que o papel das mulheres na família se tornasse cada vez mais envolvido com relações pessoais e estabilidade psicológica. A maternação é marcadamente uma função de base psicológica". (Chodorow, 1978, p. 52).

Nancy afirma que durante o desenvolvimento, a identificação materna deve ser representada e vivenciada como genericamente humano, por crianças de ambos os gêneros. Sem dúvida, tal afirmação nos remete para o processo e conteúdos educacionais, onde acreditamos que as diferenças de meninos e meninas estão desenvolvidas baseando-se na negação do gênero mulher para crianças de ambos os gêneros. Aos meninos existe a possibilidade de se afastar do conteúdo negado. Para as meninas resta aceitá-lo.

Romper com o atual modelo de socialização de gêneros não seria tão facilmente resolvido. Numa afirmação que poderia ser feita a partir de uma posição feminista, mas que também pode ser afirmada em bases políticas ou cientificas, Nancy fala:

> "Mas, porque os homens têm poder e hegemonia cultural em nossa sociedade, uma coisa notável acontece. Os homens usam e usaram esta hegemonia para destinar e transformar estas experiências. Na vida cotidiana e em formulações teóricas e intelectuais, os homens têm definido a masculinidade como o que é

> basicamente humano, e definido a mulher como não-homem ". (Chodorow, 1989, p.111).

Cremos que devamos transformar essa afirmação numa indagação para verificá-la em nosso cotidiano profissional enquanto educadores, psicólogos clínicos ou psico-pedagogos, naturalmente, nos relacionando com pais e crianças, principalmente.

Mas de fato, entendemos a presença destas forças na constituição e transição do Édipo, que afirmado por Nancy, representam aprendizagem cultural, afetiva, e sexual do significado e valorização de diferenças de sexo, que não foram percebidas por Freud:

> "Porque Freud não estava atento ao desenvolvimento pré-edipico (e por causa de seu sexismo) ele tomou este significado e estimativa como evidência de determinação de um ego, em lugar de um produto de desenvolvimento e cultura".
> (Chodorow, 1989, p.111).

A figura a seguir ilustra as proposições de Nancy Chodorow para a construção da identidade de gênero, concomitantemente ao desenvolvimento proposto na teoria freudiana. Como diferencial, destacamos a necessária negação do mundo feminino pelos meninos em período correlato ao conflito edípico.

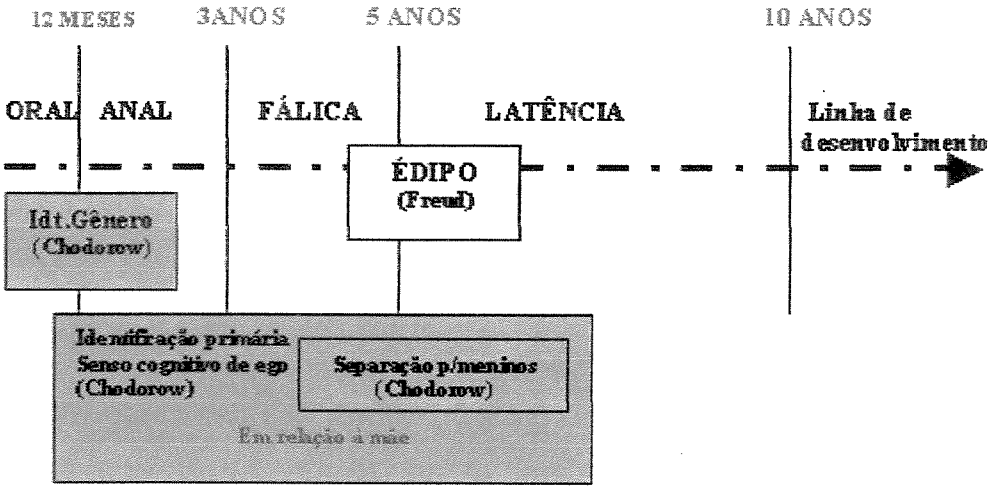

Figura 2: Linha de desenvolvimento

Nesse capítulo sobre gênero esclarecemos a afirmação base de que "gênero é o sexo sociológico", o que havia nos intrigado ao lermos Isaura Guimarães (Guimarães 1997, p. 41) e que foi o ponto inicial de motivação para esse estudo.

Imagens De Interações Com A Criança

Partindo das fundamentações teóricas estabelecidas nos capítulos anteriores, decidimos criar uma representação gráfica para sintetizar e descrever as inter-relações de alguns fenômenos ou categorias que consideramos interagir, primordialmente, com o desenvolvimento da criança e que tocam a leitura de gênero. Deste modo, criamos um auxiliar para o raciocínio e para as considerações assumidas:

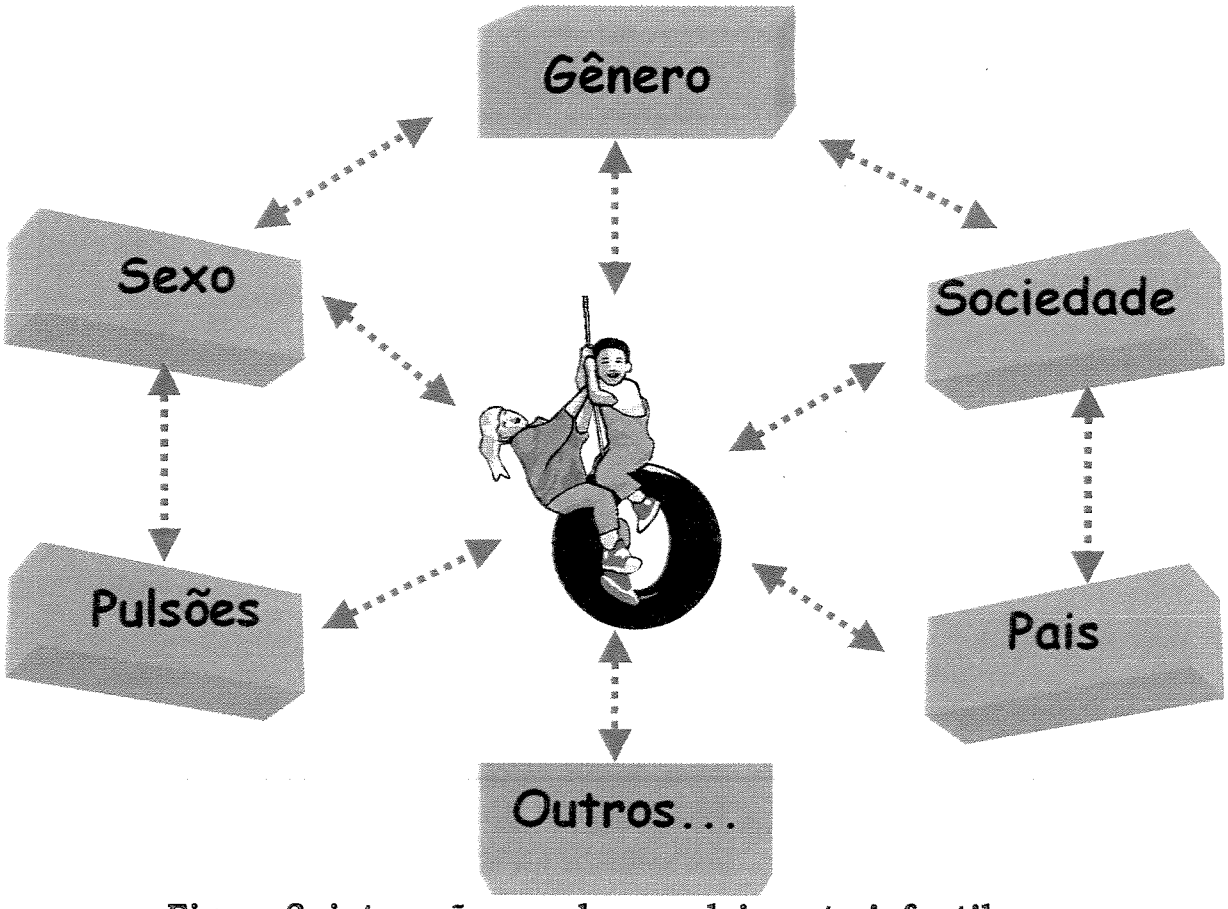

Figura 3: interações no desenvolvimento infantil

A figura 3 ilustra o universo de interações no percurso de desenvolvimento de uma criança. Admitindo as reflexões que partem, principalmente de Freud e Chodorow, os fenômenos representados podem ocorrer no meio interno ou externo ao ser humano, e serem passíveis de manifestação externa que produzem efeitos observáveis ou não.

Conforme discutimos no primeiro capítulo, as pulsões têm sua fonte numa excitação corporal exigindo ações, compreensíveis ou não, para sua satisfação e apontando para objetos e pessoas – delas decorrem relações

objetais primárias e secundárias. As pulsões partem de reservatório[17] desprovido de consciência no ser humano.

A concepção de sexo foi aqui representada, exclusivamente, em sua componente biológica, considerando-se a formação genital diferenciada para homens e mulheres e suas correspondentes potencialidades e expressões. Fundamentalmente, neste momento, tratamos de uma imagem da relação com o próprio corpo, na medida de sua percepção consciente ou expressão fisiológica hormonal.

Ao representar os pais, estabelecemos o núcleo inicial e primordial de relacionamentos da criança com outras pessoas. Como já discutido, o envolvimento com a sociedade acontece após a socialização primária que se dá na relação identificatória com os pais. Assim, no campo da socialização primária, a pessoa pode se estabelecer enquanto um ser social típico, de um sexo, de uma classe, etnia. Da relação com os pais, especialmente com a mãe, se constitui a relação objetal primária – o seio que alimenta. Este acontecimento ocorre fundamentalmente no domínio doméstico. Naturalmente, ao pensar o domínio doméstico nós estamos concebendo uma constituição familiar idealizada, composta por mãe, pai e, até mesmo, irmãos. Para considerarmos famílias contemporâneas, deveríamos estabelecer uma definição a partir de estudos de classes e de culturas, distribuição urbana, constituição material do lar, distanciando-nos da concepção idealizada.

Ao consideramos a sociedade, admitimos a amplitude de representações que carreia, trazendo consigo uma carga enorme de possibilidades. Expressando força sem medida, é influência continuada na socialização secundária decorrente da divisão social do trabalho e do

[17] O Id foi descrito anteriormente.

conhecimento. Em sua afirmação ocorrem os primeiros afastamentos da criança de ambiente primário - seu lar. A rua, cada vez menos acessível para as crianças de uma sociedade moderna e desenvolvida, se expressa de forma contundente carreando valores culturais. Subseqüentemente, advém o ingresso nas instituições que representam a sociedade: A escola ou outras instituições.

Gênero, conforme estamos compreendendo, está inter-relacionado com o sexo e com a sociedade. De fato, podemos indicar uma interação de gênero com todos os outros fatores. Adicionalmente, consideramos que a identidade de gênero tem parte construída na dimensão subjetiva da criança, que a figura não destaca.

Na figura deixamos espaço para outras possibilidades não consideradas nominalmente. Além de fatores externos, poderíamos desdobrar questões subjetivas, por exemplo, relacionadas com auto-estima, motivações, etc.

Naturalmente, consideramos ser bastante razoável que ocorram interações entre os fenômenos descritos entre si, a despeito do indivíduo e de sua subjetividade. Deste modo, a criança interagiria com fenômenos cruzados e complexos, de segunda ordem[18], em relação aos quais poderia ser determinada ou determinante, ou ainda oscilar nestas duas posições.

[18] Resultantes de interações secundárias, que por sua vez se originaram de interações primárias.

Capítulo III: Fundamentos da Pesquisa Qualitativa Como Apoio

Quando decidimos ir à rua[19] estávamos comprometidos com uma busca, pois pretendíamos esclarecer as inter-relações entre o gênero e o desenvolvimento infantil. Seria natural e lógico objetivar muita clareza na metodologia a ser empregada para a realização da pesquisa.

Inicialmente, especulávamos uma forma de abordagem às crianças, sujeitos de nossa pesquisa. Nestes momentos, ficava evidente que não poderíamos abordá-las na rua, pois em nossa cidade as crianças são tuteladas por adultos, especialmente as mais jovens, que muito nos interessavam. A faixa etária de nossos sujeitos foi estabelecida ao considerarmos a necessidade de nosso questionamento teórico, a definição da distinção de gênero, supostamente instalado nas fases iniciais do desenvolvimento.

Quando nos deparamos com produções cientificas que estabelecem e descrevem métodos de investigação, percebemos que necessitávamos de flexibilidade e de caminhos para considerar nossas próprias impressões no ato da pesquisa. Já considerávamos a diversidade no campo de pesquisa, parcialmente na rua e parcialmente em escolas, ambientes estes, em que as crianças puderam ser encontradas entretidas em suas brincadeiras ou tarefas escolares, e foram observadas e analisadas - objetivo de nosso trabalho.

Assim optamos pela linha de pesquisa qualitativa, cuja metodologia se insere em paradigma científico, nos permitindo uma maior aproximação

[19] Na concepção teórica estamos nos referindo ao campo de pesquisa. No entanto, nossa pesquisa teve dois momentos distintos que definiram o campo: a escola e a rua. Deste modo chamamos atenção ao fato.

aos sujeitos. Através de González Rey (2000), compreendemos que pesquisas qualitativas em psicologia constituem via de acesso para dimensões do objeto que estão inacessíveis no uso das pesquisas quantitativas. González Rey afirma que, nas metodologias de pesquisa sempre se está sujeito à confrontações epistemológicas e, inevitavelmente, estamos em grande dependência de correntes filosóficas. Por isso, torna-se muito importante nos posicionarmos de forma clara e antecipada.

Assumimos, então, que a pesquisa qualitativa é fundamentada pela fenomenologia, onde se considera que a imersão no cotidiano revela fenômenos, na medida em que se vai além das impressões imediatas, pois o sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos – o que representaria uma visão clássica da fenomenologia.

Com a perspectiva fenomenológica, compreendemos que o problema não poderia ter uma definição apriorística, que se define com o distanciamento do pesquisador para extrair leis constantes que explicitam o problema de pesquisa, a exemplo do que ocorre tipicamente em pesquisas experimentais.

Na pesquisa qualitativa, o problema não se reduz a uma hipótese prévia, mas sua formulação deve ser decorrente de um processo indutivo, que irá se definindo e se delimitando na exploração dos contextos, na observação reiterada e participante do sujeito pesquisado.

Verdadeiramente, entendemos que, a busca de formulação e esclarecimento do problema é um processo, e que esse processo se desenrola em todas as etapas da produção da pesquisa. A relação do pesquisador com seus sujeitos adentra a busca de conhecimentos da realidade vivida, para se chegar à produção da reflexão teórica que,

finalmente, permitirá a interpretação e conscientização do material registrado ou absorvido na realidade quotidiana dos sujeitos.

Ao assumirmos tal posicionamento metodológico, consideramos que ao final desse trabalho, poderíamos nos afastar total ou parcialmente da hipótese originalmente elaborada, quando da construção do projeto de pesquisa. E na verdade, constatamos um aprendizado importante no decorrer do processo de pesquisa, pois ocorreu uma evolução dos questionamentos originalmente colocados. Na fase inicial considerávamos estritamente o questionamento sobre as implicações de gênero para o desenvolvimento da personalidade. Com o decurso do trabalho, naturalmente contando com as orientações e colaborações que recebemos, entendemos ser infindável e inócua uma discussão em torno da definição de personalidade. Preferimos assumir, de forma simples e direta, que nosso questionamento se dava sobre o desenvolvimento infantil, sob uma perspectiva teórica de gênero.

A escolha da teoria de desenvolvimento freudiana e proposições de Nancy Chodorow, naturalmente, se ajustaram ao processo de construção do trabalho, como um todo fundamentador. A demarcação metodológica nos permitiu a interpretação dos fenômenos observados e organizados conforme as leituras teóricas.

A flexibilidade desses movimentos foi possível graças a essa visão de metodologia mais aberta, que encampa a pesquisa qualitativa, onde os dados coletados são confrontados à luz das teorias que fundamentam o trabalho, em nosso caso o gênero, sob as perspectivas sociológica e cultural além do desenvolvimento infantil, na tônica de uma psicologia freudiana, em sua essência.

Os sujeitos de nossa pesquisa, fundamentalmente crianças de 2 a 7 anos, ofereceram possibilidades de uma verdadeira e significativa relação pesquisadora para nós, pela proximidade, pelo contato de trocas, pelas vozes, enfim pelo calor entre seres humanos. Nem pesquisador, nem crianças se enrijeceram ou conformaram aos ditames teóricos, mas fizemos adaptar, quando possível à realidade. Ora, quando não é possível adaptação à realidade isso é um indicativo de que a teoria deva evoluir. Mas a responsabilidade desta leitura não está a cargo da teoria e sim do pesquisador – este é nosso papel quando chegar o momento.

Acreditamos que os pesquisadores devam se dedicar com muito empenho a compreensão do paradigma metodológico e do processo da pesquisa, pois a maturidade metodológica é fator decisivo ao sucesso do trabalho.

O Olhar Dissimulado Do Vídeo: Uma Aproximação Entre Sujeitos

"Esta mulher que vejo andando em minha direção, este homem que passa na rua, esse mendigo que ouço cantar de minha janela são objetos para mim, sem menor dúvida".

(Jean Paul Sartre, 1980, p.326).

A pesquisa qualitativa nos permitiu certa liberdade quanto às estratégias e técnicas na ação pesquisadora na realidade. González (2000, p.78) refletindo sobre os instrumentos de investigação psicológica, refere-se aos testes objetivos, criticando-os como limitantes porque "eliminam a atenção aos processos de construção do sujeito, que são fonte importante de informação, para qualquer problema a ser estudado". Acreditamos que devido a tais limitações, deveríamos buscar outros instrumentais de investigação, mais flexíveis e interativos.

Os profissionais que lidam com crianças sabem que é muito importante estabelecer um vínculo afetivo com elas, antes mesmo de qualquer intervenção, pois a criança restringe sua expressão até que se sinta à vontade para se comunicar. Na pesquisa qualitativa, as técnicas normalmente utilizadas estão abertas e maleáveis, como a observação participante, história ou relatos de vida, entrevistas não-diretivas, dentre outras que, de modo geral, permitiriam o estabelecimento de um vínculo com a criança nos momentos iniciais.

Na realização da pesquisa estivemos interessados em relações e expressões de crianças em grupos, espontâneos ou organizados pela escola, onde a interação social que se articulava, oferecendo campo para coleta e análises de comportamentos. Decidimos utilizar o vídeo como meio de registro das situações significativas para a pesquisa. Foi um olhar adulto dissimulado entre as crianças, "ver sem ser visto", nossa intenção, na realidade as crianças que também nos viam e de nós se aproximavam.

A intenção de registrar imagens nos pareceu uma oportunidade de utilizar a liberdade de espaço da pesquisa qualitativa. Anos atrás, tivemos contato com uma técnica terapêutica que fazia uso do vídeo. Ira Heilvel (1984) desenvolveu técnicas voltadas para a psicoterapia e para a educação, em especial, através de jogos com o vídeo. Os recursos tecnológicos de gravação e reprodução de vídeo evoluíram muito deste então, afinal 20 anos se passaram, mas suas técnicas mantêm-se atuais no que se refere à relação com as crianças. Uma de suas técnicas estabelece o *feedback* para crianças utilizando o *videotape*:

> "O vídeo é especialmente útil com crianças resistentes que consideram o *feedback* pelo vídeo como uma novidade. As crianças tendem a ficarem intrigadas pela oportunidade de aparecer na televisão e parecem

> mais descontraídas do que os adultos na mesma situação. Isto pode ser demonstrado pela facilidade com a qual praticamente todas elas encaram a introdução do vídeo nas sessões. Pouco mais precisa ser feito do que dizer: "Você gostaria de ver como é que fica na televisão, hoje?" E a maioria das crianças vai saltar de alegria pela oportunidade." (Heilvel,1984, p.45).

Pudemos constatar que a atitude das crianças permanece a mesma, ou seja, mantém o interesse em sua imagem no sistema de vídeo, especialmente porque não é a questão tecnológica que torna atrativa a técnica utilizada, mas sim um tipo de fascínio natural pela auto-imagem, disponibilizada através dos recursos técnicos: observar amplamente o próprio corpo ao lado de outros, ouvir a própria voz, comparar a imagem vista com a que se tem internalizada.

Heilvel (p.92) afirma que no contexto de grupo, as reações das crianças ao se verem no vídeo são "magnificadas pela habilidade na comparação direta das reações de uma criança com as demais" Investimos nesta idéia e tivemos oportunidade de colocá-la em prática, no campo de pesquisa, onde a aproximação das crianças era acordada com os professores responsáveis.

Observávamos os grupos e, aos poucos, introduzíamos as gravações e depois a reprodução para as crianças. De fato, quando reproduzíamos as gravações o processo era muito divertido - as crianças ficavam muito felizes ao se identificarem nas imagens. A reprodução da imagem exigia um aparelho de televisão, que nem sempre estava disponível. Aprendemos algo muito importante durante o desenrolar da pesquisa - as crianças adoravam ser filmadas, como pôde sugerir uma pergunta de um garoto (seis anos) na rua:

"Essa ai é a máquina de falar com o Ratinho[20]? Então filma eu".

Essa frase revelou a naturalidade da criança diante de uma pessoa estranha, e a facilidade com que passou a se relacionar com ela, que certamente foi mediatizada positivamente pelo equipamento eletrônico de vídeo.

Ao iniciar as filmagens, nos primeiros momentos, algumas crianças escondiam suas faces, principalmente aquelas com menos de cinco anos, mas com pouco espaço de tempo voltavam às suas ações originais. Ficou evidente, pela fala do garoto citada acima, que nossa inserção na rua ocorreu com a mesma facilidade encontrada nas creches.

Enquanto meios complementares de investigação, adotamos entrevistas não diretivas, norteadas pelo tema gênero, com questões formuladas conforme o assunto momentâneo. Em algumas ocasiões, utilizamos questões direcionadoras para o tema da diferença entre meninos e meninas, que alimentávamos enquanto durava a motivação dos envolvidos, mas logo após permitíamos o fluxo normal das narrativas e dos jogos espontâneos entre elas.

Inúmeras vezes, simplesmente, observamos as brincadeiras das crianças, mantendo-nos à distância, atentos às ações distintas de cada gênero, percebendo ações cruzadas entre gêneros diferentes, como também ações trocadas intra-gênero.

Nosso iconoscópio[21] registrou falas, brincadeiras, jogos, objetos, expressões faciais e corporais, ambientes e atividades diferenciadas.

---

20 Ratinho é um apresentador de programa de tv, para adulto, do Sistema Brasileiro de Televisão.

21 Do latim icono que significa imagem e scopio que significa ver. Designação para a câmera de vídeo com a qual efetuamos a aproximação entre o sujeito que observa e sujeitos observados que se vêem mutuamente.

Um Estúdio Em Atividade

Escolhemos pesquisar numa pequena cidade de Pernambuco, Venturosa, onde tínhamos realizado uma experiência anterior e fomos autorizados a acessar dependências escolares, participar de atividades escolares e promover dinâmicas necessárias ao trabalho de pesquisa, com as crianças da faixa etária de nosso interesse.

Segundo informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município, Venturosa se localizada a 243 km da capital pernambucana, Recife, com acesso pelas rodovias BR 424 e 217. O município está situado na região do Agreste Setentrional com uma população estimada no último senso em 13.013 habitantes. Limita-se ao norte com os municípios de Alagoinha e Pesqueira, ao sul com os municípios de Pedra e Caetés, ao leste com os municípios de Pesqueira, Capoeiras e Caetés a oeste com o município de Pedra.

Venturosa se inscreve na região que é assolada pela seca nordestina. Sua economia baseia-se em pequenas propriedades rurais que desenvolvem atividades relacionadas com produção de leite e seus derivados, ou ainda, produção de carne de suínos e caprinos. A produção agrícola se caracteriza como de cultura de subsistência, destacando-se o plantio de certo tipo de cacto denominado palma, utilizado como ração básica para animais bovinos. A economia do município deriva do ciclo sucessivo de plantio, colheita e comércio da produção citada.

A rede de ensino no município conta com escolas municipais de ensino fundamental e uma única escola estadual para o ensino médio. Cursos superiores na área da educação estão disponíveis em poucos

municípios do Estado de Pernambuco, exigindo um deslocamento mínimo de 220 Km, para os estudantes de Venturosa.

As Crianças E A Câmara Em Ação

Venturosa nos proporcionava muitas possibilidades para observação. O mês de dezembro anunciava o encerramento de aulas do ano letivo de 2001. As crianças estavam menos atribuladas com os compromissos educacionais e, fora do horário de aulas, podiam brincar livremente nas ruas. Ao mesmo tempo, os professores das creches já tinham desenvolvido suas programações e preparavam, com as crianças, as festas de encerramento do período.

Planejamos direções para nossa câmara de vídeo tape da seguinte forma: Na escola, que entendemos como o campo principal de pesquisa, tínhamos grupos de crianças organizados por faixa etária. Considerávamos que a faixa etária compreendida entre 4 e 7 anos seria ideal para os sujeitos serem observados, pois, segundo as discussões teóricas, poderiam ocorrer fenômenos de resolução do conflito edípico, ou de separação/identificação com a mãe, embora saibamos que não haja correlação precisa entre as fases de desenvolvimento e a idade cronológica.

Nas creches tínhamos classes que foram constituídas com crianças a partir de dois anos de idade e iam até os cinco anos. Assim, envolvemos na pesquisa todas essas faixas etárias. Em conseqüência, na escola incluímos crianças de 2 anos até 7 anos no estudo, pois ali havia certa regularidade na organização dos grupos e podíamos distinguir as crianças com facilidade, a partir de informações disponibilizadas por professores.

A rua e as atividades extracurriculares foram entendidas campo secundário de pesquisa, pela liberdade e flexibilidade das observações. O

mundo aberto se apresentava de forma espontânea, não tivemos controle sistemático dos sujeitos. Insistimos numa leitura da realidade, conforme os fatos se mostravam e eram registrados, pois entendíamos que o vídeo coletaria as imagens e cenas e então, procederíamos à seleção de todas as cenas que julgássemos pertinentes.

Além da pesquisa propriamente na rua, tivemos oportunidade de nos relacionar com crianças que estavam vinculadas a dois projetos distintos: Ciranda da Criança e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. Estes dois grupos tinham características funcionais distintas da educação formal, desenvolvendo atividades extracurriculares, também fora da escola. Assim os consideramos distintos das creches, distintos da escola e próximos da rua.

O Roteiro Interno

No período compreendido entre 04 e 14 de dezembro de 2001, visitamos diariamente escolas do Município de Venturosa. Tivemos muita colaboração dos 11 professores que eram responsáveis pelas 158 crianças, com faixa etária compreendida entre 2 e 7 anos, alunos das etapas que antecedem o ensino básico.

As escolas-creche visitadas foram:

Creche Irmã Maria Lucia
Escola Municipal Tenório De Freitas
Escola Municipal Gamaliel Cordeiro Vaz

Embora trabalhando no contexto de pesquisa qualitativa, apresentamos análises gráficas de distribuição dos sujeitos, forma quantitativa de informação, complementando os dados qualitativos. Com

isso, estamos afirmando o valor da diversidade e multiplicidade em nosso modo de trabalhar, tornando nosso estudo mais claro pela ordenação e organização dos aspectos objetivos. Os gráficos e quadros a seguir demonstram nossa distribuição de sujeitos por classes.

O quadro 1 demonstra a relação das salas de aula, alunos e faixa etária:

Sala	Alunos/gênero		Alunos/classe	*Faixa etária
	M	F		
1	9	5	14	5 a 7
2	7	11	18	5 a 7
3	17	8	25	2 a 4
4	15	10	25	4 a 5
5	5	19	24	5 a 7
6	14	6	20	2 a 5
7	11	7	18	2 a 5
8	6	8	14	5 a 7
Total	**84**	**74**	**158**	

Quadro 1: Relação sala de aula e alunos por faixa etária

O gráfico 1 a seguir representa a distribuição relativa de meninos e meninas observados nas creches:

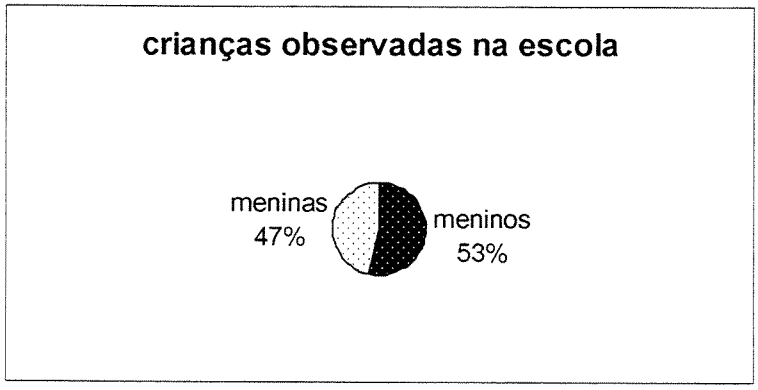

Gráfico 1: Alunos distribuídos por gênero

O quadro 2 demonstra a distribuição de gêneros por faixa etária e o porcentual relativo ao total de crianças observadas.

Distribuição por Idade e Gênero			
***Faixa**	**Meninos**	**Meninas**	**Total**
5 a 7	27(17%)	43(27%)	70(44%)
2 a 5	57(36%)	31(20%)	88(56%_)
Total	84(53%)	74(47%)	158(100%)

Quadro 2: Alunos distribuídos por idade e gênero

O gráfico 2, a seguir, demonstra a distribuição de meninos e meninas para a faixa etária de 5 a 7 anos:

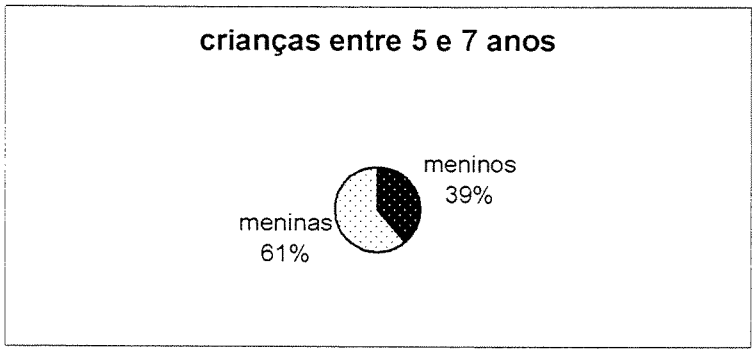

Gráfico 2: Distribuição de gênero na faixa etária de 5 a 7 anos

O gráfico 3 demonstra a distribuição de meninos e meninas para a faixa etária de 2 a 5 anos:

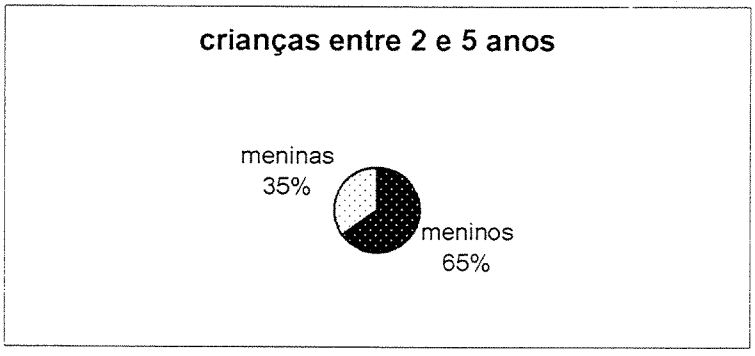

Gráfico 3: Distribuição por gênero na faixa etária de 2 a 5 anos

Ao compararmos o número de alunos distribuídos por gênero da faixa etária de 2 a 5 com a faixa etária de 5 a 7 anos, como demonstram os gráficos 2 e 3, notamos a ocorrência de uma inversão quanto a predominância numérica de alunos por gênero. Na faixa de 5 a 7 anos nos deparamos com um número mais elevado de meninas, enquanto que na faixa de 2 a 5 anos o número de meninos é maior. Não pudemos explicar tal fenômeno, mas aventamos alguns fatores tais como, por exemplo, aqueles de ordem sócio-econômica que poderiam dificultar a continuidade dos estudos para os meninos mais velhos. Entretanto, não nos afastamos de nosso percurso para investigar a natureza de tal ocorrência.

As Tomadas Externas Como Pesquisa

A pesquisa fora da escola se desenvolveu através de visitas à cidade, onde caminhávamos pelas ruas e praças, observando e procurando fazer contatos com crianças. Nestas caminhadas nos deparamos com os grupos do Ciranda da Criança e do PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que desenvolviam atividades extracurriculares, fora ou dentro da escola.

Munidos de máquina fotográfica e câmara de vídeo, a exemplo do que havíamos desenvolvido nas creches, obtivemos oportunidades muito especiais para a coleta de dados. Nestas oportunidades pudemos conversar com algumas crianças e adolescentes, obtendo comentários muito pertinentes e significativos para a construção de dados. Muitos desses sujeitos que estavam na rua, apenas, foram observados à distância, como nos revelam as imagens gravadas.

O grupo PETI se reunia na Escola Municipal Anália Anatália de Araújo, zona rural do Município de Venturosa, num local denominado Lagoa do Pé da Serra. As crianças e adolescentes deste grupo se caracterizam como filhos de lavradores que se afastam do trabalho infantil para desenvolvimento de atividades educacionais e recreativas. As famílias passavam a receber uma determinada ajuda financeira do Governo Federal para manterem suas crianças em tal programa. Em função da amplitude de faixa etária, é bastante complicado para os responsáveis pelo grupo estabelecerem dinâmicas muito apropriadas, uma vez que todos os integrantes permanecem juntos, exceto nos momentos de intervalo para a merenda e brincadeiras livres, que acontecem na rua, pois a escola não tem características arquitetônicas que garanta o espaço adequado para estes momentos.

O grupo do Programa Ciranda da Criança é destinado ao ensino e desenvolvimento de artes e atividades recreativas para as crianças do município, que mesmo em período escolar, têm uma alternativa para serem "retiradas das ruas". Este grupo se reunia em área urbana do município de Venturosa, na Escola Municipal Irmã Leonie. De modo geral, as crianças em atividade no grupo são moradoras da área urbana do município e, por indicação de professores e pais, passam a freqüentá-lo para ficarem afastados das brincadeiras cotidianas de rua, forma alternativa para melhorarem desempenho escolar e para obterem auxilio em sua formação educacional em geral. Uma parte destas crianças estaria sozinha em casa se não estivessem incluídas no programa, uma vez que seus pais desenvolvem atividades profissionais fora do ambiente doméstico.

O quadro 3 a seguir demonstra a relação de alunos, gênero e faixa etária por grupo:

Grupo	**Alunos/gênero**		**Alunos/grupo**	***Faixa etária**
	M	**F**		
PETI	20	22	42	7 a 15
CIRANDA	7	18	25	7 a 15
Total	**27**	**40**	**67**	

Quadro 3: Distribuição por idade e gênero

A distribuição de sujeitos por gênero neste segmento pesquisado é demonstrada no gráfico a seguir:

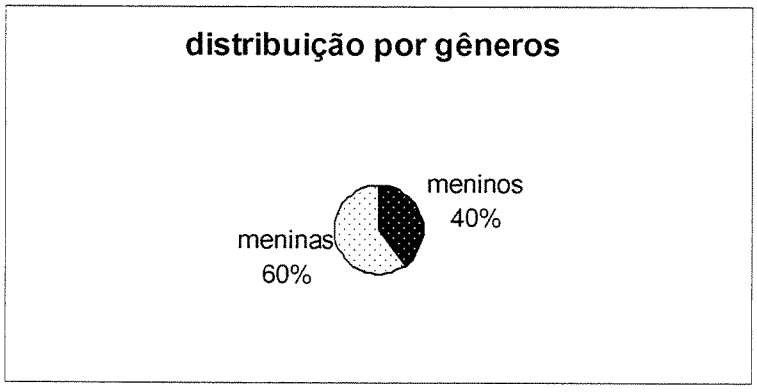

Gráfico 4: Distribuição por gêneros fora das creches

Como podemos observar no quadro 3, o número de meninas que estão inclusas no Programa Ciranda da Criança é significativamente maior do que o de meninos. Aventamos duas hipóteses para explicar tal fenômeno: Primeiro, as atividades desenvolvidas no grupo estão mais adequadas ao universo feminino. Segundo, devido condições socioeconômicas, os meninos desta faixa etária já estão em atividades que lhes assegure algum ganho financeiro para auxílio da família. Lembramos que nos deparamos com fenômeno numérico semelhante ao avaliarmos a distribuição de alunos por gênero nas creches.

Decupando Gravações Para Análise

Com a revisão do material gravado, pudemos construir uma síntese de atitudes e reações das crianças observadas nas creches, rua e atividades extracurriculares, fora das creches, bem como as atitudes dos professores. A síntese, em forma de tabela, consta dos anexos no formato que foi originalmente elaborado.

O processo de elaboração e seleção deste material pode ser explicado pela ordenação lógica dos dados coletados, a partir do contexto teórico que

discutimos, qual seja, buscamos colher os aspectos significativos na realidade para as implicações do gênero no desenvolvimento infantil. Deste modo, as falas e demais expressões dos sujeitos sugerem evidências para categorias de análise do problema que se aglutinaram em torno da idade cronológica das crianças.

Para seleção do material, num primeiro momento, assistimos integralmente todas as gravações, cerca de 3 horas de material bruto. Numa segunda oportunidade, (re) assistíamos as gravações em ordem cronológica e interrompíamos a operação do vídeo a cada ocorrência, que se mostrava de interesse e, procedíamos ao registro do fato de forma sintética, chegando mesmo à uma tabela inicial de comportamentos com respectivos atributos.

Organizamos as ocorrências seqüencialmente, pela ordem cronológica dos acontecimentos registrados e até fizemos uma enumeração deles. Embora isso possa sugerir um registro rígido e próprio de um *setting* restrito e controlado, essa maneira de organizar nos foi essencial para que pudéssemos estabelecer um índice, referente ao registro das imagens de que dispomos.

Desde os primeiros registros, adotamos e mantivemos comentários que denominamos "Frase para o imaginário" que se referem a impressões espontâneas que surgiram na mente do pesquisador, quando da revisão do material filmado. Consideramos a importância destas expressões, pois de forma livre de quaisquer constrangimentos, elas emitem opinião[22] num ponto focal da ocorrência registrada, mesmo que possam denunciar a ação inconsciente do pesquisador.

---

[22] E até mesmo julgamento de valor.

Criamos três tabelas que estão constantes nos anexos, com as denominações a seguir:

- ANEXO II: Atitudes E Reações Das Crianças Observadas, Exclusivamente, Nas Creches.
- ANEXO III: Atitudes E Reações Das Crianças Observadas, Fora Das Creches.
- ANEXO IV: Atitudes E Reações De Professores.

Gonzáles Rey (2000) é favorável à inclusão de indicadores para sinalizar ocorrências importantes nas pesquisas de ordem qualitativa. Neste sentido, adotamos indicadores para apontar a faixa etária (FE) dos envolvidos, além do nível de atividade na ação, e as frases para o imaginário, conforme esclarecemos acima.

O indicador FE registra a faixa etária distribuída, em quatro sub-faixas, conforme a dinâmica de formação de grupos dos sujeitos observados. As sub-faixas estão distribuídas de tal forma:

- I : crianças de 2 a 5 anos.
- II : crianças de 5 a 7 anos.
- III: crianças de 7 a 12 anos.
- IV: adolescentes de 12 a 15 anos.

A classificação etária nos permite contextualizar a fase de desenvolvimento do sujeito sob a óptica da teoria freudiana. Além da idade, definimos a natureza da ação, ou seja, se a ocorrência apontada nos indica que o sujeito exerce uma ação ou se está sob a ação de outro indivíduo.

Quando sinalizamos a indicação "A", pretendemos definir uma relação entre sujeitos do tipo "EU–TU", na qual o sujeito se encontra em

posição de dominação ou de independência na ação em curso, portanto está numa relação ATIVA.

Com o indicador "P" pretendemos definir uma relação de sujeitos do tipo "TU–EU", ou seja, o sujeito se encontra em posição de submissão ou de dependência na ação em curso, portanto está numa relação PASSIVA.

Com o último dos indicadores "N" pretendemos definir uma relação do tipo "EU–EU", qual seja, onde o sujeito não está se relacionando com os demais, está voltado par si, sem transcender o próprio eu, portanto está numa relação narcisista. O quadro que se segue resume nossos indicadores:

Indicadores	
(A)Ativa **Eu – Tu** **Dominante**	**O sujeito está em ação de dominação ou independência.**
(P)Passiva **Tu – Eu** **Dominado**	**O sujeito está em submissão.**
(N)Narcisista **Eu – Eu** **Voltada a si**	**O sujeito não transcende ao próprio eu.**
***FE** **I= 2 a 5anos** **II= 5 a 7 anos** **III= 7 a 12 anos** **IV= 12 a 15 anos**	**Faixas etárias utilizadas para classificação de subgrupos analisados.**
Frase para o imaginário	**Impressões espontâneas do pesquisador**

Quadro 4 : indicadores

Tomamos a citação de Gonzáles Rey sobre a posição de Tâmara Dembo quando se referia aos atributos que caracterizam a definição qualitativa dos determinantes psicológicos:

> " Agora retornamos à nossa velha questão: o que é a qualidade? Gostaria muito de argumentar que as qualidades têm a ver com grande diversidade de entidades psicológicas e ocorrências, possivelmente a mais valiosa contribuição (dessa definição qualitativa) é ter descoberto uma área de determinantes ocultos de entidades e ocorrências, aos quais, de outra forma, parece teríamos muitas dificuldades de ter acesso." (Demo apud Rey,2000, p. 47).

Nessa afirmação, Dembo traz referências aos elementos que se encontram ocultos e que constituem a definição do qualitativo. Compreendemos que em nossos indicadores e em nossos dados nos deparamos com tais elementos ou determinantes ocultos que podem destacar entidades psicológicas e ocorrências veementes.

No Anexo V trazemos algumas fotos. Primeiro, com a apreciação destas, gostaríamos que nosso leitor pudesse vislumbrar nosso campo de pesquisa e de filmagens, bem como alguns de nossos atores. Para transmitir uma noção de nosso *modus operandis* para a seleção de dados, sugerimos a visualização de cada foto seguida da leitura de seu título, logo abaixo da mesma. Embora, tratando de imagens estáticas, sem o poder dinâmico do vídeo e do áudio associado, cremos que o exercício do pensar poderá capturar conteúdos significativos no contexto de nossas reflexões, para cada figura vislumbrada.

Capítulo IV - Luz, Câmara, . . . Ação

Até então havíamos percorrido os subsídios teóricos e práticos em nosso trabalho. Ainda estávamos com muito material teórico para ser articulado em nossa produção; os dados coletados e organizados careciam de compreensão.

Percebemos que havíamos pré-selecionado nosso material como se fossemos editar um vídeo, mantendo o raciocínio de *videomaker*[23] aplicado no processo de coleta dos dados com a câmera de filmagens. Estávamos nos apoiando num roteiro que ainda não estava totalmente concluído; cenas saltadas de acontecimentos aparentemente desconexos no tempo e no espaço. Deste modo construímos as tabelas dos anexos denominadas Atitudes e Reações das Crianças e Professores, material bruto para ser depurado e esclarecido.

Revendo[24] nossa fundamentação em que tratamos de uma teoria de desenvolvimento infantil e atentando aos indicadores adotados, finalmente, percebemos que o indicador faixa etária poderia trazer a correlação direta à fase de desenvolvimento. Assim, nossa chave de leitura se concretizava com a aproximação direta entre os dados coletados e a teoria de referência, pautada na linha freudiana.

De fato, ao vislumbrar os dados em sua forma bruta, nós titubeados em estabelecer tal caminho para análise. Afinal, como entendemos a compreensão dos dados, esse é o clímax de nossa produção e, portanto, nosso empenho foi elevado para desvelar o conteúdo oculto das imagens a

---

[23] Termo empregado para designar aquele que edita imagens e produz videoclipes. Definido em dicionários como: "Produtor(a) independente de vídeos, ger. de comerciais para TV" (Ferreira,1999).

[24] O termo mais grosseiro seria mais expressivo para o que de fato fizemos: ruminar.

serem editadas num vídeo a ser projetado em nossa mente, antes mesmo de tais imagens serem tomadas em forma escrita.

Definimos tratar de nossas imagem-registros em quatro macro etapas referindo-as aos indicadores faixa etária, gênero, contexto relacional e expressão dos professores. Nas faixas etárias I e II dividimos em três pontos focais que nos dão conta de atitudes e reações dos meninos, das meninas e, das atitudes e ações estabelecidas relativamente entre meninos e meninas, o que poderíamos denominar de aspectos relacionais, seguindo a nomenclatura utilizada por Boris (2000), desenvolvida no capítulo II. Decidimos tratar as faixas etárias III e IV como único conjunto. Portanto, temos a seguinte distribuição:

- **FE I** **(2 a 5 anos)**
  - Atitudes dos meninos
  - Atitudes das meninas
  - Atitudes comparativas

- **FE II** **(5 a 7 anos)**
  - Atitudes dos meninos
  - Atitudes das meninas
  - Atitudes comparativas

- **FE III e IV** **(7 a 15 anos)** Análise pontuais

- **Expressão dos professores**

Adicionalmente, estaremos apresentando, entre aspas, as "frases para o imaginário", que devem falar por si mesmas. Comentá-las significaria induzir o leitor à nossas impressões - temos todos os outros argumentos para isso. Neste caso, ocorrendo uma interpretação pessoal do leitor estaremos felizes por estabelecer tal grau de comunicação.

A indicação numérica nos permite identificar o item que está contido nas tabelas dos anexos II, III e IV, para as quais o leitor poderá se dirigir, caso deseje compreender a sucessão das ocorrências relacionadas. Os números não se repetem nas tabelas para que não ocorra duplicidade, o que dificultaria a identificação. Deste modo a série de números 100 corresponderá as observações de crianças desenvolvidas nas creches, a série 200 corresponde as observações desenvolvidas fora das creches e a série 300 corresponde as observações desenvolvidas dos professores.

Faixa Etária I

(dois a cinco anos de idade)

Comentários para atitudes dos meninos

113 Em brincadeiras com lego os meninos constroem: Dragão, avião, monstros e super heróis. "Isso é de homem".

117 Os meninos trazem carrinhos e robôs e monstrinhos. "Há, de menino".

Nestes itens podemos notar que o tipo de brinquedo que está disponível aos garotos lhes atraem movimento e ações propostas por tais objetos. Quando utilizamos a palavra ação, realmente estamos destacando movimentos bruscos e velozes, pois assim notamos o desenrolar do brincar com estes objetos que se deslocam no ar, em cenários imaginários, atacando e destruindo inimigos, também imaginários. O super-herói, menino, se desloca de um "hominho" para um avião ou dragão. O objeto se comporta enquanto um écran[25] no qual fantasias de auto-imagem ou de uma figura, quem sabe a paterna, estão projetadas.

[25] Tela de projeção

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

115 O menino comenta sobre a construção da menina: "Ela fez um menino". "Por que não é uma menina?".

Numa ilação sobre este item poderíamos demonstrar que o garotinho já está privilegiando o mundo masculino, pois ao definir a produção de outra pessoa, no caso uma menina, o está definindo segundo seus valores.

119 Os meninos com menos de três anos e seis meses tendem a imitar o comportamento das meninas que escondem o rosto. "Sou pequeno posso ser frágil"

A imitação feita à menina nos demonstra certo comportamento de heteronomia e de homogeneidade no grupo dos mais jovens. Ainda, poderia nos dizer da não distinção menino-menina nesta idade.

130 O menino narra: "tem um menino grandão que bate em todas as crianças aqui" - "Ser grandão é ser mais poderoso".

Percebemos, ao menos, duas ocorrências. A primeira é que de fato um menino mais velho, não uma menina, agride os menores. A segunda é que, de fato, os mais novos o temem e pedem proteção.

221 O menino diz: "Essa ai é a máquina de falar com o ratinho? Então filma eu" – "Eu gostaria de aparecer na televisão"

Esta frase nos dá conta de uma observação feita na rua que contempla a facilidade com que nos aproximamos das crianças com a câmera de vídeo.

Comentários para atitudes das meninas

101 Meninas com chupeta. "Fase oral deliciosa".

Este item nos revela garotas que ficavam isoladas, sugando chupeta. Permaneciam não somente afastadas dos meninos, mas também das outras crianças.

114 Em brincadeiras com lego as meninas constroem: Pessoas, meninos, meninas, objetos sem denominação. " Isso é de menina!"

116 As meninas trazem bonequinhas. " Somos mamães".

Estes itens nos revelam o interesse das meninas em relação às pessoas. Falando pela negação, as meninas não constroem monstros, não manuseiam armas ou dispositivos para ataque e destruição. A meninas brincam com objetos que imitam figuras humanas. Com as bonecas, exercem afabilidade e maternagem.

118 No contato inicial com as crianças, as meninas demonstraram-se mais retraídas. Debruçam sobre a mesa e escondem o rosto. " Meninas são sensíveis".

É muito revelador. Nesta faixa etária as meninas demonstraram-se muito mais retraídas, introvertidas no relacionamento, De fato, não estavam voltadas para si mesmas, mas se escondendo do outro, do iconoscópio. A barreira era vencida com mais dificuldade,

comparativamente aos meninos, mas era superada, quando então se demonstravam muito mais carinhosas.

Comentários para atitudes comparativas entre meninos e meninas

104 Nos grupos espontâneos, formados por crianças com até 3 anos e seis meses, há meninos e meninas. "Somos anjos, não temos sexo".

105 Nos grupos espontâneos, formados por crianças com mais de 3 anos e seis meses, há separação de gêneros. "Menina para lá e menino para cá".

O Item 104 confirma uma observação anterior, quando notamos um comportamento heterônimo das crianças mais novas. De fato, estes itens estão demarcados pelo limite aproximado de 3 anos e seis meses, que foi o apurado naquela oportunidade. Esta linha demarcatória nos revela que, até por volta deste limite de idade, as crianças estabelecem uma neutralidade quanto à escolha de companheiros por gênero. A partir de determinado desenvolvimento afetivo ou psicológico, a criança passa a estabelecer um comportamento de segregação quanto a gênero e, espontaneamente se coloca nos espaços da sala de aula, mesas ou cantos, agrupando-se com os iguais em gênero: meninos e meninas separados.

217 Crianças com menos de 4 anos brincam na rua: meninos e meninas estão juntos Não somos meninos ou meninas. "Somos crianças"

222 Meninos e meninas com menos de 5 anos brincam juntos. Um menino está só de cueca, outro menino de uns 2 anos está nu. "Agente é amigo"

223 Nessa mesma turminha: Os meninos assumem o desafio de subir numa árvore para balançar – as meninas não. " Isso é coisa de menino"

228 Crianças com menos de 4 anos parecem ignorar diferenças de gênero e brincam juntos nas brincadeiras de rua. "Somos crianças".

O item 217, observado na rua, nos revelou um grupo especial de crianças com menos de 4 anos de idade que brincavam todas juntas. Não eram da mesma família e não havia um comportamento de gênero que as diferenciasse. Esta observação é reforçada no item 228.

Nos itens 222 e 223, observamos crianças na rua, com faixa etária mais ampla. As crianças não se importavam com o menino mais novo que estava nu, ou com outro garoto que estava somente de cueca. Os meninos subiam numa pequena árvore para balançarem o corpo, mas as meninas não o faziam, como se estivessem proibidas de fazê-lo, e de fato estavam.

Faixa Etária II

(entre 5 e 7 anos)

Comentários para atitudes dos meninos

106 Os meninos são mais agressivos. Notamos a disputa entre meninos por posse de objetos e posições relativas às atividades e brincadeiras. "Eu quero ser o chefe".

Neste item, pela primeira vez em nossa observação, notamos reações agressivas entre os meninos. É interessante destacar que não somente

havia uma disputa por objetos, mas por posições físicas no ambiente, tais como uma determinada carteira ou posição relativa numa dada brincadeira em desenvolvimento. As atitudes se assemelhavam ao comportamento de machos de algumas espécies animais que demarcam território.

123 Meninos pegam as canetas uns dos outros e trocam tapas em seguida. "Eu que mando"

124 Os meninos brigam e continuam as atividades. Não há sentimento de ruptura entre as crianças. "Somos amigos".

136 Um menino bate em outros meninos. "Eu tenho a força".

Os itens 123 e 136 reforçam a observação anterior, quanto ao comportamento de agressividade dos meninos. No item 124, podemos entender que os embates têm caráter momentâneo e as crianças logo superam as brigas, se disponibilizando para a manutenção do relacionamento e, novas disputas.

107 Os meninos agridem as meninas. "Eu mando nelas"

109 Meninos agridem meninos e meninas. "Eu me imponho a todos"

137 Um menino dá um tapa em uma menina. "Olha o homenzinho...".

138 Um menino puxa o cabelo de uma menina. "Tem outro aqui"

No item 107, apontamos as agressões dos meninos nas meninas. Nos itens 137 e 138 temos mais duas observações como a anterior. Estas agressões ocorriam desvinculadas da disputa por objetos ou por posições

como aquelas do item 106. É importante notarmos que a agressividade dos meninos não era, exclusivamente, direcionada para as meninas, como revelado no item 109.

117 Os meninos trazem carrinhos e robôs e monstrinhos. "Há , de menino."

Também no grupo de faixa etária II pudemos notar que os meninos trazem o mesmo tipo de brinquedo associado a lutas e destruição, ao menos, assim o evidenciavam em suas brincadeiras, como aponta o item 117.

120 No contato inicial com as crianças, os meninos foram mais comunicativos. "Já sou homem"

Os meninos, como registrado no item 120, mostraram-se mais comunicativos e acessíveis, nos momentos iniciais e mantinham este nível de interatividade indefinidamente.

125 Grupos de meninos em jogos no chão da classe. "Menina não entra"

131 Os meninos sobem nas mesas e carteiras e apresentam mais atividades físicas. "Sou livre para lutar"

133 Os meninos gritam e correm mais. "Eu posso voar"

Os meninos, como observado nos itens 125, 131 e 133 estabelecem um grupo distinto por gênero e brincam no chão ou sobem nas carteiras e mesas, exercitando musculatura e flexibilidade do corpo em atividades repetitivas. Na interatividade em condição ativa exercem atividades corporais intensas.

139 Um menino utiliza estilete para apontar lápis. "Já sou homem"

Neste item revelamos nossa própria insegurança. Um menino tão jovem manuseando um estilete sem o devido domínio para apontar o lápis. Não interferimos na ação, mas notamos o "homem-criança" numa condição de pseudo-adulto.

141 Um menino se apega ao professor e fica próximo a ele por muito tempo. "Esse professor é uma mãe"

Neste ponto nos deparamos com uma situação inusitada. O professor ao qual o garoto se apegava apresentava comportamentos delicados em suas atitudes corporais e falas. Sem dúvida, expressões diferenciadas daquelas encontradas nos homens adolescentes ou adultos da região pernambucana. Também, foi o único professor de gênero masculino que encontramos trabalhando no município com as faixas etárias I e II. Não investigamos as preferências sexuais daquele professor, nem afirmamos expressões de homossexualidade, mas destacamos certa feminilidade em suas expressões. Enquanto pesquisador de gênero, tal fenômeno nos chamou atenção. Em especial, porque o menino mais jovem naquele grupo se apegava ao professor, numa relação "filho-mãe".

145 Ao chegar sua vez, um menino ordena: "fica todo mundo ai junto". E em seguida mostra o muque. "Eu mando"

Temos um garoto que ordena para que todos, inclusive a professora, fiquem juntos para que ele possa vê-los através da câmera. Para reforçar sua autoridade, exibe o "muque".

125 Os meninos assumem brincadeiras corporais: pegar e arrastar uns aos outros. "Tocar no seu corpo só para lutar".

126 Meninos, ainda pequenos, já se afastam bastante de casa. "Sou homem, posso sair de casa".

Tais observações de rua nos dão conta que os meninos desta faixa etária gostam de brincadeiras que exigem empenho físico, tais como corrida e lutas. Outro ponto muito preponderante é que estes meninos, muito jovens, têm liberdade para estarem na rua e se afastarem de suas casas.

Comentários para atitudes das meninas

102 Meninas brigam entre si por atenção da professora. "Ela é minha".

Neste item podemos identificar meninas em disputa pela atenção de um adulto: a professora, mulher e cuidadora, que no ambiente da sala de aula tem o poder do controle sobre todos os demais. A professora deve representar um modelo para identificação.

103 As meninas apresentam maior interesse e maior concentração nas atividades propostas. "Porque temos que ser melhores".

134 As meninas apresentam-se mais quietas e mais obedientes." Eu não tenho asas".

Estas observações revelam ao pesquisador uma tendência verificada no grupo observado, as meninas demonstravam maior interesse e concentração, tanto quanto comportamento mais obediente, além de maior

motivação em aprender o conteúdo proposto em classe. No entanto, o comportamento pode representar total submissão ao sistema em curso.

108 Meninas que estão mais próximas aos meninos estão mais sujeitas a sofrerem agressões destes. "Eu escolhi correr este risco"

Observamos neste item que algumas meninas se aproximam mais dos meninos, seja através de participações em brincadeiras ou por proximidade de carteiras. Uma decorrência de tal proximidade é que passam a sofrer agressões dos meninos. Tais expressões agressivas se efetivavam com tapas ou empurrões.

110 Agressões de meninas aos meninos são mais raras. "Auto defesa ou comportamento masculino?"

140 A menina aponta o estilete para o menino ameaçando-o. "Também sei me defender".

11 Uma menina agride suas colegas de turma Ocorrem menos agressões entre meninas. " Comportamento masculino?"

Como observado no item 110, pudemos perceber algumas agressões das meninas nos meninos. Não pudemos compreender se nestes casos, menos freqüentes, a agressão se manifestava por atitude de defesa ou de reação espontânea como percebemos nos meninos. No item 140, a menina aponta o estilete para o menino, alguns momentos instantes antes o menino havia lhe puxado o cabelo. Como foi um a percepção isolada, não podemos afirmá-la enquanto comportamento generalizado. Apenas no item 111, destacamos o comportamento de uma menina que agredia suas

colegas com empurrões e tapas, além de gritar ou impor situações. Ela não predominava enquanto líder no grupo, pois nem sempre a correspondiam, como também se defendiam de forma correlata – tapas por tapas, empurrões por empurrões.

112 Uma menina (5 anos) afaga o boneco: bebê. "Sou mamãe".

116 As meninas trazem bonequinhas. "Somos mamães"

126 Meninas isoladas debruçam na carteira. Outras Meninas isoladas se concentram em brincar com uma boneca. "Eu posso ficar sozinha, bobo"

Como fora observado no grupo de crianças da faixa etária anterior, as meninas desta faixa também se aproximam mais da construção e de brinquedos com a forma humana, sejam bonecas e bonecos ou legos constituídos como pessoas.

121 Meninas negociam canetas para colorir. "É melhor assim"

122 As meninas se abraçam e fazem carinhos umas nas outras. "Ah! Que gostoso"

129 A menina se aproxima da professora e recebe carinho. " Eu quero ser amada."

135 A menina se aproxima me dá a mão e aguarda receber um carinho. "Gosto de receber carinho"

As meninas se expressam com mais carinho e receptividade para afagos, sejam umas das outras, dos professores e, até mesmo do

pesquisador, como sugerem estes itens. Mesmo em momentos de interesse particularizado, agem de forma a compartilhar os recursos sem tomá-los exclusivamente para si próprias, como no item 121. Lembramos que estávamos em escolas com recursos parcos e, as crianças necessitavam aprender a compartilhar o que dispunham.

148 Uma menina fala "não tenho filho porque não sou uma mulher nem sou uma mocinha, eu sou menina" - "Mas já sei como fazer"

149 Uma menina explica: " a diferença entre homem e mulher é o amor porque a mulher gosta muito do homem e o homem gosta muito da mulher" – "A diferença é que são todos iguais"

150 Uma menina conta "sei muitos casos de mulher e de bebê" – "Também posso ter um bebê".

151 Uma menina conta quando a mulher descobre que ta grávida faz um exame vê se o filho é do pai. "Pode ser somente da mãe"

152 Uma menina diz: "quando a mulher sente enjôo é porque está grávida e quando descobre que esta grávida prepara uma surpresa para o marido" – "Eis o filho que eu te darei, mas agora é só meu".

Estas observações nos sugerem que as meninas da faixa etária II apresentam uma noção de sexualidade mais elaborada do que os meninos da mesma idade. Quando explica sobre a diferença entre homem e mulher, a garotinha da observação 149 traz à tona o sentimento amor. O comentário do item 152 é muito interessante, pois trata da "surpresa para

o marido". Lembrando da teoria freudiana, tal surpresa poderia representar a questão edípica feminina: complexo de Electra.

146 Com a chupeta na mão a menina narra: " a mãe de chapeuzinho vermelho mandou ele levar" – "Chapeuzinho vermelho é menino!"

Esta nos chamou atenção porque na narrativa as meninas entendiam Chapeuzinho Vermelho como um menino. A aventura narrada pode trazer fantasias de uma criança que tinha poder e autonomia, mesmo correndo riscos na floresta, enfrentando o lobo. Será que por isso deveria ser um menino?

224 Os pais não permitem que as meninas brinquem no balanço. "Menina deve ser comedida"

Nas observações de rua, como apontado na observação 224, notamos que os pais não permitem que as meninas brinquem num balanço de árvore que ficava na rua onde moravam.

Comentários para atitudes comparativas entre meninos e meninas

127 Duas meninas brincam e um menino somente observa. O menino se insere: retira parte do material das meninas. Elas protestam. "Vocês vão ter que me engolir"

128 Meninas observam o jogo de meninos, mas não participam. A professora interfere no jogo, então as meninas fazem o mesmo. "Agora nós somos mais fortes do que você"

Na observação 127 percebemos que a inserção de um menino na brincadeira das meninas ocorre de forma abrupta. Questionamos se os modos dos meninos em geral, seriam grosseiros. Como espelho para esta ocorrência, no item 128 flagramos meninas observando a brincadeira de um menino. Elas permaneceram à margem até que a professora se aproximou e interferiu, orientando o garoto. Imediatamente elas pegaram as peças que o garoto manipulava e as colocaram em outras posições. O que nos salta à observação é que o garoto no item 127 se inseriu autonomamente, enquanto que as meninas no item 128 aguardaram uma autorização simbólica da professora.

132 A professora canta: "para acabar com o aborrecimento basta fazer um simples movimento". Todos participam da atividade física e vocal. "Ela é quem manda, mas é legal essa brincadeira".

Acreditamos que a observação do item 132 seja bastante corriqueira para os educadores. No entanto, chamamos atenção ao fato de que a professora é figura de autoridade no grupo de crianças desta faixa etária e, respeitada como tal, embora, em alguns momentos a resposta desejada não seja obtida tão facilmente, ainda assim, as crianças a atendem.

144 O menino entra na frente da lente e a menina protesta, mandando-o sair. "Este espaço já é meu"

Este registro foi ímpar nas séries de observações. Uma menina toma a ação diretiva, ordenando para que um garoto se afastasse. Compreendemos a presença da professora que a autorizava ou transmitia-lhe a segurança para a ação.

147 Os meninos permanecem em suas carteiras, mas a meninas estão correndo, gritando, pulando e contando histórias. "Paraíba masculina, mulher macho sim sinhô".

Uma situação diferenciada está relatada neste item; ocorreu na classe onde tínhamos uma menina que batia nos meninos e, as meninas se agrediam, exibindo comportamentos que até então entendíamos como expressões dos meninos na faixa etária. Os meninos ficavam em suas carteiras e estavam mais atentos às propostas de atividades designadas pela professora, enquanto que as meninas estavam afastadas de tal sintonia.

142 As crianças têm curiosidade com os equipamentos de filmagem. "Instrumento de mediação"

143 As crianças querem ver através da câmera de vídeo e formam fila. "Que se confirma"

Estas observações reforçam a idéia de que as crianças se relacionam facilmente com os equipamentos de filmagem, estabelecendo uma dinâmica instrumental a ser utilizada pedagogicamente.

Faixa Etária III e IV

Nestas faixas etárias não vamos apresentar comentários a cada observação dos itens constantes do anexo IV. Apenas comentaremos nossas impressões gerais, que também foram significativas às nossas elaborações neste trabalho. De fato, nosso grupo essencial foi conformado pelas crianças das faixas etárias I e II, mas na rua ou nas atividades

extracurriculares a seleção tornou-se mais difícil, além de que as crianças menores estiveram mais restritas à rua.

Muitas destas observações revelaram a existência de uma disputa entre meninos e meninas. Assim notamos em brincadeiras com bola ou gincanas promovidas por educadores. A disputa social foi evidenciada não somente entre gêneros diferentes, mas especialmente entre os meninos, como demonstram registros que correspondem a faixa etária III. Para exemplificar, tomamos o registro 235 com a fala de um menino que de forma satírica desafiava outro garoto do grupo:

235 Um menino diz: "ele tá começando a contar mentira, já ta contando uma mentira meio doida aqui" – "Se é mentira é porque você não tem domínio do conhecimento e eu tenho".

As crianças observadas nestas faixas etárias apresentavam uma diferença muito significativa quanto à liberdade. Os meninos estavam sempre nas ruas, livres para o distanciamento de suas casas. As meninas eram vistas sempre acompanhadas de adultos ou pelas janelas e atrás das cercas que demarcavam seu território no espaço do lar.

Adentramos em alguns lares e nos deparamos com mulheres e crianças muito jovens. Atividades domésticas desempenhadas por crianças-meninas, tais como varrer ou lavar louças e ainda o cuidado com outras crianças. As crianças-meninos, a partir da faixa etária II já estavam nas ruas. Assim nos expressamos em alguns instantes de nossa dissertação: "os meninos estavam nas ruas" e as meninas estavam em casa sob alguma espécie de controle ou lei temerosa, sem desafiá-los.

Na faixa etária IV, em especial, mais próxima dos 14 anos, notamos que as meninas iniciam uma busca maior por liberdade, assumindo

compromissos em grupos de estudo e de participação. Além disso, notamos que as meninas se inseriam socialmente, pautadas por expressões do intelecto, exercendo posição de liderança em grupos constituídos por ambos os gêneros. No entanto, não nos dedicamos a este estudo, que exigiria foco de atenção para seu desenvolvimento.

Outro ponto muito interessante para registro e comentário ocorreu na observação a seguir:

220 Sentados na guia da rua: Menina de 8 anos estuda com menino de 12. Ela gosta de estudar e ele não se importa em ajudá-la. "Uma relação afetuosa baseada no conhecimento".

Seja enquanto um par romântico, ou não, nos deparamos com a cooperação e aproximação entre os gêneros que se mediava pelo conhecimento. A menina demonstrava grande capacidade e interesse em aquisição de conhecimentos. O menino, em nível escolar mais adiantado, se tornara seu grande colaborador. Os desafios propostos pela escola, naquele ano, já estavam superados, mas ambos mantinham foco nos livros e exercícios propostos como lição. Faltava-lhes atividades educacionais continuadas, propostas e supervisionadas por profissionais da área educacional. Mas, para estarem juntos eles tinham uma boa e proveitosa desculpa.

Expressão Dos Professores

Na correlação de nossa pesquisa com a educação, não poderíamos deixar de observar, ao menos um pouco, as ações dos professores. Assim, destacamos no Anexo IV ocorrências que, ao nosso entender, são muito significativas quanto aos aspectos educacionais e as diferenças para gênero, seja reforçando comportamentos, seja, no pior dos casos,

fornecendo referencias que inseriam as crianças no mundo relacional de superiroridade-inferioridade, inadequados ao nosso entender.

Comentando observações sobre professores

301 De repente ele destrói tudo, né Robson? "Robson você é um terror mesmo!".

302 As meninas não têm comportamento assim. Só Patrícia. "Mas Patrícia não é uma menina, então tudo bem".

Nestes dois itens de observação entendemos que aqueles professores reforçavam atitudes negativas. Com a frase "De repente ele destrói tudo, né Robson?" A professora afirma e, ao mesmo tempo pede uma confirmação do garoto. Do mesmo modo, no item 302, quando a professora afirma sobre Patrícia, ela a está diferenciando do comportamento esperado para as meninas, indicando para os meninos como eles devem proceder e excluindo a menina do mundo feminino.

304 Antes da merenda, a professora coloca uma menina para lavar as mãos de todos os alunos. Questionada se nunca põe um menino para essa ação, responde que sim, mas ocorre um desacordo de opiniões. A meninas afirmam que não porque os meninos ficam "zoando". "Somente nós meninas sabemos fazer isso em ordem".

Nesta observação a professora reforça aquele comportamento ao qual Chodorow se refere ao classificar a mulher enquanto "cuidadora".

307 "Tem meninos que gostariam de ter uma boneca e não tem, tem meninos que gostariam de ter um carrinho e não tem" – "Esses meninos querem ser meninas".

311 Um professor exige: maior rigidez na organização da classe, com carteiras escolares individuais, mais ordem, maior preocupação com o conteúdo. "Essa mãe é exigente com as suas crianças"

312 Questionado sobre diferenças de gênero o professor desvia a conversa: "Micaele sente –se, por favor". – "Saída pela direita! Afinal não sou nem menino e nem menina".

No item 307, o professor comete um ato falho: "Tem meninos que gostariam de ter uma boneca...". Com comportamentos e movimentos corporais, ditos femininos, este professor poderia estar expressando um modelo identificatório diferente do modelo masculino hegemônico. Anteriormente, fizemos uma referência ao mesmo professor no item de observação 141 da FE II. Na observação 311, tal professor é destacado por se expressar como o mais exigente dentre todos os professores com os quais tivemos contato, no que se refere à organização, conteúdo e comportamento social das crianças. Também se esquivou de responder sobre diferenças de gênero, como relata a observação 312. Sem qualquer intenção de explorar suas escolhas sexuais, o que realmente nos interessava era saber sua posição frente às diferenças e tratamentos destinados a homens e mulheres e sua reflexão na educação. Não insistimos, respeitando a subjetividade de nosso sujeito.

308 "Criança conjunto de travessuras, crianças uma dádiva divina". "Posso bagunçar porque Deus deixou"

309 "Exemplo da mãe de Zuleide, ela diz assim, a mãe diz meu sonho, eu tenho duas meninas, mas meu sonho é ter um menino. Criança uma divina graça". – "Eu quero menino, mas tenho que me contentar com o que Deus quiser, fazer o que".

310 "Minha mãe tem duas meninas e minha tia tem dois meninos e uma menina a criança enfoca a questão de gênero".- "Menino é melhor do que menina, ou é o contrario".

Nestes itens nos deparamos com um conteúdo de fé para explicar a criança, seus comportamentos e as diferenças de gênero. Notamos que há no discurso empregado uma valorização social do masculino em detrimento ao feminino.

313 "Eu tenho pra mim que as meninas se interessam mais e que tem mais criatividade" – "Nós mulheres somos melhores do que os homens"

Neste item uma professora afirma maior interesse das meninas quanto ao mundo do saber. Já sinalizamos anteriormente que notamos um comportamento mais atento das meninas, relativamente aos meninos quanto ao mundo do saber e aprender. Não estamos afirmando diferença de desempenho na aprendizagem, apenas nos referimos à atenção e, até mesmo a valorização relativa para meninos e meninas.

303 Eles trazem brinquedos, mas é de todo mundo. "Então vamos pegar".

314 Eles trazem os brinquedos que eles querem. "Podem trazer até o trabuco do papai"

317 "Eles gostam de brincar com brinquedos" – "Ainda bem".

Estas observações tratam de brinquedos e do uso social dos mesmos. A observação 303 demonstra que a professora orientou uma utilização comunitária de todos os brinquedos, mas as crianças não gostavam muito disto. A relação de posse pode também passar por uma leitura de gênero. Nos itens 314 e 317 identificamos a percepção dos professores quanto ao interesse das crianças por brinquedos, no entanto

os professores não identificam as preferências nem agem didaticamente com as representações destes objetos – brinquedos são apenas brinquedos. Será?

315 Na brincadeira a professora dá a ordem: "quem se mexeu saiu". Todos ficam parados até que aluno se mexa. – "Eu não quero sair da brincadeira, então não vou me mexer".

Com a observação 315, entendemos que a figura do professor é respeitada pelas crianças das FE I e II e que, com habilidade e criatividade, os professores conduzem os meninos e as meninas por atividades alegres e educativas.

316 "Os meninos são muito carinhosos" – "Ih! Pensei que fosse o contrario".

Esta observação nos chamou especial atenção. Compreendemos que as crianças de ambos os gêneros expressam carinho. Mas especialmente esse tipo de comportamento é mais evidenciado por meninas. A fala da professora demonstra especial identificação dela com os meninos. Assim nos questionamos da possibilidade de uma ligação mais efetiva ocorrer entre professores e alunos em função do gênero e, naturalmente, a história de vida dos professores e das crianças.

318 "As meninas menores trazem bonecas e treinam para pintar em pano de prato. As meninas gostam são mais interessadas, não sei porque. Gostam de pintar e de bordar, aprender crochê. A menina quer aprender fazer boneca, as meninas têm mais interesse. Tem delas que querem fazer a boneca. Eu ensinei a algumas delas a fazer o crochê". – "Claro, os meninos deveriam gostar de bonecas e de fazer crochê. Seria muito legal isso".

319 "De se ocupar mais aqui, as meninas têm mais empenho nas coisas. Os meninos vêm e agüentam, mas as meninas são mais aplicadas e interessadas".

Com as observações destacamos a natureza das atividades desenvolvidas com os grupos de crianças. No caso observado, entendemos que aquelas atividades artesanais estavam relacionadas numa produção de objetos inseridos na cultura nordestina destinados à atividades estritamente femininas, como é o caso do crochê e dos panos de prato. De fato, elas nos chamam atenção ao cuidado na elaboração de atividades para meninos e meninas, respeito aos valores culturais e, naturalmente, no desenvolvimento das mesmas que possam ser adequadas para ambos os gêneros, sem quaisquer conotações desvalorativas no que se refere à sociedade. Panos de prato sevem para enxugar e limpar. Todos os seres humanos se beneficiam com a limpeza, mas a sociedade impõe tal tarefa enquanto uma atividade serviçal feminina e desvalorizada, portanto. Pensamos na ambigüidade dos efeitos educacionais de tais produções.

305 O professor explica a diferença entre as crianças: "Eu venho de um lá, tu tem um outro lá, eles vem de um lá totalmente diferente". – "Laralalá!". Somos diferentes!"".

306 "As crianças apresentam carência, a criança que não recebe beijo, carinho, pais que bebem, pais separados, moram com a avó a família nunca é igual". – "Sou diferente por causa da minha família"

Estas observações demonstram a sensibilidade dos professores quanto ao contexto sócio-histórico e afetivo de seus alunos. No entanto, não pudemos destacar a conscientização dos professores quanto às demandas sociais para as expressões dos gêneros masculino e feminino, como parte das mesmas.

Capítulo V: A Última Cena

Ao proceder as análises conclusivas finais, acreditamos ter chegado a reflexões que se aplicam a um universo amplo e indeterminado de crianças, porém sempre lembrando que partimos de uma pesquisa realizada num universo particular e específico, que foi Venturosa, no Estado de Pernambuco.

O questionamento natural sobre a validade e universalização das conclusões deve surgir na mente do pesquisador. Assim, desenvolvemos um simples raciocínio de comparação e diferenciação de uma cidade, tal como se configurava Venturosa, com uma grande cidade urbana e tecnologicamente desenvolvida como acontece, por exemplo, em Campinas no estado de São Paulo. Nesta última, as crianças pequenas não têm toda a liberdade de ir e vir nas ruas, a caminho da escola ou de seus espaços de brincadeira. Nas grandes cidades brasileiras, as crianças são mantidas sob a tutela do adulto, sob vigilância e proteção; fatos que, aliás, nos levaram a efetuar a pesquisa em Venturosa.

A visão mais imediata nos traz a noção de que as grandes cidades representariam a evolução, ou futuro, das pequenas cidades, diferindo-se destas últimas na linha do tempo. Seguindo um raciocínio dialético, compreendemos que as pequenas cidades, como o caso de Venturosa, poderiam representar o passado das grandes cidades. Portanto, as expressões que observamos em Venturosa devem ocorrer de forma velada, ou mesmo inconsciente, numa grande cidade como a de Campinas. Com tal compreensão, arriscamos afirmar que na memória e nos produtos de socialização registrados ao longo do desenvolvimento das grandes cidades urbanas é possível encontrar a expressão dos valores de uma pequena cidade, tal qual Venturosa.

Voltando nossa atenção para as crianças observadas, meninos e meninas, que ao serem tomadas brincando em seu mundo real nos levaram a inferir um outro mundo paralelo, o da fantasia, que ocorria simultaneamente ao que estávamos observando. As crianças agiam, refletiam, se afastavam das atividades, estavam ou não conectadas com seus parceiros, mas permaneciam, fundamentalmente, conectadas com seus brinquedos, objetos concretos. Seriam as portas para o mundo imaginário? Seria a relação com o brinquedo um meio para a construção de sua auto-imagem?

Ao pensar o mundo imaginário das crianças a pedagoga Tilde Gallino se apercebe da importância dos brinquedos de pelúcia para as crianças. Para ela, tais brinquedos invadiram o cenário do triangulo de Édipo:

> "E o dramático complexo de castração dos rapazinhos? E a inveja do pênis das rapariguinhas? Esses penosos e comoventes problemas com que se deparavam os meninos e as meninas, e que depois iam correr contar a Freud, foram superados, já não existem". (Gallino, 1996, p.11).

A fala de Tilde Gallino se justifica porque o objeto transacional, em especial, o brinquedo ursinho de pelúcia estaria imunizado quanto aos tormentos para a definição sexual: castrado não-castrado, pois não tem gênero definido. Entretanto, em nossas observações o tipo de objeto transacional com os quais nos deparamos fazia alusão às diferenças de gênero, pois as crianças brincavam com Bonecos-menina que eram tratados como filhas pelas meninas e, Bonecos-menino que eram tratados como heróis violentos e destruidores pelos meninos. Esse ponto ressalta uma diferença interessante no comportamento de meninas e de meninos.

As meninas vêem o boneco-menina (não presenciamos o uso de Bonecos-menino) como uma filha, e se inserem na brincadeira enquanto um outro personagem: a mãe, mantendo o sentido relacional entre pessoas no ato de brincar, expressando sentimentos positivos e amorosos.

Diferenciando seu comportamento, os meninos vêem o boneco-menino, super-herói, enquanto uma projeção de si mesmos, que no sentido relacional enfrenta monstros e inimigos, destruindo-os, portanto expressando sentimentos negativos.

Concordamos com Tilde (p.37) ao ressaltar que a pratica de ter uma relação social com um objeto transacional possa facilitar as interações sociais com os outros no futuro: primeiro com os da sua idade, depois com os adultos.

Acreditamos que as fantasias enquanto construções subjetivas e imaginárias são básicas na vida infantil, inclusive na distinção de gênero. Ao articular fantasias e a auto-imagem a criança está sedimentando as bases de sua identidade. Pudemos perceber tendências de expressões de gênero nas crianças no exercício do brincar e de inter-relacionar os mundos real e imaginário, sejam em seus movimentos, no uso dos brinquedos, nas ações corporais ou nas expressões emocionais.

A tendência que se manifestou nas meninas nos remete a maternagem, enquanto que os meninos demonstraram o condicionamento/treinamento dos guerreiros infantis que enfrentavam e destruíam inimigos, dentro do princípio da luta do bem contra o mal.

No mundo do brinquedo, as crianças mais jovens, com menos de 3 anos e seis meses, estiveram como iguais, podiam estar juntas nas

mesmas atividades e serviam de modelo umas para as outras, meninos e meninas.

Em relação aos brinquedos, meninos e meninas, a partir de 3 anos e seis meses, estiveram voltados para objetivos essencialmente diferentes, que os distanciavam uns dos outros. Especialmente os meninos, demarcavam no mundo circundante o sentido de pertença ao gênero masculino, evidenciando uma necessidade de afirmar que o menino é diferente e superior a menina. Notamos que os meninos eram desafiados verbalmente, por eles mesmos, a provarem que não eram meninas, fazendo-o por demonstração de força física e de controle das emoções, como valentia e falta de medo.

Lembramos o que é afirmado por Boris:

> ".... Desde a infância até à idade adulta, e muitas vezes durante toda a vida, a masculinidade é muito mais uma reação inconsciente do que uma adesão consciente. O homem, a partir da meninice, se afirma por uma tripla negação ou oposição:" eu não sou minha mãe ""; eu não sou um bebê ""; eu não sou uma menina (ou um homossexual) ". Este protesto de auto-afirmação viril é dirigido antes de tudo à sua mãe, mas logo se estendem às demais mulheres, aos outros homens e ao próprio mundo, além dele mesmo, o que pode explicar, pelo menos parcialmente, as razões da *violência* ser um atributo essencialmente masculino". (Boris, 2000, p.28).

Pudemos observar que ser menina e estar mais próxima dos meninos significava apanhar, e assim identificamos uma justificativa para

que as meninas se afastassem dos meninos. Algumas meninas também expressavam sua agressividade e, deste modo, eram percebidas pelas demais crianças como meninas-menino, onde queremos dizer meninas que se igualavam aos meninos. Meninas com tais manifestações enfrentavam críticas e conflitos, eram repreendidas e "orientadas" por adultos, que diziam: "você não deve fazer isso, menina não é assim".

Acreditamos que os educadores devam compreender essas questões relativas à agressividade de modo mais aberto e abrangente. A agressividade é algo natural ao ser humano, faz parte de um processo de desenvolvimento e de autodefesa e todas as crianças necessitam expressá-la em alguns momentos. É possível eliminar a agressividade expressada pela criança de forma inadequada em intensidade ou objeto ao qual está destinada. As crianças precisam aprender a se expressar no mundo social, otimizando assertividade e aprendendo a se defenderem, com o controle da agressividade, enquanto autodefesa e conquista de seus objetivos.

A psicanalista Françoise Dolto (1999, p. 171-174) considera que a agressividade contra outras crianças "deve ser vista como uma busca de contato com elas e não como algo maldoso – se bem que isso faça a criança agredida berrar". Para ela, na expressão da criança não há sentido de bem ou de mal, mas apenas uma maneira de viver em sociedade, enquanto um exercício entre humanos.

Tomamos as pesquisadoras Sue Askew e Carol Ross que desenvolveram pesquisas sobre gênero e trabalho educacional junto ao *Inner London Education Authority- ILEA*. Sobre a questão de agressividade apresentada pelos meninos elas consideram:

> "Os meninos, o que nos é mais estranho é que parece ser admitido o fato que eles são mais agressivos por natureza, e que, por tanto, tudo está em ordem... Nós somos da opinião que embora eles nasceram com uma inclinação natural para a violência, isto não a faz aceitável. Afinal de contas, as convenções sociais normalmente insinuam que muitos comportamentos que nos sentimos predispostos por natureza são mal considerados em nossa sociedade, e temos que nos privar deles ". (Askew & Ross, 1991, p. 20)".

As meninas, em geral, enfrentavam os desafios do processo de amadurecimento e de auto-afirmação, manifestando o desejo de se verem como mulheres adultas e se constituírem enquanto mães. Elas permaneceram conectadas e interessadas nas pessoas e, talvez por isso, demonstravam maior sensibilidade e apego, sem medo de expressar emoções, demonstrar fragilidade ou expor suas falhas. Não percebemos demandas para que as meninas demonstrassem méritos corporais, em ações de luta, competição ou mesmo dominação de suas pares.

Os meninos com mais de cinco anos expressaram a busca e manutenção de liderança, pautadas nas atitudes corporais quando precisavam estabelecer domínio sobre os mais fracos, sobre os menores, e sobre as meninas.

Também notamos que as crianças com mais de três anos e seis meses constituíam o clube do gênero. Grupos de meninas e de meninos permaneciam separados a partir dessa idade: separados espacialmente, separados no mundo concreto do brinquedo, escolhendo objetos diferentes, separados na construção social.

Observamos que o meio social oferecia oportunidades de forma discriminatória para meninos e meninas. A liberdade de ir e vir não se manifestou eqüitativa em relação aos gêneros. Os meninos podiam sair à

rua e brincar nos balanços, correr e interagir entre si e com adultos. As meninas permaneciam reclusas, mantidas em ambientes controlados, proibidas de correr riscos, sendo entendidas enquanto mais frágeis e dignas de maiores cuidados, que eram as justificativas para as limitações impostas às mesmas.

Pudemos identificar que havia um espaço físico delimitado (socialmente) para as meninas, e que se circunscrevia no lar, ampliando-se ao quintal, no limite da cerca e dos muros no terreno. A escola era entendida como uma extensão desta área, onde a menina desenvolvia atividades pré-definidas, delimitadas e controladas, tendo em vista comprometimentos futuros de sua formação. As meninas se mostraram mais retraídas. Em ambientes abertos, somente quando se sentiam seguras se permitiam envolver em brincadeiras ou conversas. Quando acontecia a participação das meninas isso se dava intensamente, como se um conteúdo represado fosse instantaneamente liberado. As trocas com as meninas foram muito boas para nossa pesquisa e para nosso aprendizado sobre as crianças.

Os meninos dispunham de espaço muito mais amplo, cheio de emoções e diversidade, que em contra-partida lhes oferecia mais riscos e temores; exigindo maior autoconfiança e espírito de aventura para as constantes descobertas. Percebemos que de alguma forma os meninos necessitavam demarcar limites em seu espaço, até como uma maneira de se autoprotegerem controlando o território sob seu domínio. Atitudes de demarcação de território foram pontuadas nas observações das creches.

Sue Askew e Carol Ross também constataram uma tendência dos meninos no domínio do espaço físico:

> "... o domínio nas classes mistas por parte dos meninos e seu uso do espaço, por exemplo, no pátio. Todos eles nos indicam a necessidade de que se reconsidere, com certa urgência, a educação das meninas, e muitos professores querem trabalhar com meninos como forma de minimizar esses" problemas "e porque consideram que grande parte do comportamento destes tem um efeito prejudicial em sua aprendizagem e sobre eles mesmos. Também concebem isto como um resultado direto das desigualdades na escola e na sociedade em geral ". (Askew & Ross, 1991, p.3)

Em nossas aproximações com os sujeitos, notamos maior envolvimento com as meninas em todas as faixas etárias. Com os meninos o relacionamento se estabelecia mais rapidamente e, como já comentado anteriormente, as meninas se apresentavam mais tímidas no contato inicial. É admitido que adolescentes e púberes evidenciem o comportamento de atração pelo sexo oposto – o pesquisador é do gênero masculino. A identificação com o gênero do pesquisador pode influir na facilidade com a qual nos aproximávamos dos meninos nos momentos iniciais e, depois do estabelecimento de vínculos com os grupos, a melhor relação com as meninas.

Há certa evidência de comportamento de gênero e de sexualidade que sobressai dessa observação. Com única exceção, o adulto presente no contato com as crianças era uma figura feminina. A professora representa um modelo a ser cooptado por identificação nas meninas. Uma figura adulta masculina no ambiente pode ser interpretada enquanto um diferente a ser amado e conquistado pelas meninas. Para os meninos, o pesquisador representaria um igual e rival na disputa pela mulher-professora-mãe. Em tais alusões fazemos referências ao modelo freudiano clássico de identificações primárias com as figuras parentais - mãe e pai.

Quanto às noções ligadas à sexualidade, as meninas evidenciaram construções mais elaboradas do que os meninos, da mesma idade. O maior interesse das meninas nas interações humanas, talvez lhes proporcionou maior observação e compreensão sobre o que ocorre, subjetivamente, com as pessoas. Além disso, as relações de afeto foram muito mais reveladas nos comportamentos das meninas, tanto para expressar carinho quanto para receber. Os meninos também expressaram comportamentos para receber e dar carinho, mas, de modo ambíguo, se defendiam dos mesmos para não parecerem meninas.

Quando os meninos interviam nas ações ou nas brincadeiras das meninas, eles faziam isso de forma brusca e intrusiva, em atitudes autônomas que expressavam segurança e autoconfiança – "donos da situação". Para efetuarem ações semelhantes - intervenção das meninas nas brincadeiras dos meninos - notamos que as meninas necessitavam de autorização de um outro, adulto, para fazê-lo, e nestes momentos entendemos que as meninas expressavam autoconfiança mais reduzida, com receio das conseqüências ou, até mesmo, um comportamento mais comedido segundo padrões sociais de comportamento vigentes.

Falar sobre a importância dos professores na construção da identidade de gênero das crianças é importante para nós, enquanto considerações finais. Nossas observações do relacionamento de professores e crianças nos indicaram questões muito sérias e importantes, onde podemos deduzir contribuições significativas para o contexto educacional.

Assim, nos deparamos com um universo em que a estatística revelava um único professor-homem, e onze professoras-mulher. Esses professores, em geral, se mostraram cuidadores, maternais, dedicados, e enquanto profissionais, se percebiam socialmente discriminados e inferiorizados, por baixos salários e por falta de reconhecimento da

sociedade. Eram mulheres que trabalhavam para complementar o orçamento familiar, ou homem que subsistia independente, com fonte de renda única.

Sendo o magistério uma função fundamental no contexto educacional, os professores oferecem relações significativas e se constituem fontes de identificações para as crianças devido a proximidade e intensidade dos contatos - para muitos, o professor (a) é o primeiro amor fora das relações primárias. Com isso, os professores têm uma função intrínseca na constituição da identidade de gênero. Poderíamos extrapolar a linha de raciocínio de Chodorow para a situação escolar, onde as meninas encontravam na professora-mulher, alguém igual a elas, que lhes fornecia exemplos a serem seguidos e imitados. A professora representaria uma cuidadora bem sucedida, pois consegue dar atenção e afeto a muitos ao mesmo tempo; é bem aceita e amada pelas meninas. Para os meninos a professora-mulher é alguém para ser amada - um objeto das pulsões sexuais que deve ser negado e superado - o menino não pode ter as mesmas características femininas dela.

O professor-homem está a fazer coisas de mulher, cuidando, ensinando, protegendo. Para as meninas ele se mostra como outra mãe, não há conflito em se inserir sob seu mundo-classe, pois há a continuidade na identificação com uma figura que se expressa feminina, como até então houve. Para os meninos, o professor-homem está no lugar de uma mulher, e representa também a figura de uma mãe - esse homem ao assumir tal função não aprendeu suficientemente as técnicas de luta para negar o universo feminino, ele se submeteu ao feminino. Aproximar-se desta mãe-homem-professor pode significar um caminho intermediário, onde o universo feminino não necessite ser veementemente negado.

Biddulph (2002, p.115), que vem se dedicando ao tema de criação de meninos, considera "que um menino querer ser menina vai contra toda a pressão dos colegas e, portanto, deve ser um impulso muito forte". Neste sentido, uma figura modelo andrógina, cuidadora, mãe-homem-professor, que não evidencie o papel masculino possibilitaria uma alternativa de acomodação para um tal impulso, com a redução da pressão social externa. A figura do professor se constitui enquanto o poder que autoriza e demonstra como proceder.

Um professor-homem que evidencie o papel masculino representaria um modelo que dissolve questões ambíguas para os meninos, dando-lhes referenciais para identificação, que une carinho, força e exemplo de superação e negação do mundo feminino. Para as meninas esse professor-homem representaria outro homem para ser amado e para ser conquistado, submetendo-se e correspondendo ao aconchego de suas expressões de carinho.

Lembramos da afirmação feita por uma das professoras com as quais mantivemos contato. Ela dizia que os meninos são mais carinhosos e demonstrava maior aproximação destes. Sue Askew e Carol Ross também se depararam com uma diferença de atenção dos professores para meninos e meninas, afirmando que são dedicados mais atenção aos meninos:

> "Também é importante examinar as coisas que poderiam estar afetando negativamente a educação das meninas, tais como a quantidade e o tipo de atenção que elas recebem do professor nas classes mistas".(Askew & Ross, 1991, p.11).

O psicólogo William Pollack que concentrou seus estudos em meninos sugere que mesmo recebendo atenção diferenciada ela pode estar acontecendo por uma compreensão inexata dos meninos:

> "Tendo uma visão restrita dos meninos e deixando de reconhecer o lado empático criativo e carinhoso de muitos deles, creio que alguns professores – embora inconscientemente- comprometem seriamente seu desenvolvimento emocional e educacional, caso eles não se encaixem necessariamente nas regras sociais antigas e estereotipadas sobre como devem se comportar, aprender e crescer". (Pollack, 1999, p. 279).

Tais reflexões nos remetem ao trabalho desenvolvido por Alicia Fernández (1994), que chama atenções ao lugar do corpo no aprender diferenciando organismo e corpo da inteligência e do desejo. Para ela a aprendizagem é registrada no corpo. Nós evidenciamos ações corporais muito distintas entre meninos e meninas, bem como diferentes níveis de interações emocionais das crianças com seus professores.

Em nenhum momento estivemos avaliando ou comparando o desempenho escolar entre meninos e meninas, mas as últimas reflexões nos remetem a pensar, enquanto educadores, sobre problemas de fracasso escolar e de suas relações ou derivações da forma de relacionamento entre professores e alunos mediatizadas por gênero.

Pensar a representação do professor na construção da identidade de gênero da criança é um passo adicional. Num contexto básico daquela realidade, não identificamos material ou estratégias didáticas de trabalho com as crianças da fase pré-escolar que fizesse alusão ou distinção de gênero. De fato, eram adotados materiais típicos ou padronizados para todo o país.

A socióloga Moema Toscano (2000, p. 62–67), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, desenvolveu uma pesquisa bastante completa sobre o conteúdo dos livros didáticos utilizados em nosso país, com a pretensão de denunciar e implementar o combate ao sexismo nas escolas estaduais. Ela aponta um conteúdo que, através de textos ou imagens, reforça preconceitos, em especial nos livros de primeiro grau. As mulheres são representadas em condições inferiores relativamente aos homens. Tomamos suas observações para ressaltar que as práticas e materiais utilizados em Venturosa não estão distantes de uma prática educacional nacional. Aqueles professores não se apercebam disto ao seguirem cartilhas que reproduzem o sexismo predominante.

Nossa contribuição referenda que as crianças da faixa etária abaixo de 3 anos e seis meses não fazem diferenças de gênero importantes. Nos relacionamentos, elas permanecem juntas ao brincar e escolhem brinquedos aleatoriamente. Acreditamos que até esta faixa etária teríamos oportunidade para desenvolver atividades psico-pedagógicas que mantenham a universalidade dos brinquedos para ambos os sexos, favorecendo a interatividade espontânea entre meninos e meninas. Tal prática poderia ser mantida até os 5 anos de idade.

A partir dos cinco anos os meninos estão muito ativos fisicamente e se expressam com agressividade. As meninas mais voltadas para comportamentos de sensibilidade e afabilidade. Para os meninos, acreditamos ser uma época adequada para empregar alternativas pedagógicas que estimulem sua sensibilidade e percepção das figuras humanas, tendo aptidões melhor exploradas. Para as meninas nesta fase, recomendamos serem incentivadas a atividades que reforcem sua autoconfiança tais como jogos competitivos e exploração de brinquedos lógicos ou construtivos.

A análise dos indicadores ativo, passivo e narcisista, nos revela algo muito interessante. As crianças de ambos os gêneros apresentam predominância de comportamentos ativos. Vemos isso como algo muito bom ao refletir etapas importantes para seu desenvolvimento, nas quais as crianças se estabelecem através das ações interativas e motivadas à aprendizagem.

Outro ponto muito relevante acontece quando identificamos que meninos e meninas não se diferem em graus de atividade, rompendo com uma imagem cristalizada de que as mulheres seriam fundamentalmente passivas e os homens ativos. De fato, algumas das atitudes nas meninas nos remetem aos comportamentos de maternagem, mas ver a função materna meramente enquanto função passiva é pensar de forma reducionista.

Nos comportamentos narcisistas percebemos a predominância da criança em atividade imaginária se relacionando com o mundo do brinquedo. Comentamos anteriormente as diferentes expressões dos meninos e das meninas. Acreditamos que este é um processo importante para que a criança possa desenvolver modelos de comportamento para, então, efetivar sua interação social.

Das discussões de gênero, há consenso da importância das fases da infância para sua construção e sedimentação no ser humano. Elaborando uma analogia ao trabalho de Anna Freud, ela não se satisfez com as referências ao conteúdo da infância elaborado por Sigmund Freud, e se aproximou diretamente das crianças. Acreditamos que na aproximação do conceito gênero e do desenvolvimento infantil devemos proceder da mesma maneira. É possível o desenvolvimento de trabalho prático, direto com as crianças, que seja elaborado tanto do ponto de vista clinico quanto do ponto de vista educacional.

Fazemos uma última citação em nossa produção acadêmica com uma fala muito expressiva e desencadeadora de ações e conseqüências feitas por Jean-Claude Liaudet ao referir-se a Françoise Dolto:

> "No exercício de sua profissão, Fraçoise Dolto sempre se proibiu ter um projeto sobre as crianças que tratava. Neste sentido, ela distinguiu sempre claramente o seu papel do de um pai, Enquanto psicanalista, a opção de vida de uma criança não lhe dizia respeito. Que esta prefira ser bizarra, que fique louca ou débil, de sexo incerto, pouco lhe importava se ela tivesse conseguido encontrar um equilíbrio para si mesma e nas relações com seu meio de vida: se ela funcionava bem, não achava que tivesse algo a dizer, respeitava a orientação". (Liaudet, 2000, p. 11).

Essa é uma posição que pode ser adotada do ponto de vista ético-clinico, pois neste tipo de relação o profissional deve respeitar as escolhas e a liberdade de seu "paciente". Porém, afirmamos que para a educação tal posição deva ser negada: Não pode ser uma posição do educador frente ao mundo particular da criança ou no que se refere às reflexões da sociedade e, principalmente, não pode ser adotada em tudo aquilo que seja remetido ao mundo da escola. Na condição dos educadores não consideramos uma neutralidade de influências, seja em sua relação com as crianças, seja nos conteúdos educacionais propostos, certamente, temas que são discutidos amplamente.

Em nossa reflexão abordamos o tema gênero sendo mediados por conteúdo teórico que se aproximou do referencial psicodinâmico sem, no entanto, enfocar questões de ordem clínica. Neste trabalho a educação sempre foi o alvo primordial e, portanto, ao concluirmos, torna-se muito simples e natural afirmarmos nossa defesa de ações educacionais pró-ativas, voltadas para as crianças das etapas pré-escolares, naquilo que concerne à educação de gênero e socialização secundária.

Ao vislumbramos nossas próprias afirmações nos damos conta que, de fato, estamos propondo uma reaproximação de teorias psicodinâmicas com a educação. Embora nossos argumentos estiveram restritos aos construtos freudianos, ou decorrentes destes, nos questionamentos e elaborações de Nancy Chodorow, compreendemos que as abordagens psicodinâmicas decorrentes das postulações freudianas, potencialmente, podem colaborar com a educação. No entanto, ao explicitar isso com o aspecto potencial estamos entendendo que um esforço deva ser empreendido nos cenários de discussão e produção acadêmica para que a educação possa ser beneficiada com tais conhecimentos. Ainda, consideramos que com tal aproximação as questões associadas à construção da identidade de gênero deverão ser extrapoladas para outros aspectos além de nossa compreensão deste instante.

ANEXOS

Anexo I - Definição dos indicadores

Indicadores	
(A)Ativa Eu – Tu Dominante	O sujeito está em ação de dominação ou de independência.
(P)Passiva Tu – Eu Dominado	O sujeito está em submissão.
(N)Narcisista Eu – Eu Voltada a si	O sujeito não transcende ao próprio eu.
*FE I= 2 a 5anos II= 5 a 7 anos III= 7 a 12 anos IV= 12 a 15 anos	Faixas etárias utilizadas para classificação de subgrupos analisados.
Frase para o imaginário	Impressões espontâneas do pesquisador

Anexo II: Atitudes E Reações Das Crianças Observadas Nas Creches.

ITEM	SÍNTESE DE ATITUDES E REAÇÕES DAS CRIANÇAS	INDICADOR				Frase para o imaginário "..."
		Fe	A	P	N	
101	Meninas com chupeta.	I			X	Fase oral deliciosa.
102	Meninas brigam entre si por atenção da professora.	II	X			Ela é minha
103	As meninas apresentam maior interesse e maior concentração nas atividades propostas.	II	X			Porque temos que ser melhores
104	Nos grupos espontâneos, formados por crianças com até 3 anos e 6 meses , há meninos e meninas.	I		X		Somos anjos, não temos sexo.
105	Nos grupos espontâneos, formados por crianças com mais de 3 anos e 6 meses, há separação de gêneros.	I	X			Menina para lá e menino para cá
106	Os meninos são mais agressivos. Notamos a disputa entre meninos por posse de objetos e posições relativas às atividades e brincadeiras.	II	X			Eu quero ser o chefe
107	Os meninos agridem as meninas.	II	X			Eu mando nelas
108	Meninas que estão mais próximas aos meninos estão mais sujeitas a sofrerem agressões destes.	II		X		Eu escolhi correr este risco
109	Meninos agridem meninos e meninas.	II	X			Eu me imponha a todos
110	Agressões de meninas aos meninos são mais raras	II		X		Auto defesa ou comportamento masculino?
111	Uma menina agride suas colegas de turma Ocorrem menos agressões entre meninas	II		X		Comportamento masculino?
112	Uma menina (5anos e dois meses) afaga o boneco: bebê	II	X			Sou mamãe
113	Em brincadeiras com lego os meninos constroem: Dragão, avião, monstros e super heróis.	I	X			Isso é de homem
114	Em brincadeiras com lego as meninas constroem: Pessoas, meninos, meninas, objetos sem denominação.	I	X			Isso é de menina

115	O menino comenta sobre a construção da menina: "Ela fez um menino"	**I**			**X**	Por que não é uma menina?
116	As meninas trazem bonequinhas	**I** **II**		**X**		Somos mamães
117	Os meninos trazem carrinhos e robôs e monstrinhos.	**I** **II**	**X**			Há , de menino.
118	No contato inicial com as crianças, as meninas demonstraram-se mais retraídas. Debruçam sobre a mesa e escondem o rosto.	**I**		**X**		Meninas são sensíveis
119	Os meninos com menos de 3 anos e 6 meses tendem a imitar o comportamento das meninas que escondem o rosto.	**I**		**X**		Sou pequeno posso ser frágil
120	No contato inicial com as crianças, os meninos foram mais comunicativos.	**II**	**X**			Já sou homem
121	Meninas negociam canetas para colorir.	**II**	**X**			É melhor assim
122	As meninas se abraçam e fazem carinhos umas nas outras.	**II**	**X**			Ah! Que gostoso
123	Meninos pegam as canetas uns dos outros e trocam tapas em seguida	**II**	**X**			Eu que mando
124	Os meninos brigam e continuam as atividades. Não há sentimento de ruptura entre as crianças	**II**	**X**			Somos amigos
125	Grupos de meninos em jogos no chão da classe	**II**	**X**			Menina não entra
126	Meninas isoladas debruçam na carteira. Outras Meninas isoladas se concentram em brincar com uma boneca	**II**			**X**	Eu posso ficar sozinha, bobo
127	Duas meninas brincam e um menino somente observa. O menino se insere: retira parte do material das meninas. Elas protestam	**II**	**X**			Vocês vão ter que me engolir
128	Meninas observam o jogo de meninos, mas não participam. A professora interfere no jogo, então as meninas fazem o mesmo.	**II**	**X**			Agora nós somos mais fortes do que você
129	A menina se aproxima da professora e recebe carinho.	**II**			**X**	Eu quero ser amada
130	O menino narra: "tem um menino grandão que bate em todas as crianças aqui"	**I**	**X**			Ser grandão é ser mais poderoso
131	Os meninos sobem nas mesas e carteiras e apresentam mais atividades físicas.	**II**	**X**			Sou livre para lutar

132	A professora canta: "para acabar com o aborrecimento basta fazer um simples movimento". Todos participam da atividade física e vocal.	**II**	**X**			Ela é quem manda, mas é legal essa brincadeira
133	Os meninos gritam e correm mais.	**II**	**X**			Eu posso voar
134	As meninas apresentam-se mais quietas e mais obedientes	**II**		**X**		Eu não tenho asas
135	A menina se aproxima me dá a mão e aguarda receber um carinho.	**II**			**X**	Gosto de receber carinho
136	Um menino bate em outros meninos.	**II**	**X**			Eu tenho a força
137	Um menino dá um tapa em uma menina	**II**	**X**			Olha o homenzinho...
138	Um menino puxa o cabelo de uma menina	**II**	**X**			Tem outro aqui
139	Um menino utiliza estilete para apontar lápis	**II**	**X**			Já sou homem
140	A menina aponta o estilete para o menino ameaçando-o	**II**	**X**			Também sei me defender
141	Um menino se apega ao professor e fica próximo a ele por muito tempo.	**II**			**X**	Esse professor é uma mãe
142	As crianças têm curiosidade com os equipamentos de filmagem	**II**	**X**			Instrumento de mediação
143	As crianças querem ver através da câmera de vídeo e formam fila.	**II**	**X**			Que se confirma
144	O menino entra na frente da lente e a menina protesta, mandando-o sair.	**II**	**X**			Este espaço já é meu
145	Ao chegar sua vez, um menino ordena: "fica todo mundo ai junto". E em seguida mostra o muque.	**II**	**X**			Eu mando
146	Com a chupeta na mão a menina narra: "a mãe de chapeuzinho vermelho mandou ele levar"	**II**		**X**		Chapeuzinho vermelho é menino!
147	Os meninos permanecem em suas carteiras, mas a meninas estão correndo, gritando, pulando e contando histórias.	**II**	**X**			Paraíba masculina, mulher macho sim sinhô.
148	Uma menina fala "não tenho filho porque não sou uma mulher nem sou uma mocinha, eu sou menina".	**II**	**X**			Mas já sei como fazer

149	Uma menina explica: "a diferença entre homem e mulher é o amor porque a mulher gosta muito do homem e o homem gosta muito da mulher"	**II**	**X**			A diferença é que são todos iguais
150	Uma menina conta "sei muitos casos de mulher e de bebê"	**II**	**X**			Também posso ter um bebê.
151	Uma menina conta quando a mulher descobre que ta grávida faz um exame vê se o filho é do pai	**II**	**X**			Pode ser somente da mãe
152	Uma menina diz: "quando a mulher sente enjôo é porque está grávida e quando descobre que esta grávida prepara uma surpresa para o marido"	**II**	**X**			Eis o filho que eu te darei, mas agora é só meu.

Anexo III: Atitudes E Reações Das Crianças Observadas, Fora Das Creches.

ITEM	SÍNTESE DE ATITUDES E REAÇÕES DAS CRIANÇAS OBSERVADAS FORA DAS CRECHES	INDICADOR				Frase para o imaginário "..."
		FE	A	P	N	
CIRANDA DA CRIANÇA						
201	Um menino esconde uma bola abaixo da carteira	**IV**	**X**			Ele não deve ver que trago uma bola para cá
202	Todas as crianças estão desenvolvendo as mesmas atividades de artesanato	**III IV**		**X**		Menino e menina fazem coisas de menina
203	As meninas menores trouxeram bonecas, mas não as escondem.	**III**	**X**			Eu gosto de minha bonequinha
204	Os meninos treinam para pintar em pano de prato	**III IV**		**X**		Eles não parecem muito contentes com isso
205	Uma menina quer aprender fazer boneca	**III**	**X**			Eu quero fazer um bebê para mim.
206	Os meninos fazem tubinhos com jornal para fazer cestinhas que é uma atividade secundária	**III IV**		**X**		Aqui os meninos são auxiliares
207	A menina insiste em pintar, mesmo com a mão machucada e enfaixada.	**IV**	**X**			Posso superar a dor para fazer o que gosto
208	Uma menina afaga o boneco	**III**	**X**			Esse é meu bebê
Programa de Erradicação do trabalho Infantil – PETI						
209	Uma menina diz: "os meninos são preguiçosos, têm preguiça até de jogar bola".	**IV**	**X**			É claro que estou dizendo que as meninas são mais ativas
210	As meninas estabelecem atividades mais diversificadas do que os meninos	**IIIIV**	**X**			Nós somos mais capazes
211	A liderança intelectual é de uma menina	**IV**	**X**			Eu tenho a força
212	A menina fala que os meninos têm duas bolas e elas nenhuma. O menino ri e aponta para o genital	**III**	**X**			Eles falam de coisas diferentes
213	Uma menina reclama: os meninos jogaram nossa bola na rua e um carro estourou.	**IV**	**X**			O protesto é minha arma

214	Bobinho: meninas disputam com meninos pela posse da bola	**IIIIV**	**X**			A guerra de sexos já está estabelecida. Quem é o bobinho
215	Vôlei: meninos contra meninas	**IIIIV**	**X**			A guerra continua
216	Briga pela posse da bola: um menino maior é dominado por várias meninas até conseguirem tomar a bola	**IIIIV**	**X**			Unidas venceremos
OBSERVAÇÕES NA RUA						
217	Crianças com menos de 4 anos brincam na rua: meninos e meninas estão juntos	**I**	**X**			Não somos meninos ou meninas. Somos crianças
218	Uma menina de 7 anos varre o chão da casa	**II**		**X**		Vou aprender a ser mulher
219	Uma casa cheia de mulheres e meninas: Homens e meninos estão na rua	**I A > IV**		**X**		Tudo limpo e organizado.Mulher e criança protegidas em casa
220	Sentados na guia da rua: Menina de 8 anos estuda com menino de 12. Ela gosta de estudar e ele não se importa em ajudá-la	**II IV**	**X**			Uma relação afetuosa baseada no conhecimento
221	O menino diz: "Essa ai é a máquina de falar com o ratinho? Então filma eu".	**I**	**X**			Eu gostaria de aparecer na televisão
222	Meninos e meninas com menos de 5 anos brincam juntos.Um menino está só de cueca, outro menino de uns 2 anos está nu.	**I**	**X**			Agente é amigo
223	Nessa mesma turminha: Os meninos assumem o desafio de subir numa árvore para balançar – as meninas não	**I**	**X**	**X**		Isso é coisa de menino
224	Os pais não permitem que as meninas brinquem no balanço	**II**		**X**		Menina deve ser comedida
225	Os meninos assumem brincadeiras corporais: pegar e arrastar uns aos outros	**II**	**X**			Tocar no seu corpo só para lutar
226	Meninos, ainda pequenos, já se afastam bastante de casa.	**II**	**X**			Sou homem, posso sair de casa.
227	As meninas devem estar restritas a área próxima da casa	**I A IV**		**X**		Menina não sai na rua
228	Crianças com menos de 4 anos parecem ignorar diferenças de gênero e brincam juntos nas brincadeiras de rua.	**I**				Somos crianças

229	Menina 14 anos lavando roupa.	**IV**				Já posso ser uma dona de casa
230	Meninos na rua preparando armadilhas para pegar passarinhos	**III IV**				Esse é meu instinto primordial de caçador
231	Os meninos fazem desafios verbais entre si	**III IV**	**X**			Provoco para dizer que sou o melhor
232	Os meninos gostam de brincar de bola e de bila, uma brincadeira de correr para pegar o outro.	**III IV**	**X**			Os desafios físicos nos tornam mais fortes
233	As meninas brincam de pular corda e de vôlei	**III IV**	**X**			Também temos atividades corporais
234	Meninas ficam observando atrás das cercas das casas	**III IV**		**X**		Não posso sair do quintal, a rua é para meninos.
235	Um menino diz: "ele tá começando a contar mentira, já ta contando uma mentira meio doida aqui".	**III IV**	**X**			Se é mentira é porque você não tem domínio do conhecimento e eu tenho
236	Meninas enclausuradas olham a rua pelas janelas	**III IV**		**X**		Estamos presas dentro de casa

Anexo IV: Atitudes E Reações De Professores

No.	ATITUDES E REAÇÕES DE PROFESSORES	INDICADOR			Frase para o imaginário
		A	P	N	
301	De repente ele destrói tudo, né Robson?	X			Robson você é um terror mesmo!
302	As meninas não têm comportamento assim. Só Patrícia.	X			Mas Patrícia não é uma menina, então tudo bem.
303	Eles trazem brinquedos, mas é de todo mundo.				Então vamos pegar
304	Antes da merenda, a professora coloca uma menina para lavar as mãos de todos os alunos. Questionada se nunca põe um menino para essa ação, responde que sim, mas ocorre um desacordo de opiniões. A meninas afirmam que não porque os meninos ficam "zoando".	X			Somente nós meninas sabemos fazer isso em ordem.
305	O professor explica a diferença entre as crianças: "Eu venho de um lá, tu tem um outro lá, eles vem de um lá totalmente diferente".	X			Laralalá! Somos diferentes!
306	"As crianças apresentam carência, a criança que não recebe beijo, carinho, pais que bebem, pais separados, moram com a avó a família nunca é igual".	X			Sou diferente por causa da minha família
307	"Tem meninos que gostariam de ter uma boneca e não tem, tem meninos que gostariam de ter um carrinho e não tem".	X			Esses meninos querem ser meninas
308	"Criança conjunto de travessuras, crianças uma dádiva divina".	X			Posso bagunçar porque Deus deixou
309	"Exemplo da mãe de Zuleide, ela diz assim, a mãe diz meu sonho, eu tenho duas meninas, mas meu sonho é ter um menino. Criança uma divina graça".	X			Eu quero menino, mas tenho que me contentar com o que Deus quiser, fazer o que.

310	"Minha mãe tem duas meninas e minha tia tem dois meninos e uma menina a criança enfoca a questão de gênero".	**X**			Menino é melhor do que menina, ou é o contrario.
311	Um professor exige: maior rigidez na organização da classe, com carteiras escolares individuais, mais ordem, maior preocupação com o conteúdo.	**X**			Essa mãe é exigente com as suas crianças
312	Questionado sobre diferenças de gênero o professor desvia a conversa: "Micaele sente –se, por favor".	**X**			Saída pela direita! Afinal não sou nem menino e nem menina.
313	"Eu tenho pra mim que as meninas se interessam mais e que tem mais criatividade"	**X**			Nós mulheres somos melhores do que os homens
314	Eles trazem os brinquedos que eles querem	**X**			Podem trazer até o trabuco do papai
315	Na brincadeira a professora dá a ordem: "quem se mexeu saiu". Todos ficam parados até que aluno se mexa.	**X**			Eu não quero sair da brincadeira, então não vou me mexer.
316	"Os meninos são muito carinhosos"	**X**			Ih! Pensei que fosse o contrario
317	"Eles gostam de brincar com brinquedos"	**X**			Ainda bem
318	"As meninas menores trazem bonecas e treinam para pintar em pano de prato. As meninas gostam são mais interessadas, não sei porque. Gostam de pintar e de bordar, aprender crochê. A menina quer aprender fazer boneca, as meninas têm mais interesse. Tem delas que querem fazer a boneca. Eu ensinei a algumas delas a fazer o crochê".	**X**			Claro, os meninos deveriam gostar de bonecas e de fazer crochê. Seria muito legal isso.
319	"De se ocupar mais aqui, as meninas têm mais empenho nas coisas. Os meninos vêm e agüentam, mas as meninas são mais aplicadas e interessadas".	**X**		**X**	Menino tem que ficar na rua e não vir aqui, pois essas atividades são para as meninas mesmo.

ANEXO V: Fotos

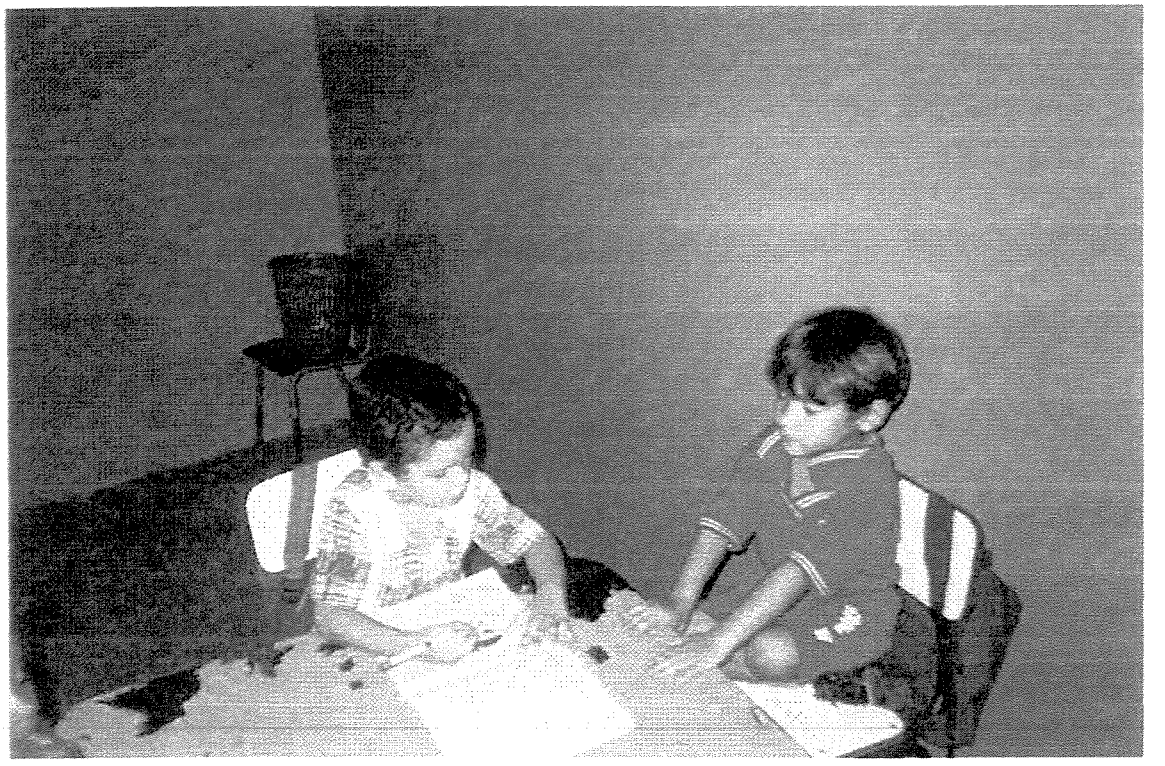

Foto 1: Nosso clube

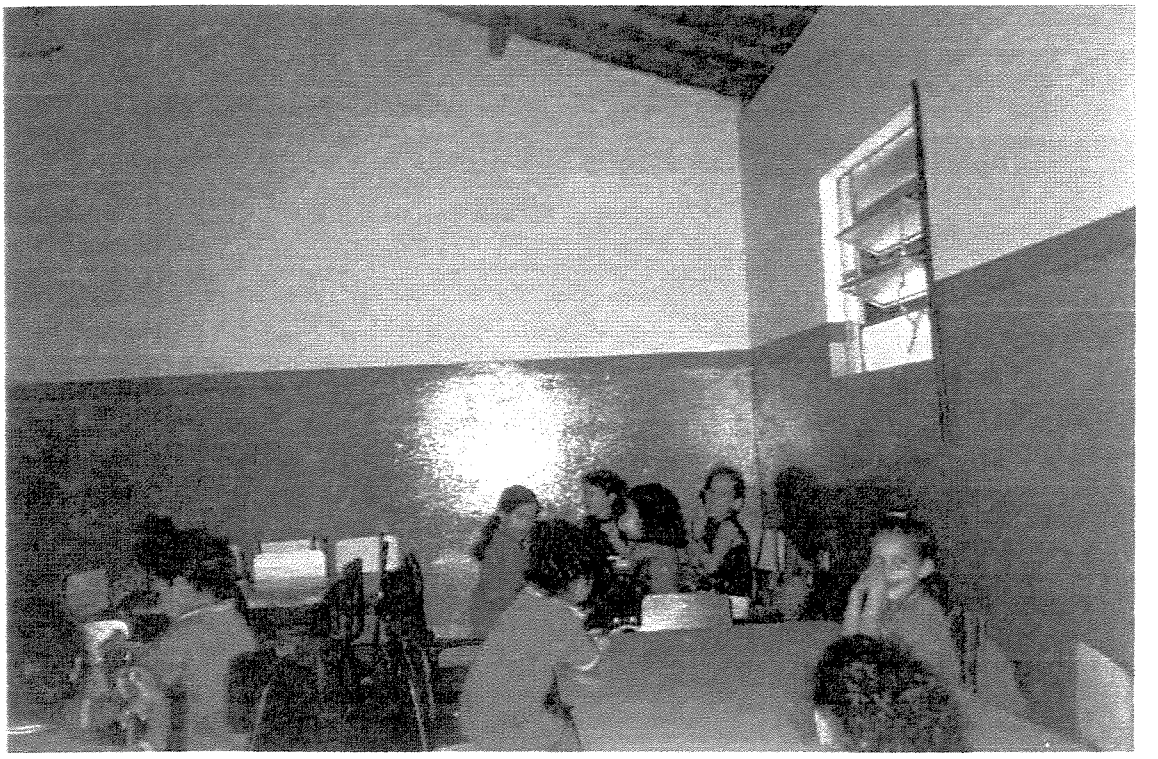

Foto 2: Vamos nos separar?

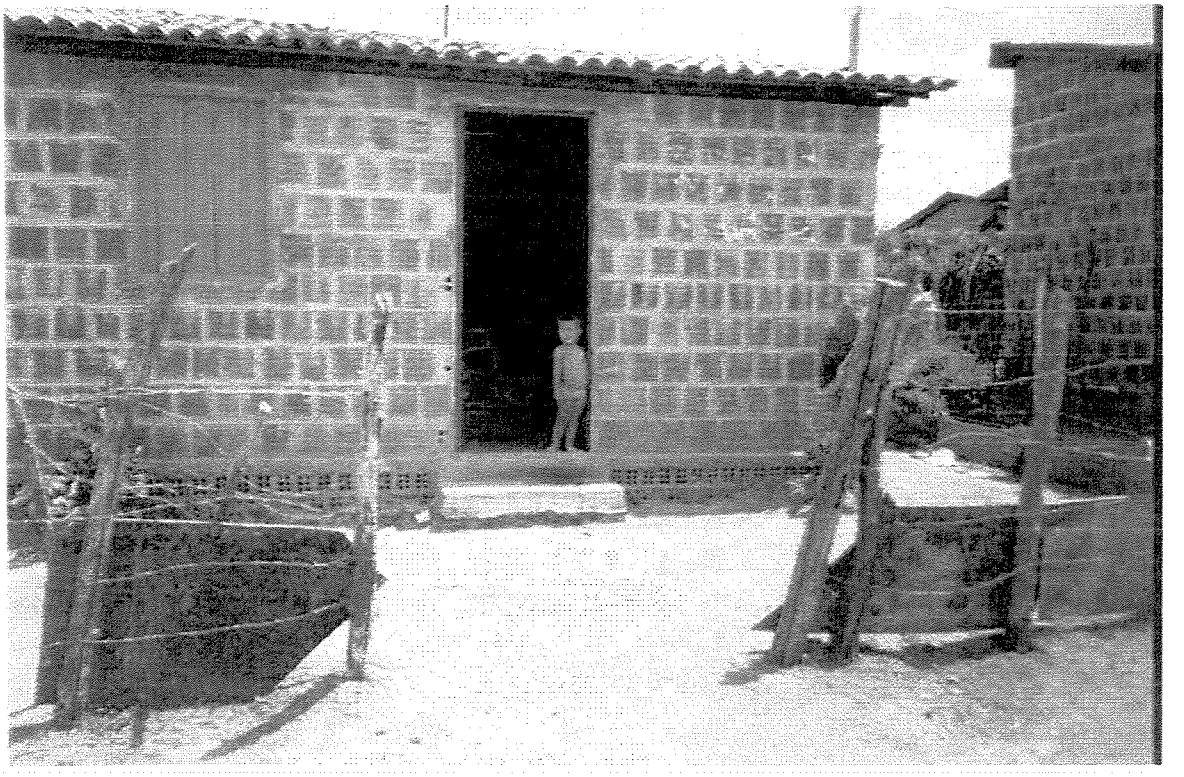

Foto 3: Fase fálica com liberdade

Foto 4: meninas e menino em diferenciação de gênero

Foto 5: Diferenças sexuais versus diferenças de gênero

Foto 6: Maternagem para meninos e meninas

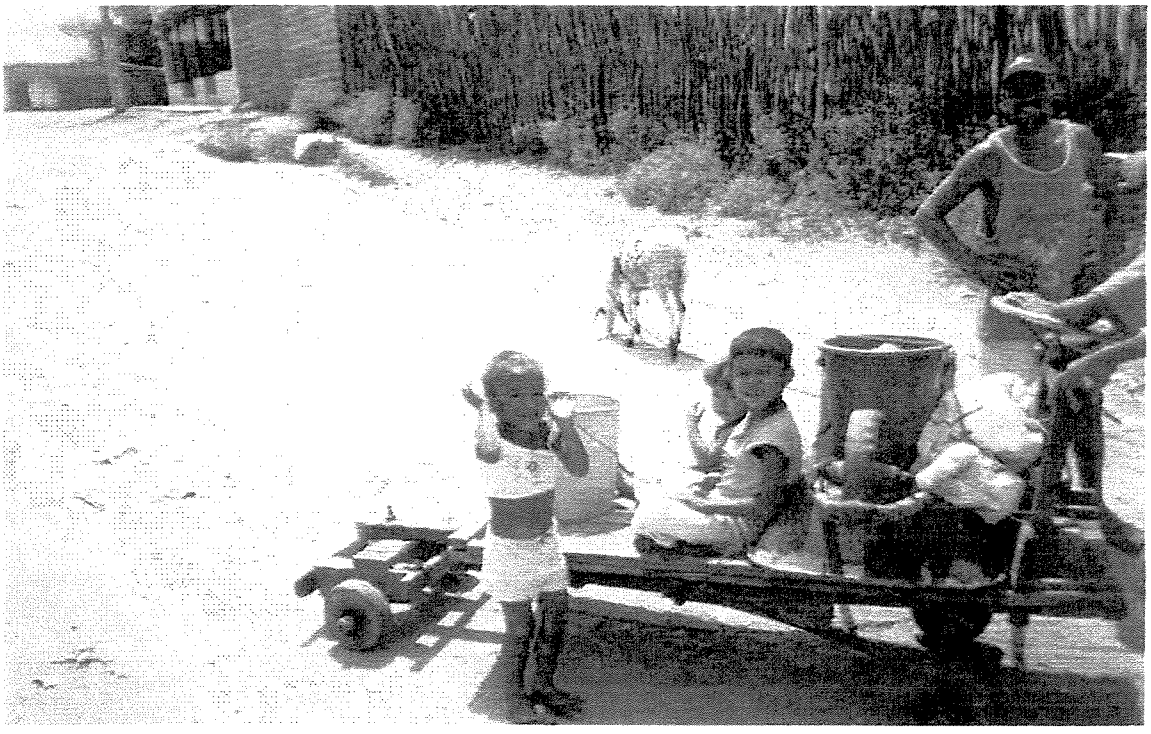

Foto 7: Eu te vi filmando!

Foto 8: crianças, escola e professora.

Foto 9: crianças, escola e professor.

Foto 10: Uma turminha ligada na TV

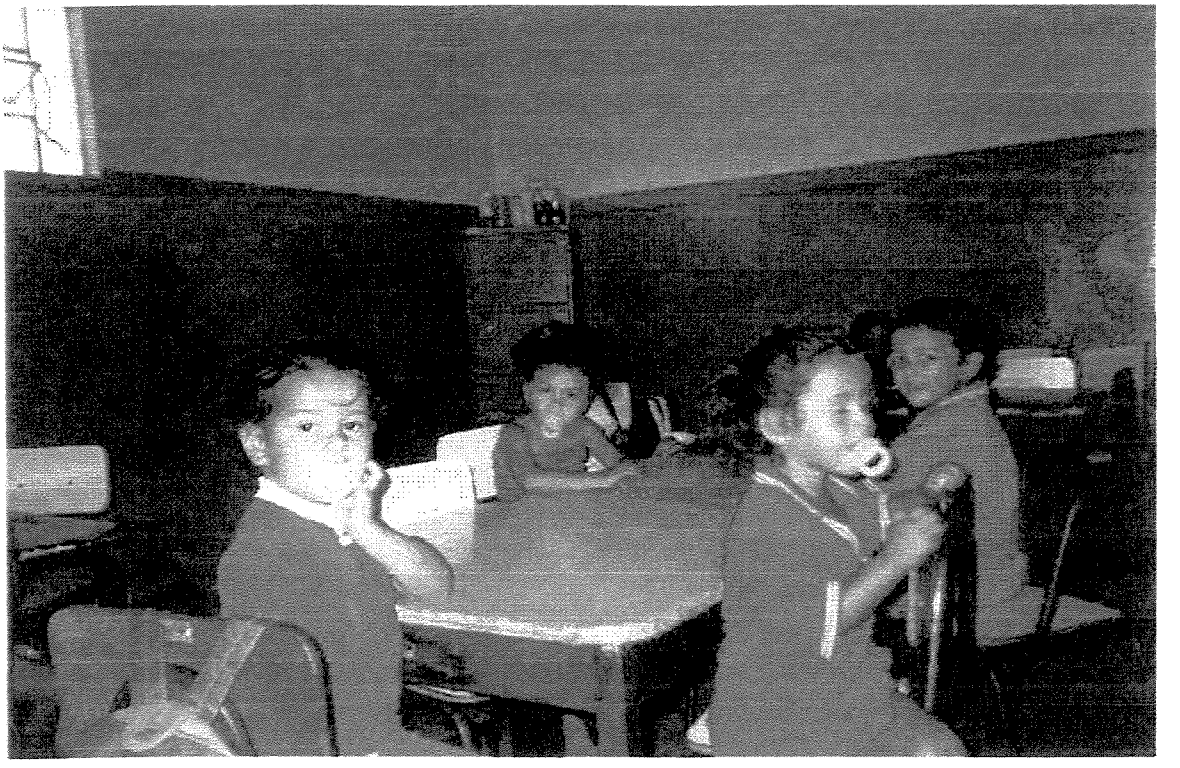

Foto 11: Meninas com chupeta

Foto 12: Uma menina lava as mãos das outras crianças

Foto 13: Se diferenciar e curtir as pessoas.

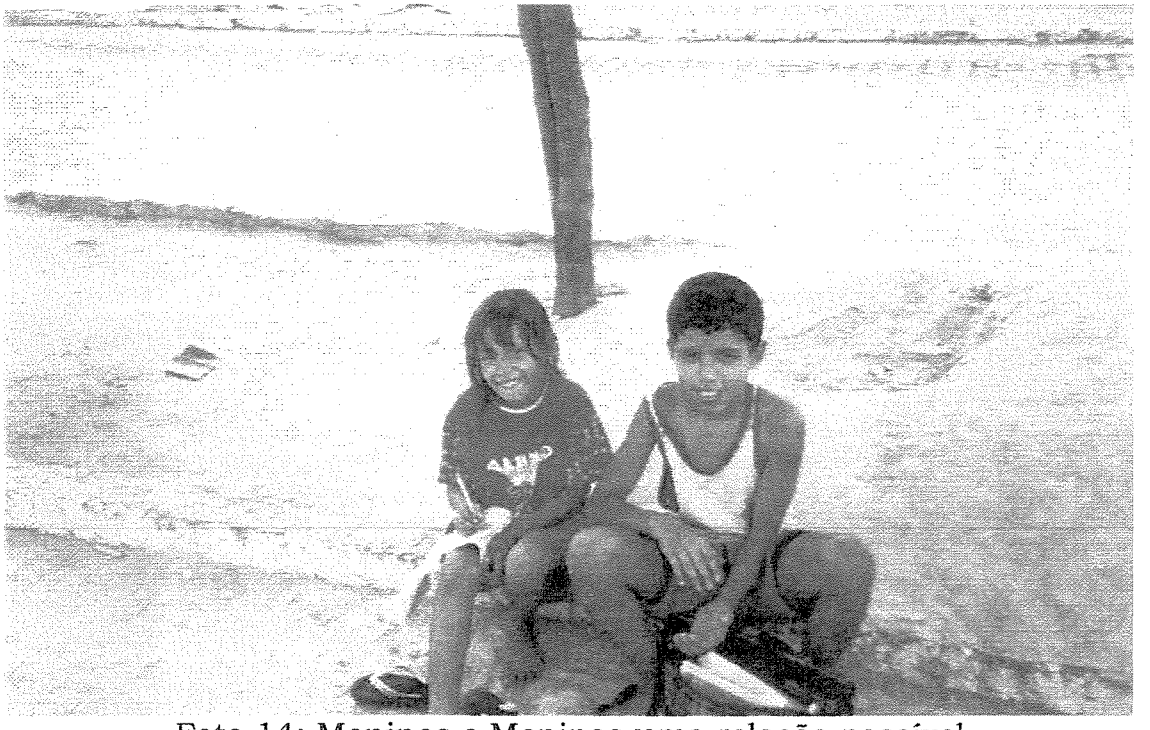

Foto 14: Meninos e Meninas uma relação possível

Bibliografia

AJURIAGUERRA, Julian de, MARCELLI, Daniel. Manual de Psicopatologia Infantil. 2ª. ed. São Paulo. Masson.1991.

ANDERSON, Jeanine. Sistemas de gênero, Redes de atores e uma Proposta de formação. Programa formação em gênero. Montevidéu. REPEM/CEAAL. 1998.

ASKEW, Sue. ROSS, Carol. Los Chicos no Lloran. Barcelona. Paidós Educador.1991.

BANISTER, Peter et al. Qualitative Methods in Psychology: A research Guide. Philadelphia. Open University Press. 1994.

BIDDULPH, Steve. Criando Meninos. São Paulo. Fundamento.2002.

BODGAN, C..TAYLOR, J.J. Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences. New York. J. Wiley. 1975.

BODGAN, R.. BIKLEN, S.K. Qualitative Research of Education. Boston Allyn and Bacon.1982.

BORIS, Georges .J.B.. Falas Masculinas Ou Ser Homem Em Fortaleza: Múltiplos Recortes Da Construção Da Subjetividade Masculina Na Contemporaneidade. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza 2000.

CHODOROW, Nancy. Psicanálise Da Maternidade: Uma Crítica A Freud A Partir Da Mulher. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos. 1990.

_____ The Reproduction of Mothering. California. University of California.1978.

_____ Maternidad, Dominación Masculino E Capitalismo: El Patriarcado Capitalista y El Feminismo Socialista. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. 1980.

_____ Becoming a Feminist Foremother. in Chesler Phyllis et alli. Feminist Foremothers Women's Studies Psychology Mental Health, New York, Harrington Park.1995.

_____Feminism And Psychoanalytic Theory. London. Polity Press.1989.

CIAMPA, A.Costa. A Estória do Severino e a História da Severina: Um Ensaio de Psicologia Social. São Paulo. Brasiliense. 1994.

CONSTANTINE, L.L. MARTINSON, F. M. Sexualidade Infantil: Novos Conceitos Novas Perspectivas. São Paulo. Roca. 1984.

COUTINHO, Maria T D. MOREIRA, Mércia. Psicologia da Educação. 2ª.ed. Belo Horizonte. Lê. 1994.

DAVIDOFF, Linda L. Introdução à Psicologia. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil. 1983.

DEBESSE, M. Psicologia da Criança. São Paulo. Nacional. 1972.

DOLTO. Françoise. As etapas Decisivas da Infância. São Paulo. Martins Fontes.1999.

DORIN, Lannoy. Personalidade e Sexualidade. São Paulo. Arttesanal. 1997.

FADIMAN J; Frager R. Teorias da Personalidade. São Paulo. Harbra. 1986.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Dicionário Aurélio Eletrônico. Versão 3.0. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Mulher Escondida Atrás da Professora. Porto Alegre. Artes Médicas. 1994.

FREUD, S. Obras Psicológicas de S.Freud. São Paulo. Versão Eletrônica. Imago. 1998.

GALLINO, Tilde Giani. O Mundo Imaginário das Crianças: No Princípio Era O Ursinho. Porto. Civilização.1996.

GALLO, Silvio D.O.. O Projeto Fenomenológico De Edmund Husserl. White Paper. Campinas. Pós Graduação Faculdade de Educação Unicamp. 1991.

GUIMARÃES, Isaura R. F. Pode o Conceito de Gênero Mudar a Compreensão do Desenvolvimento Psicossexual? . In *Entretexto Entresexo.* São Paulo. Unicamp. Outubro, 1997.

HEILVEIL, Ira. Videoterapia: O uso do vídeo na psicoterapia, São Paulo. Summus. 1984.

JAGSTAIDT, V. A Sexualidade e a Criança. São Paulo. Manole. 1987.

KUPFER, Maria C.M. Freud e a Educação: O Mestre do Impossível. São Paulo. Scipione. 1992.

LAPLANCHE, J; Pontalis, J.B. Vocabulário da Psicanálise. 3ª.ed. São Paulo. Martins Fontes. 1980.

LIAUDET. Jean-Claude. A Criança Explicada Aos Pais. Cascais. Pergaminho.2000.

MANONI, Maud. A Criança, sua doença e os outros. Rio De janeiro.Guanabara Koogan. 1987.

MAY, Rollo. A arte do aconselhamento psicológico 6ª ed. São Paulo. Vozes 1987.

MONEDERO, Carmelo. Psicopatologia General. Madrid. Biblioteca Nueva. 1973.

POLLACK, William. Meninos de Verdade: Conflitos e Desafios. São Paulo. Alegro. 1999.

REDE MULHER. Relações de Gênero no Ciclo de Projetos: Um Outro Jeito de Ser. Rio de Janeiro. 1996.

REY, Gonzáles. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios. São Paulo. Thompson Pioneira. 2000.

RIBEIRO, Cláudia. A Fala da criança sobre a sexualidade Humana: O dito, o explicito e o oculto. São Paulo. Mercado das Letras. 1996.

ROUANET, Sérgio P. Imaginário e Poder. Tese de doutorado. São Paulo, USP, 1979.

SARTRE, J. P. O Ser E O Nada: Ensaio De Ontologia Fenomenológica. 8ª edição. Petrópolis. Vozes. 1980.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil De Análise Histórica. Porto Alegre. Educação & Realidade.v. 16. n.2. p.5-22. jul/dez. 1990.

_____Prefácio A Gender And Politics of History. In Cadernos Pagu. Rio de Janeiro. p.11-27.1994.

TOSCANO, Moema. Esteriótipos Sexuais na Educação: Um Manual Para o Educador. Petrópolis. Vozes. 2000.