

**Adriana Aparecida Couto**

U.D.S. 3

***COISAS DE MENINA, COISAS DE MENINO: O CORPO  
FEMININO E O CORPO MASCULINO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL***

**Universidade Estadual de Campinas**

**1998**

UNICAMP - FE BIBLIOTECA

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

C837c

Couto, Adriana Aparecida.

Coisas de menina, coisas de menino : o corpo feminino e o corpo masculino na educação infantil / Adriana Aparecida Couto. -- Campinas, SP : [ s. n. ], 1998.

Orientador : Ana Maria Faccioli Camargo.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil\*. 2. Corpo. 3. Gênero.  
4. Dança. I. Camargo, Ana Maria Faccioli Camargo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

**Adriana Aparecida Couto**

***COISAS DE MENINA, COISAS DE MENINO: O CORPO  
FEMININO E O CORPO MASCULINO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL***

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para obtenção da graduação em Pedagogia na Habilitação Magistério do Pré - Escolar da Universidade Estadual de Campinas sob co - orientação da Prof<sup>a</sup>. Cláudia Ribeiro e orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo.

**Universidade Estadual de Campinas**

**1998**

## **Banca Examinadora**

---

Orientador (a): Ana Maria Faccioli de Camargo - Coordenadora do GEISH (Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação Sexual)

---

Co-orientador(a): Claudia Ribeiro - Prof<sup>a</sup> da Universidade Federal de Lavras, Doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp e Membro do GEISH (Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação Sexual).

---

2º Leitor: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Dedico este trabalho a todos que descobrem a importância de se trabalhar o corpo, e com temas a ele relacionado, seja através da dança ou de outras artes, deixando de lado a imobilidade tão comum na sala de aula.

## Agradecimentos

Mais do que especiais a Ana Lúcia Goulart de Faria e Cláudia Ribeiro, que me mostraram a "luz no fim do túnel" na fase mais difícil deste trabalho: Vocês foram o máximo.

A Isabel Marques pela descoberta do corpo.

A todos os funcionários da EMEI Reino Encantado pela amabilidade que me receberam possibilitando a realização deste trabalho. Em especial agradeço aos alunos da instituição pesquisada que, com certeza, proporcionaram um maior conhecimento do universo infantil, da especificidade da infância.

A minha família e em especial a minha irmã Dirce que sempre me apoiou, ajudando-me a concluir a faculdade.

Ao Renilson e a Rozeli pelo empréstimo da filmadora, uma ajuda importante no trabalho.

**Havia um sapo na beira do rio  
De camisa verde, tremendo de frio  
Não era sapo, nem perereca  
Era o ... só de cueca.**

**Havia um sapo na beira do rio  
De camisa verde, tremendo de frio  
Não era sapo nem uma rãzinha/rã  
Era a ... só de calcinha/sutiã.**

(Música cantada pela professora e meninos e meninas da sala pesquisada).

## Sumário

<b>I - A descoberta do corpo</b>	<b>08</b>
<b>II - O corpo disciplinado</b>	<b>14</b>
<b>III - O corpo feminino e o corpo masculino</b>	<b>19</b>
<b>IV- A opção pela educação infantil</b>	<b>26</b>
<b>O espaço pesquisado</b>	<b>28</b>
<b>V - O caminho percorrido</b>	<b>31</b>
<b>O Estudo de Caso</b>	<b>35</b>
<b>VI - Algumas relações de gênero na educação infantil</b>	<b>39</b>
<b>a) Gênero e comportamento</b>	<b>39</b>
<b>b) “Papéis sociais”</b>	<b>41</b>
<b>c) Preconceito</b>	<b>43</b>
<b>d) Separação</b>	<b>46</b>
<b>e) Atividades femininas e atividades masculinas</b>	<b>48</b>
<b>f) Corpos que dançam a “Dança da Bundinha”</b>	<b>50</b>
<b>g) Dança da fita</b>	<b>53</b>
<b>h) Os olhares, a disciplina e o controle</b>	<b>55</b>
<b>VII - O corpo feminino e o corpo masculino na aula de dança</b>	<b>57</b>
<b>VII - Considerações finais</b>	<b>61</b>
<b>IX- Referência Bibliográfica</b>	<b>64</b>
<b>Anexos</b>	<b>68</b>

## I - A descoberta do corpo

O despertar para o tema corpo<sup>1</sup> se deu, principalmente, após assistir a uma mesa redonda em que estava presente Miguel Arroyo<sup>2</sup>. Em sua fala, Arroyo disse que, na escola, há uma separação entre mente e corpo. O corpo fica sentado e só se dá importância ao que se fala, ao que se pensa. Esse fato está claro para todos os que freqüentaram ou freqüentam a escola.

As palavras de Arroyo não saíram do meu pensamento por muito tempo e instigaram-me a buscar saber mais sobre esse assunto, uma vez que eu mesma nunca havia visto e nem trabalhado na escola essa noção do indivíduo como um todo que se constitui de corpo e mente. Já que os currículos escolares, em sua maioria, priorizam disciplinas onde o corpo sentado e disciplinado é mais valorizado. O cérebro ou o que se pensa é muito mais valorizado.

Pude confirmar esse fato através de estágio (Disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado EP 518 e EP 618, respectivamente) realizado em uma sala de 3ª série<sup>3</sup>. No estágio realizado, trabalhei também com conteúdos que priorizavam mais o raciocínio, em que as participações dos alunos se davam principalmente através da fala.

---

<sup>1</sup> Procurando o significado da palavra corpo encontrei em JOHNSON, 1990, a definição que mais me satisfaz. É claro que essa definição pode não ser a única mas expressa a forma como o corpo foi e é visto em nossa sociedade : a palavra corpo vem do latim *corpus* (plural: *corpora*), e quer dizer o *corpo do homem [e eu acrescento, da mulher] considerado como a base da energia virilidade, atividade sexual, necessidades fisiológicas e desejos; em suma, o alicerce dos elementos mais importantes no homens [ e nas mulheres]. Geralmente é utilizado em referência ao corpo morto.* (p.20). Essa relação morto/homem seria a interpretação de que há uma separação entre alma e corpo quando da morte somente o corpo permanece. No entanto o homem quando está vivo, também é corpo e mente.

<sup>2</sup> I CONED - Congresso Nacional de Educação. Universidade Estadual de Minas Gerais, 31/07 a 03/08/1996.

<sup>3</sup> Disciplinas ministradas pela Profª. Roseli Cação no ano de 1996.

Trabalhava no estágio Ciências, com o aluno pensando como se fosse cientista, se colocando no lugar dele: observando, comparando, analisando, pesquisando, etc. Percebi então que as aulas eram um pouco entediadas para as crianças e que elas muitas vezes preferiam conversar ou brincar com os colegas a participar da aula. Decidi então trabalhar com brincadeiras e jogos, tentando atrair o interesse das crianças e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento.

Observando as crianças durante o intervalo, percebi que a maioria corria e pulava muito, (um dos únicos momentos permitidos para uma brincadeira ou um trabalho com o corpo, além das aulas de educação física) gastando toda a energia que não podiam gastar no tempo durante o qual ficavam aprisionadas em suas carteiras e cadeiras.

Mas se as aulas que ministrei no estágio eram diferentes das aulas da professora oficial da turma, eram tidas somente como brincadeira, como não produção de conhecimento. Essas reflexões estavam sempre presentes nas discussões com a Professora Roseli Cação.

Numa das aulas, trabalhamos os animais (mamíferos, ovíparos e vivíparos) com mímicas, onde cada criança representava um animal (através de suas características) e as outras crianças tinham que identificar qual animal estava sendo representado. Foi uma forma diferente e tímida de trabalhar a dimensão corporal e sua expressão na escola. Mas a alegria manifestada pelas crianças foi uma forma de perceber que a escola pode trabalhar de forma diferente, sem deixar de produzir conhecimento.

Ao ler, na disciplina EP 618 (Estágio Supervisionado de 1º Grau), o livro *Suagh Leng'hor* (Almeida, 1990) minhas inquietações em relação ao corpo

vieram novamente à tona. Nesse livro, o protagonista viaja para uma terra distante, localizada na Ásia Interior<sup>4</sup>. Nessa cidade ele presencia coisas estranhas. Não conseguia, por exemplo, se comunicar com as pessoas através da fala. Começou então um processo de descoberta da forma de comunicação que as pessoas daquela terra utilizavam. Percebeu que elas utilizavam roupas de cores diferentes e que uma cor parecia ser correspondente à outra. Uma pessoa que estava vestida de branco, por exemplo, parecia só se comunicar com outra pessoa que estivesse com um cor correspondente, como se houvesse um código de cores de roupas para que houvesse a comunicação. Pegou então suas roupas coloridas e as transformou em roupas monocromáticas. Começa então a ser percebido pelas pessoas. Outro dia percebe que as pessoas se comunicavam através do seu cheiro ou dos sons. Mas não se utilizava mais da fala, ou seja, teve que se desligar de toda a sua forma de se expressar, para conseguir ser entendido e entender.

Marchetti, o protagonista da história, conhece uma mulher pela qual se apaixona e passam a viver um romance. Porém quando acha que já aprendeu a se comunicar com o povo, percebe que eles não utilizam espelhos e resolve dar um de presente à sua amada. Mas trás de volta um pedaço de sua cultura que não é aceito pelos moradores da cidade. Sua amada então fica cega, por olhar para ela mesma. Naquele lugar as pessoas não olhavam para si mesmo, mas sim para o outro, a comunicação se dava através da observação do outro, de sentir o cheiro do outro, de ouvir os sons que o outro pronuncia:

em Suagh'Leng'hor, seus habitantes não vêem seus próprios rostos- não como uma proibição, e sim por desejo voluntário e forma de pensar. Deve-se sempre ver o outro pois é no outro que você está. A individualidade é uma busca na alteridade, nas outras pessoas e na natureza (ALMEIDA, op.cit., p.26).

---

<sup>4</sup> O autor não explicita porque utiliza este termo "interior"

Sem saber, Marchetti infringiu uma das regras daquela sociedade.

A partir daí passa a ser ignorado. Se no início ele era negado como mente, pois não conseguia apreender a forma de comunicação do povo, agora ele passa a ser negado como corpo, as pessoas passam a não enxergá-lo.

Assim como o personagem do livro Suagh Leng'hor a criança que, fora da escola, encontra mais liberdade para correr brincar, jogar, pular, se sente perdida quando tem que aperfeiçoar em um outro tipo de linguagem: a fala, a escrita. É claro que seu corpo está presente na escola, mas é muito negado. Acredita-se que o trabalho com o corpo, que geralmente acontece nas aulas de educação física, é tido como um passatempo, como algo que não produz conhecimento. A maioria dos alunos pensa que as aulas de educação física não valem nota e por isso não se deve levar à sério. Parece que o corpo não existe como algo importante. Há então um abandono de algumas características infantis, na busca de um melhor rendimento, de melhores notas.

Mas as características infantis teimam em aparecer no cotidiano escolar, como uma forma de resistência à disciplina e à imobilidade escolar. Uma poesia retrata bem como a escola tenta romper com as características infantis:

### **Ao Contrário, as cem existem**

**A criança**

**é feita de cem.**

**A criança tem cem mãos**

**cem pensamentos**

**cem modos de pensar**

de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir  
Cem mundos para inventar  
Cem mundos para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separaram a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia

**a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
ao contrário as cem existem.  
(Loris Malaguzzi)<sup>5</sup>**

---

<sup>5</sup> Tradução livre do italiano: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrícia Piozzi.

## II - O Corpo disciplinado

***O corpo transporta a criança à escola e quem aprende é o espírito (Freire, 1991, p. 30)***

Muitas vezes, a disciplina na escola é mantida através de um controle sobre os corpos. Porém, somos levados a perguntar: porque se valoriza tanto o pensar?

FREIRE (1991), argumenta sobre o porquê do corpo ter sido deixado de lado tanto tempo :

O corpo - a denúncia da vida e da morte - tinha que ser deixado de lado. Como corpo nascemos, nos reproduzimos e morremos...somente a alma poderia ser imortal. (p. 21).

A partir do momento que o homem toma consciência da mortalidade do seu corpo, ele passa a negá-lo. Há então uma quebra, uma fragmentação entre o inteligível (mente) e o sensível (corpo). O corpo perece, o homem não aceita a morte do corpo, não compreende que ele tem que trabalhar com o presente e não ficar se preparando para um futuro imortal. Na crença de outra vida após a morte do corpo, e na preparação para essa vida futura, o homem valoriza o que é imortal: o intelecto, a alma (FREIRE, op.cit.).

A escola seria um dos locais onde essa valorização do intelecto estaria mais presente e o corpo, bem, o corpo...

SILVA (1994), realizou uma pesquisa observando o corpo, o sentar na escola: as formas como estão localizadas as cadeiras, a distância entre o professor e o aluno.

Manter cada criança em sua cadeira seria uma forma de neutralizar a presença do corpo, evitando os sentidos que requerem proximidade física, como o tato, o paladar e o olfato. Assim, o corpo buscado pela escola é um corpo limpo, disciplinado. A posição desejável é a sentada. Mas também exige-se uma forma de sentar, não se deve sentar de qualquer maneira. Existem regras sociais, culturais para serem seguidas.

Na escola, segundo SILVA (op. cit.), há um privilégio da fala, que também é corpo e mente, em detrimento a outras partes do corpo:

Porém a escola aprisiona o corpo em cadeiras e não trabalha a linguagem corporal, aperfeiçoa a fala e valoriza a visão e a audição (p. 56).

O corpo sentado é mais fácil de ser disciplinado, pois ao mesmo tempo em que prende as crianças na carteira, tira uma série de movimentos que poderiam ser realizados.

Essa ênfase em ficar sentado, acaba por romper os vínculos grupais entre as crianças, privilegiando o individualismo. Quando está sentado em fileiras não se vê o rosto do outro, somente a nuca

... os estudantes devem tentar comportar-se como se estivessem sozinhos, quando o certo é que não estão. Devem manter a vista sobre seus papéis quando há rostos humanos que lhes fazem sinais (JACKSON, 1968 apud ENQUITA, 1989, p.198).

Esse "não poder ver o rosto do outro" que acontece na escola, contradiz a alteridade existente em Suag leng'hor, onde as pessoas não olhavam nunca para si mesmas, mas sim para o outro. Nas escolas o olhar para o outro acaba

por significar falta de disciplina, sendo que essa última é considerada necessária para a obtenção do conhecimento.

O significado de corpo que temos hoje foi historicamente construído. Essa afirmação nos remete a JOHNSON (op.cit.), que argumenta sobre a natureza social do corpo :

meu corpo -seus sentimentos, estilos de movimento, padrões de reação e saúde - não é apenas uma realidade individual governada por suas próprias leis biofísicas e pelos efeitos idiossincrásicos de minha história pessoal. Sou também fruto das ideologias à minha volta (p. 79).

O que vivemos, o que passamos está refletido em nosso corpo; a forma como me sento, como ando reflete as vivências pelas quais passei durante a vida. SILVA (op.cit.) nos diz que as sensações vão marcando nosso corpo, que interage com o que está à nossa volta.

Porém o corpo é tratado na escola como uma máquina, procurando consertá-lo, sem buscar na história da pessoa os motivos da posição corporal que ela utiliza. Busca-se a modelação de acordo com os objetivos que se quer atingir. É interessante a definição de JONHSON (op.cit.):

a modelação do corpo torna-se de uma importância crucial na organização e na manutenção do poder (p.81).

FOUCAULT (1977), faz essa referência ao poder e trata das diferentes formas utilizadas para sua implantação e manutenção. Para este autor, a arte de dispor as pessoas em filas, como é feito na maioria das escolas, acaba por individualizar os corpos. O posicionamento na classe a torna homogênea:

ela [a classe] agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros, sob os olhares do mestre (p.134).

Essa homogeneização na sala de aula visa a disciplina. A primeira das grandes operações da disciplina é então a de constituir quadros que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. É então, possibilitado controlar o indivíduo enquanto indivíduo e por ordem na multiplicidade: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar "celular".

Nas células, os corpos são treinados, para escrever, para pensar em silêncio. Porém, esse treinamento é realizado através de pequenos gestos que são repetidos diariamente.

Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realizações do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe, uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. Então, o corpo é disciplinado para ser eficiente para escrever, é cada vez mais manipulado.

É como se o indivíduo não tivesse controle sobre seu corpo, ele é comandado por outros, avaliado por outros, está sempre sendo observado pelo professor, inspetores, diretores e outros. Segundo FREIRE (1989):

{ ... O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade (apud FIGUEIREDO, 1991, p.33).

A intenção de nossa sociedade capitalista é obter o corpo útil aos meios de produção. Se busca o corpo disciplinado, que vá obedecer às regras do mercado de trabalho. A escola, é claro, não é só reprodutora da ideologia

capitalista, mas coopera significativamente para a formação do indivíduo passivo, funcional, treinado para obedecer a regras.

A forma como o corpo é utilizado na escola é reflexo de toda uma construção realizada pela sociedade, pois a escola faz parte desta. O fato de ter ficado estabelecido que a melhor posição do aluno na escola deve ser a sentada, cada um em sua célula, é fruto de toda uma construção histórica e social, buscando a melhor forma de se manter a disciplina e o poder.

O exemplo da escola de Gobelins, criada nos fins do século XVII, citado por FOUCAULT (op.cit.) relata que a Domesticação se misturava a uma transferência de conhecimento. Eram as seguintes as características dessa escola:

relação de dependência ao mesmo tempo individual e total quanto ao mestre; duração estatutária da formação que se conclui com uma prova qualificatória, mas que não se decompõe segundo um programa preciso: troca total entre o mestre que deve dar seu saber e o aprendiz deve trazer seus serviços; sua ajuda é, muitas vezes, uma retribuição ( p.142).

Ainda me referindo a FOUCAULT, a disciplina é então utilizada para dominar os corpos, repartindo-os e extraindo e acumulando o tempo deles, e também para compor forças para obter um aparelho eficiente. O corpo individual se movimenta com os outros, o tempo de um é ajustado ao tempo dos outros.

FOUCAULT (op.cit.) cita que no ensino primário o ajustamento das cronologias diferentes será mais sutil:

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino (p.149).

Utiliza-se então comandos que não precisam ser entendidos, mas provocam um comportamento desejado. Há então uma combinação de forças para treinar os corpos.

Ao silenciar a linguagem corporal, a escola estaria agindo de acordo com normas estabelecidas, preparando um cidadão para agir passivamente frente às normas sociais vigentes (FIGUEIREDO, 1991).

Mesmo nas instituições de educação infantil as crianças passam a maior parte do tempo sentadas não possuindo muito espaço para uma maior movimentação, ou mesmo um trabalho direcionado que privilegiasse movimentos corporais. Porém ainda há, para as crianças, brincadeiras ou movimentos que devem ser realizados por meninas e outros por meninos. Essa forma diferente de se comportar também é construída socialmente e historicamente.

Num primeiro momento, meu interesse relacionava-se ao corpo na escola, só depois de um certo tempo é que uma questão começou a estar mais presente em minhas reflexões: a de como as meninas e os meninos se comportavam na sala de aula, na escola, como se manifestavam as igualdades e diferenças entre eles, como eram as relações. Estava atentando então para as relações de gênero.

### III - O Corpo Feminino e o Corpo Masculino

O conceito de gênero procura explicar as relações entre mulheres e homens, atendendo às necessidades das construções de relações de gênero na definição do feminino e do masculino. Esse conceito coloca claramente o ser mulher e o ser homem como uma construção social (sexo socialmente construído) e histórica a partir do que é estabelecido como feminino e masculino e dos papéis sociais destinados a cada um.

Assim, posso me referir a LOURO (1995) que nos diz:

ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes- e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que o gênero está implicado na concepção e na construção do poder (p.106).

O conceito de gênero seria definido como algo relacional, ou seja, que vê um em relação ao outro (homem e mulher) e considera que estas relações são de poder e de hierarquia. As estruturas hierárquicas dependeriam assim da compreensão das relações entre homens e mulheres.

Em sua definição sobre gênero, SCOTT (1995), executa uma divisão em duas partes. A primeira seria a de que o gênero é um elemento que se constitui de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, ou seja, seria construído através de parentesco, mas não só dessa forma: seria também construído igualmente na economia e na organização política, que, pelo menos em nossa sociedade operam atualmente de maneira amplamente independente do parentesco.

A segunda parte consideraria o gênero como um campo primário onde o poder é articulado, pode-se lembrar, por exemplo, do papel feminino na ordem

política. O poder que estaria presente seria da forma como foi definido por FOUCAULT em *Microfísica do Poder*, um poder que não se detém, o poder é, existe nas relações entre homem e mulher.

Porém esse conceito de gênero nem sempre foi utilizado. Segundo Joan SCOTT, a preocupação teórica com o gênero como categoria de análise só emergiu no fim do século XX, ou seja, é uma questão atual, assim como o movimento feminista. Antes disso as mulheres eram consideradas seres inferiores aos homens, não sendo portanto, consideradas sujeitos sociais. Com o movimento feminista, a história começou a mudar. A mulher passou a lutar mais por seus direitos sociais e políticos.

No final da década de sessenta o feminismo começa a se preocupar com as construções teóricas, além das preocupações sociais e políticas. No Brasil, as feministas começaram a utilizar o termo gênero nos anos 80.

O conceito de gênero foi inicialmente utilizado pelas feministas anglo-saxãs que utilizavam o conceito para contrapor aqueles que possuíam uma explicação simplesmente biológica para as diferenças e desigualdades existentes entre homens e mulheres, não levando em conta as relações sociais e históricas que, cotidianamente, vão transformando, construindo as diferenças entre os sexos. Foi também uma forma de tentar contribuir para a legitimação dos estudos sobre a mulher, conferindo-lhe um caráter mais acadêmico.

LOURO (op.cit.) nos chama a pensar em uma compreensão mais ampla do conceito de gênero, através da qual

os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade), como também que o gênero é mais

amplo que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais ( o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "genericadas", ou seja expressam as relações sociais de gênero) (p.103).

Permito-me então dizer que as crianças que freqüentam as classes de educação infantil, ou seja, numa instituição social onde a questão do gênero está presente, estão também se construindo e sendo construídas (pelo meio social, histórico e político) enquanto homens e mulheres, realizando ações que seriam masculinas ou femininas.

BOURDIEU (1995), também se refere à questão do gênero, dizendo que as mulheres, devido às divisões históricas e sociais entre o masculino e o feminino, são colocadas no lado do interior, do úmido, do baixo, do curvo, do contínuo e vendo ser atribuídas a elas todos os trabalhos domésticos, isto é, os trabalhos privados e escondidos e até mesmo invisíveis ou vergonhosos, como a criação das crianças e dos animais... os mais monótonos, os mais penosos e os mais humildes. Quanto aos homens, estando situados no lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, eles se arrogam todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares.

É interessante a relação que Bourdieu faz entre os órgãos sexuais masculinos e femininos e os papéis desempenhados por estes na sociedade: o órgão sexual da mulher é interno, úmido; o do homem é externo, limpo.

Essas diferenças sociais, de atividades e comportamentos acabam por inscrever nos corpos dos sujeitos determinados gestos, posturas, disposições ou marcas.

Nas relações sociais existiriam construções do feminino e do masculino. Segundo RIBEIRO (1996):

o ser menino ou menina é transmitido às crianças desde o nascimento pela educação informal, que estabelece as características da categoria a qual deverão pertencer, de tal forma que cria estereótipos dos gêneros (p.15).

Através das interações sociais seriam então transmitidas as características de cada gênero, que irão influenciar no comportamento dos sujeitos.

LOURO (1997), diz que não seriam só as características sexuais que seriam transmitidas, mas seria valorizado um ou outro comportamento, dito determinadas coisas que vão constituir o que é feminino ou masculino.

O gênero constituiria os sujeitos, assim como a classe social e a raça a que pertencem, porém, como se constitui social e historicamente, pode se modificar em determinado meio social ou tempo histórico.

O processo de construção dos gêneros se dá a partir de corpos sexuados, porém não é comandado por um determinismo biológico. RIBEIRO (op.cit.), nos diz que:

A história de cada sujeito humano é um projeto a ser construído. O sujeito nasce com um organismo individual herdado e um corpo que se constrói e que, ao mesmo tempo é construído (p.23).

Não se nasce homem ou mulher, mas sim se nasce com órgãos sexuais femininos ou masculinos.

Porém a escola, assim como silencia a linguagem corporal, acaba também por não tratar de termos como gênero e/ou sexualidade. Quase tudo que se refere ao corpo é disfarçado e, quando assuntos como estes são

tratados, geralmente se dá em aulas teóricas onde o corpo humano aparece como algo inerte, sem vida. O corpo formado apenas por órgãos, veias, tecidos, músculos, etc.

Pode-se até tratar de alguns assuntos e ocultar outros: falar do que é socialmente aceito e ocultar, tentar eliminar o que seria diferente, o que causaria conflito, impedindo, portanto, o essencial na educação, o confronto das diferenças, o qual poderá questionar a desigualdade entre homens e mulheres.

Na tentativa de se eliminar determinados assuntos, não se discute, por exemplo, as diferenças entre meninos e meninas e que não estariam só ligadas aos órgãos sexuais, mas também as diferenças de comportamento, a padrões de comportamento preestabelecidos.

LOURO (op.cit.), nos diz que:

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (p.81).

A escola, segundo SOUSA, continua mantendo a separação e a hierarquização entre homens e mulheres, mesmo após a criação da escola mista. Nas aulas de Educação Física, os homens, em sua maioria, praticam esportes como futebol e judô (nos quais é aparente o confronto corpo a corpo e os movimentos violentos); à maioria das mulheres ficam reservados esportes como Voleibol e Ginástica Rítmica ( os quais são caracterizados por esforços moderados, gestos suaves e a distância dos outros corpos).

Desta forma parece “natural” que a menina seja mais frágil, mais dócil, mais passiva, enquanto que o menino é, “naturalmente”, mais forte, mais ativo.

Não é possível que um sujeito chegue à escola e se desligue de seu gênero, classe social ou raça mantendo relações neutras, o sujeito é homem ou mulher, houve toda uma construção social que continua a se manifestar na escola. Essas relações envolvem poder, constróem comportamentos que, devido à forma como ocorrem, acabam por parecer “naturais”, que são apenas determinados biológicamente.

#### IV - A opção pela educação infantil

A necessidade de se trabalhar com crianças pequenas<sup>6</sup> que freqüentam as instituições de educação infantil, veio, principalmente, por pensar que seus corpos ainda não estão tão "sentados" quanto às crianças do ensino fundamental. A criança na educação infantil ainda tem mais atividades corporais. Ainda há mais trabalho em conjunto, mais brincadeiras. É mais permitido que seu corpo se manifeste.

É importante ressaltar que já parto do pressuposto de que a criança deve viver o presente, ela é. Na educação infantil, muitas vezes se esquece que a criança também sente, percebe e sabe avaliar para poder escolher o que é bom ou ruim para ela naquele momento (PORTO, 1995). A criança da pré-escola não é apenas um "vir a ser", ela "é", produz e consome cultura. Não se deve levar em conta apenas a preparação para a 1ª série, para o que virá depois.

Para KATZ (1996), inexistente algum caminho prévio e determinado que a criança deva seguir a fim de se tornar um adulto. Ser criança, para este autor, não é apenas obedecer aos poderes de adultos, mas sim um exercício de potências. Considerar a criança como um vir-a-ser faz parte de construções sociais que determinam que a criança deve apenas viver para se tornar adulto, não levando em conta as especificidades da infância.

KATZ (op.cit.) utiliza-se do termo "crianceria" que seria a criança como um "devir", isto é, algo que não desapareceria com a idade adulta. O "devir" se manifestaria sempre, na criança e nos adultos, na exploração dos objetos, em encontros do real imaginário, em situações de desequilíbrio.

---

<sup>6</sup> Estas Instituições de educação infantil seriam as Creches e Pré - escolas, as primeiras atenderiam crianças de 0-4 anos; as segundas atenderiam crianças de 4-6 anos. Estas instituições foram reconhecidas oficialmente pela Constituição de 88.

Se considerarmos a criança como um “devir”, estaremos admitindo que ela é capaz de criar cultura e não apenas consumi-la, obedecendo regras, por exemplo.

Segundo MARCELLINO (1990):

De um modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence (p.57).

Em muitas instituições de educação infantil não há uma preocupação com as vivências típicas infância, como se essas fossem um conhecimento que poderia ser desprezado por não fazer parte do currículo do ensino fundamental.

Na busca dessa preparação para o futuro ou da transmissão de uma herança cultural já existente, a produção cultural da criança acaba por ficar esquecida. MARCELLINO (op.cit.), discute esta questão alertando que

um dos desequilíbrios mais importantes, chegando mesmo à perda da capacidade para brincar é a obrigação precoce (p.60).

Ora, se uma criança se sente obrigada a ir à escola ou à “pré - escola”, e é tolhida, de brincar, de exercitar a ludicidade, o faz de conta, acaba até por não manifestar essas capacidades. Existem também crianças que trabalham, ajudando em casa. Muitas crianças com idade de 5 ou 6 anos, cuidam de irmãos menores, para ajudar a mãe e o pai que trabalham.

As crianças sujeitos da presente pesquisa estão no segundo ano da EMEI Reino Encantado e conseguem, em sua maioria, ficar a maior parte do tempo com seus corpos sentados, sem muito tempo para brincar, para criar.

Realizam poucos desenhos livres, apenas colorindo desenhos mimeografados pela professora.

## O espaço pesquisado

Escolhi desenvolver um estudo de caso na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Reino Encantado, localizada num Bairro residencial da periferia de Campinas (região Noroeste).

Essa EMEI conta com duas salas de aula que são ocupadas, no período da manhã pelas crianças de 6 a 7 anos e, no período da tarde por crianças de 5 anos. Devido ao pequeno espaço físico, as crianças de 4 anos desse bairro não freqüentam a pré - escola, ficando em creches quando as mães trabalham.

A sala pesquisada conta com 21 alunos, sendo 11 meninas e 10 meninos. Destas crianças, com exceção de um menino, todos são brancos, e os enquadro como pertencentes de classe média-baixa<sup>7</sup>, filhos de operários, com idade entre 5 e 7 anos.

Foram realizadas observações durante um semestre, um período por semana.

A EMEI Reino Encantado fica situada ao lado da escola municipal de 1º grau, e é muito mencionado pelas crianças que elas irão para a "escola grande" logo. Muitas vezes elas sobem o barranco que separa uma escola da outra para conversar com irmãos ou colegas que já estão na outra escola, correndo o

---

<sup>7</sup> Durante uma conversa com as crianças perguntei onde seus pais trabalhavam. dez delas disseram que os pais trabalham em empresas como Bosch, Mercedes-Benz, Dako, Gevisa, em setores de montagem. Uma das crianças disse que o pai trabalha como "gari" numa empresa de coleta de lixo. As mães que trabalham fora, em sua maioria, são empregadas domésticas. Apenas uma trabalha em um escritório.

risco de caírem. Essa proximidade parece causar uma ênfase maior na educação infantil como uma preparação para o futuro, para a “escola grande”.

A pré - escola em questão possui um espaço físico pequeno. No parque existem 1 conjunto de três balaços, 1 caixa de areia, 2 escorregadores, 2 gangorras, um balanço em forma de “canoa” (onde se sentam duas crianças, uma de cada lado) e 2 manilhas (canos grandes de cimento onde as crianças brincam). Nesse espaço as crianças correm muito e brincam de casinha, de molhar a areia para fazer bolos, etc.

No lado oposto ao do parque, depois do prédio da pré - escola, há um espaço com dois balanços e escorregador, nesse lado existem também uma horta e algumas árvores plantadas (não é muito permitido que as crianças brinquem nesse local).

Devido ao pequeno espaço físico o refeitório fica no mesmo cômodo que a biblioteca, há apenas uma divisória separando-os. O refeitório conta com duas mesas com aproximadamente 12 cadeiras cada.

A sala de aula tem, ao todo, 6 mesinhas com quatro cadeiras cada uma e a mesa grande da professora. Na parede acima da lousa está pintado o alfabeto em quatro formas: maiúsculo e minúsculo em letra de forma, e maiúsculo e minúsculo em letra cursiva. Na parede atrás da mesa da professora estão colados dois calendários, com dia, mês, ano e tempo (chuvoso, ensolarado, nublado) para que as crianças mudem todos os dias. Também há um calendário menor. Nesta parede também estão colocados em um suporte, pedaços de cartolinas com os nomes de todas as crianças em letras grandes que elas utilizam para modelo quando ainda não sabem escrever o nome. Na parede perto da janela, estão dispostos em um varal, os trabalhos

das crianças. Na parede perto da porta estão pintados os números de 0 a 9 e o cartaz de ajudantes do dia, sempre um menino e uma menina.

Pode-se perceber, um processo de aprendizagem - ensino centrado na professora, com pouco espaço para a produção de cultura infantil, produto da relação integral (corpo e mente) criança - criança.

Seria necessário um ambiente melhor adaptado para a criação infantil. Recorro-me a FARIA (1998), que sugere que

...o espaço físico não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar os adultos e as crianças: viabilizando o agrupamento de poucas e/ou muitas crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo a objetivos das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto (s) e que permita emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (p.86).

Mesmo com um espaço físico pequeno, poderiam ser realizadas atividades que visassem a um convívio com crianças de várias idades e vários adultos. O espaço para criação, para o movimento, para o lúdico para a brincadeira, deveria estar presente nas instituições de educação infantil.

## V - O caminho percorrido

As discussões sobre como pesquisar, como chegar até a escola eram discussões nas quais, inicialmente, eu contribuía com minha forma de ver a pesquisa, que era uma forma mais positivista, com problemática, objetivos e conclusões obrigatórios, sempre encontrando soluções. A opção por uma pesquisa qualitativa, com observação e descrição primeiramente, e não necessariamente obrigatoriedade em possuir uma hipótese inicial a ser provada, trouxe uma nova luz para o tipo de pesquisa que realizaria, pois segundo LUDKE & ANDRÉ (1986), na pesquisa qualitativa, os materiais empíricos são predominantemente descritivos: pessoas, situações, acontecimentos. O pesquisador deve atentar para o maior número de elementos presentes. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Dessa forma a pesquisa se desenrolaria com o problema sendo construído a partir de observações, do contato direto com o ambiente de interesse.

Dentro da pesquisa qualitativa foi realizado então um estudo de caso, onde se buscou não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender aspectos imprevistos que envolveriam as situações vivenciadas na escola pesquisada. Assim, mesmo que eu tivesse contato com alguns pressupostos teóricos iniciais, procuraria manter-me constantemente atenta a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo de caso. Como os estudos de caso visam à descoberta, não tinha, no início a idéia de trabalhar com a questão do gênero. O interesse por esse tema foi se delineando aos poucos.

Parti então para a realização de 4 visitas de 4 horas para observar e perceber o que mais me saltava aos olhos com relação ao corpo das crianças

na pré - escola, dentro e fora da sala: as brincadeiras, como se movimentavam na hora da roda, quando faziam os trabalhos, quando estavam no parque, na hora do lanche etc.

A descoberta do corpo das crianças foi se dando num processo em que muitas vezes era forçada a me questionar: "E o corpo?". Ele não estava presente nas minhas falas. Foi um processo difícil, pois estava acostumada a me prender no que as crianças ou a professora pensam ou dizem e não em suas manifestações corporais. O que estava presente eram as falas da professora e das crianças sobre o corpo, sobre como se comportar, não havia ainda a descrição de como o corpo estava presente. Na verdade, eu ainda ignorava os corpos. Não estou querendo negar a importância da fala, porém o objeto de minha pesquisa era o corpo das crianças.

Ao mesmo tempo em que estava nesse processo de observação e descoberta do corpo das crianças, estava trabalhando com o meu corpo e observando os corpos de outras pessoas da faculdade, cursando a disciplina Movimento e Livre Expressão na Educação Especial (módulo dança)<sup>8</sup>. Esta disciplina fazia parte do processo de elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso, pois envolvia um trabalho com o corpo através da dança e forneceu muitos subsídios para o desenvolvimento do trabalho de campo.

As aulas de Movimento e Livre Expressão que freqüentava na Faculdade de Educação, contribuíam e muito na minha forma de ver o corpo, de estar mais atenta aos movimentos das crianças. Nestas aulas foram trabalhados conceitos de dança, tais como: peso, leveza, movimentos (queda, torção, deslocamento, salto, giro, parada), níveis (alto, médio, baixo)<sup>9</sup>, além de sentimentos e sensações quando realizávamos vários movimentos.

---

<sup>8</sup> Módulo ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Marques em Agosto e Setembro de 1997.

<sup>9</sup> Estes termos são utilizados em dança para designar : 1) nível baixo: quando se está realizando movimentos com o corpo próximo ao chão (deitado no chão, ou bem abaixado por exemplo) 2) nível

As formas de olhar também foram trabalhadas (olhar fixo, desviante, olhar sem foco). A questão do peso e da leveza, de andar como se nossos pés e pernas estivessem pesados, ou ter uma pena nas mãos e realizar movimentos que representassem leveza.

O trabalho em grupo foi muito valorizado, de observar o outro, perceber o que o corpo de outro estava querendo demonstrar. Foram também trabalhados vários textos que tratavam a questão do corpo e da dança. Vários conceitos de dança eram apreendidos, experimentados, sentidos.

Nas aulas da pré - escola, observava então que tipo de olhar as crianças utilizavam: se era fixo, se era desviado, sem foco. Se caminhavam com leveza, ou pesadas. Se utilizavam mais os níveis alto ou baixo.

Pude então observar a pré - escola em questão e trabalhar as formas de ver na faculdade, descobrindo que as "formas de ver" são aprendidas. Como o corpo é socialmente construído, as pessoas vêm de forma diferente, existem aprendizagens que estão em nosso corpo e que vão direcionar nosso modo de olhar:

aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas ( BERGER, 1980, p.12).

Vemos de acordo com o que aprendemos durante nossa vida, e nossas vivências deixam marcas (sociais e culturais) em nosso corpo. Um pesquisador deve estar sempre consciente de que seu olhar é socialmente construído, mesmo que ele tente ser o mais neutro possível.

---

médio: quando se realiza movimentos com o corpo semi-abaxado (quando se está escovando os dentes e se coloca o corpo para a frente, ficando na altura dos quadris). 3) Nível alto: quando se está em pé, ou realizando movimentos de alongamento em pé.

Posso dizer que nas aulas freqüentadas na disciplinas Movimento e Livre Expressão na Educação do Deficiente Mental, pude ter mais consciência do meu corpo, seus limites, de como dançar sem seguir padrões externos. Numa das aulas, trabalhamos várias partes de nosso corpo: cabeça, ombros, cotovelos, pulsos, mãos, pernas, joelhos, quadris, pés. Dançamos nas pontas dos pés, com os lados dos pés, com as partes de trás, com os cotovelos, quadris, pulsos, joelhos, cabeças.

Parecia que meu corpo estava se libertando das amarras que até então o prendiam, mesmo quando dançava. Ele (meu corpo) estava se libertando de um poder disciplinador que o acompanhava. Eu sentia uma necessidade muito grande de seguir padrões preestabelecidos, seguindo movimentos realizados por outros, isso era devido às vivências corporais que me aconteceram durante o processo de aprender a dançar. Eu pensava que dançar era só seguir padrões. Descobri que poderia realizar movimentos, criar.

Como diz FOUCAULT em *Microfísica do Poder* (1984), o poder hoje está no corpo, exposto nele. O meu corpo estava acostumado a não ser sentido, mas nessa aula, explorei todos os movimentos possíveis, o que meu corpo poderia fazer, o que eu podia sentir de liberdade. Liberdade em poder agir de acordo com o que estava sentindo, pensando, sem ter que preocupar com determinações externas: se quisesse pular, poderia pular, se quisesse girar, poderia girar. Se meu corpo e meu cérebro pedia um determinado movimento, poderia fazê-lo. Afinal, estava realizando produções com meu corpo, com seus movimentos.

Descobri então que trabalhar com o corpo ou com a dança na escola é possível.

É possível produzir conhecimento com a dança<sup>10</sup>, é possível trabalhar a criatividade e a autonomia propondo e não impondo atividades, ou formas de fazer atividades. Foi então que visualizei a possibilidade de realizar atividades que envolvessem o corpo das crianças.

Essas aulas, esse aprendizado através da dança, tornou claro para mim, que meio utilizar para realizar um trabalho com o corpo das crianças. Como propor atividades e não impor. Meu modo de ver e de fazer com relação à dança estava sendo construído. Poderia ser interessante observá-las enquanto dançavam, a forma como realizam movimentos...

Meus conhecimentos anteriores e o que estava vivenciando nas aulas da disciplina acima citada, estavam influenciando nas observações do corpo das crianças. Sentir meu corpo para saber sentir o delas, saber ver meu corpo para ver os delas. É interessante como este desenrolar de fatos foi acontecendo e, com certeza, meu "modo de ver" foi se modificando com o decorrer das aulas.

## **O Estudo de Caso**

Partindo de que as crianças produzem conhecimento, vejo como a melhor forma de perceber seus corpos, seus movimentos e seu conhecimento que foi e está sendo construído através do contato e da observação das mesmas e de seus corpos. Daí a necessidade de se realizar as visitas à escola de educação infantil, de se estar em contato com as crianças, seus corpos expressos por elas, através delas.

---

<sup>10</sup> "A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/atraves da dança com seus alunos (as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social" (Marques, 1997, p.23).

Uma das formas de se trabalhar com o corpo seria elaborando atividades que pudessem buscar maior atividade corporal: o corpo sentado, deitado, em pé, realizando mais movimentos, mas não só isso... Essas atividades seriam um contraponto em relação ao corpo sentado, mas também buscando movimentos já utilizados pelas crianças dentro e fora da pré - escola.

Com o trabalho com dança realizado na disciplina que frequentei na Faculdade de Educação, já estava mais confiante quanto ao meio que utilizaria para observar e vivenciar com as crianças o seu corpo. Propus a elas que dançassem, que se expressassem através de seu corpo, que realizassem movimentos que se relacionassem com seu dia-a-dia, mas que se sentissem livres para criar, que produzissem conhecimento através da dança. As atividades de dança foram então pensadas como uma forma de trabalhar os movimentos e ações que as crianças utilizavam dentro da sala e também para melhor observar movimentos e ações que elas habitualmente não realizavam.

A questão do gênero influenciou na elaboração da atividade, tanto que propus uma atividade para ser realizada em pares (menino e menina). Buscaria ver então como eles se relacionavam enquanto dançavam juntos e quando estavam separados em duplas.

Por estar realizando um estudo de caso, optei pela observação participante ao invés de questionários. Utilizei também de desenhos para haver uma complementação dos dados obtidos através da observação e também por apontar novos aspectos da realidade pesquisada.

Pelo fato de já ter realizado várias observações já tinha uma idéia de como as crianças se comportavam em sala, de que movimentos privilegiavam e

que movimentos só alguns realizavam, como correr pela sala, sentar no chão, etc.

Essa atividade envolveria os seguintes passos:

1. Aquecimento: partes do corpo, andando nas pontas dos pés, parte de trás dos pés, de lado. Movimentando cabeça, braços mãos, todo o corpo. (com música).

2. Deslocamentos: correr utilizando os pés inteiros, de frente, lado, de costas. Andar devagar e rápido. (sem música).

3. Níveis: as crianças deveriam se utilizar dos níveis alto, médio e baixo, realizando movimentos como escovar os dentes (nível médio); colocar roupa no varal (nível alto); pegar algo que caiu embaixo da cama (nível baixo).

4. Livre: colocar música e pedir para eles dançarem utilizando as partes do corpo que já havíamos trabalhado. (Esta atividade deveria ser realizada em duplas).

5. Desenho: elaborar um desenho sobre a aula: o que mais chamou a atenção, o que estão sentindo, como foi a aula.

Em decorrência destas atividades seria realizada uma análise de como os meninos e as meninas se comportaram corporalmente, através da dança e dos desenhos que realizaram. A realização desta atividade foi gravada em vídeo, para possibilitar uma melhor clareza na análise. Um outro foco de análise seria o comportamento das meninas e dos meninos durante uma aula ministrada pela professora da sala e para tanto, foi realizada a gravação de um período de 4 horas de aula.

A gravação em vídeo foi um recurso utilizado para possibilitar uma análise mais detalhada, uma vez que procurava

perceber detalhes e fragmentos de interação não pouco importantes quando se objetiva a compreensão de uma situação interativa complexa como é a que caracteriza as relações intra-escolares e que não se tornam evidentes à primeira vista (ROCHA, 1994 apud BÚFALO, 1997, p.13).

Nos dias em que levei a câmera de vídeo, as crianças quiseram explorá-la. Deixei então que o fizessem, olhando, pegando observando a sala e os colegas.

A professora, quando gravei sua aula, se mostrou um pouco diferente, mas não alterando muito o ritmo da aula que costumava dar. Notei que a "hora da roda" (quando todos cantavam) durou o dobro de tempo do que costumava durar.

A gravação em vídeo foi essencial na aula em que ministrei alguns conceitos de dança, pois não houve como realizar anotações. Tive que recorrer várias vezes ao vídeo para retratar o ocorrido durante a aula.

Porém, posso recorrer a BÚFALO para citar que

... reproduzir um contexto é diferente de reproduzir o contexto. foi sob meu olhar que selecionei o roteiro, as filmagens mais adequadas aos objetivos estabelecidos e também ao assistir as gravações selecionei os episódios, incluindo e excluindo imagens (p.13)

Assim, minha visão de mundo, meus valores, influenciaram nas escolhas dos episódios selecionados, após assistir várias vezes as fitas gravadas.

## VI - Algumas relações de gênero na educação infantil: o “natural” e o construído.

### a) Gênero e comportamento

#### Episódio 1

*R. (m)<sup>11</sup> recolhe as pastas de todos.*

*T.(f) distribui folhas para pintarem desenhos.*

*J. P.(m) e B.(m) conversam e brincam, pulam e gritam.*

*Professora diz: Vocês vão ficar sem parque hoje de novo. Porque? Porque não estão obedecendo..*

*Angélica<sup>12</sup> ajuda B.(m) a pintar logo o desenho para que ele termine e volte para o lugar.<sup>13</sup>*

Os meninos se comportavam de forma diferente das meninas. Enquanto os meninos paravam a atividade para brincar, as meninas, além de terminar sua atividade sempre no tempo dado pela professora, ainda ajudam os meninos a terminarem a atividade deles.

São características de gênero que foram socialmente construídas: os meninos têm mais liberdade para brincar, não cumprir atividades em relação às meninas. Cuidar das crianças, uma tarefa quase que totalmente feminina, também é realizada pelas meninas que são chamadas pela professora a tomar conta dos meninos mais agitados.

Porém, não podemos nos esquecer de que

---

<sup>11</sup> A letra (m) representa que é um menino e a letra (f) menina, masculino e feminino respectivamente

<sup>12</sup> Somente esta aluna sugeriu um codnome. Quando perguntado por mim se preferiam um codnome ou as iniciais dos nomes, a maioria preferiu que eu utilizasse somente as iniciais.

<sup>13</sup> Episódios extraídos do Diário de Campo do dia 03/09/97.

a aprendizagem de certos valores e conceitos políticos e sociais vêm a contribuir, de forma destacada, para a sua formação, o que, sem dúvida, se refletirá no exercício de sua cidadania ( GUARESCHI, 1997, p.71)

As meninas estão aprendendo na escola que devem ser responsáveis e submissas, talvez até repetindo o que fazem em casa, quando poderiam estar aprendendo que também podem brincar, errar, serem mais independentes.

## b) “Papéis sociais”<sup>14</sup>

### Episódio 2

*B.(m) faz cócegas nos outros meninos e depois brinca de quem é mais alto, pulando.*

*Nessa brincadeira, outra criança acaba sentado no lugar onde estava e ele tem que sentar-se no único lugar vago: entre duas meninas.*

*Fica meio sem graça, mas depois de alguns minutos começa a conversar com elas.*

*Angélica diz que seria necessário duas meninas para cuidar de B. (m), pois ele é muito bagunceiro.<sup>15</sup>*

Ao mesmo tempo em que a professora pedia para Angélica tomar conta dos meninos, a própria menina já assumia que tinha uma certa responsabilidade em cuidar de um menino que é mais agitado, demonstrando isso quando dizia que precisaria de duas meninas para cuidar do B (m).

Percebe-se então que a menina já estava construindo seu “papel” feminino, e a escola contribuindo para essa definição, como diz JOHNSON “...tradicionalmente, as mulheres têm sido treinadas nas habilidades de que necessitam para guiar seus filhos...”<sup>16</sup>. A mulher é mesmo treinada para cuidar do corpo de seus filhos, de seus maridos. Quando a Angélica ficava pedindo para que o J. P. (m) ou B. (m) terminassem um trabalho, estava também cuidando de seus corpos: tem que ficar sentado, terminar o trabalho, não ficar correndo.

Pode até ser que os meninos se sintam no direito de, diferentemente das meninas, brincarem mais, pois, em último caso, a professora pode até pedir

---

<sup>14</sup> Na verdade, esses papéis sociais seriam comportamentos socialmente construídos.

<sup>15</sup> Episódios extraídos do Diário de Campo dos dias 27/08 e 03/09/97, respectivamente

<sup>16</sup> Op. cit. p.163.

para que uma menina tome conta dele. A professora da sala pesquisada pedia a Angélica para que tomasse conta de B. (m). A menina então o ajudava a terminar os trabalhos, pedia para ele continuar sentado. Dizia a forma que ele tinha que se comportar, mesmo que ele não ouvisse. Havia um cuidado por parte da menina para que a professora não precisasse chamar a atenção do menino.

Após algumas reflexões pude perceber que essas tarefas atribuídas às meninas eram mais uma forma de manter a disciplina na sala de aula, de fazer com que as crianças estivessem sempre ocupadas, não tendo muito tempo para outros tipos de atividades ou brincadeiras. Também demonstravam um pouco os valores da professora com relação à posição da mulher na sociedade.

### c) Preconceito

As próprias crianças tinham um certo preconceito com relação a ser menino ou menina, a ser chamado de menino ou de menina ou a realizar brincadeiras que não correspondem ao seu sexo socialmente construído:

#### Episódio 3

*Um menino diz para o outro:*

*- Que que você está fazendo menina?*

*E imediatamente a "tia"<sup>17</sup> é chamada.*

*O outro diz: é nada eu te chamei de menino.*

*O que foi chamado de menina responde: Eu sou homem.*

#### Episódio 4

*Uma criança diz:*

*- "Tia" , olha os dois brincando de carrinho (de boneca).*

*Um quarto menino diz:*

*- "Carrinho é de mulher, parece bichinha".*

*De repente esse quarto menino age como se eles estivessem no trânsito e diz que ele é o sinal vermelho, que os dois meninos que estão com o carrinho tem que parar quando ele abre os braços.*

*Acaba por entrar na brincadeira.<sup>18</sup>*

O fato de um menino se sentir ofendido por ser chamado de menina, evidencia o preconceito com relação à realizar brincadeiras que habitualmente são realizadas por meninas. Quando indagados por mim do porque se sentirem

---

<sup>17</sup> Ao se referirem à professora como "Tia" as crianças estão reproduzindo uma ideologia muito presente na educação pré-escolar: a de que a professora não tem formação profissional, é apenas uma pessoa (um parente, uma tia) que cuida das crianças. Por outro lado, as professoras parecem não se importar de serem chamadas de Tia, como se deixassem de lado toda formação que percorreu para chegar até a escola.

<sup>18</sup> Episódio extraído do Diário de Campo do dia 03/09/97 e 10/09/1997, respectivamente.

ofendidos por serem chamados de menina dizem somente: “o menino é menino”.

Quando um menino pega um carrinho de bebê para brincar, esse não é um papel socialmente aceito, nem pelos próprios colegas. Carrinho de boneca é coisa de mulher e homem que brinca com esse carrinho é bichinha.

\* Talvez essas falas sejam um reflexo do que a criança ouve em casa: cada um tem seu papel determinado, homem que brinca com brinquedo de menina é bichinha. Mas o menino que se referiu aos outros como bicha, entra na brincadeira como o guarda de trânsito, algo que, geralmente, é feito por homens e passa a comandar a brincadeira.

Segundo JONHSON (1990):

os rapazes aprendem a arrogância e indiferença apropriadas ao homens, incluindo o vocabulário não-verbal que marca sua superioridade socialmente reconhecida sobre as mulheres (p.91).

Quando assume um papel representado socialmente pelo homem, o menino se torna superior, comanda a brincadeira, os outros dois meninos passam a ser coadjuvantes.

\* As meninas presentes na sala ouvem e observam esses comentários dos meninos, e talvez interiorizem ainda mais as desigualdades entre homens e mulheres. Como diz ABRAMOWICZ (1995.):

É como se a condição de mulher fosse inferior. A menina desde aí vai aprendendo não só uma diferença em relação aos meninos, mas uma desigualdade, para menos em relação a eles (p.55).

Não podemos nos esquecer de que esses valores com relação a “papéis” femininos ou masculinos estão em transformação. Segundo pesquisa realizada por GOBBI (1997), o processo de construção do conceito de gênero, está em transição. Algumas crianças da pesquisa realizada por ela já representam, através de desenhos, a mãe que trabalha fora de casa.

Sabemos também que muitas mulheres estão no mercado de trabalho, enquanto seus maridos se encarregam das tarefas domésticas. É claro que esse tipo de casal é minoria em nossa sociedade, mas já representa um avanço muito grande quanto ao tipo de relação predominante nas famílias

## **d) Separação**

### **Episódio 5**

*Professora vai até a lousa e pede para que uma menina conte quantas meninas tem e que faça bolinhas na lousa representando a quantidade de meninas.*

*Pede também que um menino conte quantos meninos tem e também faça bolinhas na lousa.*

*As meninas contam quantas meninas tem.*

*Angélica começa a contar quantos meninos tem e a professora diz que ela não é menino para contar menino.*

*G. (m) diz que ela não pode contar meninos.*

*Pergunto a ele porque as meninas só podem contar meninas.*

*Ele diz: - É porque homem é homem, menina é menina.*

*Havia 9 meninos e 9 meninas.*

*A professora escreveu “meninos” em azul e “meninas” em rosa na lousa.*

*Na hora de dar o giz para as crianças desenharem as bolinhas na lousa, muda as cores (rosa para os meninos e azul para as meninas).<sup>19</sup>*

Pude perceber que as crianças chegavam e se sentavam nas mesas com crianças de mesmo sexo. Não haviam mesas mistas.

No início achei ser “natural” essa separação entre meninos e meninas. Porém, depois de muitas leituras e reflexões acerca das observações, conscientizei-me de que essa separação parece “natural”, mas faz parte do meio social e cultural em que as crianças crescem.

---

<sup>19</sup> Trecho extraído do Diário de Campo do dia 11/09/97

A professora também contribuía para uma certa separação dos gêneros, por exemplo, quando pedia para as meninas contarem as meninas e os meninos contarem os meninos.

Para as crianças e também para a professora há coisas que só podem ser feitas por meninos e coisas que só podem ser feitas por meninas. Nessa sala já foi construído esse comportamento e, mesmo as crianças, não aceitam que uma menina conte os meninos.

Será que é para evitar um maior contato? As crianças colocam a mão na cabeça do outro para contar. Ou é simplesmente uma forma de fazer que as meninas e os meninos participem da mesma forma da aula?.

No entanto, não vejo motivo para que um menino não possa contar as meninas da sala. Uma atitude da professora pedindo para que as meninas contassem os meninos seria uma forma de diminuir a dicotomia existente entre os gêneros.

## **e) Atividades femininas e masculinas**

### **Episódio 6 -**

*Angélica, ajudante do dia, corre pela sala, distribuindo apontadores nas mesas, enquanto professora está falando com os outros alunos.*

*- "Tia" na minha mesa está faltando apontador - diz uma criança.*

*- Pega outro Angélica. Diz a Professora.*

*A ajudante passa então a perguntar:*

*- Está faltando alguma coisa? Percorre todas mesas fazendo a mesma pergunta.*

*Quando termina volta para sua mesa. No entanto, L. (f) vai até a mesa de Angélica e diz:*

*- Esse apontador aqui está quebrado.*

*Angélica se levanta e vai até o armário pegar outro.*

### **Episódio 7 -**

*Hora de escovar os dentes.*

*L.(f) e mais três meninas vão escovar os dentes.*

*Seis meninos estão sentados lado a lado nas cadeiras.*

*A professora chama as crianças e coloca pasta de dente nas escovas.*

*D.(m) se levanta para atender pedido da professora. J.V. (m) corre atrás dele, brincando.*

*Professora pede para que D. (m), ajudante do dia distribua papel para secar as mãos das crianças que estão escovando os dentes, do lado de fora da sala.<sup>20</sup>*

Na sala observada, quando estão como ajudantes da sala, muitas vezes as meninas dedicam-se à tarefas internas, como a de distribuir lápis e todo o material para as outras crianças, enquanto os meninos têm tarefas onde é eles

---

<sup>20</sup> Episódios extraídos da gravação em vídeo do dia 01/10/97. Duração: 4 minutos cada.

conseguem brechas para brincar, como a de entregar papel para secar as mãos ( do lado de fora da sala, onde não se está sob os olhares da professora). Essas atitudes parecem já ter sido construídas nessas crianças, não precisando, na maioria das vezes, de reforço da professora.

° A (des) educação, que passa pelo não-dito, pelo subliminar, na maior parte do tempo, constrói esses estereótipos. A professora parece não se dar conta disso, pedindo que as crianças realizem atividades tidas como femininas ou masculinas, contribuindo para a formação de meninos e meninas com determinadas características ou comportamentos. Assim como a maioria das meninas aprendem em casa que tem que ajudar no serviço doméstico, estão aprendendo nesta escola que têm que ajudar também a professora nas tarefas internas. Aos meninos cabem as tarefas externas ou nenhuma tarefa, assim como talvez aconteça em suas casas. Na escola estão sendo reforçadas os estereótipos de gênero existente na sociedade

Essa divisão de atividades, baseia-se numa certa representação sócio - cultural que se tem sobre funções femininas e masculinos. Assim, as diferenças são frutos de convivência social mediada pela cultura.

Para SAFFIOTI (1994) ,

isto equivale a dizer que o sujeito constituído em gênero o é também em classe social e em raça/etnia (p.273).

As relações de gênero, portanto não podem ser discutidas isoladamente, como se não fizessem parte de um meio social e cultural que fornece todo o contexto nos quais as diferenças são construídas.

## **f) Corpos que dançam a “Dança da Bundinha”**

### **Episódio 8**

*As crianças estão guardando trabalho que acabaram de fazer.*

*Angélica para em frente à câmera de vídeo e começa a rebolar.*

*Depois corre para a mesa da professora e dança a “Dança da Bundinha”.*

### **Episódio 9-**

*Está quase na hora da saída das crianças.*

*F.(m) e M.(m) brincam de pega-pega dentro da sala. F. (m) corre em volta da mesa.*

*T. (f) ajuda a arrumar a sala de aula.*

*Juntamente com G.(f), T. (f) pede para olhar a sala pela câmera de vídeo.*

*Logo depois, T(f). dança a “dança da Bundinha” enquanto G(f). olha pela câmera”.<sup>21</sup>*

Essa dança e a respectiva música, veiculada no momento pela televisão e rádios, acaba por influenciar os movimentos das meninas. Elas realizam movimentos tidos como sensuais, que lembram o ato sexual. Porém, são movimentos que fazem parte da realidade delas no momento.

Realizando esses movimentos elas estariam cumprindo seu papel social de agradar aos homens, despertando o desejo através de movimentos que seguem a padrões externos.

Luci Penna (1989), trata da questão da mulher, que, muitas vezes é definida pelo externo, adotando comportamentos exigidos pela família, ou pela

---

<sup>21</sup> Episódios extraídos da gravação em vídeo do dia 01/10/97. Duração: 1 minuto cada episódio.

sociedade, deixando de lado características que lhes são peculiares. Assim não fazem o que realmente gostariam de fazer, mas apenas o que lhes é designado. Espera-se, por exemplo, que as mulheres agradem aos homens, mesmo que seja dançando uma música que os excite.

· Há então toda uma construção social, através da qual se define o que se espera da mulher. Como são relações onde o poder está presente, as mulheres podem resistir ao que lhes é imposto.

· No entanto, a ideologia de gênero naturaliza o que é socialmente construído e que pode portanto, ser transformado (SAFFIOTI, op.cit.). Assim, acabam por aceitar como algo comum o que poderia ser contestado.

Talvez essas crianças sejam incentivadas pela maioria dos pais, que acham “bonitinho” que a filha saiba dançar. Há então o que podemos chamar de duas morais: o pai que acha bonito que a filha dance a dança da bundinha, mas que a proíbe de sair de casa com medo que ela transe com o namorado.

Quando rebolam, as meninas parecem agem com muita naturalidade, pois este tipo de comportamento já faz parte do que a sociedade aceita como sendo normal ou até mesmo bonito. Não critico a sensualidade, mas sim a forma padronizada como as crianças dançam, quando, na verdade, poderiam estar criando movimentos e não repetindo movimentos criados por outros.

STINSON (1995) diz que uma pedagogia feminista da dança, seria aquela que incentiva o aluno a ser seu próprio professor, a ouvir seu próprio corpo, há também uma ênfase no bem-querer, no carinho; várias fontes de conhecimentos são aceitas, silêncio é considerado ativo, pois se ouve a voz interior, ao mesmo tempo em que se considera essencial dar aos alunos

oportunidade de falar e a dança espelha a cultura. Numa pedagogia tradicional a ênfase seria na imposição e na padronização de movimentos.

## **g) Dança da fita**

### **Episódio 12**

*Crianças fazem bolinhas com papel crepom que devem ser colocadas no miolo da flor que estão colorindo.*

*Fita de papel crepom vira brinquedo. D.(m) e J.V.(m) vão pegar fita na mesa da professora e, quanto estão voltando para suas mesas, dançam pela sala.*

*Crianças continuam mecanicamente a fazer bolinhas com papel para a flor que foi mimeografada.*

*Quando todos estão terminando de pintar desenho, L(f) gira no meio da sala, brincando com um pedaço de fita”.<sup>22</sup>*

Essa “dança da fita” se inicia quando professora dá o papel para que as crianças façam bolinha e cole em um determinado desenho. Primeiro os dois meninos dançam livremente, girando, deslocando-se e depois a menina repete os movimentos realizados pelos meninos.

No entanto as crianças resistem às atividades mecânicas. Assim dançam com o corpo todo quando se exige que elas usem somente as mãos. como disse ANDRADE (1976):

A criança é especialmente o ser sensível à procura de expressão. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha (apud GOBBI, 1997 p.13).

As crianças criaram movimentos utilizando uma fita que teria um fim diferente; foi um momento espontâneo, num momento de criatividade. Nas

---

<sup>22</sup> Episódio extraído de Gravação em vídeo do dia 01/10/98. Duração: 13 minutos.

horas em que não está presa à carteira, a criança se solta, utiliza mais movimentos. Deveriam haver mais momentos assim na escola e que não fossem vistos apenas como distração, mas momentos em que se conhece e procura-se conhecer melhor o corpo.

## h) Os olhares, a disciplina e o controle

As crianças acabavam se comportando diferentemente, dependendo do gênero ao qual pertenciam.

As meninas, talvez devido ao tipo de educação que recebem em casa, são muito mais quietas, disciplinadas, elas estão se definindo e sendo definidas (pelo externo) enquanto mulheres. Elas passam mais tempo sentadas, olham muito mais diretamente para a professora. Os meninos parecem ter, “naturalmente”, mais direitos na sala: podem correr, brincar, deixar de fazer atividades. Mas o que parece “natural” deve ser visto de outra maneira.

Segundo RIBEIRO (op.cit.)

o contexto cultural do qual a criança participa e as práticas sociais historicamente constituídas são incorporadas por ela, ativamente (p.41).

\*Na verdade estes comportamentos que parecem “naturais” foram socialmente construídos e, por se manifestarem em atitudes cotidianas, parecem ser “comuns”. Na verdade, não está definido que as crianças devam se comportar dessa maneira, mas sim que foi transmitido ao menino que ele pode extrapolar nas brincadeiras e, às meninas que elas devem ser mais dóceis, mais quietas. Devemos estar atentos aos atos corriqueiros e que parecem naturais. LOPES (op.cit.) nos diz que

... as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (p.63).

Quando a professora está falando, alguns meninos se utilizam de um olhar desfocado, não olham para a professora diretamente. Acabam por utilizar de mais movimentos que as meninas, às vezes até deitando no chão. A professora tenta controlá-los a qualquer custo, dizendo que vai “tirar o parque”, deles e da turma toda. Mas suas tentativas, na maioria das vezes, não dão resultado.

A professora, no início da aula, transforma as mesas só de meninos e as só de meninas, em mesas mistas, geralmente com duas meninas e dois meninos. Diz que quatro meninos não podem ficar juntos numa mesma mesa.

‘ No entanto, percebi que essas mesas mistas seriam também uma forma de se manter a disciplina, uma vez que as meninas, menos agitadas, acabam também por “influenciar” os meninos na realização da atividade. As crianças interagem nas mesas, um olha o que outro está fazendo.

## VII - Os corpos femininos e masculinos na aula de dança

***A dança é um dos caminhos pelo qual se consegue, simplesmente ser. Onde a emoção, a energia e o prazer transcendem as palavras.***

(Renata Siqueira de Resende Chaves).

A idéia inicial, era propor às crianças movimentos que elas não realizavam e outros que elas já realizavam. Também, procuraria observar o trabalho em duplas, como as crianças se relacionavam.

Trabalhamos principalmente movimentos relacionados com as partes do corpo (pé, joelho, quadril, cintura, cabeça), partes essas que podem ser tocadas: pedi às crianças para que tocassem os pés de um colega, depois que pegassem no joelho do outro, pegando na cintura (meninas acabam formando trezinho) e fazendo o mesmo com a cabeça. Trabalhei também deslocamentos realizados andando para trás, para a frente, andando com as pontas dos pés, com a parte da frente dos pés, com os lados dos pés (de dentro e de fora).

O trabalho com os níveis também foi realizado, com a utilização de termos relacionados com o dia-a-dia das crianças: Nível alto, pegando algo bem alto, pegando roupa no varal, na parte alta do armário; nível baixo, pegando alguma coisa embaixo da cama, o lápis que caiu no chão; nível médio: escovando os dentes, escrevendo na mesa.

Na próxima parte da atividade pedi para que as crianças formassem pares. Porém poucos foram formados, muitos hesitaram e acabaram formando par com uma criança do mesmo sexo. Essa necessidade talvez possa ser explicada:

As crianças necessitam testar os seus esquemas de mesmo sexo e o seu desempenho enquanto meninos ou meninas antes de assumirem a reciprocidade com o outro sexo na adolescência ( TUCKER E MONEY apud RIBEIRO, op.cit., p. 64).

Somente dois pares de crianças de sexos diferentes foram formados, as crianças tiveram certa dificuldade em realizar a atividade em pares de sexos diferentes. Pedi então a elas que dançassem utilizando os movimentos praticados na aula.

Numa das duplas formadas, Angélica dança em nível alto e L.(m) em nível baixo. Logo depois os dois ficam em nível alto ( em pé). Quando volto a insistir para que formem duplas de sexo diferente, novamente só se forma uma dupla mista. Nos desenhos 1 e 2 (em anexo) pode-se perceber, através das representações da aula feitas pelas crianças, as duplas formadas e mesmo um grupo formado só com crianças do mesmo sexo.

Quando pedi para que as crianças dançassem livremente, foram formadas duplas de pares de mesmo sexo. Dá-se início então a algo interessante: Os meninos, em nível baixo, passam a imitar animais ( leão) e as meninas dançam como bailarinas (com as mão para o alto), em um certo momento há uma divisão total: os meninos em nível baixo e as meninas em nível alto. Porém como estavam imitando um animal parecido com leão, os meninos perseguiram uns aos outros e, às vezes, até perseguiram as meninas, dominando o ambiente da sala.

As meninas dançavam para o outro lado, se juntavam, mas não dançavam no espaço onde estavam os meninos, parecendo temer uma reação deles.

Segundo pesquisa realizada por GUARESCHI (op.cit.)

Na perspectiva das meninas, o fato dos meninos apresentarem mais comportamentos de indisciplina e desobediência, tanto no âmbito doméstico como na escola, não fazem com que seu poder seja diminuído. Ao contrário, isto lhes confere maior domínio, pois, segundo as menina, elas próprias os temem e obedecem a eles (p.77)

<sup>3</sup> É necessário, entretanto, como diz LOPES (op.cit.) desconstruir essa dicotomia homem (poder)/mulher(passividade). Nas relações de gênero o poder está presente tanto nos homens quanto nas mulheres, ele existe entre os sujeitos que agem, reagem, resistem, contestam aceitam, transformam. Sendo assim, as meninas podem reagir contra essa dominação feita pelos meninos. Mas como?

Nos desenhos 3 e 4 (em anexo) há uma representação das meninas sobre a aula onde elas estavam dançando balé.

No final da música estão todos em nível alto, os meninos correm pela sala e as meninas realizam movimentos mais suaves.

Mesmo tendo resistência em formar pares de sexos diferentes, as crianças conseguiram realizar os movimentos pedidos e disseram gostar muito da atividade. As atividades que eram para se observar como se relacionavam com o sexo oposto, acabaram por não poder serem observadas, mas houve momentos nos quais as diferenças de movimentos corporais entre meninos e meninas ficaram aparentes: dançam balé, os meninos como animais selvagens, que perseguem, que acabam por dominar o espaço da sala de aula. Essa forma de dançar foi socialmente construída. Assim como os meninos jogam futebol e as meninas voleibol.

Foram realizados muitos movimentos com os corpos; as partes dos corpos foram tocadas; e se dançou sem seguir padrões determinados, na hora em que propus que realizassem movimentos livres. Assim, os objetivos foram atingidos, os corpos saíram das cadeiras para serem trabalhados de maneira a estarem mais soltos. Por ser uma aula diferente das que costumavam ter, aproveitaram para correr, brincar e se mostraram chateadas quando a aula acabou.

A professora disse que quando for dar atividade física para as crianças vai pedir para tirarem os sapatos, pois adorou quando fiz isso. Porém tirar os sapatos não garante um trabalho bem realizado.

Quando pedi para que desenhassem a aula, houve reclamação geral, os corpos voltaram a ficar sentados. A dificuldade que sentiram em desenhar a aula, resultou em desenhos parecidos, porém neles estavam os corpos das crianças e alguns momentos da aula.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Episódio extraído da gravação em vídeo do dia 16/10/98. Duração 20 minutos.

## VIII - Considerações Finais

***A criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados/as igualmente e encorajado/as a explorarem completamente seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter resultado efetivo na eliminação das causas de discriminação contra as mulheres e de desigualdade entre as mulheres e os homens (ONU, 1995, apud USP, p.45, 1996).***

Com certeza, os objetivos dessa conferência só vão ser atingidos depois de que haja uma maior reflexão quando à situação da mulher e do homem na sociedade.

‣ Porém, para que essa reflexão aconteça é preciso que estejamos atentos para o que é dito “natural”, para as relações cotidianas que acontecem no âmbito escolar. Existem comportamentos que parecem “naturais”, devido à forma como ocorrem. Dessa maneira se torna difícil evitar estereótipos, fugir deles. A capacitação dos professores para conseguir lidar com a questão do corpo e do gênero seria então imprescindível, para lidar com pequenos fatos que representam como a questão do gênero está para a criança, como foi construído. Como na escola também se constróem identidades, tomadas de consciência a esse respeito possibilitariam a construção de identidades sem estereótipos ou preconceitos.

‣ Algo que levou séculos para ser construído, não se desfaz de uma hora para outra, mas avanços ocorrem a todo momento, com relação à questão do gênero e também com relação ao corpo na escola, mas uma escola mais

igualitária e que evite estereótipos faz parte das idéias da maioria dos profissionais da educação.

O que marcou mais neste trabalho foi aprender a ver com outros olhos o que parece “natural”. É natural que a posição do corpo seja a de sentado? É natural que as relações entre meninos e meninas sejam da forma como são?

É claro que uma educação que envolva temas como corpo e gênero depende também de uma base curricular que também privilegie esses conteúdos, mas não de forma mecânica ou estática.

É importante salientar que existem estudos a respeito da questão corpo/gênero. Existem apostilas preparadas para os professores. Existem Documentos do MEC que trazem até sugestões práticas para se trabalhar na escola a questão do gênero e da educação sexual.

Quanto à questão da estrutura escolar existem estudos italianos que tratam da questão corpo/movimento e que ajudariam muito se chegassem até o âmbito escolar e fossem lidos, discutidos, refletidos e postos em prática.

É preciso abrir espaço para discussões no cotidiano da sala de aula, é preciso não evitar os conflitos ou o que é difícil de ser trabalhado, é preciso não se querer manter a “disciplina a qualquer custo”, disciplina esta que, muitas vezes, é conseguida através do aprisionamento e da negação do corpo e coisas a ele relacionadas, como a questão do gênero.

Talvez assim, os estereótipos observados na escola desapareceriam e as diferenças entre meninos e meninas não fossem tratadas como desigualdades. Então quem sabe as meninas poderiam resistir às construções sociais de estereótipos e serem diferentes, mas não assumirem posições

inferiores. Segundo pesquisa realizada por ABRAMOWICS (op.cit.) , a menina repetente chama atenção por fracassar não apenas em sua escolaridade, mas também em sua condição de mulher. No entanto, o fracasso escolar seria uma forma de reagir ao modelo imposto pela escola, de que as meninas são melhores alunas que os meninos. Ao repetir "nem parecem meninas" .

No entanto, se essa instituição de educação infantil, assim como muitas outras, continuar a reproduzir o que acontece na sociedade, como as meninas poderão reagir? Quando chegarem nas séries do ensino fundamental e reprovarem, como as da pesquisa de ABRAMOWICS?

## IX - Bibliografia

ABRAMOWICZ, Anete - **A menina repetente**. Campinas, SP:Papirus, 1995.

ALMEIDA, Milton José - **Suagh Leng'hor** - São Paulo: Cortez, 1990

BERGER, J.. **Modos de ver**. SP: Martins fontes, 1980.

BOURDIEU, Pierre - A dominação masculina. **Educação e Realidade** Vol. 20  
nº2, p.133-184 - Jul./dez. 1995.

BÚFALO, Joseane Maria Parice - Dissertação de Mestrado FE. Unicamp.  
Campinas, 1997.

ENGUIITA , Fernandez - **A face oculta da escola - Educação e trabalho no  
capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de - O espaço físico nas instituições de Educação  
Infantil In **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a  
Educação Infantil**. MEC, SEF, 1998.

✓ FARIA, Nalu & NOBRE, Miriam - Gênero e Desigualdade. **CADERNOS  
SEMPREVIVA** São Paulo: SOF, 1997.

FAZENDA, Ivani - A pesquisa qualitativa In **Metodologia da Pesquisa  
Educativa**. São Paulo, Cortez, 1994. (p.47 a 58).

✓ FIGUEIREDO, Mário Xavier Bonorino - A corporeidade na escola: análise de  
brincadeiras, jogos e desenhos de crianças . **Educação e Realidade**  
Edições. Porto Alegre, 1991.

FOUCAULT, Michel - **Vigiar e Punir. História da violência nas prisões.** Rio de Janeiro: Editora Vozes. 11ª edição, 1977

FOUCAULT, Michel - **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª edição, 1984.

▷ FREIRE, João Batista - **De Corpo e Alma: o discurso da motricidade.** São Paulo: Summus, 1991.

▷ GOBBI, Marcia Aparecida - **Lápis vermelho é de mulherzinha.** Dissertação de Mestrado FE. Unicamp, 1997.

▷ GUARESCHI, Neuza M. de Fátima - **Escola e Gênero: elas brincam de rodadas, eles jogam bola In É uma mulher...** Cardozo, Reolinas (org.).

▷ JOHNSON, Don - **Corpo** - Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

▷ KATZ, Chaim Samuel - **Crianceria - O que é a criança - Cadernos de Subjetividade.** São Paulo, número especial, p.90-95. Jun. 1996.

▷ LOURO, Guacira Lopes - **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução in Educação e Realidade Vol. 20 nº2, p.101-132 - Jul./dez. 1995**

▷ LOURO, Guacira Lopes - **Gênero, sexualidade e educação - uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. - **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo:EPU, 1986.

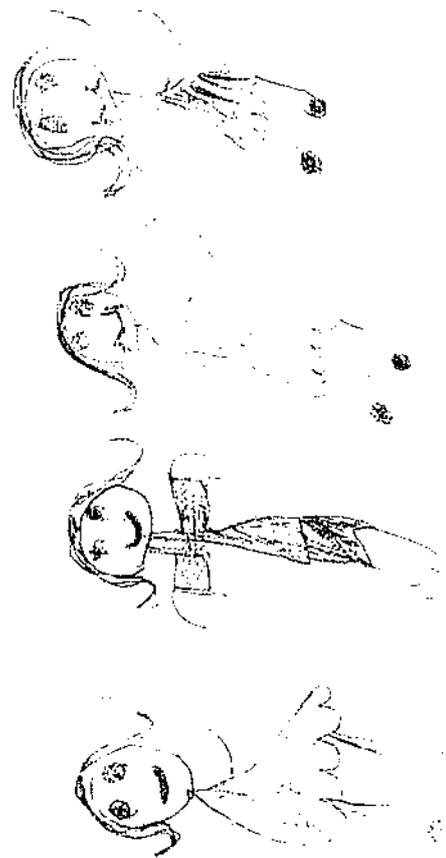
- MARCELLINO, Nelson Carvalho - **Pedagogia da Animação**. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MARQUES, Isabel - Dançando na escola **MOTRIZ**, volume 3, número 1 , junho 1997.
- PENNA, Luci . - **Corpo sofrido e mal amado**. São Paulo: Summus, 1989.
- PORTO, Eline Tereza Rozante -"Mensagens corporais na pré - escola" in MOREIRA, Wagner W. (org.) - **Corpo Presente** - Campinas, SP: Papirus, 1995.
- RIBEIRO, Cláudia - **A fala da criança sobre sexualidade humana - o dito, explícito e o oculto**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B & MUNÓZ-VARGAS, Mônica - **Mulher Brasileira é assim**. Rio de Janeiro:Rosa dos Tempos, 1994.
- SCOTT, Joan - "Gênero uma categoria útil de análise histórica" in **Educação e Realidade** Vol. 20 nº2 , p.74-99 - Jul./dez. 1995.
- SILVA, Kátia Maria - **O Corpo Sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola** - Dissertação de Mestrado/UNICAMP, 1994.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora- Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). **Trajeto**s. Vol 2, p.32-47, nº1- Fev. 1995
- STINSON, Susan. - Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Proposições**. Vol. 6, p.77-89, nº3- Nov.1995.

USP - **Ensino e Educação com Igualdade de Gênero na Infância e na Adolescência - Guia Prático para Educadores e Educadoras.** São Paulo. NEMGE/CECAE, 1996.

## ANEXOS

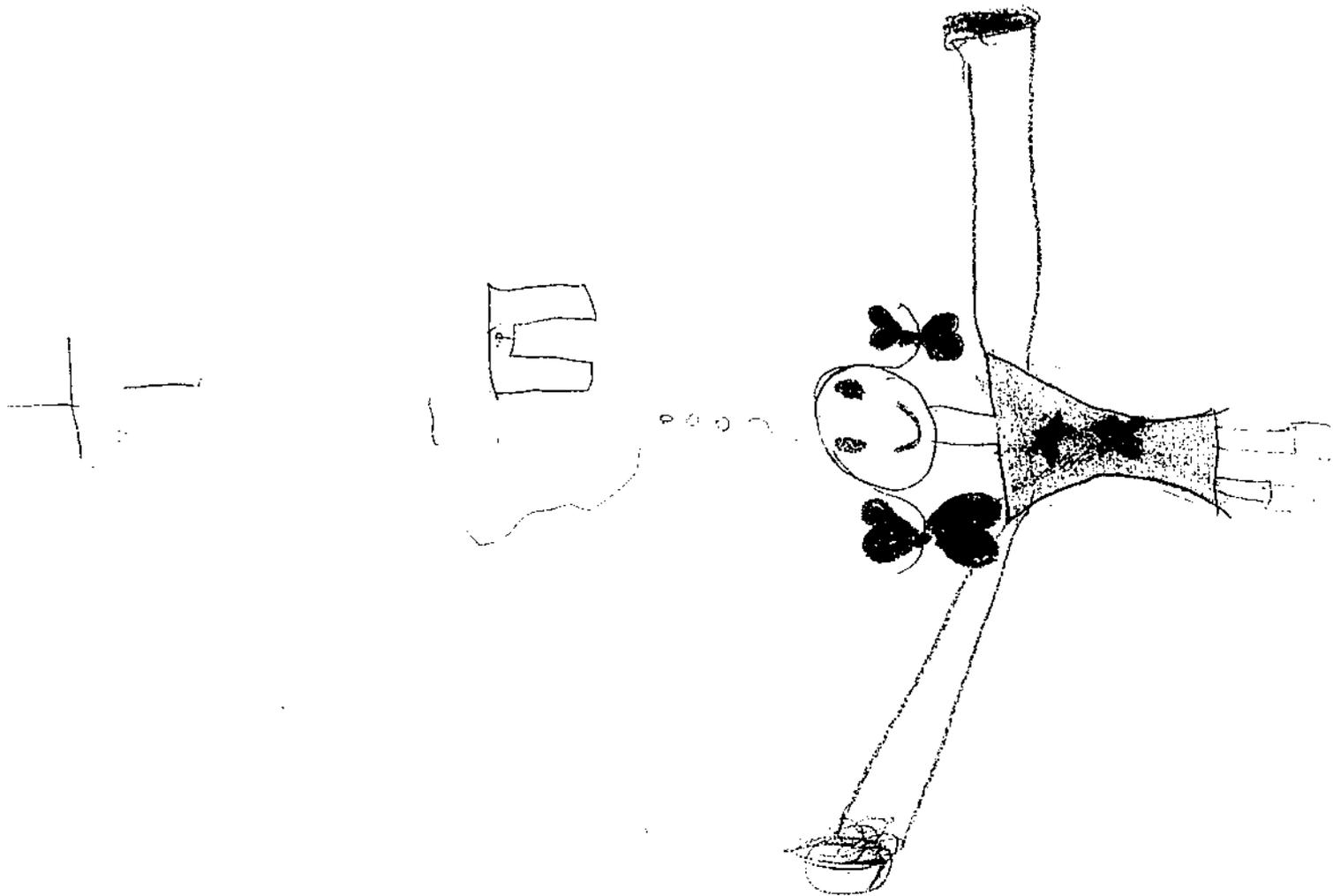
Desenho 1 - "A GENTE NA AULA"

L. (6) - 6 anos



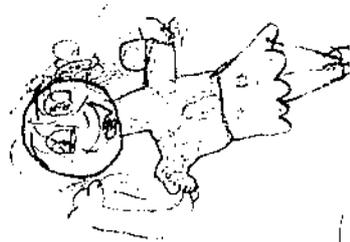
Desenho 3 - "EU PEGANDO A CALÇA NO ALTO"

E. (f) - 7 anos



Desenho 4 - "EU DANÇANDO BALE"

J. V. (6) - 6 anos



Desenho 2 - "EU DANÇANDO NA AULA"

L. (8) - 6 anos

