



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SULY ROSE PEREIRA PINHEIRO

**A INTERNALIZAÇÃO DE GÊNERO FEMININO NA CRIANÇA A PARTIR
DAS CANÇÕES CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belém-PA

2010

SULY ROSE PEREIRA PINHEIRO

**A INTERNALIZAÇÃO DE GÊNERO FEMININO NA CRIANÇA A PARTIR
DAS CANÇÕES CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sônia Maria da Silva Araújo.

Belém-PA

2010

Pinheiro, Suly Rose Pereira

A internalização de gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na educação infantil/ Suly Rose Pereira Pinheiro. - Belém: Universidade Federal do Pará, 2010.

00f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará) – Universidade Federal do Pará, 2010.

1. Gênero. 2. Canções. 3. Educação Infantil. I. Título.

CDU 37.015.4:396

SULY ROSE PEREIRA PINHEIRO

**A INTERNALIZAÇÃO DE GÊNERO FEMININO NA CRIANÇA A PARTIR
DAS CANÇÕES CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria da Silva Araújo (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. César Augusto Castro (Examinador Externo)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Laura Maria Silva Araújo Alves (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho à minha mãe –
Maria José Pereira Pinheiro – mulher
lutadora.

A meu pai, *in memoria*, que muito me
incentivou na busca de formações.

A todas as mulheres de luta que em
maior grau são oprimidas e exploradas.
A todos (as) que de forma particular
contribuíram para a realização desta
pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiro quero dizer que estes agradecimentos não atendem a uma formalidade, caso contrário eu não me vestiria deles se assim fora. Todos que realizam um trabalho de pesquisa chegam ao entendimento de que sozinhos não conseguiriam. Apesar de haver momentos solitários nas leituras, nas escritas, sem as colaborações não seria possível; os resultados são compartilhados porque são frutos de forças reunidas. Neste espaço, quero tornar público meus sinceros agradecimentos, não somente àquelas pessoas que me ajudaram na realização efetiva desta pesquisa, mas amigos (as) e colegas que compartilharam com ideias, promoveram discussões e me acenderam luzes. Àqueles que me acolheram, de alguma forma, nesse meu percurso de pesquisa e escrita de dissertação, sem me deixar perder o que pulsa e o que vibra o amor, a luta, agradeço imensamente.

A Deus, protetor e pai, que me acolhe e me concebe a honra e a glória de realizações de meus objetivos;

À Minha Família, a grande força que tive no momento em que me senti só. Mas que, mesmo nesses momentos, tinha consciência do apoio de todos para me fortalecer: a meus pais, Maria José Pereira Pinheiro e Desdedit Santos Pinheiro (*in memoriam*), que me deram vida e amor, ensinaram-me valores sem os quais nada do que fiz seria possível. Pelo apoio incondicional em minha vida de estudante e profissional, obrigada, meus amores!

A meus amados irmãos, Dilmar de Jesus, Vicente Ferrer, Osvaldo, Marília, Maura Tereza e Eliane (Lik), que sempre me deram forças, apoio e incentivo, e que acreditaram na realização desta pesquisa. Obrigada, meus irmãos!

À Minha amada vovó, Cota Pereira, *in memoriam*, mulher de luta, que deixou uma veia de garra em mim.

À minha tia Itacy, minha incentivadora incondicional e confiante em minhas vitórias.

Ao grupo que faz o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Pará, pessoas que me acolheram, em especial à Conceição (secretária), que sempre nos recebia com um sorriso amigo e nunca nos deixou sem respostas.

Às (os) professoras (es) da UFPA, que somaram comigo um mundo de conhecimentos: Genilton, Josenilda, Laura Alves, Paulo Almeida, Rosana Gemaque, Terezinha e Sônia Araújo.

Aqui registro um agradecimento especial para uma pessoa que me acompanhou durante a realização deste trabalho e que viu nos detalhes das rasuras uma “potência” de reflexão. Por tudo dito e não dito, como não há maneira de dizer o indizível, digo apenas: Obrigada, Alberico, pelo apoio irrestrito desde sempre!

À minha orientadora, Professora Doutora Sônia Araújo, que inegavelmente com dedicação e competência orientou-me não somente na realização desta pesquisa, como me passou ensinamentos de como deve se comportar um (a) pesquisador (a); me ensinou, por vezes, “Involuntariamente”, a “cortar palavras” e dizer quase tudo. Com sutileza de detalhes foi pessoa importante na realização deste trabalho. Obrigada Sônia!

Às (os) colegas de turma às (os) quais me acolheram: Cínara Bahia, Cleide Matos, Conceição Gemaque, Eleny Cavalcante, Elisangela Moraes, Emerson Duarte, Kleber Augusto, Liliane Obano, Lorena Mourão, Luana Viana, Luiz Miguel, Nicelma Soares, Vilma Brício, Wilza Moraes, Deusa Lobato, Eldra Carvalho, Emerson Duarte, Francisco Williams, Heloisa Canali, Laurimar Matos, Socorro Bastos, Socorro Vasconcelos e Mônica Martins.

Agradeço em especial às amigas que conquistei: Arlete Marinho, Cleide Matos, Eldra Carvalho, Socorro Vasconcelos, Socorro Bastos e D. Angélica, pessoas que me ensinaram o valor de uma conquista.

Às (os) camaradas de lutas, que acreditam que a humanidade se constroi pela capacidade de resistência e me foram fonte de inspiração.

Às amigas Claudicéa Durans, amiga fiel que foi, como foi, e que é companheira presente mesmo na distância; Marília Cerveira, amiga incondicional sempre pronta para me dizer palavras que me fortalecem. Obrigada, minhas amigas!

Às revisoras desta pesquisa que com prontidão, competência e com suas observações atentas resguardaram este trabalho. Obrigada, Marília Cerveira e Ilza Cutrim. Grandes amigas!

Às bibliotecárias Ana Luiza e Bélgica Fontinelle sempre dispostas, que com competência e dedicação vestiram este trabalho. Obrigada!

Às (os) colegas de trabalho, que torceram comigo na aprovação do mestrado, Vilma Diniz, Ilza Cutrim, Macilda, em especial ao amigo Moscoso Maia (*in*

memoriam), que com sua objetividade peculiar, sempre me dizia palavras de forças, e Joaquim Gomes que me apoiou, confiou e incentivou-me demonstrando amizade.

Àquelas pessoas que entram em minha vida, meus alunos e alunas, e que se transformam em grandes incentivadores na busca pela construção de conhecimentos e que sempre me deram força para seguir em frente.

Às pessoas que viabilizaram esta pesquisa: Ilda e Rosa Constância (SEMED), Ayusca Fernandes e Luzanira Chagas (Gestoras das escolas onde foi realizada esta pesquisa), pelas valiosas contribuições sem as quais esta pesquisa não chegaria onde chegou. Obrigada!

Aos professores, César Castro e Laura Alves, que participaram de minha qualificação e com prontidão, generosidade, competência e sabedoria interagiram com o meu texto e contribuíram com minha pesquisa. Obrigada.

“Uma cultura comum não é, em nenhum nível, uma cultura igual. Mas pressupõe, sempre, a igualdade do ser, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada.”

Raymond Williams

RESUMO

PINHEIRO, Suly Rose Pereira. A internalização de Gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na Educação Infantil, 2010, 109 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

O presente estudo aborda a construção de gênero feminino na escola. Por meio da internalização de valores mediatizados por canções cantadas na educação infantil, buscamos compreender a construção de gênero feminino na criança. Objetivamos, especificamente, verificar a constituição de preconceitos, estereótipos e estigmas de gênero na formação do sujeito escolar – crianças em fase de Educação Infantil. As ferramentas teórico-metodológicas utilizadas vinculam-se à vertente marxista dos estudos culturais e às teorias sócio-histórico-interacionistas do sujeito. Tentamos responder às seguintes questões: Como são constituídos na escola os processos de desigualdade de gênero? De que forma os processos de internalizações constituem na criança, através da cultura produzida e reproduzida no interior da escola, preconceitos, estereótipos e estigmas de gênero? Os resultados – pautados nos referenciais teóricos explorados no estudo, em entrevistas semi-estruturadas com professoras da educação infantil, no cotejamento de canções cantadas em salas de aula – indicam que, apesar do sujeito superar ao longo de sua vida internalizações promovidas na infância por meio de produtos culturais que reproduzem preconceitos, estereótipos e estigmas, a escola não pode se eximir em fazer auto-crítica acerca dos valores que produz na criança ao explorar os que seleciona para a formação de seu currículo. É preciso, portanto, operar um processo de regulação e controle social dos conteúdos mediatizados pelos produtos culturais explorados nos currículos escolares de creches e pré-escolas do país e fazer valer o espírito crítico quando do planejamento das atividades.

Palavras-chave: Gênero. Canções. Educação Infantil.

ABSTRACT

PINHEIRO, Suly Rose Pereira. The internalization of gender female in the child from the songs sung in Early Childhood Education, 2010, 109 pgs. Thesis (MA in Education) - Graduate Program in Education at the Federal University of Pará, Belém, 2010.

The present study approaches the construction of the female gender at school. Through the internalization of the values mediated by the songs sung in the kindergarten, we aim to understand the construction of the female gender in the children. We aim, specifically, to verify the gender prejudice, stereotypes, and stigmas construction in the school subject – children subscribed in the kindergarten. The theoretical and methodological tools used linked the Marxist perspective of the cultural studies to the socio-historical-interactionists theories of the subject. We try to answer the following questions: How are the processes of gender inequality constituted at school? How the processes of internalization constitute in the children prejudice, stereotypes, an stigmas through the culture produced and reproduced at school? The results – based on the theoretical referential explored in the study, in semi-structured interview with the teachers of the kindergarten, in the analyses of the songs sung in the classrooms – indicate that, despite the subject overcome along its lives internalizations produced in the childhood through the cultural products that reproduce prejudice, stereotypes and stigmas, the school cannot deny itself the chance to make the auto-critic about the values that produces in the children when explores the ones that select to the formation of its curriculum. It's necessary, although, to operate a process of regulation and social control of the contents mediated by the cultural products explored in the school curriculums of the daycare and kindergarten in the country and make real the critical spirit when planning activities.

Keywords: Gender. Songs. Children's education.

LISTA DE QUADROS

| | | | |
|----------|---|-------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 | – | Canções que ressaltam diferenças de gênero e profissão..... | 86 |
| Quadro 2 | – | Canções que tratam da fragilidade da mulher..... | 91 |
| Quadro 3 | – | Canções que abordam a obediência da mulher..... | 94 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1 | CONSTRUÇÕES DO GÊNERO FEMININO..... | 28 |
| 1.1 | Movimento feminista: uma história fundante para a compreensão de gênero na escola..... | 28 |
| 1.2 | A escola e a construção ideológica do gênero feminino..... | 34 |
| 1.3 | A canção na educação infantil..... | 39 |
| 2 | A VERTENTE MARXISTA DOS ESTUDOS CULTURAIS E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA CRIANÇA..... | 43 |
| 2.1 | A centralidade do termo cultura nos Estudos Culturais..... | 43 |
| 2.2 | Teoria marxista da cultura e os Estudos Culturais..... | 46 |
| 2.3 | Construção sócio-cultural da criança..... | 51 |
| 2.4 | A constituição de internalizações: a formação da consciência na criança..... | 56 |
| 3 | AS CANÇÕES NA MATERIALIDADE DA ESCOLA..... | 68 |
| 3.1 | A educação infantil em São Luís do Maranhão..... | 68 |
| 3.2 | As escolas de educação infantil pesquisadas em São Luís do Maranhão..... | 79 |
| 3.3 | A internalização de gênero feminino promovida pelas canções cantadas na educação infantil..... | 82 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 97 |
| | REFERÊNCIAS..... | 102 |

INTRODUÇÃO

*Maria, Maria é um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece viver e amar
 Como outra qualquer no planeta
 Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri quando deve chorar
 E não vive apenas aguenta
 Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo essa marca
 Maria, Maria mistura de dor e alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre*

Maria, Maria, canção de Milton Nascimento e Fernando Brant (1978)

O tema de pesquisa

Esta pesquisa, que tem como objeto de investigação a construção de gênero feminino de crianças em fase de educação infantil, parte das canções cantadas em escolas públicas do município de São Luis do Maranhão, e se vale dos Estudos Culturais, de corrente marxista, para a sua compreensão.

O interesse pelo tema partiu de duas motivações: uma pessoal e outra política. O interesse pessoal se deve ao fato de pertencermos ao gênero feminino e sentir o quanto nós mulheres somos vítimas da desigualdade enquanto sujeito social, cultural e histórico. O interesse político se deve, em parte, por entendermos que a escola ainda continua a funcionar – a despeito de toda a crítica da escola enquanto aparelho ideológico a favor da alienação – como mais um veículo de difusão de uma ideologia segregacionista, que sustenta os mais diversos tipos de desigualdades. No caso específico desta pesquisa, a desigualdade de gênero.

Consideramos que a escola, enquanto lugar de elaboração de concepções, é mais um “espaço” de construção de identidade de gênero. Parte daí a escolha de investigar o objeto no espaço dessa instituição.

Ao usarmos como ferramenta teórico-metodológica a matriz marxista dos Estudos Culturais, tentamos desconstruir a identidade de gênero feminino nas canções cantadas na Educação Infantil, que historicamente ajudou na naturalização

do feminino como frágil. Sobre os Estudos Culturais, Mattelart e Neveu (2004) destacam que o marxismo foi a sua base filosófica e ideológica.

Por meio dos Estudos Culturais de vertente marxista, pretendemos contribuir para o desvelamento da naturalização feminina da mulher, bem como observar como a escola utiliza as canções na Educação Infantil na reprodução dessa naturalização.

Tomando como base os Estudos Culturais, analisamos as canções cantadas na Educação Infantil como formadoras, na escola, de representações das desigualdades de gêneros. Ao fazer isto, demonstramos que o feminino não é uma questão de ordem biológica, mas, fundamentalmente, cultural, que se associa a outras dimensões: social, política, filosófica, literária e econômica. Tal aprendizado é abstraído dos Estudos Culturais, pois, como esclarece Costa (2000, p. 25, grifo do autor), para os investigadores dos Estudos Culturais as sociedades capitalistas industriais são:

[...] lugares de divisões desiguais no que se refere a etnia, sexo, divisão de gerações e de classes. A cultura é um dos principais *lócus* onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes.

Analisar a questão de gênero, partindo dessa vertente cultural, é procurar entender que a questão do *ser mulher*, ou ser constituída enquanto mulher socialmente aceita, ainda é um tema recorrente e a cultura aponta uma possibilidade de trazer para esse debate questões outrora minimizadas, como a construção discursiva do *ser mulher* frágil, que não está limitada apenas ao plano biológico, mas, sobretudo, se estende ao cultural. Concordamos com Eagleton (2005, p. 16) quando diz que “[...] uma das mais destacadas conquistas da teoria cultural foi estabelecer gênero e sexualidade como legítimo objeto de estudo, como questões de pertinente importância política”.

Uma outra consideração de Eagleton (2005), em relação à questão da teoria cultural, é que uma preocupação relevante dessa teoria diz respeito ao estabelecimento de que a cultura popular é merecedora de ser estudada. Ao tratar disto, o autor faz referência à falta de atenção, durante alguns séculos, com relação à cultura popular. Esta desatenção teve abrangência em uma parte considerável do pensamento acadêmico tradicional. Eagleton (2005, p. 28) considera que:

Ao resgatar o que a cultura ortodoxa empurrou para as margens, os estudos culturais fizeram um trabalho vital. As margens podem ser lugares indescritivelmente dolorosos para se estar, e há poucas outras tarefas mais honrosas para estudantes da cultura do que ajudar a criar um espaço no qual o descartado e ignorado possa encontrar um lugar, uma fala.

Eagleton (2005) afirma que o movimento feminista deu outro fôlego à paisagem cultural e se transformou em representante de moralidade para nossos tempos.

O problema de pesquisa

Na sociedade capitalista, que tem como uma de suas características a supremacia do poder de uma classe sobre a outra, se consolida a discussão sobre a categoria gênero. Nesse contexto, o sexo é determinante para macho e fêmea e o conceito de gênero faz referência à construção social e cultural do feminino e do masculino, tornando mulheres e homens com características e comportamentos sociais diferenciados.

A escola, enquanto um aparelho da sociedade capitalista define os papéis que a mulher deve desempenhar, da mesma forma em que determina o lugar em que pode atuar o homem. A escola assume, nessa sociedade, a função de reprodutora de uma educação que transforma diferença em desigualdade. Ela reproduz e reforça os papéis sexuais de forma hierárquica e dicotomiza os já produzidos fora dela – na família, na igreja, nas relações de trabalho, na sociedade de uma forma geral. E a materialização dessa reprodução acontece em relações sociais estabelecidas no cotidiano escolar, bem como nos livros didáticos que ainda estampam esses estereótipos. Como esclarece Souza (2006, p. 171):

Através da linguagem, a criança aprende a ‘comportar-se apropriadamente’ como garoto ou garota; as conversas em sala de aula (aliadas aos componentes não-verbais) são apenas um dos meios de estruturação das relações de desigualdades, as quais, muitas vezes, foram estabelecidas em outros contextos (fora da escola e também através da linguagem não verbal, sendo apenas reconstruídas ou sustentadas em sala de aula).

A importância em pesquisar as construções de *ser mulher*, estabelecendo como recorte a convivência grupal no universo escolar, justifica-se por entender que a escola constituída pela sociedade capitalista exerce a função de *fabricar* sujeitos e atuar como mecanismo de segregação na sociedade. Essa segregação ocorre, no mais das vezes, de forma velada, entre grupos de negros, índios e mulheres, bem

como entre filhos das classes menos favorecidas de uma forma geral. Particularmente, no âmbito da instituição escolar, percebemos, no que diz respeito a relações de gênero, um comprometimento com a manutenção das desigualdades produzidas no âmbito das demais instituições que constituem a superestrutura da sociedade capitalista.

Falar de mulher, nessa perspectiva de construção de identidade de gênero, é sinalizar para a necessidade de superação das diferenças, desigualdades e discriminações. E a escola é um dos campos de construção dessas diferenças, escola esta que nos foi legada pela cultura europeia, e que separa historicamente católicos de protestantes, abastados de desfavorecidos e, também, meninas de meninos. Para as meninas, a parte que historicamente lhes cabia aprender na escola era noções de leitura, prendas domésticas, educação para o lar, aprendizagem de boas maneiras e formação religiosa, tudo isso visando à reprodução das funções maternas.

Nesse sentido, há na nossa história uma naturalização cultural do *ser mulher* socialmente discriminada, na medida em que é inferiorizada frente à sociedade sexista que dá superioridade ao homem. E, para justificar essa discriminação, foi criado o mito da inferioridade biológica feminina.

Esta pesquisa aponta para a necessidade de compreender que a desigualdade em que a mulher cotidianamente é vítima, em momentos pontuais ou não, é construída desde muito cedo, pois, já na Educação Infantil, são transmitidos padrões de comportamentos diferenciados que por vezes são encobertos.

Faz-se necessário, então, apontar a patente invisibilidade por vezes dessa discriminação. É por conta disso que temos, num plano mais amplo, a intenção de desvelar as discriminações, preconceitos e estereótipos construídos frente ao gênero feminino nas relações escolares.

No Brasil, as pesquisas sobre educação de crianças de 0 a 6 anos aparecem com crescimento frequente nos estudos acadêmicos a partir do final da década de 80¹ do século XX. Essas pesquisas podem ser encontradas em fontes

¹ Ressalta-se que os anos 80 do século XX foi eleito como a década da criança. Nesse período, os movimentos sociais mobilizaram-se em uma campanha em favor da criança e do adolescente brasileiro. Naquele momento foram lançadas as bases do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), cuja promulgação ocorreu no dia 13 de julho de 1990 com a Lei 8069/90. Uma outra referência sobre a questão da criança nos anos 70 e 80 do século XX é feita por Faria (2006). A autora refere-se ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, ressaltando que o movimento feminista da década de 70 exigiu creches para seus filhos serem assistidos durante suas jornadas de trabalho. É

fecundas, disponíveis em publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPEd), no Caderno Cedes, na revistas Pro-Posição, Coletâneas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), entre outros documentos disponíveis, tanto em periódicos quanto em livros.

Rocha (1999) faz uma exposição sobre as investigações em educação da criança de 0 a 6 anos de idade no Brasil, no período de 1990-1996, que foram apresentadas em programas, relatórios e outras publicações da ANPEd, somando um total de 122 textos.

Rocha (1999) se surpreende com a lacuna de análises sobre relações socioculturais como classe, gênero, raça e etnia, e com o pouco número de pesquisas sobre as crianças enquanto sujeito histórico. Segundo a autora, do total de 122 trabalhos, a criança foi sujeito direto apenas em 34. Ressalta que nos últimos anos essa situação vem mudando, entretanto, ainda não se chegou ao necessário para ser dito que no Brasil criança é tratada com prioridade também em pesquisas.

A autora ainda destaca a inserção do tema educação infantil na ANPEd com a criação do GT Educação Infantil. Para ela, essa inclusão ocorreu em função do intenso movimento de discussões sobre políticas sociais e educacionais, que foi um grande marco da década de 80 do século vinte. O GT, inicialmente denominado de Educação Pré-escolar, destacava-se por apresentar trabalhos sobre a história da infância, estudos sobre jogos, assim como pesquisas sobre a criança e as influências étnicas no brincar.

Ao analisar a produção do GT Educação Infantil da ANPEd, Rocha (1999) destaca que ela foi, em sua maioria, produzida a partir do contexto histórico do estado de São Paulo. De dez trabalhos apresentados nesse GT, que abordam a questão do currículo, ela ressalta que este tema é estudado em articulação com outras diferentes temáticas: conhecimento, desenvolvimento da criança, cultura, autonomia, construção de diferentes sistemas de representações nas diferentes linguagens, jogo, trabalho, ensino, interações sociais, organização espacial e as chamadas “práticas significativas”. Sobre os estudos que articulam infância e

na década de 80 que as mulheres defenderam que todas as crianças pequenas frequentassem as creches, não somente as oriundas da classe trabalhadora de fábricas. No Brasil, a primeira orientação para a educação das crianças em creches foi feita pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), denominada “Creche-urgente”. (FARIA, 2006).

linguagem, ela esclarece que sua produção aparece a partir de 1994 e a referência teórica que os fundamentam é a sócio-histórica. Basicamente, as pesquisas tratam da natureza da linguagem e, pautadas em Bakhtin e Vygotsky, abordam processos dialógicos e de construção de significados na criança.

Rocha afirma que a maioria dos trabalhos fala de uma criança abstrata, singularizada e sem diferenciação das multiplicidades que a compõem. Ela observa que apesar de a pesquisa em educação infantil apresentar certa preocupação, essencialmente com a constituição da infância em específico, não se diferencia do geral. Ressalta ainda que as pesquisas apresentadas na ANPEd utilizam uma ampla diversidade de metodologias e abordagens: fenomenologia, sócio-histórica, culturas infantis, teoria crítica etc. Por fim, evidencia que vários trabalhos fazem referência à criança na escola, e procuraram analisar novas dimensões no espaço escolar e suas determinações no estabelecimento social da criança.

O estudo de Rocha sobre a produção de pesquisas a respeito da criança e da educação infantil na década de 1990 não é o único. Além dele, constatamos outras produções, entre 1980 e 1990, semelhantes à realizada por ela, além de outras que avançam em direção à compreensão da infância e do tema gênero e educação infantil. Dentre essas produções, destacamos o estudo de Farias (2006), que trata da relação infância, gênero e educação; o de Mello (1999), que aborda as implicações da escola de Vygotsky na educação infantil; o de Prado (1999), que defende que a criança produz cultura; por fim, os de Rosemberg (2001a; 2001b), que abordam, em específico, o tema gênero e educação.

Com o sancionamento da nova LDB 9394/96, na qual a educação infantil assume um lugar de destaque, a educação de 0 a 6 anos finalmente passa a fazer parte das políticas educacionais. Essa lei, em seu Capítulo II, seção II, Art. 29 e 30, anuncia que a educação da criança de até 6 anos de idade tem por finalidade proporcionar o seu desenvolvimento integral, considerando seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). A referida Lei considera a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. A partir de então, a importância da educação infantil é redimensionada e pesquisadores passam a assumi-la como objeto de investigação. A inserção da educação de crianças de 0 a 6 anos na legislação educacional brasileira foi um ganho histórico, na medida em que a responsabilidade pela criança pequena passa a ser assumida pelo Estado e ela – a criança –, independente de raça, gênero e classe social, passa a ter assegurada,

institucionalmente, um espaço próprio de educação para o exercício de sua infância (BRASIL, 1996). Como nos esclarece Corsino (2009, p. 3-4),

No mundo contemporâneo, diferente do passado, freqüentar espaços de educação infantil não se relaciona mais à classe social, ou seja, não são apenas os filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares que precisam de uma instituição para educá-los. A educação infantil estende-se a todas as crianças. [...]. Sendo assim, muitas crianças pequenas também passaram a ter um cotidiano regulado por uma instituição educativa. Lugar de socialização, de convivência, de troca e interação, de afeto, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidade e de subjetividade.

Além da institucionalização da educação infantil, a importância da educação de crianças de 0 a 6 anos tem sido ponto de convergência de inúmeras pesquisas, com abrangência nacional e internacional, no campo da sociologia da infância, da cultura infantil e das políticas públicas para educação de crianças. O interesse em pesquisar o tema é grande e tem crescido bastante o volume de produção².

Dentre as abordagens teórico-metodológicas de investigação do tema, destacamos a vertente dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas. Tais abordagens têm como procedimento metodológico a etnografia. Guizzo e Felipe (2008) consideram que a etnografia é uma metodologia bastante instigante nos estudos de culturas infantis, pois torna possível uma participação mais direta dos sujeitos, além contemplar uma abrangência maior de recursos investigativos. Essas autoras, que trabalham com pesquisas sobre infância na vertente dos estudos culturais, defendem que uma das principais características dos estudos culturais é a versatilidade teórica. (GUIZZO; FELIPE, 2008).

Especificamente, as pesquisas que têm como tema infância e gênero estão sendo ampliadas em número de publicações, além de se associarem às histórias da infância e de gênero, como a história das mulheres. Também constatamos o surgimento de estudos sobre gênero nas relações estabelecidas na escola e seu confronto com estereótipos sexuais, relações de poder, brincadeiras infantis, constituições de identidades etc.

Pesquisas como as de Costa (2004), Faria (2006), Finco (2003, 2004) e Sayão (2005), que se alinham às perspectivas anteriormente identificadas,

² Não é demais considerar que no século XXI estudos sobre educação e infância crescem consideravelmente. As pesquisas realizadas por Alves (2007), Bazílio e Kramer (2008), Corsino (2009), Del Priore (2007), Hermida (2007), Kramer (2006), Muller (2007), Quinteiro (2001; 2002), Sarmiento (2003), Sirota (2001), entre outros, são um exemplo disto.

evidenciam que ainda existem formas de controle sutis nas diferenças sexuais e nos estabelecimentos de valores e regras diferenciadas por gênero, particularmente em espaços coletivos como as instituições educativas. Essas pesquisas estão em geral fundamentadas em uma visão sociocultural da realidade e consideram, portanto, as formações das identidades de gênero um processo social e culturalmente determinado.

Quando levantamos pesquisas que abordam em conjugação os temas gênero e educação, encontramos, nas últimas décadas, um conjunto de produções que fazem concitações de estudos sobre a educação da mulher, sexualidade e feminização do magistério. Tais pesquisas revelam que no âmbito paradigmático a questão da inferioridade feminina foi relativizada e as questões culturais consideradas. Essa tomada de posição desencadeou uma abordagem crítica nas fissuras homem/mulher, feminino/masculino. Todavia, percebemos, tanto quanto Silva (2000, p. 254), que

[...] apesar dos resultados obtidos nessa redefinição é possível perceber os limites da incorporação prática dessas 'desconstruções' no campo da socialização infantil. Educar e formar personalidades parecem estar ainda fortemente associados à necessidade de adoção de modelos binários que guiem a orientação da educação de crianças a partir de pais e educadores.

Ao localizar a produção acadêmica sobre educação e gênero na contemporaneidade brasileira, com base em dissertações, teses e um diretório de pesquisas da ANPEd, no período de 1981-1998, Rosemberg (2001b, p. 520) destaca que

[...] a UFRGS, sem dúvida, é a grande campeã; a PUC-SP, com o maior percentual frente à produção discente dos programas em Educação, seguidas da USP, da UFMG e PUC-RGS. Dentre elas, merece destaque a UFRGS, que apresenta o perfil mais constante de produção ao longo do período 1981-1998. Foram poucos os anos (81, 82, 85, 86, 88, 92, 97) em que essa universidade não tenha levado à defesa uma dissertação ou tese sobre o tema. Além disso, a UFRGS tem contado em seu quadro docente com professores (as) orientadores (as) profícuos (as) no geral e relativamente constantes na orientação de teses e dissertações sobre o tema educação da mulher e relações de gênero.

Em outro estudo Rosemberg (2001b) faz uma análise das políticas educacionais contemporâneas na perspectiva de gênero, no âmbito internacional e nacional. Segundo a pesquisadora, várias iniciativas foram tomadas no sentido de oferecer às mulheres acesso à educação. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) saiu à frente ao elaborar políticas educacionais para meninas como focos de suas prioridades; a conferência mundial em Jomtien (Tailândia)

reiterou a igualdade de acesso à educação formal para ambos os sexos; a conferência de Nova Deli, em 1993, deu prioridade à educação das mulheres e meninas objetivando a superação da disparidade de gênero; por fim a Conferência de Dakar, em 2000, avaliou e retomou os preceitos da conferência de Jomtien ao reafirmar a importância da educação das meninas e das *gender gap*.

No aspecto metodológico, os limites encontrados nas pesquisas em educação e gênero não são diferentes dos encontrados nas demais pesquisas em educação. Há dificuldades em se configurar o objeto, recortar o problema, identificar e trabalhar com propriedade referenciais teórico-metodológicos escolhidos. Todavia, como bem destaca Rosemberg (2001b), o maior problema dessas pesquisas é a esporádica relação entre educação, infância e gênero no sistema educacional, o que dificulta a análise e a avaliação de como as questões de gênero estão sendo tratadas no âmbito das escolas.

Um impulso considerável nessa temática, em nível nacional, ocorreu com a produção de documentos oficiais, decorrentes de políticas públicas, que trouxeram para o debate relações entre gênero e educação. Dentre esses documentos, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) que, nos Temas Transversais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental), abordam as discriminações e preconceitos associados ao gênero. O documento faz a seguinte referência:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamentos diferenciados para homens e mulheres. (BRASIL, 1998b, p. 436).

Com o impulso dado pelos documentos oficiais, houve um relativo crescimento nas pesquisas que fazem relação entre educação, infância e gênero. Destacamos o trabalho realizado por Vianna e Unbehaum (2006), que fizeram um estudo sobre gênero na educação infantil e ensino fundamental, no período de 1988 a 2002, na perspectiva da inclusão, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os PCN's.

Vianna e Unbehaum (2006) consideram os RCNEI uma referência importante, já que têm como objetivo servir de indicação para a reflexão de profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos nos encaminhamentos a respeito dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o ensino. Esse

documento, destacam as autoras, coloca em relevo a importância de se orientar as crianças sobre questões de valores de igualdade e respeito entre pessoas de ambos os sexos, além de já utilizar a denominação meninos e meninas, no lugar de crianças. Além disso, elas chamam a atenção para o fato de o documento tratar da construção de identidade e autonomia na criança, de colocar em destaque a questão de gênero, questionando o determinismo biológico, e de orientar sobre a questão das interações sociais na construção da identidade de gênero.

Sobre a inserção da questão de gênero nas políticas públicas, as pesquisadoras consideram que, especificamente na educação, esta inserção é mais recente e menos institucionalizada que em outros campos.

Em estudos anteriores, Vianna e Unbehaum (2006) observaram que os PCN's, por meio dos temas transversais, foram os documentos que deram mais visibilidade à questão de gênero nas políticas educacionais. Todavia, destacam que ainda que tenha havido avanços, e que eles estejam expressos nos documentos, sendo estes importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, o Estado ainda não conseguiu levar a efeito seus propósitos. Sobre isto vale à pena destacar o que dizem explicitamente as autoras.

A realidade educacional brasileira, no período após a Constituição de 1988, e mais recentemente com as metas a serem cumpridas pelo Estado para eliminar a discriminação contra a mulher, juntamente com as metas do Milênio e da Conferência de Dakar na esfera da educação, nos leva a indagar sobre o que, de fato, foi priorizado nas políticas públicas de educação, no que se refere à inclusão de demandas relativas às relações de gênero. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 410).

Em outra direção, Vianna e Unbehaum consideram que da parte dos movimentos sociais, especialmente do movimento de mulheres, a Educação Infantil não é assunto privilegiado na pauta de reivindicações, exceto a luta por creches e educação infantil. O Estado, ainda que de forma limitada – deixam evidente as autoras – já manifesta em suas políticas públicas a igualdade de gênero na perspectiva da inclusão.

A recuperação desses estudos nesta dissertação serve para ratificar o nosso interesse em analisar as construções de gênero feminino no universo escolar, já a partir da educação infantil. É intenção desta pesquisa de dissertação, em última instância, acenar para a possibilidade de novas formas de pensamentos isentos de diferenciações sexistas, capazes de contribuir para a superação do modelo dicotômico de pensar os gêneros, ainda tão dominante no ambiente escolar, além de

suscitar práticas pedagógicas outras, compatíveis com a posição dos sexos no mundo atual.

Delimitação do problema

Esta pesquisa aborda duas temáticas que se inter-relacionam: a construção do gênero feminino e a educação. No âmbito geral objetivamos com este trabalho analisar, por meio de canções cantadas na Educação Infantil, as construções de gênero feminino que estão sendo tecidas na escola para, assim, refletir sobre o seu sentido sócio-cultural. E, no âmbito da sua especificidade, pretendemos relacionar as práticas discriminatórias presentes nas canções com as situações cotidianas encaminhadas em momentos lúdicos das crianças nas escolas, assim como verificar qual o nível de envolvimento das crianças com as canções.

Portanto, com o propósito de aprofundar conhecimentos no campo da relação gênero e educação, a partir das canções cantadas na educação infantil, apresentamos os seguintes questionamentos:

- a) Que concepções de gênero feminino aparecem nas canções cantadas pelas crianças da educação infantil?
- b) Quais elementos presentes nas canções infantis são indicativos da formação de determinado estereótipo de homem e mulher?
- c) Em que medida as letras das canções infantis, cantadas no interior da escola, contribuem para a construção de gêneros e relações de gênero nas crianças?
- d) Conseguir a escola, construída no cerne da sociedade capitalista de hoje, isto é, movida por uma lógica de mercado em que as representações de feminino assumem uma determinada feição, promover representações de gênero feminino desarticuladas de toda significação opressiva e subjugada?

Com vistas à apreensão de possíveis determinantes na construção do *ser mulher* no ambiente escolar, especificamente nas canções cantadas na educação infantil, este estudo, no que diz respeito a sua metodologia, se fundamenta nas

contribuições da vertente marxista dos Estudos Culturais³. Essa concepção metodológica proporciona a compreensão de que, para além de uma diferença em relação à questão do *ser homem* e *ser mulher*, existe um nível de desigualdade que se espraia para o âmbito da cultura, abrangendo assim as relações de poder econômico, materializados em ações que revelam preconceitos, opressões e discriminações.

As pesquisas realizadas em torno da questão da mulher estão sendo abordadas em diversas dimensões: educação e gênero, sexualidade, identidade, profissões femininas, políticas para emancipação das mulheres e outras tantas mais, que possibilitam reflexões sob diferentes pontos de vistas e proporcionam a oportunidade de uma melhor compreensão a respeito do tema desta dissertação.

Percurso metodológico e organização do texto

Até aqui apresentamos uma breve revisão bibliográfica sobre infância, gênero e educação infantil, com o objetivo de situar a literatura produzida sobre as temáticas que circundam o tema em tela – a construção do gênero feminino nas canções cantadas na educação infantil – e ratificar nossa intenção de pesquisa. Feito isto, discriminamos que o trabalho segue composto de três seções. Na primeira seção, tratamos da questão do gênero feminino e centramos nosso texto nas discussões de gênero. Na segunda seção, aprofundamos reflexões sobre a vertente marxista dos Estudos Culturais. E por fim, na terceira seção, trabalhamos com o material empírico coletado em escolas públicas de Educação Infantil do município de São Luis do Maranhão – as canções cantadas. O *corpus* analisado agrupa canções coletadas em duas escolas públicas, além de informações adicionais junto a gestoras e professoras dessas escolas.

Os dados coletados junto às gestoras e professoras foram apreendidos por meio de entrevistas semi-estruturadas. A opção pela entrevista semi-estruturada se deu por compreender que este instrumento poderia (como aconteceu) nos auxiliar no levantamento das canções que estão sendo cantadas nas escolas, bem como nos colocar de frente com os problemas que circundam a questão estudada. Para a

³ Considerando que estamos tratando Estudos Culturais como um campo científico, ele sempre aparecerá neste texto grafado com letras iniciais maiúsculas. Quando for necessário usá-lo em língua inglesa, aparecerá grafado em letras itálicas.

análise das canções, como já anunciamos, tomamos por base, além do componente teórico crítico, as orientações metodológicas estabelecidas nos Estudos Culturais.

Szymanski (2002, p. 14) considera que

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado.

A escolha das duas unidades onde foi realizada a investigação se deu com base nas suas localizações espaciais – o centro da capital do estado, São Luis⁴. Essa localidade é de fácil acesso a várias linhas de ônibus e por isso as escolas recebem crianças, tanto da periferia próxima à escola, quanto de bairros mais distantes. Portanto, tais escolas agrupam crianças de várias localidades de São Luis, o que indica que elas reúnem meninos e meninas de diversas culturas, ainda que economicamente lidem, de forma dominante, com crianças oriundas de famílias da classe trabalhadora.

Detalhamentos da coleta dos dados de campo

Antes de chegar ao campo de pesquisa fizemos um contato com a Superintendência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís-Ma. Na ocasião do encontro com a Superintendente da Área de Educação Infantil, entregamos um pedido de autorização de contato com as escolas. Após a leitura do pedido de autorização a superintendente assinou e, assim, confirmou a permissão de acesso às escolas para a realização da pesquisa. Este contato foi de suma importância, pois favoreceu um clima de confiança e disponibilidade nas escolas pesquisadas.

Daí, iniciamos as visitas nas escolas. Já na escola, apresentamos a proposta de pesquisa. Explicamos às gestoras o objetivo do estudo, destacando a importância de conhecermos as canções cantadas na Educação Infantil e de submetê-las à análise acadêmica. Destacamos a relação das canções com as discussões de gênero, bem como a formação de identidades de gêneros. Após longas conversas e até troca de idéias, as gestoras se interessaram pela pesquisa e logo em seguida se colocaram à disposição para ajudar na coleta de dados.

⁴ Como Santos (1992), entendemos espaço como algo a mais que o território. O espaço é o território e mais a sociedade.

Realizamos três encontros com as gestoras. Nesses, apresentamos a pesquisa, fizemos o reconhecimento da área e iniciamos o recolhimento de documentos das escolas, especialmente o Projeto Político Pedagógico, e de dados sobre a formação das professoras das classes de educação infantil.

Nas entrevistas com as gestoras era explicado que não tínhamos a intenção de fazer juízo sobre o trabalho que já estava sendo desenvolvido nas escolas com as canções, assim como não seria oferecido qualquer tipo de orientação metodológica de como deveria sê-lo. Esclarecemos que o propósito da pesquisa é de contribuir para o desvelamento de uma possível concepção naturalizada do *ser mulher*, bem como “traduzir” em que medida a escola, neste caso específico, pode estar utilizando as canções, na educação infantil, mesmo que involuntariamente, como mais um espaço de reprodução desse discurso.

Após o levantamento dos dados necessários para o reconhecimento do campo, as gestoras nos apresentaram às professoras de suas escolas e partimos para a etapa de recolhimento das canções cantadas. Essa etapa demandou várias visitas em campo porque tivemos que nos disponibilizar a ouvir as professoras nos momentos em que elas consideravam possíveis. Dentro dos turnos de trabalhos das professoras, nos programamos a fazer as entrevistas. Por meio das entrevistas coletamos as canções cantadas pelas professoras com suas crianças, que estavam, inclusive, presentes nos seus diários de classe e registros, em separado, do seu material didático.

Em uma das escolas, além das canções obtidas por meio de entrevistas, a gestora forneceu algumas que se encontravam em CD's e livros da biblioteca, amplamente utilizadas. De forma geral, as fontes de dados foram: os arquivos das escolas, os cadernos de música das professoras, os diários de classe e as canções encontradas nos livros didáticos dos alunos.

Nos arquivos das escolas foram encontradas canções que já faziam parte de seus acervos há alguns anos. Em função disso, essa fonte forneceu algumas canções consideradas “clássicas” no mundo infantil. Em relação às canções coletadas nos CD's fornecidos pela gestora de um das escolas, observamos o predomínio de canções de natureza folclórica.

Constatamos nos cadernos de música das professoras a reunião de canções dos mais variados estilos musicais, com destaque para as folclóricas e populares. Nos livros didáticos adotados pelas escolas, observamos a presença de

canções semelhantes às encontradas nos CD's. Com a intenção de ampliar o material empírico, para daí obter uma maior representação de dados sobre a construção da identidade de gênero na criança em fase de educação infantil, coletamos informações adicionais junto às professoras, quando necessário.

Dentre as informações coletadas nas entrevistas verificamos que as canções são trabalhadas com as crianças em momentos de atividades lúdicas e como instrumento pedagógico para a apreensão de códigos linguísticos. Além disso, as informações coletadas nas entrevistas revelam ainda a existência de outro repertório de músicas que as crianças frequentemente cantam e escutam: as oriundas do ambiente familiar e do seu entorno residencial. Tal repertório envolve os estilos: brega, forró, *rap* e *reggae*.

A partir das fontes acima citadas realizamos um levantamento de um número considerável de canções e em seguida selecionamos as canções que de fato são cantadas pelas professoras com as crianças. Após a seleção das canções, analisamos suas letras, visando identificar versos ou frases que sugerem diferenças de gêneros e que estejam relacionadas às categorias eleitas neste trabalho: desigualdade, submissão, diferença cultural, reprodução cultural.

As canções coletadas e selecionadas para análise são: Balaio; Fui ao Itororó; Borboletinha; Passa, passa gavião; Pombinha Branca; Terezinha de Jesus; Sapo Cururu; A canoa virou; Dona Aranha; O cravo e a rosa; Prenda minha.

As entrevistas foram realizadas com seis professoras das duas escolas e que apresentamos em seguida, utilizando codinomes⁵.

- a) Professora *Sandra*, 42 anos, com Magistério em nível médio, atua na Educação Infantil há 4 anos, desenvolvendo atividades na turma de Infantil II;
- b) Professora *Márcia*, 30 anos, graduada em Pedagogia, atua na Educação Infantil há 8 anos e desempenha atividades no Infantil I;
- c) Professora *Regina*, 34 anos, graduada em Pedagogia, atua na Educação Infantil há 8 anos e desempenha atividade no Infantil III;
- d) Professora *Catarina*, 29 anos, graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, atua na Educação Infantil há 8 anos e desempenha atividades no Infantil II;

⁵ Optou-se pela utilização de codinomes para preservar as identidades das professoras entrevistadas.

- e) Professora *Rosa Maria*, 30 anos, graduada em turismo, cursa Pedagogia e atua há 3 anos no magistério e desempenha atividades no Jardim I;
- f) Professora *Margarida*, 55 anos, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, realiza estudos em nível de especialização em Educação Especial, com habilitação em Inclusão e Libras, e atua há 8 anos e realiza suas atividades no Infantil III.

Nas entrevistas trabalhamos, de forma flexível, o roteiro que segue, incorporando ainda dados livremente apresentados pelas professoras:

- a) canções trabalhadas com as crianças;
- b) as reações das crianças ao cantar as canções apresentadas;
- c) a forma como as canções são cantadas;
- d) as canções que as crianças escutam no âmbito da família e que reproduzem no contexto da escola.

1 CONSTRUÇÕES DO GÊNERO FEMININO

*De todo que é negro torto
Do sangue e do cais do porto
Ela já foi namorada
O seu corpo é de errantes
Dos cegos, dos retirantes
É de quem não tem mais nada
Dá-se assim desde menina
Na garagem, na cantina
Atrás do tanque, no mato
É a rainha dos detentos
Das loucas, dos lazarentos
Dos moleques do internato
E também via amiúde
Co'os velinhos sem saúde
E as viúvas sem porvir
Ela é um poço de bondade
E é por isso que a cidade
Vive sempre a repetir
Joga pedra na Geni
Joga pedra na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni.*

Geni e o zeppelin, canção de Chico Buarque de Holanda (1977/1978)

1.1 Movimento feminista: uma história fundante para a compreensão de gênero na escola

Os movimentos feministas podem ser observados em diversos momentos históricos. No século XIX a luta era em favor da “igualdade”, ancorada nos ideais da burguesia que à época, influenciada pelos princípios da Revolução Francesa, defendia igualdade, fraternidade e liberdade entre os sexos. Nesse momento, era importante reafirmar que as mulheres, assim como as crianças e os escravos, não tinham reconhecimento social. As reivindicações priorizavam a categoria classe, negligenciando outras como as de gênero, raça, etnia etc. Assim, o movimento feminista segue no curso da história, ora pontuando as categorias igualdade e diferença; ora, opressão e exploração, e mesmo sexo e gênero⁶.

⁶ Segundo Moraes (2000, p.3), “[...] o feminismo dos anos 60 – 70 enfrentou a igreja católica e os conservadores na Itália e França, conquistando o direito ao divórcio e ao aborto por plebiscito nacional, com apoio da esquerda socialista e comunista. Ao mesmo tempo, o feminismo ganhou

Reflexões sobre o movimento feminista são caracterizadas por Friedman (apud ALMEIDA et al., 2002), quando considera que, a partir das primeiras três décadas do século XIX até os anos 70, nos EUA, o referido movimento vivenciou quatro momentos diferentes. O primeiro foi encaminhado por feministas brancas e de classe média que defendiam a idéia de irmandade, o sujeito mulher universal e identidade entre as mulheres, combatendo todo tipo de opressão. Em oposição a esse grupo, o segundo surge defendendo as “diferenças” de classes, cor, raça, religião etc. Esse grupo foi denominado pelo movimento de “corrente de negação”, constituído por mulheres de cor, judias, lésbicas e grupos minoritários. Uma outra fase, a terceira, é marcada pela revisão crítica das posturas das feministas de classe média que, reconhecendo suas alienações e “cegueira” de negação das diferenças, passam a confessar e romantizar as diferenças existentes. O quarto momento, que para Susan Friedman foi influenciado pelas teses pós-modernas dos anos 80 e 90 do século XIX, questiona as posições anteriores que encaminharam paradigmas tradicionais identitários. Segue, dessa forma, a trajetória dos movimentos feministas, das lutas pela igualdade, confirmações das diferenças e posturas etnocêntricas.

O movimento feminista não se localizou apenas nos países considerados centrais do ponto de vista econômico; ele também ocorreu em países periféricos como o Brasil. Aqui a organização das mulheres é anterior à década de 70.⁷ do século XX No entanto, é de se considerar que nessa década o movimento tem outro redirecionamento, que se configurará na primeira onda do feminismo, junto ao surgimento dos novos movimentos sociais.

Segundo Brabo (2007), o movimento feminista passa por três ondas. Na *primeira onda*, ocorrida na primeira metade do século XIX, pontuava suas reivindicações na igualdade entre os sexos, oportunidades em postos de trabalho e direitos iguais no sentido jurídico-legal, civis e políticos. Esta primeira onda foi basicamente igualitarista. A *segunda onda* surge na segunda metade do século XIX,

visibilidade quando as mulheres passaram a organizar-se automaticamente, no quadro da nova esquerda, à margem dos partidos tradicionais”.

⁷ Consideram-se alguns acontecimentos: O direito ao voto adquirido no governo Getúlio Vargas através de Decreto Lei de 24 de fevereiro de 1932, que teve como resultado a primeira deputada eleita no pleito de 1934, a então deputada federal Carlota Pereira de Queiroz; o sancionamento da lei 4.121 (Estatuto da mulher casada), que revogou vários dispositivos ultrapassados do Código Civil de 1916, cuja lei designava o status civil da mulher casada ao dos menores, silvícolas e alienados, tornando-as, do ponto de vista civil, incapazes; a revolução sexual da mulher da década de 1960, com intenções de libertar as mulheres de costumes e valores os quais as enclausuravam nos lares (BELTRÃO; ALVES, 2004).

ancorada nas novas teorizações feministas que abordavam as conquistas sobre as diferenças sexo/gênero. A concepção de sexo é entendida como uma questão biológica e a de gênero como questão cultural. A *terceira onda* surge ainda na década de 80 do século XIX, fazendo referência à existência de diferenças significativas entre as próprias mulheres, diferenças marcadas por raça, classe, relações de poder etc., isto é, diferenças definidas pela posição social da mulher. Essa terceira vertente não se contentou mais em ficar somente no debate das diferenças entre homens e mulheres, presentes na primeira onda, mas avançou para questões de gênero, raça e classe, sinalizadas a partir da *segunda onda*.

Segundo Sarti (2004, p. 36):

Argumenta-se que, embora influenciado pelas experiências européias e norteamericana, o início do feminismo brasileiro dos anos 1970 foi significativamente marcado pela contestação à ordem política instituída no país, desde o golpe militar de 1964. Uma parte expressiva dos grupos feministas estava articulada a organizações de influência marxista, clandestinas à época, e fortemente comprometida com a oposição à ditadura militar, o que imprimiu ao movimento características próprias.

As feministas caracterizavam suas lutas, num aspecto social, na necessidade de uma nova inserção da mulher na sociedade, igualdade entre mulheres e homens, colocando em discussão valores históricos que massificavam a supremacia masculina; questionavam o androcentrismo – que é a visão do homem como o centro –, o sexismo, a discriminação e estereótipos criados em torno da figura feminina.

Nesse contexto, surge o conceito de gênero. Precisamente na década de 70 do século XIX este norteará os estudos sobre a questão feminina, e, segundo a historiadora e feminista Scott (1991), o termo “gênero”, a partir de então, começa a ser utilizado pelas feministas como uma maneira de fazer referência à organização social da relação entre os sexos.

Segundo Scott (1991, p. 3), “[...] o termo gênero não implica necessariamente na tomada de posição sobre as desigualdades ou poder, nem mesmo designa a parte lesada”. O termo questiona a determinação biológica dando-lhe uma significação social⁸. Nessa mesma perspectiva, corrobora Louro, Felipe e Goellner (2007, p. 15) ao dizer que:

⁸ Seguindo a trajetória dos estudos feministas, o conceito de gênero vem sendo tema de debates, muitas das vezes contestado. Entre as críticas apontadas está a questão da marca branca de classe média e heterossexual que organizou inicialmente a teoria feminista. O debate, entre várias estudiosas, aponta para o questionamento de que esse posicionamento teórico não contemplou as

Como construção social do sexo, gênero foi (e continua sendo) usado, então, por algumas estudiosas, como um conceito que se opunha a - ou complementava a - noção de sexo e pretendia referir-se aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a cultura inscrevia sobre o corpo sexuado.

Do ponto de vista político as reivindicações feministas apontam para o movimento sufragista cujas reivindicações caminham em direção à libertação das mulheres da vida privada, do lar, da família, assim como à ascensão e valorização na vida pública. Sobre isto, Álvares e Santos (1997, p. 358) afirmam:

[...] no que diz respeito às relações de gênero, esses movimentos fornecem elementos que colocam em xeque a identidade de gênero. Fatores tais como a entrada da mulher no mercado de trabalho leva a uma revisão da inserção social da mulher, atingindo o que antes era definido como o lugar da mulher – o lar e a família [...]

Trata-se, então, de suscitar a discussão sobre a necessidade de reafirmar o respeito pelas diferenças e a garantia da igualdade. Sobre a questão da igualdade, Scott (1991, p. 15) a considera como princípio básico para o exercício da cidadania, ou seja, como “[...] um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação de diferenças, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”.

Nesta perspectiva, é atribuída à escola, como uma de suas funções sociais, a construção da cidadania. Considerando que cidadania:

[...] jamais será doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, através do exercício político, de lutas. A educação escolar, conseqüentemente, não confere cidadania a alguém que esteja dela excluído [...] (BUFFA; 1995, p. 20).

No entanto, as produções literárias têm registrado que vem ocorrendo o desvirtuamento de diversos direitos de cidadania que atingem diretamente as camadas menos favorecidas, especialmente nas que se localizam os negros, a população indígena, as mulheres etc. Analisar a categoria de gênero tomando por base os fenômenos sociais é, portanto, tentar desvelar e explicitar as discriminações e preconceitos sociais de que a mulher vem sendo vítima ao longo da história.

Ao se problematizar sobre as representações de gênero veiculadas no ambiente escolar nos remetemos à necessidade de compreender em que contexto econômico, social e cultural essa escola está situada.

mulheres não brancas a as mulheres lésbicas. Assim, para muitos, o conceito de gênero também sofria essas limitações, uma vez que parecia reforçar um dualismo homem/mulher, no qual a heterossexualidade é tomada como dada, como um fato ‘natural’. (LOURO, 2002, p.16).

Segundo Neves (1999), a escola brasileira, historicamente, vem contemplando uma concepção capitalista para o sistema educacional, uma vez que o modelo social capitalista é caracterizado pela necessidade de sustentação das desigualdades de classes.

O discurso oficial – não raro o próprio discurso acadêmico – pautado em uma compreensão liberal da sociedade, parte da versão de que em uma sociedade de economia capitalista a escolarização é o meio pelo qual a ascensão dos sujeitos mais vitimados pela desigualdade de classe pode ocorrer e os desníveis sociais de escala abusiva podem ser suplantados.

Admitir que a escola contemporânea tem sua consolidação no conjunto das relações sociais capitalistas e que tais relações são marcadas pelos interesses de classes desiguais, submissão das raças e desigualdade de gênero, é então inferir que a educação encaminhada nas escolas tem sido um empecilho para a construção de uma sociedade democrática e cidadã, na medida em que legitima um padrão cultural centrado na figura masculina em que se subjaz uma desigualdade na construção histórica e social da sexualidade feminina.

Segundo Sousa e Carvalho (2000), a educação tem um papel transformador no sentido de contribuir para o estabelecimento da igualdade de oportunidades. No entanto, esta educação está estabelecida, segundo Louro (1997), como mais um mecanismo de classificação, ordenamento e hierarquização social que determina e naturaliza espaços e papéis diferenciados.

Nessa perspectiva, a mulher, nessa sociedade, deve ser ajustada aos padrões de normalidade cultural. Como afirma Saffioti (1987, p. 8), “[...] a sociedade delimita com bastante precisão os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”.

A sociedade capitalista, que tem como uma de suas características a supremacia do poder de uma classe sobre a outra, consolida a discussão sobre a categoria gênero. E, segundo Saffioti (1987, p. 40), “[...] o capitalismo é incompatível com a igualdade social”.

O espaço feminino foi por muito tempo o da vida privada. Às mulheres foram negados direitos sociais, impondo-lhes a submissão. Assim, a imagem da mulher até o surgimento dos movimentos feministas estava cunhada por uma conjuntura histórica e prática europeia que compreendia as mulheres como redentoras, bondosas, incapazes de prover seu próprio sustento, com vocações

maternas, colocando em questão a “essência feminina”. Sobre isso, Almeida et al. (2002, p. 183) menciona que:

Enquanto os homens disputavam poderes no espaço público, mantinham-se as mulheres na penumbra doméstica e domesticadora, confinada no espaço restrito que lhes tolhia a liberdade e a expansão de sua inteligência e de seu talento.

A segregação social e política a qual as mulheres foram submetidas por muito tempo teve como uma das conseqüências para essas mulheres o seu não reconhecimento como sujeito, seu distanciamento do mercado de trabalho e distanciamento na ocupação de espaços públicos. No entanto, é perceptível que a negação do espaço público à mulher vem sendo transposta em conseqüência dos movimentos feministas que já denunciavam essas desigualdades.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990 e início do século XXI⁹ o ingresso da mulher no mercado de trabalho cresceu consideravelmente. Essa conquista ocorreu em conseqüência das lutas dos movimentos feministas e do desejo de muitas mulheres em alcançar a realização profissional.

No entanto, para o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socio-Econômico (2003, p. 12),

[...] a variedade de razões que levaram as mulheres a se incorporar na atividade econômica se traduz, porém, na discriminação do trabalho feminino, revelada através das formas singulares de sua inserção, das altas taxas de desemprego, dos menores rendimentos e de vínculos de trabalho mais frágeis.

Para as mulheres engajadas nos movimentos do século XIX um outro caminho para a emancipação feminina poderia acontecer via educação formal. Elas defendiam que a educação seria um “trampolim” para o alcance de seus direitos sociais, políticos e até profissionais, os quais poderiam proporcionar-lhes uma relativa autonomia. No entanto, a sua entrada na educação formal revelou-lhes mais um mecanismo de opressão. A criação dos Liceus e das Escolas Normais promoveu uma educação voltada para o espaço doméstico, tornando a escola uma extensão do lar e reprodutora da ideologia da sociedade patriarcal.

⁹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2002, dos 171,6 milhões de brasileiros, 99,5 milhões (57,9%) estavam na faixa etária dos 20 aos 69 anos, assim como os 580 mil servidores públicos em atividade no início de 2003. Nessa parcela da população, 47,6 milhões eram homens e 51,7 milhões eram mulheres. Na População Economicamente Ativa (PEA), que agrega as pessoas que estavam trabalhando ou tomando providências para conseguir um trabalho, na mesma faixa etária, havia 42,1 milhões de homens e 31,8 milhões de mulheres. No serviço público civil, todavia, a razão entre os sexos era distinta. Os homens se encontravam numa proporção muito maior. (OSÓRIO, 2006, p. 50-51).

O legado patriarcal ocidental determinou padrões de comportamentos entre homens e mulheres que historicamente foram criando estereótipos sexuais: para os homens cabiam as decisões, a chefia, o poder; para as mulheres o “domínio” da casa, da educação dos filhos e das tarefas domésticas. As diferenças sexuais favoreceram aos homens e secundarizam as mulheres. As relações de gênero reforçaram as relações desiguais de poder¹⁰. Segundo Sousa e Carvalho (2000, p. 12), “[...] as relações de gênero são construídas de acordo com a cultura de cada povo, grupo social, impostos a partir do nascimento”.

A construção do ser social na mulher e no homem é compreendida a partir da forma em que os valores sociais são disseminados no seio da sociedade. No caso da sociedade burguesa, construções sociais desiguais.

Os papéis sociais e identitários são construídos, do ponto de vista histórico, na família e na educação escolar, que por sua vez vêm definindo as relações desiguais de gênero, raça, classe etc. e são reproduzidos nos diversos espaços sociais, tais como igreja, locais de trabalhos, entre outros.

No padrão de família representativo da sociedade capitalista, cujos membros são pai, mãe e filhos, são perpetuados valores tradicionais, com definições de papéis tanto do pai, quanto da mãe e dos filhos. E na educação escolar está bem definido o local das meninas e dos meninos, que, segundo Sousa e Carvalho (2000), pode ser explicado certamente pela persistência de uma forte influência de estereótipos sexuais na educação, bem como de uma sociedade patriarcal ainda dominante.

1.2 A escola e a construção ideológica do gênero feminino

A despeito do caráter de resistência da escola face às ideologias dominantes, as teorias educacionais reprodutivistas e crítico-reprodutivistas, bastante difundidas nas décadas de 1970 e 1980, apontam a escola como o aparelho de Estado mais eficiente do ponto de vista da reprodução da sociedade capitalista. Daí porque a materialização de saberes hegemônicos, organizados na

¹⁰ O poder a que se refere aqui é corroborado por Saffioti (1987, p. 16), quando considera que “O poder do macho, embora apresentando várias nuances, está presente nas classes dominantes e nas subalternas, nos contingentes populacionais brancos e não-brancos. Uma mulher que, em decorrência de sua riqueza, domina muitos homens e mulheres, sujeita-se ao jugo do homem, seja seu pai ou seu companheiro. Assim, via de regra a mulher é subordinada ao homem”.

proposta curricular de um determinado sistema de ensino, torna-se um instrumento reprodutor imerso em formas de padrões identitários, previamente estabelecidos nas relações sociais mais amplas da sociedade capitalista. De acordo com Silva (1999, p. 47), o currículo, na condição de elemento de reprodução que reforça relações desiguais de poder na sociedade, é

[...] a voz socialmente autorizada que inclui e exclui sujeitos e conhecimentos, determinados não apenas quais as identidades ou os saberes que podem integrar o currículo, mas também como essas identidades e saberes deverão ser aí representados. Em todo esse processo de exclusão e inclusão, de valorização ou de negação, estão inscritos, evidentemente, relação de poder.

Não obstante ao caráter reprodutivista da escola¹¹, ou mesmo em função dele, a escola ainda é entendida como local privilegiado de construção e legitimação de diversas identidades. No caso da identidade de gênero, consideramos que o sexismo pode ser observado de forma muitas vezes sutil na linguagem das professoras e dos professores, nas atitudes e nos conteúdos, mesmo que de forma diferenciada.

As meninas desde cedo são orientadas a aprender comportamentos, atitudes e preferências que lhes são cabíveis e, cristalizando essas orientações, na maioria das vezes, são conduzidas a escolher profissões ditas historicamente femininas como as de professora, enfermeira, pediatra, secretária etc., reforçando uma perspectiva essencialista de gênero.

Ao analisar a docência feminina na educação infantil, Wada (2003, p. 56, grifo nosso) considera que:

É importante discutir [...] a categoria de gênero, que indica que não é só porque há mulheres que a profissão é feminina. O reconhecimento dessa marca histórica e cultural desmonta a associação entre as características 'ditas femininas' e habilidades naturais para o cuidado e educação das crianças. Neste sentido, não há um 'saber natural' das professoras para

¹¹ “O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais: a família, a igreja e a escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à igreja, marcada pelo antifeminismo profundo, inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiar, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres. Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e, sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes [...] faculdades, entre as disciplinas (“moles ou duras”), entre as especialistas, isto é, entre as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações”. (BOURDIEU apud CARVALHO; PEREIRA, 2003, p. 63).

educarem as crianças na creche, porque todo conhecimento mobilizado foi aprendido socialmente. Há que se considerar que, historicamente, as bonecas são brinquedos oferecidos principalmente às meninas, **e ainda persiste a valorização distinta do feminino e do masculino, porque as meninas é que são ensinadas a atribuir sentimentos às bonecas e às pessoas.**

As posturas anteriormente descritas ainda são observadas, ainda que avanços tenham ocorridos no que diz respeito ao gênero no decorrer dos séculos XIX e XX¹². Ainda é patente uma forte discriminação em relação à mulher na atual conjuntura, o que evidencia a reprodução de propostas de educação sexista no ideário escolar.

A materialização dessa educação também acontece em relações sociais estabelecidas no cotidiano escolar, bem como nos livros didáticos que ainda estampam estereótipos do tipo: o pai saindo para o trabalho e a mãe em casa realizando atividades domésticas.

A importância em analisar as construções de *ser mulher*, estabelecendo como recorte a convivência grupal que acontece no espaço escolar, justifica-se por entendermos que a escola constituída pela sociedade burguesa ainda exerce a função de reproduzir sujeitos e atuar como mecanismo da segregação que há na sociedade capitalista. O processo de segregação pode também ocorrer de forma velada, entre grupos de negros, indígena, bem como em contextos de formação de filhos das classes menos favorecidas de uma forma geral, como é o caso da escola. Nesta última, tal atitude demonstra o comprometimento dessa instituição com a manutenção das desigualdades produzidas pelos mecanismos de reprodução desta sociedade diferenciada, multifacetada, quanto ao acesso à educação, à cultura e aos bens materiais. Segundo Louro (1997, p. 85, grifo do autor),

[...] se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com a participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política...certamente encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especificamente, para tentar interferir na continuidade dessa desigualdade.

¹² Esclarece Rosemberg (2001b, p. 2) que “[...] em 1996, a conferência de Aman (Jordânia) redefiniu o foco das metas de Jomtien para destacar, entre outros, os desafios emergentes e futuros”, que “a prioridade das prioridades deve ser a educação de meninas e mulheres” visando à superação do “gender gap”. O grupo do EFA 9 voltou a se reunir em Islamabad, no Paquistão, em 1997, reafirmando a Declaração de Aman, priorizando a educação de mulheres e meninas.

Falar de mulher nessa perspectiva de construção de identidade de gênero é sinalizar para a necessidade de superação das diferenças, desigualdades e discriminações. E, especificamente, neste estudo consideramos que a escola é um dos campos de construção dessas diferenças.

A construção do ser mulher, ou de se tornar mulher socialmente estigmatizada, pode acontecer pelo viés ideológico a partir da construção da inferioridade feminina. Isto ocorre quando às mulheres são incutidos comportamentos de obediência, aprender a ouvir e calar, e adquirir habilidades para o exercício de profissões inferiores. Tal fato se agrava com o reforço constante de que a mulher nasce para essas determinadas atividades inferiores. A escola naturaliza esse discurso ao realizar tarefas que dividem as crianças meninas dos meninos, atribuindo a elas atividades frágeis e a eles atividades de força e ação. Almeida (2000, p. 12) elucida com propriedade esta idéia ao dizer que

[...] a imagética social ao alocar papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres, induz à estereotipa sexual, onde se esperem de cada sexo comportamentos predeterminados. Isso se reflete principalmente quando a criança chega à escola; e no ambiente escolar, meninos e meninas desenvolvem atividades lúdicas e artísticas voltadas para esse desempenho. As professoras esperam das meninas comportamentos de ordem, asseio e obediência, o mesmo não acontece em relação aos meninos, aos quais atribuem características de maior agressividade.

Isto indica que a desigualdade em que a mulher cotidianamente é vítima, em momentos pontuais ou não, é construída desde muito cedo, pois, já na educação infantil, são transmitidos padrões de comportamentos que reforçam a desigualdade. Nessa perspectiva, Arruda (2006, p. 113) explicita que um dos grandes problemas por ele observado na escola é “[...] a naturalização do ser menino e ser menina na concepção das/dos responsáveis pela instrução infantil, o que acaba influenciando o comportamento das crianças”.

A escola é o *lócus* privilegiado de construção e legitimação de diversas identidades: gênero, classe, raça, etnia etc.

A escola é uma instituição que no curso de sua história transmite e reproduz valores através de suas práticas de socializações, que são acatados e aceitos como adequados para formação dos sujeitos masculinos e femininos. Essa instituição reafirma as diferenças e discriminações entre meninas e meninos, numa sociedade em que a supremacia masculina e o binarismo naturalizado são constantes.

Louro (1999, p. 40) considera que

[...] a escola, ao longo de sua história, ao mesmo tempo que negou seus interesses na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, como padrão claramente estabelecido, regulamentos e legislações capazes de separar e normalizar cada um/a e todos/as.

Destacamos que os primeiros espaços de socialização da criança acontecem na creche e na educação infantil. Nesses espaços, a despeito das necessidades das crianças de 0 a 6 anos, ainda existe um nível de descaso, tanto no que diz respeito à legislação, quanto às práticas pedagógicas operadas.

A concepção do adulto na contemporaneidade promove a idéia de criança como futuro, ou seja, de um ser que será (ou não) alguém quando crescer. A criança é vista pelos olhos dos adultos, seus conceitos e seus valores são criados a partir dos ensinamentos dos adultos e estes podem determinar a formação da criança para a vida adulta.

Oficialmente, o primeiro “espaço social” que a criança ocupa é o da família, seguido do espaço da escola. Assim, a criança vai crescendo e formando, com as convivências estabelecidas nesses meios, seus valores e suas concepções de mundo e de homem, sua personalidade etc. Não é demais considerar que as identidades de gênero são construídas e reconstruídas nos estabelecimentos das relações sociais a partir de modelos culturais ditos como verdadeiros.

Culturalmente, na família são construídas representações estereotipadas de menino e menina. O próprio enxoval dos bebês – azul para os meninos e rosa para as meninas – dão uma dimensão dessa separação, que se estende para o nível dos valores e dos comportamentos esperados: a menina meiga, dócil, vaidosa que precisa ser protegida; o menino forte, valente, despojado. Assim, meninas e meninos vão sendo ajustados a regras e proibições preestabelecidas pela sociedade.

1.3 A canção na educação infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI)¹³, terceiro volume, trata do conhecimento de mundo e é composto por seis documentos que se referem a eixos de trabalho direcionados à constituição de diferentes linguagens pelas crianças, para que estas estabeleçam relações com objetos do conhecimento. Os referidos eixos são: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998b).

No tema música¹⁴ está expressa a ideia de que o trabalho com a música tem sentido de integração com outras áreas de conhecimentos, dado a sua relação com as linguagens expressivas como as artes cênicas, a arte visual, o movimento corporal, a linguagem oral etc. A música pode ajudar na formulação de questionamentos e/ou hipóteses, assim como contribuir na elaboração de conceitos e ser um meio de expressão e de autoconhecimento.

O documento faz a seguinte referência:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comprometer: lavar as mãos antes de lanchar, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizando no dia da árvore, do soldado, dia das mães etc.; traduzindo essas canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. (BRASIL, 1998b, p. 47).

A linguagem musical vem sendo um meio de expressão, de elaboração de conceitos e, portanto, um meio de construção de identidades, como a identidade de gênero. De acordo com as letras das canções e suas formas de interpretação são internalizadas condutas de ajustamento moral. Com base neste cenário, é que se configura o objetivo deste estudo – compreender como são constituídos na escola os processos de formação e reprodução das desigualdades de gênero, demarcando as categorias emergentes sobre o feminino nas canções utilizadas na Educação

¹³ Segundo Hermida (2007, p. 120-121), “o RECNEI foi elaborado no ano de 1988 atendendo às determinações da LDBEN. Seus três volumes, que procuram referenciar as atividades educacionais desenvolvidas em creches, entidades equivalentes e pré-escola se integram à série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S), elaborados pelo MEC na década de 1990 para orientar ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras. A última das principais políticas elaboradas pelo governo, que contém determinações para a educação Infantil é o plano Nacional de Educação. (PNE, Lei 10.173, de 2001).

¹⁴ Compreende-se aqui a expressão música como a arte de combinar sons, como uma manifestação cultural comum a todos os grupos humanos.

Infantil, de modo a situar, no plano cultural e social, os efeitos ideológicos das possíveis categorias encontradas.

No que diz respeito aos estudos sobre cultura infantil, observamos que nos últimos anos as produções contemplam os campos da educação, da construção da linguagem infantil, da literatura infantil e da identidade. Contudo, consideramos que este ainda é um tema que necessita ser ampliado. Conforme Giroux (1995, p. 49):

A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de idéias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de encontros.

Quando direcionamos o olhar para as culturas infantis, mais especificamente para a questão das canções infantis, constatamos que desde quando nascem as crianças adentram no mundo musical ao serem embaladas pelo som das canções de ninar. Depois, a canção passa a fazer parte das brincadeiras como as cantigas de roda. Uma das funções da música infantil é apresentar às crianças possibilidades de convivência grupal, uma vez que ao compreender as letras de canções materializadas em brincadeiras infantis, a criança inicia suas relações sociais. Através das brincadeiras, transformações internas vão surgindo ao longo do desenvolvimento da criança. Por meio de brincadeiras, elas tomam consciência de que existem regras. No brincar, a criança passa de uma situação imaginária para o predomínio de regras (VYGOTSKY, 2008).

Segundo Vygotsky (2008, p. 122):

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Com o auxílio de atividades lúdicas a criança tem a possibilidade de desenvolver tanto o campo cognitivo quanto o social. Uma das inúmeras atividades lúdicas utilizadas como recurso didático são as cantigas de roda, consideradas parte integrante do processo educativo, uma vez que servem como auxílio de integração por meio das brincadeiras; como uma forma de lazer e recreação; ou mesmo como

mais um recurso didático para a exploração de conteúdos. Através de atividades com cantigas de roda pode ocorrer entre as crianças a promoção da interação, comunicação oral, respeito às diferenças individuais e estímulo do cognitivo já iniciados nas brincadeiras do jardim de infância. Além do mais, as letras das cantigas de roda conferem um caráter significativo para o desenvolvimento da linguagem musical.

Nos RECNEI defende-se a exploração de atividades musicais desde os primeiros anos de vida. O documento utiliza os seguintes argumentos: ouvir música, aprender uma canção, realizar atividades de brincadeiras utilizando as atividades que buscam o ritmo são atividades que estimulam o interesse pela música, bem como levam em conta a importância de manifestações de afetividade, de cognição, de estética e de ações reflexivas. Tomando o conhecimento de canções expressas em músicas, a criança desenvolve a capacidade de socializar-se. No documento, diz-se que o trabalho com música deve

[...] garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos. (BRASIL, 1998b, p. 48).

As canções refletem formas de linguagens presentes no cotidiano das crianças de forma bastante veemente, seja no convívio com a família, seja na escola ou no contato com os meios de comunicação, como rádio, TV, internet etc.

Oficialmente, no plano das políticas públicas, acreditamos na necessidade do trabalho com músicas na educação infantil. A defesa de seu uso como possibilidade pedagógica, dependendo da forma como é conduzida nas atividades em sala de aula, é posta como mais uma forma de se ultrapassar as posturas tradicionais na ação pedagógica. Entendemos nós que o trabalho com a música, com as canções e com as poesias, pode proporcionar sim diferentes formas de socializações, desencadear um processo de reflexão na criança.

Além da importância do resgate da ludicidade através das brincadeiras com as canções, existe, também, a questão do conteúdo, que pode proporcionar uma forma de compreensão cultural.

Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda,

pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo.

Os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar); as parlendas (os brincos, as mnemônicas e as parlendas propriamente ditas); as rondas (canções de roda); as adivinhas; os contos; os romances etc. (BRASIL, 1998b, p. 70-71).

O resgate do uso das canções no contexto da educação infantil pode desencadear um aprimoramento nas formas de expressões e comunicações entre as crianças e entre crianças e adultos. Além do que, a música, a canção e a poesia como mediações estabelecem um vínculo de pertencimento da criança com o seu lugar, o seu espaço, a sua cultura. Nessa perspectiva, defende-se nos documentos oficiais que as crianças tenham “contato” com as produções de cancionários da população infantil, pois

[...] há que se tomar cuidado para não limitar o contato das crianças com o repertório dito ‘infantil’ que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado. As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria cultural, pouco enriquecem o conhecimento das crianças. (BRASIL, 1998b, p. 65).

Daí ser importante que esse trabalho seja desenvolvido de forma sistematizada na escola. Entendemos que esse é um espaço onde deve existir uma preocupação maior com o tipo de repertório apresentado para as crianças, pois, no caso das canções, acreditamos que elas podem assumir um lugar de um produto cultural que exerce funções expressivas na formação de identidades, seja de raça, cor, etnia ou gênero. Concordamos com Pacheco (2008, p. 6) quando diz que

É possível afirmar que o uso de canções na educação infantil, seja como recurso de aprendizagem, seja como forma de propiciar lazer e diversão, pode se constituir – intencionalmente ou não – em uma pedagogia da heteronormatividade, condicionando comportamentos, gostos, condutas, reproduzindo estereótipos legitimados dos gêneros e portanto, desconsiderando ou negando as identidades e relações sexuais ou afetivas que não estejam pautadas por essa norma.

Constantemente as crianças estão em contato com canções e, ao escutá-las ou reproduzi-las, elas podem, de forma involuntária (ou não), se apropriar de estereótipos por elas veiculados. No “espaço” familiar, as canções, os livros, a TV, os filmes, a internet etc. são meios de convivências que legitimam nas representações das crianças uma cultura machista e sexista. Como reafirma a teoria histórico-social de formação do sujeito, a construção e socialização de conhecimentos se dão de forma compartilhada, na interação com o outro.

2 A VERTENTE MARXISTA DOS ESTUDOS CULTURAIS E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NA CRIANÇA

*No tempo em que a maçã foi inventada
 Antes da pólvora, da roda e do jornal
 A mulher passou a ser culpada
 Pelos deslizes do pecado original
 Guardiã de todas as virtudes
 Santas e megeras, pecadoras e donzelas
 Filhas de Maria
 Ou deusas lá de Hollywood
 São irmãs porque a mãe natureza
 Fez todas belas
 Oh! Mãe, oh! Mãe
 Nossa mãe, abre o teu colo generoso
 Parir, gerar, criar e provar
 Nosso destino valoroso
 São donas-de-casa
 Professoras, bailarinas
 Moças operárias, prostitutas meninas
 Lá do breu das brumas,
 Vem chegando a bandeira
 Saúda o povo e pede passagem
 A mulher brasileira.*

Mulheres do Brasil, canção de Joyce (1990)

2.1 A centralidade do termo cultura nos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais tem sua centralidade na problematização da cultura. Nessa teoria a cultura deixa de ser território privado da erudição elitizada e passa a abranger a cultura da classe trabalhadora¹⁵. Os Estudos Culturais fazem uma leitura de mundo de modo a valorizar os saberes do povo, na grande maioria desprestigiado e segregado historicamente.

Embora os Estudos Culturais não sigam uma unidade em sua problematização, sua centralidade está em analisar o conjunto das produções culturais de determinadas sociedades, bem como em entender as padronizações comportamentais entre homens e mulheres. Para seguir essa lógica, em seu desenvolvimento, os Estudos Culturais fazem um investimento nas análises sobre a cultura, destacando seu significado político.

¹⁵ Williams (1969), ao analisar as teorias da cultura, inclusive as teorias marxistas da cultura pautadas no Romantismo, critica o uso do termo massa para o conjunto da classe trabalhadora.

Segundo pensadores desse movimento, como Hall (2003), Williams (1992), Johnson (2006), dentre outros, a cultura não pode mais ser compreendida como uma acumulação de saberes estruturados intelectualmente; sua abrangência passa pelos aspectos da vida social¹⁶.

Para a compreensão do termo cultura, é salutar ressaltar alguns de seus entendimentos. Segundo Eagleton (2000), estudioso e crítico dos estudos culturais, um significado comum de cultura é proveniente do cultivo da “lavoura”, do “arado”; uma atividade humana que deriva do trabalho da agricultura. Ao ter seu significado ligado à lavoura, Eagleton (2000) questiona se, nesse caso, cultura não pode sugerir “regulação e crescimento espontâneo”.

Assim sendo, diz ele (2000, p. 15):

O cultural é o que podemos alterar, mas a matéria a ser alterada tem a sua própria existência autônoma, o que lhe confere algo da recalcitração da natureza. Mas a cultura é também cumprimento de regras, o que envolve igualmente uma interação entre regulado e não regulado.

As posições em relação ao entendimento do termo cultura foram diversas, bem como cultivo da lavoura, cultivo da mente, crescimento intelectual. Contudo, no início do século XIX, a palavra toma sentido de “civildade”, na compreensão de desenvolvimento humano, polidez, regras de comportamentos aceitos socialmente.

Sobre isto, Eagleton (2000) assegura que “civilização” é parte integrante do diálogo iluminista, e “cultura” é sinônimo de “civilização”, sendo que este último é oriundo da França, país que dizia ter o monopólio da civilização. Assim, “[...] a palavra francesa ‘civilização’ incluía normalmente a vida política e social, a ‘cultura’ alemã, tinha uma conotação mais estreitamente religiosa, artística e intelectual”. (EAGLETON, 2000, p. 21).

Essa dissensão entre “civildade” e “cultura” existia, segundo o autor citado, em função da rivalidade entre Alemanha e França e esse conflito de termos fez parte do debate entre tradição e modernidade. “Civilização” designava alienação e “cultura” organicidade.

Assim, Eagleton (2000, p. 21) assevera:

¹⁶ Dar combate a esta posição significou, desde o início, que a cultura, nos Estudos Culturais, muito antes de dizer respeito aos domínios estéticos ou humanísticos (do espírito “cultivado”) está ligada ao domínio político. (COSTA, 2000, p. 23).

Enquanto ‘civilização’ é um termo sociável, que remete para um espírito cordial e boas maneiras, ‘cultura’ é matéria bem mais complexa, espiritual, crítica e mentalmente elevada, muito para além de um jovial à-vontade com o mundo.

Com base nessas proposições, uma possível assertiva na concepção de cultura é compreender que esta está para além de uma simples forma de comportamento padronizado e socialmente aceito ou código de intelectualidade erudita; ela abrange as diversas formas de intervenções sociais.

Outra contribuição para a compreensão do termo cultura parte da *nova sociologia da cultura*, mais reconhecida como Estudos Culturais. Um de seus representantes é Williams (1992), que considera que a “sociologia da cultura”,¹⁷ cujo interesse está em entender as formas culturais manifestas, encara a “cultura” como “sistema de significação”, que possibilita a compreensão e reprodução de uma dada sociedade.

Para o autor, cultura é definida:

[...] de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, modo e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (WILLIAMS, 1992, p. 13).

Williams (1969) considera que cultura é um “modo de vida”, sendo que a questão do “modo de vida” não está limitada à compreensão de costumes, como forma de morar, comer, vestir ou diversão. Tudo isso pode ser uniformizado segundo o entendimento de cultura burguesa¹⁸ numa sociedade industrial. Para esse autor, “modo de vida” está no entendimento das formas alternativas de compreender as relações sociais.

Nas análises de Williams (1969), “cultura” é tratada em relação à desigualdade e não à existência de uma cultura comum¹⁹. O que causa a ausência de uma cultura comum é a inexistência de igualdade. Contudo, o autor não nega a

¹⁷ A nova sociologia da cultura, segundo Williams (1992, p. 14), pode ser vista como a convergência e até certo ponto a transformação de duas nítidas tendências: uma, dentro do pensamento social geral e, portanto, especificamente da sociologia; outra, dentro da história e da análise cultural.

¹⁸ Williams (1969) considera o termo “burguês” como sinônimo de individualismo, porque dentro de uma sociedade burguesa cada indivíduo tem liberdade de ir em busca de seus próprios interesses, percorrer seus cominhos. E, ao contrário do individualismo burguês, a sociedade que tem seus fundamentos no socialismo é compreendida a partir de uma coletividade na divisão das oportunidades. O desenvolvimento é progresso coletivo. Classe é, portanto, uma expressão coletiva, não um indivíduo.

¹⁹ A idéia de uma cultura comum reúne, em uma dada forma de relações sociais, a idéia de crescimento natural e a idéia de cuidar e velar por esse crescimento. (WILLIAMS, 1969, p. 345).

necessidade da “igualdade do ser”, assim, “[...] uma cultura comum não é, em nenhum nível, uma cultura igual. Mas pressupõe, sempre, a igualdade do ser, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada” (WILLIAMS, 1969, p. 326). No entanto, a desigualdade, quando trata de aspectos específicos, é incontestável e bem vinda.

Eagleton (2000) comenta a posição de Williams, em seu livro “A idéia de cultura”, e reafirma que, segundo ele, uma cultura não será nunca por inteiro um consenso, ela jamais seria totalizada por não ser absolutamente realizada. Para ser uma cultura comum, carece ser definida a partir de uma prática coletiva; não deve atender às mesmas regras ou estatuto, precisa negar os valores universais estabelecidos por uma elite, para ser assumido pela maioria.

Nessa análise, compreendemos que:

Só através de uma democracia plenamente participativa, incluindo uma democracia que regule a produção material, poderão ser abertos os canais de acesso que dêem livre curso à diversidade cultural. Em suma, para fomentar um verdadeiro pluralismo é necessário uma ação socialista concreta (EAGLETON, 2000, p. 157).

Assim, a idéia de uma cultura comum engloba as formas de relações sociais levando-se em consideração as diferenças específicas na construção da igualdade entre raças, gêneros e classes. Sem esses tipos de diferenças e igualdades não será possível a construção de uma sociedade com uniformidades econômicas e culturais.

2.2 Teoria marxista da cultura e os Estudos Culturais

O percurso teórico-metodológico deste estudo parte da compreensão de que a análise e o entendimento de seu objeto devem abranger todos os seus determinantes, pois somente dessa forma conseguiremos apreendê-lo em sua totalidade. Partimos da matriz marxista dos Estudos Culturais, já que esta possibilita o entendimento do objeto a partir de múltiplas relações: todo/partes, teoria/prática; sujeito/objeto. Sob esta ótica, para Kosik (1985, p. 42):

[...] a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de inteira interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Com base na visão de totalidade de Kosik não é demais destacar que compreendemos as etapas do processo de produção do conhecimento de forma inter-relacionada. Entendemos a produção do conhecimento como um processo que busca penetrar na discussão do tema sob múltiplas perspectivas. No caso específico deste estudo, as construções de gênero nas canções cantadas na educação infantil serão apreendidas na relação histórica dos sujeitos com este objeto. A idéia é apreender o todo em suas inter-relações com as partes, pois consideramos que só dessa forma será possível a elaboração de sínteses inovadoras sobre as relações de gênero no espaço escolar.

A opção por um referencial crítico, a partir da matriz marxista²⁰ dos Estudos Culturais, justifica-se na medida em que entendemos que essa vertente de estudo vincula os processos de culturalizações com relações de classe, gênero, raça e poder, enfim, que a cultura é um campo de lutas sociais. (JOHNSON, 2006).

Williams (1969, p. 131) considera que:

Cultura é, portanto, estudo e busca. Não corresponde ao simples desenvolvimento da 'cultura literária', mas de 'todas as facetas de nossa humanidade' não é atividade que diga respeito apenas ao indivíduo ou a alguma parte ou setor da sociedade; por essência, é e deve ser geral.

Os Estudos Culturais²¹, no sentido espacial, teve como ponto de partida a sociedade inglesa do século 19. À época, esta se caracterizava, do ponto de vista dos movimentos políticos e sociais, como um núcleo de resistência ao conservadorismo da classe operária inglesa do pós-guerra, provocando um reexame na teoria cultural.

Os Estudos Culturais se constituíram em um campo de estudo interdisciplinar que amplia o debate em torno das culturas para além da construção

²⁰ A perspectiva marxista contribuiu para os estudos culturais no sentido de compreender a cultura na sua "autonomia relativa", isto é, ela não é dependente e nem é reflexo das relações econômicas, mas tem influência e sofre conseqüências das relações político-econômicas (ESCOSTEGUY, 2006, p. 144-145).

²¹ A proposta original dos *Cultural Studies* é considerada por alguns como mais política do que analítica. Embora sustentasse um marco teórico específico – amparado principalmente no marxismo –, a história deste campo de estudos está entrelaçada a trajetória da *New Left*, de alguns movimentos sociais (*Worker's Educational Association*, *Campaign for Nuclear Disarmament*) e de publicações – dentre elas, a *New Left Review* – que surgiram em torno de respostas políticas à esquerda. Mais tarde, no período pós-68, tais estudos transformaram-se numa força motriz da cultura intelectual de esquerda. Assim, enquanto movimento intelectual teve um impacto teórico e político que foi além dos muros acadêmicos, pois, na Inglaterra, constituíram-se numa questão de militância e num compromisso com mudanças sociais radicais. (ESCOSTEGUY, 2006, p. 141-142).

acadêmica, aglutinando concepções sociais, filosóficas, políticas, históricas, literárias e econômicas a partir da ênfase nas questões de classe, entre outras.

Na compreensão de Longo (2003, p. 1):

A abordagem interdisciplinar à cultura e à sociedade transpõe o limite entre várias disciplinas acadêmicas. Em particular, propõe que não nos detenhamos apenas no texto, mas que procuremos saber como ele se encaixa no sistema de produção textual de uma sociedade, isto é, de que modo vários textos fazem parte de sistemas de gêneros ou tipos de produção e têm uma construção intertextual. Trata-se de uma ida do texto ao contexto – dos textos à cultura e à sociedade.

No percurso histórico dos Estudos Culturais encontram-se duas gerações: a primeira originada na Inglaterra; a segunda que parte de autores estadunidenses até sua internacionalização. Consideramos, para esta pesquisa, as contribuições dos Estudos Culturais na sua primeira geração.

A primeira geração dos Estudos Culturais teve sua consolidação na Inglaterra nos anos de 1960 e 1970 por meio da contribuição de teóricos filiados ao *Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*²². De início, estes teóricos manifestaram suas preocupações no que dizia respeito aos produtos das culturas populares, compreendida pelo poder hegemônico local como subculturas. Com os meios de comunicação de massa, seu escopo foi se ampliando até ao ponto de trabalhar questões relacionadas às identidades étnicas e lutas feministas.

A vertente britânica dos Estudos Culturais dos anos de 1960 analisava a sociedade inglesa numa perspectiva crítica. Para seus autores as chamadas subculturas eram localizadas no sistema de reprodução da dominação social, no qual se encontravam os oprimidos, no que diz respeito à etnia, à raça, ao sexo e à economia. Os Estudos Culturais britânicos da primeira geração abrigaram um projeto político de transformação das condições sociais das classes ditas subalternas.

Essa vertente, em que se localiza Raymond Williams como um dos mais reconhecidos expoentes, abrange a matriz marxista dos Estudos Culturais. Seu objetivo é analisar os efeitos materiais da cultura, bem como a forma em que esta pode ser transformada em mais um veículo de alienação e dominação.

Williams (1969) faz críticas ao entendimento de que a cultura é apenas um modo de vida, ou expressão de comportamentos de um grupo, ou seja, a

²² Richard Hoggart funda em 1964 o Centro. Este surge ligado ao *English Department* da Universidade de Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação desta mesma instituição. (ESCOSTEGUY, 2006, p. 138).

compreensão conservadora de cultura que não leva em consideração aspectos como o modo de produção de uma determinada sociedade.

Williams (1969, p. 279) considera que:

Uma teoria marxista da cultura admitirá diversidade e complexidade, levará em conta a continuidade dentro da mudança, aceitará o acaso e certas autonomias limitadas; mas, com essas ressalvas, considerará os efeitos da estrutura econômica e as relações sociais deles decorrentes como o fio condutor que entretence uma cultura e, acompanhando-o, é que podemos compreendê-la. Isto é mais uma ênfase do que a formulação de uma teoria é o que os marxistas de nosso tempo recebem de sua tradição.

Essa forma de analisar a cultura parte do entendimento de que esta não se limita a um campo, como o campo da intelectualidade, mas engloba os aspectos políticos, econômicos e sociais.

O materialismo cultural foi introduzido em 1968, pela obra *The Rise of Anthropological Theory*, de Marvin Harris, que defende a interpretação da cultura a partir dos pressupostos marxistas. Esse novo método fazia severas críticas às formas de cultura que não contemplavam em suas análises textuais os aspectos sociais, políticos e econômicos.

Nessa direção, Longo (2003, p. 4) esclarece:

[...] classicamente, os estudos culturais vêem a sociedade como um sistema de dominação em que certa instituição como a família, a escola, a igreja, o trabalho, a mídia e o Estado controlam o indivíduo e criam estruturas de dominação contra as quais os indivíduos que almejam maior liberdade e poder devem lutar.

É oportuno trazer para esta investigação as interpretações da vertente crítica dos Estudos Culturais para nos possibilitar estabelecer relações entre comportamentos, sistemas de pensamentos, *habitus* e os determinantes políticos e econômicos.

A segunda geração dos Estudos Culturais está vinculada à sua internacionalização. Esta se difunde pelos Estados Unidos, Canadá, Austrália, América Latina, bem como outros territórios. De acordo com Escosteguy (2006), esta geração recebe influência de estudos de teóricos franceses, como os de Michel de Certeau, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros. Segundo a autora, para esta vertente, não é mais prioritário categorias de análise como luta e resistência. Daí

alguns analistas afirmarem que esta geração acaba por despolitizar os Estudos Culturais²³.

Não deve ser negado que na atualidade existem outras contribuições de análises nos Estudos Culturais. Entre elas está a vertente da pós-modernidade ou a “nova era” (no original, *new time*) que tem como representante Stuart Hall. Contudo, estes não contemplam a intenção inicial desta pesquisa de introdução aos Estudos Culturais.

Esta pesquisa tomará como já destacamos as contribuições da vertente marxista dos Estudos Culturais, isto é, sua primeira geração, trazendo basicamente as contribuições de Raymond Williams²⁴. Os Estudos Culturais estabeleceram como um de seus objetos de análise, com reconhecida importância, as questões de gênero, sexualidade, etnia e cultura popular, assuntos estes recorrentes às questões de cunho político. Portanto, a escolha desta linha teórica de análise para esta pesquisa justifica-se considerando que:

Os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugar de divisões desiguais no que se refere a etnia, sexo, divisão de gerações e de classes. A cultura é um dos principais *locus* onde estão estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. (COSTA, 2000, p. 25, grifo do autor).

Compreendemos que uma das bandeiras de defesa dos Estudos Culturais da vertente britânica consistiu na resistência contra a permanência de uma política cultural elitista e hegemônica de grupos sociais dominantes. Esta trouxe para a arena cultural discussões sobre a problemática das classes sociais, das culturas populares, bem como questões de estudos sobre racismo, feminismo e sexualidade

²³ Segundo Baker e Beezer (apud ESCOSTEGUY, 2006, p.154), “Os Estudos Culturais mudaram sua base fundamental, de maneira que o conceito de classe deixou de ser o conceito crítico central. Na melhor das hipóteses, ele passou a ser uma variável entre muitas, mas frequentemente entendido, agora, como um modo de opressão, de pobreza; na pior das hipóteses, ele se desviou ao mesmo tempo do centro de atenção principal e deslocou-se para questões de subjetividade e identidade e para esses textos culturais e midiáticos que ocupam os domínios privado e domésticos e aos quais se dirigem”.

²⁴ Essa compreensão corrobora com Escosteguy (2006, p. 140) quando afirma que, “A contribuição teórica de Williams é fundamental para os Estudos Culturais a partir da obra *Culture and society*. Através de um olhar diferenciado sobre a história literária, ele mostra que a cultura é uma categoria-chave que conecta tanto a análise literária quanto a investigação social. Seu livro *The long revolution* (1962) avança na demonstração da intensidade do debate contemporâneo sobre o impacto cultural dos meios massivos, mostrando um certo pessimismo em relação à cultura popular e aos próprios *meios de comunicação de massa*”.

que ampliaram o debate e possibilitaram uma melhor visibilidade da complexidade da sociedade capitalista.

2.3 Construção sócio-cultural da criança

No percurso da história social da criança existem diversos registros sobre concepções de infância, a exemplo de Áries (2006), Muller (2007), Del Priore (2007) e Prado (2005), que nos proporciona compreender como, na história da humanidade, a imagem da criança foi culturalmente configurada.

Segundo estudiosos sobre a história da criança, Philippe Áries é um precursor dos estudos de infância. Áries contribuiu significativamente para pesquisadores dessa temática, proporcionando uma visibilidade sobre a construção da infância, no período medieval, em alguns países ocidentais. Suas contribuições englobam temas como arte iconográfica, vestuários das crianças, sentimentos de infância, bem como a construção cultural ocidental da criança.

Para Áries (2006, p. 28):

A descoberta da infância começou sem dúvida no séc. XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia do séc. XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do séc. XVI e durante o séc. XVII.

O autor considera que, no decorrer de boa parte da Idade Média, a criança não tinha um estatuto particular; sua representatividade seguia uma visão de um adulto em miniatura e essa concepção prevaleceu durante todo o período medieval e perdurou até boa parte da Idade Moderna. (ÁRIES, 2006).

Referindo-se à sociedade tradicional da Idade Média, Áries (2006) afirma que essa sociedade não via a criança com bons olhos. A infância era resumida a um curto período de fragilidade e, tão logo as crianças adquirissem traços ágeis, no sentido físico, eram colocadas junto com os adultos para que, na convivência com estes, fosse garantida sua aprendizagem para a vida. Tal costume representava a passagem da infância à fase adulta sendo suplantada a fase da adolescência.

Segundo Áries (2006, p. 41);

O sentimento de infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiam mais tempo no modo de vida tradicional que as confundiam com os adultos: seremos levados a observar mais uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina.

A partir dos estudos de Áries muitos outros trabalhos em diversas áreas, como medicina, sociologia, antropologia, filosofia, arqueologia, psicologia, educação etc. deram contribuições para o surgimento de outras concepções de infância, mesmo preservando-se uma visão culturalmente ocidentalizada da criança.

Outra pesquisadora que colabora, significativamente, com os estudos sobre infância, é Muller (2007). Segundo ela, durante a Idade Média as condições econômicas e outros determinantes foram causa das desigualdades das formas de vida entre grupos sociais e, entre esses grupos, as crianças. Muller (2007) constata que até o século XIII a pobreza e a riqueza eram naturais, ou seja, ser pobre ou rico era condição comum. Tal argumento justificava, naturalmente, os caminhos distintos de crianças de diferentes condições sociais, bem como as diferenças de gênero e outras heterogeneidades.

Não seria possível apresentar uma única forma ou concepção de infância, uma vez que a infância assume traços particulares ao longo do tempo e em espaços específicos. Portanto, não existe uma idéia formada sobre infância, mas sim sobre infâncias, dependendo do contexto geohistórico no qual a criança vive. (MULLER, 2007).

Seguindo essas referências, entendemos que foram diversas as considerações sobre infância. Contudo, a visão construída na Idade Média – a criança em miniatura, a existência da ama de leite, o modo de vestimentas, as diferenças econômicas, sociais e de gênero etc. – teve abrangência tanto de período, quanto de localidade. Tais concepções perduraram até o início da Idade Moderna.

Quanto aos registros da história da criança no Brasil, vale ressaltar que, nos últimos tempos, a literatura tem crescido consideravelmente. Existem trabalhos como, por exemplo, o de Del Priore (2007), que resgata, junto com outros historiadores, a história da criança no período imperial e jesuítico e trata de crianças escravas, aborda a memória de crianças na Amazônia, a criança na literatura etc.

O Brasil, como os demais países colonizados do mundo, arrasta consigo uma construção (especialmente a intelectual) de criança e de infância fortemente ocidentalizada e é nessa direção que caminham também as contribuições de Prado (2005). A referida autora, apesar de acrescentar aos estudos sobre a história da criança no Brasil as perspectivas sócio culturais, não abandona uma lógica de compreensão em que a grande matriz ocidental permeia seu pensamento. Ainda no

conjunto dessa produção, tem destaque as pesquisas de Muller (2007), que, em um de seus trabalhos, faz ponderações sobre a história de crianças e infâncias; caracteriza essa história na vida pública e na vida privada, assim como apresenta outras valiosas contribuições. Enfim, esses autores, e tantos outros, têm construído concepções da criança e da infância brasileira que, por ser ocidental, são culturalmente históricas e sociais.

No estabelecimento da história da criança brasileira, entre os séculos XVI e XX, com a chegada do domínio jesuítico em aspectos econômicos, religiosos e educacionais, podemos observar consideráveis influências de valores e costumes europeus frente à cultura indígena. Sob esse ponto de vista, Del Priore (2007, p. 58) demonstra que para os colonizadores

[...] a infância estava sendo descoberta nesse momento no velho mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que enseja o nascimento de novas formas de afetividade e a própria 'afirmação do sentimento de infância', foi também esse movimento que fez a companhia escolher as crianças indígenas como o 'papel branco', a cera virgem em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se.

Muller (2007, p. 99) observa que, entre os séculos XVI e XIX, “[...] a cultura passa a ser desenvolvida no sentido de afastar as crianças de seus adultos familiares para serem cuidados/educados por outro adulto, em uma instituição que deve formá-lo para o futuro”.

A autora questiona características culturais de outros povos que foram introduzidos na cultura brasileira no século XVI, bem como a similaridade da cultura infantil européia, a exemplo do padrão ideal da criança baseado na Europa, na sua religião, na origem co-sanguínea, na formação etc. (MULLER, 2007).

Segundo Del Priore (2007, p. 64) à criança:

[...] ensinava-se a cantar e tocar instrumentos, também como forma de aprender a doutrina e os bons costumes. As primeiras referências ao uso da música aparecem menos de um ano após a chegada dos padres. Conta o padre Nóbrega, em uma carta de janeiro de 1550, que o padre Navaro ensinava os meninos a cantar orações, em lugar das 'canções laicas' a que estavam acostumados. Essa prática se intensificou com a chegada, entre 1550 e 1551, dos meninos do Colégio de Jesus dos Meninos Órfãos de Lisboa (a cargo do padre Pere Domenech), que vinha auxiliar a catequese revelando a adaptação constante das formas de apostolados dos padres na busca de 'outros meios de significação que permitissem uma evangelização mais eficaz'.

Muller (2007) registra que, nessa época, já havia povos indígenas de diversas origens e os negros representavam uma parte considerável da população brasileira. A autora considera que existiam diferenças culturais entre os moleques ou

molecas (crianças negras entre 7 a 12 anos), curumins (crianças índias) e sinhozinho ou sinhazinha (criança branca)²⁵.

As vidas dos(das) sinhozinho(as), dos(das) curumins e dos(das) moleques(cas) coincidiam em alguns momentos e se diferenciavam bastante em outros. Os pequenos podiam conviver todos praticamente juntos, mas aos 7 anos os destinos concretamente se distanciavam. Os brancos iam estudar e os negros trabalhar. (MULLER, 2007, p. 110).

As crianças brancas gozavam de regalias. Passavam boa parte de suas vidas dentro de escolas, recebendo formação de futuros dirigentes. Já as crianças negras serviam de mão de obra para lavoura e para outras atividades de subserviência aos brancos. Essas crianças eram criadas sem acesso às escolas, longe da convivência de seus pais e, na maioria das vezes, de suas mães que se ocupavam como amas de leite para os filhos dos brancos.

Em se tratando dos índios, a idéia é que seriam criados para serem trabalhadores entendedores dos ofícios. As mulheres índias seriam criadas para o casamento com os índios, homens brancos ou mulatos e, quanto à cultura, lhes eram impostos a religião católica, o idioma português, as normas de higiene, entre outros determinantes da cultura portuguesa.

Segundo Freyre (2005, p. 419):

Não havia casa onde não existisse um ou mais moleques, um ou mais curumins, vítima consagrada dos caprichos do nhonhô, escreve José Veríssimo, recordando os tempos da escravidão. 'Eram-lhe o cavalo, o levapancada, os amigos, os companheiros, os criados'. 'Lembra-nos Julio Belo o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora: montar a cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros, moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almanjarras, eram burros de liteiras e de cargas, as mais pesadas.

As crianças brancas, mesmo com o destino escrito sob a batuta dos adultos e com valores europeus e patriarcais, tinham perspectivas de vida futura, no entanto, havia diferenças entre meninos e meninas. Aos meninos eram guardados títulos de terras herdadas do pai, formação acadêmica e cidadania. Às meninas brancas estava reservada a obrigação de reprodutoras do papel de esposa e mãe de famílias nos caminhos das virtudes cristãs.

²⁵ É salutar considerar que, segundo a autora referenciada, essa forma de identificação e tratamento com as crianças ocorreram no início da chegada dos europeus no Brasil. Nesse período já eram identificadas diferenças físicas, idiomas misturados, formas de vestimentas, crenças, rituais, entre outras coisas que ligavam as crianças à cultura dos adultos.

Esses relatos fazem parte do caminho percorrido pela história da constituição da infância no Brasil entre o século XVI e XIX, história que registra os aspectos sócio culturais da vida de crianças brancas, negras e índias. É certo dizer que havia particularidades entre os grupos e miscigenações culturais, no entanto, o que prevaleceu foi a imposição cultural européia.

Com a proximidade do século XX e com a abolição da escravatura, o destino das crianças brasileiras fez outro percurso, porém, não diferente das crianças de séculos anteriores.

Segundo Muller (2007, p. 118),

A data de 1888 é a da abolição da escravatura no Brasil, e é a época também em que a família, grupos ou pessoas individualmente, sem conhecimento escolar, com um valor social menor em relação a outros habitantes, passam a não ter o que comer, não ter o que vender, e ter a responsabilidade sobre a vida de seus filhos. É uma das origens do nosso atual 'menino de rua'. Fenômeno urbano, que cresceu junto com as cidades. Essas crianças eram trabalhadoras e seu lugar de viver era, muitas das vezes, a rua.

A autora revela que nesse momento na história da criança no Brasil, houve prosseguimento das políticas filantrópicas de assistência às crianças. Essas políticas, boa parte das vezes, eram relacionadas ao trabalho infantil. (MULLER, 2007).

Ressaltamos, de acordo com Muller (2007), que existiam, em alguns Estados brasileiros, a exemplo de Porto Alegre e Rio Grande do Sul, os asilos para as meninas pobres abandonadas ou órfãs. Nesses asilos, as meninas aprendiam conteúdos escolares e atividades domésticas. E para os órfãos desvalidos, entre 7 a 12 anos, havia atividades profissionalizantes nas casas dos Aprendizes Artífices, que outrora foram os meninos do "Arsenal de Guerra" do fim do século XIX. Vale destacar que essas casas de assistência às crianças desvalidas já existiam no Brasil Império. Castro (2007, p. 53) revela que algumas casas de educandos artífices foram "[...] criadas no Brasil Império, a partir da década de 40, momento em que algumas províncias buscam recolher meninos pobres e desvalidos para ensinar-lhes uma profissão manual, como sapateiro, alfaiate, carpina e outras".

No Maranhão, os asilos para crianças pobres e desvalidas não eram diferentes dos Estados citados. Mantidos pelo governo, teve um caráter assistencialista para crianças que eram mantidas nas casas. (CASTRO, 2007).

Segundo Castro (2007), em 24 de julho de 1854 ocorre a criação do Asilo de Santa Tereza, com a finalidade de amparar meninas órfãs da Casa de Misericórdia, e em 1841 é criada a Casa dos Educandos Artífices, voltada para meninos e meninas. Castro (2007, p. 189) considera:

[...] que havia finalidades próximas entre a casa dos Educandos Artífices e o Asilo de Santa Tereza, recolher e instruir crianças pobres e desvalidas da província para evitar, no caso dos meninos, o roubo, os crimes e o alcoolismo e, no caso das meninas, a prostituição. Dessa forma, o governo higienizava socialmente a província do Maranhão, ao mesmo tempo em que formava pedreiros, carpinteiros, funileiros, bordadeiras, costureiras e boas e respeitáveis donas-de-casa [...]

Essas instituições destinadas às crianças em condições econômicas inferiores tinham práticas disciplinadoras. Tais práticas eram justificadas como forma de educar essas crianças. Essa situação foi se agravando e, conseqüentemente, começaram a surgir, por parte de movimentos da sociedade civil, inúmeros questionamentos sobre a eficiência e validade dessas práticas. Esses movimentos começaram a reivindicar ao Estado o cumprimento da obrigatoriedade do direito à escola para todas as crianças.

No que diz respeito à obrigatoriedade do Estado e da família na educação das crianças, Muller (2007, p. 120) considera que

O Estado, com o poder da obrigatoriedade da escola, secundarizava o poder da família, da vida privada e teoricamente priorizava a Nação, a vida pública. Entendia o papel dos cidadãos como responsável pela ordem social, pelo progresso do país e tinha a compreensão das crianças, como seu futuro.

Na segunda metade do século XIX já se percebia nos discursos as idéias liberais para a educação ao colocarem as crianças como cidadãs de direitos, o que, até aquele momento, fim do século XIX e início do século XX, só eram considerados como cidadãos os adultos.

2.4 A constituição de internalizações: a formação da consciência na criança

Na obra *A ideologia alemã*, de Marx e Engles (2007), os autores asseveram que há prova existente da história humana e a confirmação de seres humanos vivos. Para ambos, a primeira comprovação disso são as constituições corporais desses seres e suas ligações com a natureza em geral.

Uma explicação para essa ligação homem e natureza pode ser compreendida a partir das diversas formas de transformações que os seres humanos imprimem na natureza; e na medida em que esses seres humanos transformam a natureza como meio de sobrevivência, por sua vez, também são transformados. Daí dizerem que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzir seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 44, grifo do autor).

Seguem ainda os autores dizendo que os limites dos seres humanos são revelados pelos meios de vida de suas produções, ou seja, suas formas de sobrevivência são dependentes das condições naturais dos meios de vida já existentes e que esses seres precisam reproduzir.

Na concepção desses teóricos, a constituição das idéias que têm como forma de representação a consciência está diretamente relacionada com a atividade material, com a linguagem e com a vida real. Essas idéias são produzidas pelos próprios homens por meio da “consciência de si”, que é o seu processo de vida real.

Daí dizerem os autores que:

É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital. Mesmo as fantasmagorias correspondem, no cérebro humano, a sublimações necessariamente resultantes do processo da sua vida material que pode ser observado empiricamente e que repousa em bases materiais. Assim, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, tal como as formas de consciência que lhes correspondem, perdem imediatamente toda a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. *Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.* (MARX; ENGELS, 2007, p. 44, grifo nosso).

Entendemos, a partir de uma concepção material, que a formação da consciência nos seres humanos é parte de sua “condição de existência”, ou seja, está relacionada com seu processo de desenvolvimento real em condições empiricamente determinadas e visíveis e não de um feito imaginário assim como pensavam os idealistas.

Não é demais considerar que não se tem a intenção de entrar nos matizes constituintes do materialismo histórico dialético. As incursões aqui

elaboradas foram tão somente prenúncio da discussão sobre a questão da formação da consciência. A utilização do pensamento de Marx e Engles (2007) não foi mera coincidência, pois os autores os quais esta produção tem como bases seguem na esteira do pensamento marxista.

Tomamos como ponto de partida os estudos realizados pelos russos Bakhtin (1992), Leóntiev [19--], Luria (1986), Vygotsky (2008), cujos pensamentos partem do princípio de que a formação da consciência no indivíduo tem base material. Para sustentar tal pensamento, os autores seguem suas análises a partir de uma matriz sócio-histórica, cuja compreensão de ser humano aponta para sujeito social, cultural e histórico.

Vygotsky (2008), Leóntiev [19--] e Luria (1986) constituíram um grupo de intelectuais da Rússia do pós-revolução que acreditava na emergência de uma nova sociedade. Suas inquietações tiveram abrangências na gênese da cultura; entendiam o homem como construtor de culturas e esse posicionamento os levaram ao confronto com a psicologia clássica que, de um lado, compreendia a psicologia como ciência natural e, de outro, como uma ciência mental. Os estudiosos foram contundentes na luta pela construção de uma "nova psicologia", ou seja, uma "psicologia dialética",²⁶ que viria a seguir um caminho diferente da psicologia clássica tradicional.

Esse grupo de estudiosos reuniu esforços para a construção de uma psicologia social que fosse possível fazer compreender a constituição do sujeito e de suas subjetividades a partir de uma processualidade, superando com isso a concepção de um sujeito individual acreditado a partir da psicologia clássica tradicional. Apostava na construção de um sujeito inserido em uma cultura tanto no sentido social, quanto no sentido histórico.

Partindo dessa posição, entendemos que ao se envolver no universo sociocultural o ser humano estabelece relações com os outros e assim cria experiências, constituindo seu universo psicológico, "[...] o mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural". (AGUIAR, 2001, p. 96).

²⁶ A tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo. (VYGOTSKY, 1993, p.149).

É nessa relação consigo e com os outros que o homem vai construindo sua forma humana. O *ser homem* é ser cultural que age na interatividade, que cria, recria; é ser social, ser histórico e é nessa condição humana que organiza sua forma de pensar, de sentir e de agir, ou seja, forma sua consciência.

Para uma possível abordagem sobre a formação da consciência humana é relevante trazer para este estudo a questão da constituição da linguagem, que sendo compreendida como um sistema simbólico de comunicação entre os seres humanos, representa uma diferença qualitativa entre os homens e os animais. É a linguagem que nos subsidia nas constituições das funções mentais superiores que são socialmente produzidas e culturalmente transmitidas.

Para Leontiev ([19--], p. 93-94),

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade.

Uma perspectiva de análise vygotskyana na Psicologia do desenvolvimento é a questão da linguagem. Para Vygotsky (2008), a linguagem assume um lugar preponderante nas relações entre os indivíduos e tem função social, pois é um veículo de comunicação na interação do sujeito com o meio e esta função está combinada com o pensamento. A comunicação assume uma função essencial porque permite a interação social e concomitantemente organiza o pensamento.

Morato (2000), quando escreve sobre a perspectiva enunciativa na relação da linguagem com a cognição e o mundo social, comenta que Vygotsky, Humboldt e Bakhtin não concebem a linguagem simplesmente como um signo, assim como Saussure a concebeu, isto é, como parte de um conjunto de elementos imutáveis. Eles entenderam a linguagem como “trabalho”, como “atividade”, como “processo” e como ação em relação ao pensamento e a cultura, ou seja, para eles a linguagem desempenha um trabalho do pensamento e não é um simples reflexo deste.

Nesta direção, Morato (2000) comenta que nas reflexões Vygotskyanas sobre as propriedades semiológicas da relação linguagem e cognição há uma forma de pensar sua asseveração sobre “mediação simbólica”, “[...] segundo a qual não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos”. (MORATO, 2000, p. 151).

Vygotsky (2008) considera que a estruturação do pensamento relaciona-se com o desenvolvimento da linguagem na criança, além de enfatizar o processo sócio-histórico e a função da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Com base em Vygotsky, observa Góes (2000, p. 18) que:

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem função de regular as ações e de proporcionar a conduta intencional humana. Através da linguagem, o indivíduo prepara um ato a ser consumado.

As construções sociais acontecem na relação do *eu* com o *outro* e têm como veículo a linguagem. Não obstante, numa visão vygotkana, a admissão do *eu* ocorre a partir do reconhecimento do *outro*, ou seja, há uma relação intrínseca ente o *eu* e o *outro*, e este último define o *eu* e tudo isso ocorre a partir de uma intermediação social.

Um elemento prevalente nos estudos vygotksyanos sobre as “mediações simbólicas” são os signos. Para o autor, os signos são formas de mediações entre o sujeito (*eu*) e o objeto (mundo exterior), e também são formas de representações por um objeto no mundo material.

Segundo Oliveira (1997, p. 30),

[...] os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de ‘instrumentos psicológicos’, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

Segue a autora considerando que os signos atuam como meios que auxiliam uma situação psicológica, bem como fazem vir à memória algo que precisa ser lembrado, ou seja, os signos são considerados por ela campo de ação psicológica.

Assim como no campo da psicologia contamos com as contribuições de Vygotsky (2008) – quando trata da constituição do pensamento e da linguagem a partir de uma construção cultural, histórica e social e, quando afirma, que estes processos devem ser estudados em movimento e em mudança –, no campo da filosofia da linguagem temos, na esteira do pensamento marxista, as contribuições de Bakhtin, que também trata da linguagem enquanto constructo social ideológico.

Bakhtin (1992) deu reconhecidas contribuições para os estudiosos da filosofia da linguagem. Ele considera a língua uma construção social²⁷. Assim, para ele, aquilo que passa pelo território da ideologia é constituído de um signo, isto é, tem um significado localizado fora de si mesmo. Yaguello (1992, p. 14), estudioso de Bakhtin, considera que ele “valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais”

Uma outra premissa importante nos estudos lingüísticos bakhtinianos é a questão dos signos. Para ele, “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo”. (BAKHTIN, 1992, p. 31).

Compreendemos que para o autor um objeto que tem uma utilidade, tanto quanto a palavra ou um som, pode ser entendido como um signo ideológico, se capaz de fazer representar uma coisa. Deparamo-nos, todos os dias, com signos ideológicos, isto é, com objetos que fazem entender ou interpretar situações de nosso cotidiano. Queremos dizer com isso que se precisa dos signos para entender o mundo, por isso concordamos com Bakhtin (1992) quando diz que o signo é um fenômeno do mundo exterior, mas que não se constitui como um simples reflexo da realidade.

Bakhtin (1992, p. 33, grifo do autor) afirma que

A filosofia idealista e a visão psicologista da cultura situam a ideologia na consciência. Afirmam que a ideologia é um fato de consciência e que o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão. O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifesta-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que *a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.

Os signos, para Bakhtin (1992), só se fazem aparecer no processo de uma consciência individual e essa consciência individual está envolvida de signos, sendo que essa consciência só é consciência quando está imbuída de conteúdo ideológico (semiótico). A consciência é formada no processo de interação entre os

²⁷ Bakhtin coloca, em primeiro lugar, a questão dos dados reais da lingüística, da natureza real dos fatos da língua. A língua é, como para Saussure, um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. (YAGUELLO, 1992, p. 14).

signos organizados nas relações estabelecidas socialmente. Como diz Bakhtin (1992, p. 35), “[...] a consciência adquire forma de existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”.

Diante das considerações aqui elaboradas reafirmamos que Bakhtin encaminhou sua filosofia nos pressupostos marxistas e essa sua característica epistemológica se faz visível em suas elaborações no terreno da linguagem. Para Bakhtin (1992, p. 47), “[...] é no terreno da filosofia da linguagem que se torna mais fácil extirpar pela raiz a explicação pela causalidade mecanicista dos fenômenos ideológicos”.

No decorrer desta produção já se fez evidenciar, em alguns momentos, que existem algumas semelhanças entre as idéias de Vygotsky e Bakhtin. Quando Freitas (1997) analisa as obras dos autores considera que muito embora os dois partam de objetivos diferenciados, ou seja, Vygotsky parte de uma psicologia de fundamentação histórica, e Bakhtin de um entendimento histórico-social da linguagem, os dois têm como ponto bastante comum a questão de seus métodos, pois os dois seguem uma concepção dialética de construção das ciências humanas.

Seguindo a linha do pensamento desses teóricos, Freitas (1997, p. 315) considera que

Todo movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem posteriormente numa totalidade. É assim que na abordagem psicológica de Vygotsky há sempre a interação entre dois sistemas: pensamento - linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, plano-interno/plano-externo, plano - interpessoal-plano intrapessoal. Bakhtin, por sua vez, em sua concepção dialógica de linguagem, coloca em diálogo: enunciado e vida, falante ou ouvinte, arte e vida, linguagem e consciência. Encontra-se presente nas construções teóricas de ambos toda uma preocupação em relacionar forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto.

Ainda para Freitas (1997), os teóricos pensaram suas proposições considerando a relação sujeito e objeto e, assim, propuseram uma síntese dialética mergulhada na cultura e na história. Segue a autora afirmando que ambos entenderam a cultura como forma de existência e como uma categoria fundamental em seus pensamentos. A cultura é vista como categoria fundamental para os teóricos e o homem se constitui como sujeito historicocultural, portanto, é produto das relações sociais estabelecidas em seus meios de convivência.

No que diz respeito à consciência, Bakhtin e Vygotsky a consideram como um produto de natureza social, como uma experiência que determina a consciência e as interações estabelecidas entre os seres humanos, entre as atividades sócio-culturais

trocadas entre eles, e no estabelecimento da linguagem – o ponto de diferença entre os homens e os animais, de modo a ser um fator importante no desenvolvimento da consciência. Esclarece Freitas (1997, p. 318) que “as funções mentais elementares se transformam qualitativamente em funções mentais superiores pela utilização da linguagem adquirida no contato social”.

Uma forma de compreender o processo de formação da consciência é fazer o exercício de reflexão sobre o processo de internalização. A internalização é compreendida por Vygotsky (2008, p. 56) como “[...] a reconstrução interna de uma operação externa”, ou seja, é uma forma de aprimoramento das atividades psicológicas do indivíduo, e estas atividades têm como fator de viabilização do espaço social, o qual é intermediado pela linguagem.

Para Vygotsky (2008, p.58)

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica.

Essa internalização pelo homem acontece a partir de uma significação, pois o desenvolvimento dos processos superiores mentais é dado pelo processo de internalização dos sistemas de signos produzidos no contexto social. Daí entende a autora que “[...] a constituição do sujeito é vista, pois, como resultado de um processo de ‘conversão’ do social no individual, sem que indivíduo e sociedade mantenham entre si uma relação isomórfica”. (AGUIAR, 2001, p. 103). E, continua Aguiar (2001, p. 103):

A noção de conversão pressupõe, portanto, a noção de superação e de mediação, pois o que ocorre não é a internalização de algo de fora para dentro, mas a conversão de algum elemento da realidade social em algo que, mesmo permanecendo ‘quase social’, se transforma num elemento constitutivo do sujeito.

Segundo Oliveira (1997), os processos de internalizações e os sistemas simbólicos são primordiais para o crescimento dos processos mentais superiores nas crianças, pois estes colocam em relevo as relações estabelecidas pelos indivíduos no contexto social para a construção dos processos psicológicos.

As incursões aqui feitas, tanto no campo da psicologia quanto no campo da filosofia da linguagem, proporcionaram a elaboração de uma compreensão não finalista de que os processos de internalizações culturais no indivíduo não

acontecem de forma aleatória; os indivíduos são sujeitos ativos, sócio-históricos, que fazem parte de relações sociais estabelecidas nesta sociedade.

No decorrer de seu livro *A formação social da mente*, Vygotsky (2008) é enfático ao diferenciar a capacidade adaptativa entre os seres humanos e os animais, e em sustentar essa distinção a partir dos seguintes diferenciais: as dimensões históricas e culturais dos seres humanos; a existência de suas funções superiores; a capacidade de armazenamento de conhecimentos; a cognição humana; a socialização de conhecimento entre os indivíduos e seus grupos.

Para esse autor, o psicológico na criança é estruturado a partir das relações com os outros (adultos e crianças), ou seja, com o mundo exterior. Isso ocorre dentro de um contexto histórico e social, lugar onde a cultura exerce funções fundamentais, mostrando às crianças sistemas simbólicos e representações da realidade. É exatamente por isso que “[...] para Vygotsky, na melhor da tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”. (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXVI).

Berg (apud JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 166), na esteira do pensamento de Vygotsky, afirma:

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais. Tradicionalmente, pensava-se que coisas como a família e o Estado sempre tinham existido mais ou menos de forma atual. Da mesma maneira, tende-se a encarar a estrutura da mente como algo universal e eterno. Para Vygotsky, todavia, tanto as estruturas sociais como as estruturas mentais têm de fato raízes históricas muito definidas, sendo produto bem específico de níveis determinados do desenvolvimento dos instrumentos.

Não distante desse entendimento, tem-se a concepção de Leóntiev [19--], que, sob influência de um pensamento marxista, entende ser o pensamento um reflexo consciente da realidade.

O teórico faz a distinção entre homem e animal quando diz que a tomada da consciência acontece na medida em que o homem transforma a natureza a partir da realização de um trabalho, algo que fica distante dos animais, pois as atividades desempenhadas por estes, ou seja, pelos animais, tem como mediação uma atividade instintiva; assim, uma atividade consciente é impossível acontecer nos limites da instintividade.

Para Leóntiev ([19--], p. 91) “[...] o pensamento como conhecimento humano em geral, distingue-se fundamentalmente do intelecto dos animais porque só ele pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social”. Ele entende que a consciência é reflexo do mundo na proporção em que o homem toma consciência desse mundo, e isso acontece a partir de um processo de significação emitido pelo homem via pensamento, sendo a significação correspondente a um objeto que reflete o percebido, ou seja, é reflexo da realidade. Literalmente, ele diz ([19--], p. 101): “A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida”.

Assim, Leóntiev [19--] considera que a consciência é passível de mudanças e depende das condições históricas de existência. Com base nisto, defende o autor que

[...] devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considera ocupar nestas relações. (LEÓNTIEV, [19--], p. 95).

Com este pensamento, o teórico desconsidera a concepção de consciência formulada pela psicologia burguesa tradicional, a qual considera que a consciência na sociedade de classes é inerente ao homem; é algo “iluminado”, metafísico, que separa a consciência da vida real. E, na contramão dessa postura, Leóntiev [19--] concebe que a consciência do homem é dependente de seu modo de vida, de sua forma de existência e se transforma na proporção que são transformadas as relações de produção. Isto significa, para Leóntiev ([19--], p. 106), “[...] que o desenvolvimento da consciência não tem história independente, que ele é determinado no fim das contas pela evolução da existência”.

De acordo com o pensamento de Luria (1986, p. 21), a questão da formação da consciência acontece na relação mútua do homem com a realidade, bem como ocorre na “[...] elaboração de uma informação mais complexa no processo da atividade objetiva”. E esse processo se dá a partir da intersecção da linguagem.

Para Luria (1986), a atividade humana se evidencia pelo trabalho. É nesse momento que o autor diferencia o homem racional do animal. Essa diferença ocorre na “existência histórico-social”, no trabalho e na vida social a ele relacionada. Contudo, pela realização consciente do trabalho o homem organiza sua forma de

comportamento na vida social. Assim, “[...] o trabalho social e a divisão do trabalho provocam o aparecimento de motivos sociais de comportamento”. (LURIA, 1986, p. 21).

Um outro fator decisivo, segundo o autor, que define a diferença na forma de comportamento entre o homem e o animal, é a aquisição da linguagem. Para ele, o surgimento da linguagem desencadeou um sistema de códigos que indicava objetos e ações, e esse sistema de códigos teve lugar preponderante para uma posterior atividade consciente do homem. (LURIA, 1986).

Segundo os posicionamentos de Luria, chegamos ao entendimento que o aparecimento da consciência humana não deve se limitar especialmente nas questões orgânicas e biológicas, mas sim nas condições de existência histórica.

Assim,

[...] as origens do pensamento abstrato e do comportamento “categorial”, que provocam o salto do sensorial ao racional, devem ser buscadas não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais da existência histórica do homem. Somente desta forma (e esta idéia se diferencia radicalmente de todas as teorias da psicologia tradicional) pode-se explicar a origem das formas complexas, especialmente humanas, do comportamento consciente. (LURIA, 1986, p. 22).

Para o autor, isto se estabelece no fundamento da psicologia marxista e o seu diferencial para a tese da psicologia tradicional é que a origem da consciência humana está para além da profundidade da alma ou dos mecanismos cerebrais, isto é, a formação do pensamento consciente está no estabelecimento da relação homem e realidade objetiva, esta, por sua vez, ligada ao trabalho e à linguagem. (LURIA, 1986).

Ressaltamos que no decorrer desta produção recorreremos aos posicionamentos dos teóricos russos sobre a constituição da consciência nos sujeitos e, por extensão, às discussões que estabelecem sobre as internalizações dos processos psíquicos. As reflexões da psicologia sóciohistórica foram importantes na proporção em que nos fez compreender que a formação da consciência não tem procedência somente no próprio indivíduo, mas é constituído nas relações estabelecidas no contexto social. A consciência, portanto, é, desde o início, um produto social e continuará sendo enquanto existir homens. (MARX; ENGELS, 1977).

Ao analisarmos o processo de formação da consciência humana tornou-se inevitável fazer relação com o próprio desenvolvimento da história da

humanidade nas sociedades de classes. As constituições históricas dos indivíduos nessas sociedades produziram em diversas esferas níveis de diferenças entre os indivíduos, bem como desigualdades econômicas, divisões de trabalhos, diferenças de classes e de gênero, e é nesta última esfera que se coloca nossa inquietação, isto é, em procurar entender como acontece, via processo de internalizações, a formação cultural do ser mulher.

3 AS CANÇÕES NA MATERIALIDADE DA ESCOLA

*Mulher é muito mais que ter um sexo
É mais que ser do homem complemento
É mais que ser o avesso e o diverso
Mulher é mais que sofrimento
Mulher é a vida
A vida é mulher
Toda mulher é mulher da vida.*

Mulher da vida, canção de Milton Nascimento e Fernando Brant (1979)

3.1 A educação infantil em São Luís do Maranhão

A pesquisa empírica que ora apresentamos foi realizada em duas escolas da rede municipal, localizadas no centro da cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Para se referir aos campos da pesquisa, utilizaremos a denominação escola “Alfa” e escola “Ômega”; esta opção se deu em face de nossa escolha em não revelar a identidade das escolas.

O Estado do Maranhão é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizado na região Nordeste do país; faz limites com o Oceano Atlântico (N), o Estado do Piauí (L), Estado do Tocantins (S e SO) e o Estado do Pará (O). Sua capital é São Luís.

Saint Louis – atual São Luís – é a única cidade brasileira fundada pelos franceses; esse acontecimento ocorreu em 8 de setembro de 1612. A cidade recebeu essa denominação em homenagem ao rei francês da época, Luís XIII.

A cidade de São Luís fica localizada na parte ocidental da ilha de Upaon-Açu – nome dado pelos índios tupinambás e que significa “ilha grande”. Segundo a última contagem do censo do IBGE, realizado em 2007, sua população é de 957.515 habitantes. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009). Sua arquitetura lembra o estilo tradicional português. A colonização portuguesa deixou um legado na culinária e na cultura geral. O centro histórico de São Luís apresenta o maior conjunto arquitetônico colonial da América Latina.

Neste texto faremos uma abordagem sobre a construção da política educacional em São Luís do Maranhão com um recorte nas orientações estabelecidas em nível nacional no que diz respeito às políticas para os estabelecimentos escolares que atendem crianças de 0 a 6 anos.

Para abordarmos o tema Educação Infantil no Brasil foi necessário recorrermos a três documentos, os quais ressaltam a relevância da educação de crianças, quais sejam: **a Constituição Federal de 1988**, que reconhece o direito à educação e cuidados para crianças pequenas; **o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990**, que trata da proteção e direitos fundamentais à saúde, alimentação, educação, esporte, lazer e profissionalização para crianças e adolescentes; **a Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que reafirma o direito à educação para crianças de 0 a 6 e regulamenta seu funcionamento.

Em consequência da deliberação dessas leis é que a política de educação infantil no Brasil vem sendo projetada, colocando para profissionais da educação os desafios e perspectivas da atual conjuntura política e social.

No que diz respeito ao direito à educação de criança de 0 a 6 anos, a Lei nº 9394/96 – LDBEN – discrimina que a educação infantil, que deve ocorrer em creches e pré-escolas, é parte integrante da educação básica, composta pelo ensino fundamental e médio. Em função disso, as creches deixam de estar sob a responsabilidade das secretarias de assistência social²⁸ e passa para o sistema educacional.

Segundo Cerisara (2002, p. 328):

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Concordamos com a autora quanto à compreensão da institucionalização das instituições educativas para a educação infantil e a implementação de políticas educacionais para o referido nível como resultado de lutas ferrenhas dos movimentos de mulheres, bem como a organização dos educadores que teve como um de seus feitos a inclusão do nível Educação Infantil na LDBEN 9394/96.

²⁸ As secretarias de assistência social, ao longo da história política do Brasil, foram criadas com a finalidade de promover práticas assistencialistas, e é sob o regime desse assistencialismo que as creches acabaram por fazer parte das políticas de assistência social e não da educação.

Os avanços nas políticas para a educação infantil são frutos de lutas sociais ocorridas em movimentos como o pró constituinte e o movimento de mulheres feministas, que possibilitaram o reconhecimento da criança pequena na constituição federal e lhe proporcionaram o direito à educação a partir da chamada “abertura política”. Seguindo a mesma linha de ação, o movimento pró LDBEN dos especialistas em educação, que com seus anseios militavam por afastar aquele modelo de educação infantil de caráter assistencialista, passou a reivindicar uma nova concepção de educação infantil com ações de educar e cuidar. Finalmente, a LDB condução EN 9394/96 reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

No que diz respeito ao caráter político da legislação, este texto dará uma atenção especial às Leis que regulamentam a política de educação infantil em nível nacional e local (em São Luís do Maranhão).

A LDBEN 9394/96 indica que a educação brasileira deve ser orientada por um conjunto de diretrizes e, no que diz respeito à questão curricular, seria feita a partir da organização de uma base curricular nacional comum, sob a forma de áreas do conhecimento. Esta base curricular nacional comum foi estruturada pelo MEC e se consolidou no documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – Ensino Fundamental, Ensino Médio e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse formato de política educacional, pautado em documentos que estabelecem padrões de ações pedagógicas, resulta das posições consensuais retiradas da Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, e da Declaração de Nova Delhi.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil é um documento que organiza os princípios e as bases para a educação de crianças de 0 a 6 anos, a partir da construção de uma proposta pedagógica com a finalidade de orientar a direção dos aspectos importantes para um atendimento de qualidade na educação infantil, servindo ainda de base para a produção de programas pedagógicos e planejamentos nas instituições e redes dos municípios que fazem a educação de crianças brasileiras. Contudo, não é demais considerar que estes documentos deveriam ser elaborados a partir de legislações, ou seja, de Diretrizes Curriculares. Entretanto, sua elaboração antecedeu o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), de nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1999, assim como a

Resolução nº 01/99, da Câmara de Educação Básica (CEB), que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. (BRASIL, 1998a).

A política nacional para educação infantil está organizada a partir de orientações elaboradas no Parecer do CNE/CEB nº 22/98, regulamentado na Resolução nº 01/99 da CEB. Segundo esse parecer, uma política de educação infantil é um investimento de caráter social que concebe a criança como cidadão e sujeito de direitos, sendo que um dos caminhos para o indivíduo conquistar a cidadania é disponibilizando a este um pleno acesso à educação.

O Parecer ainda chama atenção para a questão econômica quando faz referência à política orçamentária e relata a não prioridade de nenhuma esfera governamental com a educação infantil, assim como o descaso com os cursos de formação para professores, tanto os cursos de formação em nível médio, quanto os cursos de formação em nível superior, que geralmente trabalham a partir de uma proposta de formação inconsistente, cujo resultado é a fragilização da ação docente. Isso ocorre em função de que:

[...] os conhecimentos integrados a partir dos campos da psicologia, antropologia, psico e sócio-lingüística, história, filosofia, sociologia, comunicação, ética, política e estética são muito superficialmente trabalhados nos cursos Normais e de Pedagogia, o que ocasiona uma visão artificial sobre as formas de trabalho com as crianças. (BRASIL, 1998, p. 115).

Outras orientações estabelecidas no Parecer esclarecem que as diretrizes curriculares para a educação infantil devem nortear as propostas curriculares, os projetos pedagógicos e estabelecer paradigmas para a construção de um entendimento do que deve ser cuidar e educar. A fim de garantir a implementação desse entendimento, o estudo materializado no referido Parecer se posiciona da seguinte forma:

Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os Municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade. (BRASIL, 1998, p. 116).

No que diz respeito à questão do cuidar e educar crianças o Parecer coloca para a escola, em parceria com a família, alguns desafios, entre os quais: um investimento integralizado entre as áreas de educação, saúde, serviço social,

cultura, habitação, lazer e esporte, ou seja, que no desenvolvimento de 0 a 3 anos haja uma articulação entre as políticas sociais encaminhadas pela educação e proporcione a interação do desenvolvimento individual, social e cultural.

Uma colocação recorrente no parecer é que, a propósito, é objeto de análise deste estudo, é a questão da formação da identidade das crianças. Segundo o documento:

As crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão definindo identidades influenciadas pelas questões de gênero masculino e feminino, etnia, idade, nível de desenvolvimento físico, psico/lingüístico, sócio/emocional e psico/motor e situações sócio-econômicas que são cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena (BRASIL, 1998b, p. 494, grifo autor).

Para nós, formação de identidade é uma construção social que ocorre nas relações estabelecidas com os outros e se constitui num processo histórico e cultural. Sendo assim, reconhecemos as influências que acontecem nas relações estabelecidas com crianças e seus pares e com adultos, bem como com a família, a escola e em espaços de socializações em que elas estabelecem relações de convivências.

A questão da formação da identidade é um tema a ser explicitado e reconhecido nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, a partir de parâmetros postos no já referido Parecer, conforme segue:

[...] o que aqui se propõe é que, dentre os critérios para Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, haja nas Propostas Pedagógicas dos estabelecimentos, menção explícita que acate as identidades de crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões devidas a gênero masculino ou feminino, às múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, a distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e a peculiaridades no desenvolvimento em relação a necessidades especiais de educação e cuidados, como é o caso de deficientes de qualquer natureza. (BRASIL, 1998, p. 121).

Essas e outras orientações do Parecer do CNE/CEB nº 22/98 constituíram o documento que deu origem à Resolução do CEN nº 01/99, de 7 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 1999).

É a partir das premissas do Parecer do CNE/CEB nº 22/98 que o texto da Resolução 01/99 da CEB, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, destaca os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil, conforme o texto que segue:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

A fixação dos fundamentos norteadores coloca as instituições de Educação Infantil diante do desafio de articular mecanismos pedagógicos que possam convergir na direção de práticas didáticas que se distanciem de uma proposta de educação tutelada.

Os princípios que compõem os fundamentos norteadores sinalizam para um projeto de Educação Infantil emancipatório, no qual a criança possa ser protagonista da sua própria formação. Daí a ênfase do Parecer em relação à formulação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, que dentre outras abordagens já destacadas nesse texto, devem:

[...] buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 1998, 122-123).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este documento tem um caráter mandatário e estabelece critérios para as instituições de educação infantil no que diz respeito às orientações curriculares e em seus processos de elaborações de seus projetos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, além de estabelecer os princípios éticos, políticos e estéticos, os quais devem servir de fundamentos para as propostas pedagógicas para a educação infantil, ressalta também a importância do planejamento participativo e afirma o caráter autônomo das escolas para definir a abordagem curricular a ser adotada. A esse respeito a posição do Parecer é a de que “[...] as situações planejadas intencionalmente devem prever momentos de atividades espontâneas e outras dirigidas, com objetivos claros.” (BRASIL, 1998, p. 120).

É com base nos documentos aqui citados, ou seja, nos RCNEI, no parecer CNE nº22/99 e na Resolução CEB nº 01/99, que a política educacional para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, em São Luís do Maranhão, está sendo orientada. Assim, entendemos que as diretrizes indicadas nesses documentos constituem importantes subsídios para a construção de políticas educacionais municipais. (BRASIL, 1999).

A Lei Orgânica do Município de São Luís do Maranhão, em seu Título IV, trata “Da ordem econômica e social” e inclui o Capítulo III “Da educação, da cultura e do desporto”, sendo que a seção I deste capítulo, em seus artigos de 135 a 148, trata especificamente da educação no município. (SÃO LUÍS, 1990).

A referida Lei, em consonância com a Constituição Federal, estabelece que a “[...] educação é um direito de todos e dever do Município, promovida e incentivada com a colaboração da família e da sociedade.” E na sequência dá garantia de direitos, “[...] proíbe qualquer manifestação preconceituosa ou discriminatória de qualquer natureza nas escolas públicas municipais”. (SÃO LUÍS, 1990, p. 28).

No que diz respeito especificamente à educação infantil, é tratada apenas nos artigos 140, inciso IV, quando se afirma que é dever do município garantir o atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas e no artigo 142 quando se diz que o ensino pré-escolar e o primeiro grau²⁹ serão desenvolvidos prioritariamente pelo município.

Essa é uma lei local que reafirma a responsabilidade política e social do município em oferecer e regulamentar o ensino de crianças pequenas. A partir da compreensão dessa legislação e das diretrizes nacionais, o município se responsabilizou em traçar a política educacional curricular local.

Segundo estudo realizado por Lopes (2008), a oferta de educação infantil em São Luís aconteceu em 1947 com atendimento voltado somente para crianças de quatro a seis anos. Na época, havia apenas uma coordenadora de educação infantil que atendia toda a rede municipal. Com base nessa colocação é que se considera que a ampliação de educação para crianças em creches e pré-escolas em

²⁹ É válido esclarecer que a Lei Orgânica do Município de São Luís utiliza o termo “Primeiro Grau”, para referir-se ao “Ensino Fundamental”. Esta nomenclatura foi alterada e está sendo utilizada a partir da Lei 9394/96.

São Luís é bastante recente, fruto das lutas dos educadores que fizeram a sociedade entender as crianças pequenas como sujeitos de direitos.

A educação infantil no município vem mudando de configuração gradativamente. Ressaltamos que nos últimos tempos – década de 1990, e no decurso do século 20 – a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) vem implementando políticas que fizeram alterações significativas neste nível de ensino, a exemplo de cursos de formação continuada, participação de técnicos no processo de elaboração de propostas pedagógicas, concursos para ingresso de professores e técnicos, entre outras. Contudo, essas ações não são suficientes para garantir uma educação de qualidade; essas são políticas que estão em consonância com políticas inseridas no contexto neoliberal das reformas do Aparelho de Estado, delineadas nos anos de 1990, ideologizadas a partir de discursos que enfatizam as idéias “democráticas” materializadas em gestões participativas, autonomia das escolas, descentralização etc.

Em abril de 2002 a SEMED contrata uma empresa, Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação –, para executar um planejamento que representasse as diretrizes políticas educacionais cujo foco centrou-se na formação dos profissionais da educação e no letramento das crianças. Essa foi uma das primeiras ações de um grupo de gestores que ingressou na SEMED em 2002 e realizou um levantamento de informações para diagnosticar os principais problemas enfrentados pelas escolas municipais em São Luís do Maranhão.

Os gestores de políticas da SEMED solicitaram dos gestores das escolas que incentivassem os alunos a escreverem cartas para o secretário de educação contando a situação do dia a dia de sala de aula. Tais cartas deveriam ser entregues na ocasião da visita do secretário de educação às escolas. Essa foi uma das estratégias que a equipe de gestores de políticas da SEMED encontrou para imprimir uma noção fidedigna da situação das unidades de ensino para traçar as políticas para a educação no município de São Luís. A partir dessa iniciativa foi possível diagnosticar a situação. Segundo Feitosa et al. (2004, p. 16),

Através da leitura incessante dessas correspondências obtivemos a mais qualificada leitura da realidade escolar da rede municipal da prefeitura de São Luís [...]. Passamos a conhecer melhor suas dificuldades pessoais: o desempenho dos pais, a falta de recursos para pagamento do transporte coletivo, a fome, a violência que enfrentam suas comunidades.

Com esse diagnóstico foi possível desenhar um retrato do ensino das escolas municipais de São Luís. É válido considerar a dificuldade dos gestores em fazer esse levantamento em face das debilidades de escrita dos alunos.

A prefeitura de São Luís, por intermédio da SEMED, contratou a empresa Abaporu. A contratação dessa empresa aconteceu em função da necessidade da implementação de reforma na política curricular para as escolas municipais. A empresa encontrou um planejamento e diagnóstico feito pela secretaria e a partir deles apresentou uma proposta de assessoria ao planejamento previamente elaborado pela SEMED. Na ocasião, foi apresentado pela Abaporu o programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE), que foi colocado em ação. (SÃO LUÍS, 2009).

De posse do diagnóstico feito pelos gestores da prefeitura, os técnicos da Abaporu apresentaram proposta na qual justifica a “[...] necessidade de alterar radicalmente as formas de implementação das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para a formação profissional dos educadores”. (SÃO LUÍS, 2002, p. 3).

Com o objetivo de desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos e alunas, e contribuir para o fortalecimento da formação pedagógica dos educadores, a Abaporu apresentou o programa PSTQLE, que teve como base quatro eixos os quais nortearam as ações da SEMED. Os eixos se dividiram em: Formação continuada dos profissionais da educação, gestão institucional, rede social e educativa e avaliação. (SÃO LUÍS, 2002).

Em consonância com esses eixos foi apresentada sua proposta de trabalho que contemplou em sua estrutura a elaboração de diretrizes e propostas curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Na execução do programa, uma de suas realizações relevantes aconteceu durante os seus três primeiros anos, 2002 a 2004. Foram feitos encontros, a fim de se realizarem a formação continuada dos coordenadores pedagógicos os quais serviam de multiplicadores nas escolas.

Ao ressaltar a importância da formação do profissional do magistério, Feitosa (2005, p. 35) destaca:

O programa está tendo continuidade no ano de 2005 com uma amplitude ainda maior, um acompanhamento mais sistematizado, mais perto do professor e do próprio aluno. Rosa [se referindo à Superintendente de Educação Infantil] afirma que a postura do professor, principalmente na área de educação infantil mudou muito, pois a partir do momento que passa a ser leitor tudo muda, ele começa a entender, a interpretar e buscar conhecimentos.

Lopes (2008) considera que, no que diz respeito à formação do professor, leitura e da escrita dos alunos, o PSTQLE foi bastante questionado, pois primava pela forma sobre o conteúdo, pela prática sobre a teoria, com prejuízos na fundamentação teórica. A pretensão seria executar atividades que poderiam ser realizadas com as crianças seguindo uma seqüência didática, bem como realizar projetos didáticos na educação infantil.

Lopes (2008, p. 87) comenta:

Com a prioridade dada à leitura e a escrita na formação continuada, fundamentais, porém não únicas, as demais áreas do conhecimento não foram abordadas nesses encontros, o que gerou inúmeras ponderações dos professores da rede municipal sobre a importância e a necessidade da ampliação do foco da formação continuada. A própria configuração do programa 'São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo' que foi construído para nortear as diretrizes da política educacional na gestão do Secretário Municipal de Educação Moacir Feitosa afirma a leitura e a escrita como prioridade da secretaria.

O Programa aqui referenciado teve vigência até em 2006, quando foi formada uma equipe de coordenadores pedagógicos da SEMED para formular uma nova proposta de formação. Ressaltamos que, segundo Lopes (2009), a proposta formulada pela equipe da SEMED segue as mesmas coordenadas da proposta elaborada pela Abaporu em 2002. Em crítica ao Programa, reflete Lopes (2008, p. 87):

É fato que há liberdade de incluir outras áreas de conhecimentos, para além da linguagem oral e escrita, de redimensionar as pautas de formação de acordo com as discussões que acontecem neste momento, contudo, são necessários maiores avanços no sentido de contribuir para a construção de uma concepção global e integrada de formação de educadores infantis que atenda as necessidades das crianças nessa faixa etária.

Vale considerar que não somente a questão da formação continuada foi levada em consideração na parceria SEMED e Abaporu, como também outros projetos, como a proposta curricular da rede municipal.

No que diz respeito às propostas curriculares da Rede municipal de São Luís, ressaltamos que as mesmas se encontram em fase de elaboração. A orientação da SEMED e da Abaporu era que as ações pedagógicas implementadas

no município devessem tomar como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'n) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como as Diretrizes curriculares publicadas pelo MEC.

Sobre esse assunto, o que consta na proposta educacional do governo municipal é que:

As referências curriculares pressupõem a definição de objetivos, conteúdos e orientações didáticas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, o que inclui a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

A concepção pedagógica da proposta curricular ora apresentada à Rede, que considera as práticas em curso nas escolas, aponta para o fato de que:

- a escola existe para os/as alunos/as aprenderem o que em geral não podem aprender sem ela;
- o/a professor/a organiza situações de ensino e aprendizagem, avalia os resultados, incentiva a cooperação, estimula a autonomia e o senso de responsabilidade dos estudantes;
- o/a aluno/a é o principal protagonista de seu processo de aprendizagem;
- o ponto de partida das propostas de ensino é sempre o conhecimento prévio do/a aluno/a;
- a avaliação é um instrumento a serviço do planejamento e da melhoria do ensino e não uma forma de punir o/a aluno/a;
- a aprendizagem bem-sucedida eleva auto-estima do/a aluno/a;
- o fracasso ameaça a vontade de aprender e é o primeiro passo para o abandono da escola. (SÃO LUÍS, 2009, p. 48).

A elaboração das propostas segue uma organização sob a responsabilidade de uma equipe composta por especialistas em educação e professores que atuam em salas de aulas. Essa equipe realiza estudos de propostas curriculares de outros municípios do país, a exemplo de Belo Horizonte, Porto Alegre, entre outros.

Segundo Feitosa (2009), as propostas seguem orientações dos Indicadores da Educação no Brasil como a questão do fracasso escolar, as taxas de evasão e repetência, abandono, desempenho dos alunos, assim como os marcos teóricos atuais sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação.

Assim como são organizadas as ações voltadas para a formulação de políticas curriculares da rede municipal, a SEMED também estrutura as questões administrativas e pedagógicas de atendimento às escolas da Rede.

No que diz respeito ao atendimento à educação infantil, foco deste estudo, sua organização contempla uma Superintendência da Área de Educação Infantil que tem a atribuição de coordenar e implementar as políticas para as creches e pré-escolas, bem como o acompanhamento pedagógico às instituições.

A SEMED atende à educação infantil em 98 Unidades de Ensino Básicos (UEB) – denominação das escolas de educação infantil –, 64 na Zona Urbana e 34

na Zona Rural. Do total dessas unidades, 20 são anexas, somando 14 na Zona Urbana e 6 na Zona Rural. As unidades anexas são vinculadas à SEMED por meio de convênios e necessariamente têm uma ligação com as escolas mais próximas de suas localizações.

Uma outra constatação no atendimento à educação infantil em São Luís é a existência de escolas comunitárias. Essas escolas são conveniadas com a prefeitura municipal e fazem o atendimento a crianças de 0 a 6 anos.

Segundo Lopes (2009, p. 102):

O atendimento educacional às crianças pequenas no município de São Luís está relacionado à expansão de escolas comunitárias e mesmo que estas escolas sejam financiadas em parte pelo poder público, a responsabilidade maior fica a cargo da iniciativa popular. Essas instituições têm dificuldades concretas para melhorar a qualidade do atendimento, enfrentando diversos obstáculos, tais como: funcionamento em espaços físicos inadequados, falta de profissionais habilitados e preparados, cobranças de taxas para auxílio na manutenção e crescente demanda por vagas.

Assim, chegamos ao entendimento de que essa situação ocorre em função da não expansão de uma política de educação voltada para o atendimento da comunidade infantil em São Luís. Em consequência disso é oferecida, para as crianças que estão fora da rede oficial, uma educação que fica bastante a desejar com falta de escolas estruturadas e profissionais qualificados, situação que pode causar mais um agravante para a formação integral da criança, assim como indica o artigo 29 da Lei 9394/96: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

3.2 As escolas de educação infantil pesquisadas em São Luís do Maranhão

Conforme já ressaltamos, as escolas pesquisadas serão denominadas nesta pesquisa de “Alfa” e “Ômega”. A Unidade de Educação “Alfa” é uma das escolas da Rede municipal de São Luís do Maranhão, localizada no centro da cidade. O espaço físico da escola abrange uma área que está dividida da seguinte forma: uma secretaria, uma sala da diretoria/coordenação, dois banheiros para crianças, um banheiro para adultos, seis salas de aulas e um área de lazer (pátio). Seu quadro de funcionários é composto pelos seguintes profissionais: uma

secretária, uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar de serviços gerais, uma merendeira, um porteiro e cinco professoras. A escola funciona nos dois turnos com a seguinte divisão: no turno matutino, funcionam duas salas de Infantil I, duas de Infantil II e uma de Infantil III; no turno vespertino, uma sala de Infantil I, duas de Infantil II e uma de Infantil III. Essas salas de aulas recebem em média 18 a 20 alunos com idade entre 4 a 6 anos. A pesquisa abrange o universo das salas de aula dos dois turnos.

Os alunos são residentes de bairros localizados próximos ao centro da cidade, ou seja, bairros da periferia de São Luís que são adjacentes à unidade escolar, tais como: Camboa, Sá Viana, Vila Embratel, Vila Nova e Vila Bacanga.

Em entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da escola obtivemos informações relevantes no que diz respeito às atividades profissionais dos responsáveis dos alunos, bem como o grau de instrução das professoras, ou seja, pessoas que passam a maior parte do tempo em convivência com as crianças.

Segundo declaração da coordenadora pedagógica da escola³⁰, as crianças têm pais que desempenham as seguintes atividades profissionais: flanelinhas, comerciários, vigilantes, mecânicos, empregadas domésticas, entre outras atividades informais.

As professoras são funcionárias públicas da prefeitura de São Luís, concursadas e lotadas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essas profissionais da educação têm formação em curso de graduação de Pedagogia com habilitação em magistério e uma professora com habilitação em supervisão.

A Unidade de Educação “Ômega”, assim como a escola “Alfa”, é mais uma escola da rede municipal de São Luís do Maranhão localizada no centro da cidade. Seu espaço físico abrange uma área um pouco maior que a escola “Alfa” e está organizada da seguinte forma: cinco salas de aulas, uma brinquedoteca, uma secretaria, uma sala de diretoria, uma sala de professoras, uma cantina, uma área de convivência, um refeitório, uma lavanderia, um depósito de alimentos, dois banheiros para crianças, dois banheiros para adultos, uma banheiro adaptado para pessoas portadoras de necessidades especiais, uma área de lazer com plantas montadas e com brinquedos. Seu quadro de funcionários é composto pelos seguintes profissionais: uma diretora pedagógica, que acompanha os dois turnos

³⁰ Esta escola está temporariamente sem gestora efetiva. As atividades de direção estão a cargo de uma profissional cuja função seria de coordenadora pedagógica.

matutino/vespertino; duas coordenadoras pedagógicas, uma acompanha o turno da manhã e a outra acompanha o turno da tarde; dez professoras; quatro auxiliares de serviços gerais; dois porteiros; um agente administrativo.

A escola funciona em dois turnos com a seguinte divisão: no turno matutino, uma sala de Infantil I, uma de Infantil II, uma de Infantil III e duas creches; turno vespertino, uma sala de Infantil I, uma de Infantil II, uma de Infantil III e uma creche. Diferente da escola “Alfa”, a escola “Ômega” tem um acréscimo de alunos por sala, ou seja, sua média é de 20 a 25 alunos com idade entre 4 e 6 anos. O acréscimo no número de alunos por sala nesta escola em comparação com a escola “Alfa” é justificado pelo fato de o espaço físico das salas ser maior que da escola “Alfa”. Ressaltamos que a realização desta pesquisa abrange o universo de educação infantil das aulas dos dois turnos.

Não diferente da escola “Alfa”, os alunos da escola “Ômega” são residentes em bairros localizados próximos ao centro da cidade: Camboa, Sá Viana, Vila Embratel, Vila Nova, Vila Bacanga e Jaracaty.

Em entrevista realizada com a diretora pedagógica da escola “Ômega”, obtivemos informações relevantes no que diz respeito às atividades profissionais dos responsáveis dos alunos, bem como o grau de instrução das professoras, ou seja, pessoas que passam a maior parte do tempo em convivências com as crianças. Segundo declaração da diretora pedagógica da escola, as crianças têm responsáveis que desempenham as seguintes atividades profissionais: flanelinhas, comerciários, vigilantes, mecânicos, empregadas domésticas, autônomos entre outras atividades informais.

A maioria das professoras da escola “Ômega” é funcionária pública da prefeitura de São Luís, também concursadas e lotadas na SEMED, sendo que no turno da manhã tem uma contratada. Essas profissionais da educação têm formação em curso de graduação em Pedagogia, com habilitação em magistério, e uma tem formação de Bacharel em Turismo e está cursando Pedagogia.

Quando solicitamos das coordenadoras pedagógicas das escolas o Projeto Político Pedagógico (PPP), elas revelaram que estes ainda estão em fase de construção, no entanto, forneceram-nos parte dos documentos. Após a realização da leitura dos projetos, chegamos à conclusão de que os dados descritos no referido PPP não necessariamente seriam imprescindíveis para esta pesquisa. Essa compreensão parte do fato de que, em função de o documento ainda estar em

construção, a parte já descrita estava na introdução e não descrevia a essência do documento.

3.3 A internalização de gênero feminino promovida pelas canções cantadas na educação infantil

Na tentativa de compreender como são constituídas as internalizações do sujeito criança, especificamente a construção da identidade do gênero feminino, é que as reflexões propostas neste texto resultam de leituras realizadas no campo da Sociologia da Infância, dos Estudos Culturais, dos Estudos Feministas e de pesquisas efetuadas em duas escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Luís do Maranhão.

Distante de querer consolidar uma metodologia de análise no campo da cultura, pretendemos elaborar considerações acerca da construção do ser mulher na educação infantil a partir de investigações em letras de canções cantadas nas escolas pesquisadas e de falas de professoras das referidas escolas.

Uma área recorrente a ser tratada quando se pretende abordar questões como o lugar que a criança ocupa enquanto sujeito cultural é a Sociologia da Infância. Esta trata de estabelecer um debate sobre as diversas concepções de infância construídas ao longo da história da humanidade; questiona as visões engessadas de criança e parte da compreensão de criança enquanto sujeito que constrói história, que produz culturas, ou seja, crianças como atores sociais. Sobre a produção nesta área, esclarece Quinteiro (2002, p. 1, grifo do autor) que

[...] um exemplo deste *boom* na produção europeia pode ser constatado mediante os dois números publicados pela **Revista Éducation et Sociétés** em 1998 e 1999, respectivamente, onde estão reunidos vários artigos que tratam sobre a emergência deste campo de estudos: a Sociologia da Infância. Mais recentemente, dois de seus mais importantes artigos foram traduzidos e publicados como tema de destaque no **Cadernos de Pesquisa** nº 112. Os textos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon constituem-se, sem dúvida, em referenciais de análise para a pesquisa devido à retrospectiva que apresentam a partir das publicações sobre a infância na área da Sociologia, focalizando, sobretudo, as produções de línguas francesa e inglesa, respectivamente.

No Brasil, as pesquisas sobre infância tomam corpo e adquirem estatuto teórico-metodológico em produções acadêmicas a partir do fim do século XX e início

do século XXI³¹. Essas produções atendem a uma perspectiva histórica, social e cultural da criança.

A preocupação central dos/as sociólogos/as da infância na contemporaneidade parte de um paradigma que supera a visão tradicional e adultocêntrica do sujeito criança, que a entende como um simples objeto moldável ou receptáculo passivo da cultura do adulto e apontam para a construção de uma concepção que a considera como sujeito sócio-histórico.

Os pesquisadores da Sociologia da Infância compreendem a criança como um sujeito que se constrói no campo das relações sociais nas quais elas estão localizadas e que são possuidoras de uma cultura própria, de uma particularidade; crianças como atores sociais. Assim, uma das alternativas apontadas por esses pesquisadores é que sejam realizados trabalhos que coloquem esses sujeitos no centro dessas pesquisas e não mais como simples objetos de pesquisa, isto é:

[...] trabalhos sobre as trocas, as brincadeiras, as relações das crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância que, sem dúvida, mais contribuíram para uma tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes. São os mesmos sociólogos que estudaram de perto as crianças e se declararam insatisfeitos com as teorias da socialização que durante muito tempo conceituaram as crianças como objetos da ação dos adultos. (MONTANDON, 2001, p. 42-43).

Esses estudos despertam, na sua maioria, para a compreensão de que as culturas da infância são produzidas no contexto social e alteradas em seu processo histórico. Contudo, essas culturas não são produzidas apenas em espaços formais, a exemplo das escolas, mas abrangem diversos espaços, como o espaço da família, das comunidades, dos bairros, dos clubes etc. Como diz Kramer (2002, p. 43),

A sociologia de tradição francesa originou uma reflexão que permitiu a crítica à ação reprodutora da escola, ampliou o questionamento quanto ao caráter ideológico do conceito de infância presente na pedagogia, em especial na sociedade capitalista. Esse processo foi também marcado pela ruptura que se manifestou no âmbito da psicologia, seja a provocada pela psicanálise, seja a que foi gerada por uma psicologia fundamentada na história e na sociologia. Da psicologia a que a pedagogia se curvara e se submetia, operou-se um rompimento conceitual importante. A visão idealizada de infância, com a qual a pedagogia lidara até então, não poderia ficar incólume. Assim, a releitura da psicanálise, por um lado, e o referencial sócio-histórico, por outro, tornaram possível compreender que o sujeito é constituído com o outro e no contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo neste processo.

³¹ Referimo-nos aos trabalhos de autoras como Kramer (2002), Quinteiro (2002), Sirota (2001), Prado (2005), esta última organiza outros autores/as que também contribuem com o tema em debate, bem como outras produções.

Concordamos com Kramer (2002) quando considera que o referencial sócio-histórico viabiliza a compreensão de que o sujeito é parte essencial nas relações estabelecidas no contexto social, sendo este sujeito agente ativo e passivo neste processo.

Partindo de uma compreensão de que cultura é produzida através das práticas e relações sociais, a nova Sociologia da Cultura³² compreende o termo *cultura* como um “sistema de significações” que contempla todas as práticas significativas.

A Nova Sociologia da Cultura entende o termo cultura:

[...] ‘espírito formador’ que [...] criava todas as demais atividades, ela encara a cultura como *Sistema de significação* mediante o qual (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada. (WILLIAMS, 1992, p.13, grifo do autor).

Williams (1992) reconceitualiza o conceito de cultura a partir das idéias de *modo de vida e cultivo das atividades mentais*, peças impulsionadoras de análises, ou seja, cultura em relação às produções culturais enquanto decorrentes de diversas instâncias, como classe social, questão política, questões econômicas etc. A cultura articula-se aos sentidos, às atitudes e tensões peculiares de determinados grupos. Para o autor, cultura é um “modo de vida” que exprime significados e valores não relacionados unicamente com a arte e com a ciência, mas com as formas de vida comuns entre pessoas, modos de agir, sentir, interpretar o mundo e se relacionar.

Seguindo essa linha de pensamento é que se pode compreender como são estabelecidas as relações culturais e as construções de conhecimentos no ambiente escolar e nas relações estabelecidas nos diversos ambientes sociais. Segundo Williams (1992, p. 183):

É característico dos sistemas educacionais pretenderem estar transmitindo ‘conhecimento’ ou ‘cultura’ em sentido absoluto, universalmente derivado, embora seja óbvio que sistemas diversos, em épocas diversas e em países diversos, transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e de cultura.

Para compreender a dimensão cultural da educação escolar é cada vez mais necessário entender como esta culturalização se materializa no cotidiano escolar, ou seja, como acontecem as diferentes dimensões desta problemática no dia-a-dia das escolas.

³² A “Nova Sociologia da Cultura” redimensiona, a partir da metade do século 20, uma concepção de cultura em um sentido de modo de vida global e característico de um processo de desenvolvimento de um “espírito formador”. (WILLIAMS, 1992).

Acreditamos que tais pressupostos nos possibilitam proceder metodologicamente a uma análise do ponto de vista cultural de como são constituídas a compreensão do feminino a partir das canções cantadas em duas escolas de educação infantil da rede municipal de São Luís do Maranhão.

Segundo estudiosos da música, o marco histórico da presença desta nas culturas humanas é controverso, portanto, iríamos falhar na fidedignidade da data de quando a música faz parte da cultura humana. O certo é que a tradição de cantar, ouvir músicas, construir melodias, formar versos e canções são práticas culturais que fazem parte das diversas culturas. A canção tem transposição milenar e exprime culturas de diferentes civilizações.

Em se tratando das canções cantadas nas escolas, especificamente na educação infantil, podemos dizer que estas estão inscritas nas tradições das canções populares e folclóricas.

As canções escolhidas para serem analisadas nesta pesquisa são partes integrantes do acervo de duas escolas pesquisadas. Do referido acervo, tivemos acesso a 169 canções as quais abordam temas evocados na cultura ocidental e que se fazem presentes nos clássicos contos de fadas. Muitos desses temas são tratados nas canções de forma estereotipada. São temas como amor, religião, animais, datas comemorativas, bem como temas correntemente estigmatizados na cultura brasileira, como as questões raciais, a repressão, a violência e questões de gênero.

As canções as quais são objetos de análises desta pesquisa foram selecionadas considerando as letras que tratam de uma estereotipia do gênero feminino. Nesse caso, temos a intenção de apresentar os possíveis estereótipos do gênero feminino vinculados: a certas profissões “destinadas” à mulher; a tarefas domésticas, como cozinhar, lavar e engomar roupas, costurar; à fragilidade e da obediência feminina; ao casamento; à falta de habilidade feminina para realização de atividade que requer a força física etc.

As canções selecionadas foram: Balaio; Fui ao itororó; Borboletinha; Passa, passa gavião; Pombinha branca; Terezinha de Jesus; Sapo cururu; A canoa virou; Dona Aranha; Prenda minha.

| BALAIÃO | PASSA, PASSA GAVIÃO | BORBOLETINHA | POMBINHA BRANCA |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eu queria ser balaio, Balaio eu queria ser, Pra andar dependurado, Na cintura de você | Passa, passa gavião, todo mundo já passou Passa, passa gavião, todo mundo já passou (refrão) | Borboletinha Tá na cozinha Fazendo chocolate Para a madrinha Poti, Poti Perna de pau Olho de vidro Nariz de pica pau | Pombinha branca O que está fazendo Lavando a roupa Do casamento A roupa é suja é cor-de-rosa Pombinha branca é preguiçosa |
| Balaio meu bem, balaio sinhá, Balaio do coração Moça que não tem balaio sinhá Bata a costura no chão | As lavadeiras fazem assim, assim, assim As lavadeiras fazem assim, assim, assim (refrão) | | |
| Balaio meu bem, balaio sinhá Balaio do coração Moça que não tem balaio sinhá Bota a costura no chão | Os sapateiros fazem assim, assim, assim Os sapateiros fazem assim, assim, assim (refrão) As cozinheiras fazem assim, assim, assim As cozinheiras fazem assim, assim, assim. | | |
| Mandei fazer um balaio Pra guardar meu algodão Balaio saiu pequeno Não quero balaio não | | | |
| Balaio meu bem, balaio sinhá Balaio do coração Moça que não tem balaio sinhá Bota a costura no chão. | | | |

Quadro 1 – Canções que ressaltam diferenças de gênero e profissão

Nestas canções é possível identificar estrofes que sugerem profissões socialmente definidas e incorporadas como profissões femininas³³, tais como costureiras, lavadeiras e cozinheiras, atividades que demandam habilidades manuais, paciência, perspicácia para a sutileza de detalhes vulgarmente denominados de “toques femininos”. Cozinhar, costurar, cuidar da roupa e da casa são atividades domésticas. É comum na escola a divulgação da presença da mulher

³³ Algumas profissões consideradas femininas: empregada doméstica, babá, camareira, copeira, governantas; secretária, telefonista, manicura, esteticista, pedagoga com atividades em educação infantil etc.

em atividades que envolvem assistência e cuidado com o outro. As mulheres ainda são socialmente estimuladas a desempenhar atividades dessa natureza.

Estudos como o de Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000) indicam que a mulher constrói uma “autodiscriminação” internalizada do mundo exterior que afeiçoa desejos e expectativas de modo a produzir escolhas educacionais ou profissionais consideradas femininas. Afirmam Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000, p. 428) que

[...] os mecanismos de repressão internos que derivam da autodiscriminação tornam-se tão naturais que, muitas vezes, são interpretados como autodeterminação e não como escolhas sutilmente pautadas pelas normas sociais.

Partindo dessa análise, compreendemos que essa naturalização do lugar da mulher é subjetivada sob influência de uma cultura que determina espaços profissionais diferenciados para homens e mulheres.

Contudo, ressaltamos que em algumas profissões, consideradas historicamente “para mulheres”, já se observa a presença masculina, como por exemplo, a profissão de alfaiate e cozinheiro. Porém, para a grande maioria dos alfaiates suas atividades são para costuras exclusivamente masculinas, ao contrário das mulheres que costuram para ambos os sexos. No caso dos cozinheiros, geralmente eles assumem a chefia de cozinhas em hotéis ou restaurantes e não a função de cozinheira, como correntemente ocorre entre as mulheres.

Esse tipo de compreensão, em que é considerado um determinado padrão de comportamento, como o tipo de profissão, tanto para mulher quanto para o homem, nos compele a dizer que apesar de ter ocorrido mudanças em relação aos papéis sociais de homens e mulheres – mudanças que ocorreram por conta do próprio movimento de mulheres – observamos uma visão engessada sobre o comportamento feminino nas diversas culturas; ainda é predominante um sistema de significações³⁴ com possibilidades de modelar algumas formas de comportamentos ou atitudes. No caso específico das mulheres, por exemplo, desde muito cedo as meninas são orientadas a serem dóceis, com determinadas habilidades e

³⁴ Baseado em estudos de Raymond Williams sobre os “sistemas de significações”, Araújo (2002, p. 55, grifo da autora) considera que: “*Cultura* é um modo geral de vida. Para fazermos sua análise devemos descrever as inter-relações entre as práticas de significações que articulam e organizam a vida social. Isto requer, portanto, uma interpretação capaz de dar conta das instituições que constituem o sistema de significação aos quais a cultura especificamente em estudo se realiza”. Considera a autora que, na concepção do autor referenciado, os significados podem ser entendidos como “culturas”, “práticas sociais” ou “produção cultural” a partir do momento em que fazem parte do modo de vida geral. Cultura passa a ser compreendida com qualquer “prática significativa”.

comportamentos. A própria educação escolar reforça esse comportamento com atividades que, de forma sutil, promovem a internalização desse tipo de concepção como por exemplo, atividades nas quais as canções “Balaio” e “Passa, Passa Gavião”; “Borboletinha”; “Pombinha Branca” são utilizadas. Ao desenvolver habilidades motoras, auditivas e lingüísticas com as crianças, por meio da música, recurso extremamente importante e peculiar na educação infantil, a escola ratifica estereótipos e estigmas sobre a mulher.

As atividades com canções são habituais nas ações pedagógicas das professoras das escolas pesquisadas. É o que constatamos em entrevistas realizadas com as professoras. Quando inquirimos se existe um trabalho com músicas infantis e, se caso exista, como são feitas as escolhas, as professoras declararam que existe e que as canções são escolhidas no momento do planejamento e com base nos conteúdos a serem trabalhados ou com o projeto que está sendo desenvolvido na escola. Uma outra forma de escolha dita por elas se dá com base no repertório da criança, das músicas que elas chegam cantando na escola e que geralmente são escutadas e aprendidas em casa, como por exemplo, letras de músicas de forró, brega, trilhas sonoras de novelas etc.

A Professora Catarina (2009, grifo nosso) se reporta a canções que as crianças gostam de cantar da seguinte forma:

Nós temos a borboletinha, que tem... borboletinha, tá na cozinha... muito cantada por eles, e serve pra cantar; tem a música também preferida deles, que é a do sapo, e outras canções preferidas deles. E que mostra que eles conhecem já, algumas cantigas deles.

Com relação à receptividade das crianças no que diz respeito às canções, as professoras responderam que é excelente, pois as canções chegam a elas de forma divertida e prazerosa; as crianças fazem coreografias e até dramatizam.

A professora Margarida (2009) comenta uma forma de dramatizar:

A gente observa assim, que eles gostam de certas músicas, eles gostam de dançar, tem criança aqui, que na hora de dançar, dançam agarradinhos, assim de par, como se fossem adultos, tipo seresta, tipo de coisa [...]. Então depende muito do ambiente da criança; tem criança que já é muito reservada.

A professora Sandra (2009) acrescenta que as crianças pedem para cantar músicas e escolhem as músicas:

Ah, elas adoram músicas de roda: 'Atirei o Pau no Gato', 'Melão e a Melancia', muitas músicas mesmo. O tipo de músicas que nós cantamos, da 'Pombinha Branca', da 'Abóbora Faz Melão de Melão Faz Melancia' [...] Então é um acervo de música bem grande no nosso dia a dia: 'A canoa virou' [...] essa é muito boa mesmo; 'Terezinha de Jesus'; 'O sapo não lava o pé'; 'O sapo Cururu' [...] são bastante exploradas [...]. A gente escreve no papel 40 quilos, no [papel] pardo e elas escutam no CD. A gente lê com elas e vai mostrando cada [...] passo da musiquinha com elas.

As professoras foram unânimes em dizer que é muito bom trabalhar com canções porque é mais uma forma metodológica de ensinar a partir da ludicidade. Para elas, é mais uma forma de viabilizar o aprendizado do conteúdo, pois com a canção as crianças aprendem rápido; a canção faz o vínculo com a realidade e, dependendo do seu conteúdo, acabam promovendo desenvolvimentos outros na criança, como relata a professora Sandra. Ela (2009) diz que na canção "O sapo não lava o pé", as crianças procuram outras palavras que possam relacionar com a letra "s" e ela, como professora, vai instigando as crianças a participar. Sandra (2009) diz que "as crianças neste momento pensam que estão só brincando", mas, na verdade, "elas também estão aprendendo", afirma. Ela destaca que aproveita esses momentos para trabalhar a linguagem.

Como observamos nos depoimentos das professoras entrevistadas, as canções entram no cotidiano das crianças de maneira bastante sutil, como um "simples" recurso que, para as professoras, funciona como facilitador da aprendizagem.

Contudo, faz-se uma ressalva em relação ao que está por trás das letras das canções cantadas na educação infantil. Algumas das canções encontradas nas escolas pesquisadas estão carregadas de estereótipos no que dizem respeito ao comportamento da menina e do menino. Observamos que elas, da forma como estão sendo trabalhadas, podem tomar um caminho diferente daquele almejado pelas professoras, que é apenas estimular o aprendizado. Ao contrário disso, essas canções podem assumir uma função significativa na formação da identidade de gênero daquelas crianças, na medida em que assumem a função de reprodução de comportamentos masculinos e femininos naturalizados no contexto das relações sociais. Concordamos com Ferreira (1996, p. 38) quando diz que a identidade de gênero é um esquema, isto é, "[...] uma estrutura cognitiva que contém as crenças do indivíduo sobre a sua masculinidade ou feminilidade, abstraída a partir de sua experiência pessoal e social, bem como os atributos e comportamentos ligados ao gênero".

Segundo Williams (1992), a palavra “reprodução” tem dois sentidos, um sentido comum que é o de cópia, como nos processos de copiagem mecânica ou eletrônica; e um outro, o da biologia, que tem o sentido da “reprodução” dos seres humanos. No segundo caso a palavra não é usada no sentido de cópia, tal qual como no primeiro, já que neste as formas são específicas e inerentemente variáveis. O autor reconhece essas duas compreensões de “reprodução”, porém, considera que há muito poucos processos culturais comparáveis às cópias ou às reproduções biológicas; aí reside a complexidade do termo. Defende o autor que no plano das relações sociais há duas formas de reprodução: a educação e a tradição.

Williams (1992), quando trata da questão das novas formas de reprodução cultural, acrescenta que o produtor cultural está voltado para dentro das condições sociais e culturais por ele vividas. Ao se reportar a esses produtores de bens culturais ele diz que “escritor e, a seguir, o impressor, o escultor, o compositor estão manifestamente naquele conjunto de relações específicas, diretamente vinculadas à natureza de seus meios de produção imediatos” (WILLIAMS, 1992, p. 111). Essa citação nos remete ao entendimento de que no caso da indústria fonográfica destinada ao público infantil, os produtos se voltam para o atendimento das demandas de seus consumidores.

No caso específico desta dissertação a reprodução pode ser pensada, por exemplo, em relação à indústria fonográfica. Esta disponibiliza, através da mídia, músicas como “Você não vale nada, mas eu gosto de você”; “Abestalhada”; “A fila andou” etc. Músicas que estão na indústria cultural da mídia capitalista e que reforçam, através de suas letras, uma condição de desvalorização da mulher, e a criança, neste contexto, por ainda não conseguir compreender o que sugere a música que está para além de uma simples forma de entretenimento, acaba por ser influenciada a escutar e apreciar essas músicas.

O pensamento de Finco (2003) reforça essa idéia quando considera que as crianças ainda não têm profundidade de discernimento para compreender a hierarquia dos papéis sexuais que estão sendo difundidos na cultura do adulto e apenas vão reconhecendo essa hierarquia ao longo de sua permanência na escola.

Além das canções anteriormente identificadas, outras também reforçam estereótipos que de nada contribuem para a formação da consciência saudável da criança sobre gênero. São canções que sugerem e reafirmam a fragilidade feminina,

como as que seguem e que são diariamente cantadas pelas crianças nas escolas de educação infantil pesquisadas em São Luís do Maranhão.

| TEREZINHA DE JESUS | PARA DE LER E CANTAR | A CANOA VIROU | O CRAVO E A ROSA |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Terezinha de Jesus De uma queda foi ao chão Acudiram três cavalheiros Todos três, chapéu na mão.</p> <p>O primeiro foi seu pai O segundo seu irmão O terceiro foi aquele A que Tereza deu a mão.</p> <p>Da laranja quero um gomo! Do limão quero um pedaço Da morena mais bonita Quero um beijo e um abraço.</p> | <p>Sabiá, lá na gaiola. fez um buraquinho, Voou... voou... voou... voou... A menina que gostava tanto do bichinho Chorou... chorou... chorou... chorou...</p> <p>Sabiá fugiu pro terreiro Foi cantar no abacateiro. A menina diz a chorar: Vem cá, sabiá, vem cá. Sabiá responde de lá: Não chore que eu vou voltar.</p> | <p>A canoa virou Pois deixaram virar Foi por causa de [fulana] Que não soube remar.</p> <p>Se eu fosse um peixinho E soubesse nadar Eu tirava [fulana] Do fundo do mar.</p> <p>Airi pra cá Airi pra lá [fulana] é bela E quer casar.</p> | <p>O cravo brigou com a rosa Debaixo de uma sacada O cravo saiu ferido E a rosa despedaçada O cravo ficou doente A rosa foi visitar O cravo teve um desmaio E a rosa pôs-se a chorar.</p> |

Quadro 2 – Canções que tratam da fragilidade da mulher

Nestas canções identificamos uma visão estereotipada da mulher como frágil e desprovida da capacidade de conduzir situações adversas; uma mulher pouco vigorosa, que necessita ser auxiliada para resolver problemas em circunstâncias difíceis. Como identificamos na estrofe:

“A canoa virou,
Pois deixaram virar,
Foi por causa de [fulana],
Que não soube remar”

Assim como a fragilidade, uma dada ausência de vigor da mulher, que precisa ser cuidada, amparada, está presente nas canções, como no exemplo:

“Terezinha de Jesus,
De uma queda foi ao chão,
Acudiram três cavalheiros,
Todos três, chapéu na mão,
O primeiro foi seu pai,
O segundo seu irmão,

O terceiro foi aquele,
A que Tereza deu a mão”.

Observamos na letra desta canção que quando se trata da posição do homem, ele aparece como vigoroso e protetor de Terezinha de Jesus – mulher frágil.

Essa situação pode promover na criança a idéia de homem como protetor e da mulher como frágil; estereótipos já naturalizados pela sociedade sobre ambos os sexos. Os binarismos presentes nas canções reproduzem tais estereótipos, como constatamos particularmente na canção “O cravo e a rosa”. Nessa canção, a mulher aparece como um *ser* frágil, que necessita de um protetor e de cuidados.

Tais estereótipos são reafirmados quando questionamos, junto às professoras, sobre as coreografias e dramatizações desenvolvidas no ato de cantar e se existem formas de dramatizações diferentes para meninas e meninos. Elas responderam que geralmente as canções são cantadas de forma dramatizada e que estas são desenvolvidas segundo a intenção pedagógica que se pretende ou mesmo como extensão dos conteúdos das letras das músicas. Com relação às formas diferenciadas de dramatizações a professora Regina (2009) fala: “[...] às vezes, depende da música, porque têm umas que são mesmo só para os meninos, mas eu tento envolver todas as crianças da sala [...] deixar de fora nenhuma criança”.

Na entrevista com a professora Rosa Maria (2009), quando indagada se no momento das dramatizações existiam diferenças de gênero, ela foi enfática dizendo: “Existe! Existe sim!” Então perguntamos como acontecia essa diferença na hora da dramatização e ela disse: “[...] nós trabalhamos recentemente “Uma Linda Rosa Juvenil”, onde tinha o rei, tinha a bruxa, tinha a princesinha; então nessa hora a gente fazia o segmento de separação. As meninas pra representarem a bruxa, a princesa; os meninos já para representar o rei; os matos que já estava crescendo [...] ficaram para os meninos, e assim sucessivamente”.

Ainda sobre a questão das dramatizações, a professora Margarida (2009) deu o seguinte depoimento:

[...] a gente já trabalhou aqui, já dramatizou a “Linda Rosa Juvenil”; é assim, um marco, porque essa canção trabalhou há muito tempo, alunos que dramatizaram lá no ensino fundamental, e que já estão... eu tenho um aluno que hoje está fazendo doutorado e que brincou de roda, porque não é só... eu trabalhei “A Linda Rosa Juvenil”, na época e o mais interessante é que as pessoas que estavam vendo, que os meninos não costumam brincar de roda, mas eu sempre consegui desde o ensino fundamental, sempre consegui que os meninos gostassem de brincar de roda. Existe meninos

mais reservados, né, tem papéis que eles não querem, como a música: formiguinha da roça, né, que eles tem que remexer, eles entram, mas a maioria não quer. Quem é o menino que vai remexer, né? Não querem! né [...]. Mas eu conseguia isso que eles participassem dessas brincadeiras.

Sobre a dramatização da “Pombinha Branca” e da “O cravo e a rosa” a professora Sandra (2009) comentou: “[...] elas são as pombinhas e fazem um gesto de lavar roupa com a mãozinha e se arrumam com se fossem para um casamento, fazem tipo mesmo um casamento”.

A professora Márcia (2009) comenta sobre a coreografia da música “O cravo e a rosa”: “O cravo e a rosa” [a música “O cravo e a rosa”], a gente aproveita bastante, faz tipo um teatro, um mini-teatro, “o cravo brigou com a rosa”, né! “A rosa pôs-se a chorar”.

As referidas professoras ainda reafirmam papéis diferenciados para meninas e meninos, ainda que algumas, como Margarida (2009), tentem fazer diferente, ou seja: envolver meninos e meninas sem distinção de gênero. Todavia, a grande maioria das professoras está referendando, em sua prática pedagógica, uma educação sexista. Entendemos que isso é prejudicial para a formação da identidade de gênero daquelas crianças que participam desse tipo de atividade; é prejudicial na medida em que elas internalizam uma concepção de educação sexista e segregacionista de gênero.

Na educação infantil a construção da identidade de gênero acontece através das atividades lúdicas, em situações de brincadeira, e à medida que as crianças participam dessas atividades, elas sutilmente vão internalizando alguns padrões de comportamento.

A identidade de gênero acontece, portanto, num processo de internalização proporcionado pelas experiências às quais as crianças são submetidas. O papel masculino ou feminino vai sendo assimilado e formando a auto-imagem do menino e da menina. (FERREIRA, 1996).

Um outro elemento que deve ser considerado, na questão da formação da identidade das crianças e seus processos de internalizações, é o que passa pelo campo da cultura; esta é apreendida pelas crianças no contexto de suas experiências sociais. Uma forma de apreender e fazer cultura em prol das crianças é no momento de brincar.

Cole e Scribner (2007) comentam que Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a propor os processos pelos quais integram a cultura como parte da

natureza de cada pessoa. A criança, na condição de sujeito social, não só atende a uma cultura elaborada como também elabora culturas. Uma das formas de apreender uma cultura pelas crianças em suas relações com o outro é a comunicação. Essa é uma maneira de transmissão de valores, de regras, de incutir idéias e conceitos pré-estabelecidos. Sobre a importância da comunicação na formação da cultura, diz Williams (1969, p. 322, grifo do autor):

As mentes dos homens são formadas pela sua inteira experiência e não é possível comunicar qualquer coisa, ainda quando as técnicas mais avançadas sejam utilizadas, se o que se quer *comunicar* não tiver a confirmação daquela experiência. A comunicação não é somente transmissão, é, também, recepção e resposta. Numa cultura em transição, é possível que a transmissão desempenhe um papel decisivo, podendo, se convenientemente orientada, afetar aspecto da conduta e mesmo as crenças vigente.

Tomando por base o entendimento de que a criança adquire culturas e produz culturas, acreditamos que nas atividades orientadas pelas professoras, nas escolas de educação infantil, por ocasião do uso das canções, elas podem estar construindo para si uma concepção de identidade.

O último bloco de músicas analisado sugere a formação da mulher para o casamento e obediência feminina, como se observa nos exemplos a seguir.

| FUI AO ITORORÓ | SAPO CURURU | DONA ARANHA | PRENDA MINHA |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fui no Itororó Beber água e não achei. Encontrei bela morena Que no itororó deixei. Aproveitei minha gente, Que uma noite não é nada. Se não dormir agora, Dormirá de madrugada. Oh! Mariazinha! Oh! Mariazinha! Entrarás na roda e ficarás sozinha. Sozinha eu não fico, nem hei de ficar Porque um de vocês há de ser meu par. | Sapo cururu Da beira do rio Quando o sapo grita Oh! maninha É porque tem frio. A mulher do sapo deve estar lá dentro fazendo rendinha Oh! maninha Para o casamento. | Dona aranha Subia pela parede Veio a chuva forte E a derrubou. Já passou a chuva E o sol já vem surgindo E a dona aranha Continua a subir Ela é teimosa Desobediente Sobe, sobe, sobe Nunca está contente A dona aranha Desceu pela parede Veio a chuva forte E a derrubou Já passou a chuva O sol já vem surgindo E a dona aranha Continua a descer Ela é teimosa E desobediente Desce, desce, desce E nunca está contente | Vou-me embora, vou- me embora prenda minha Tenho muito o que fazer Vou-me embora, vou- me embora prenda minha Tenho muito o que fazer Tenho que ir para o rodeio prenda minha No campo do bem querer Tenho que ir para o rodeio prenda minha No campo do bem querer Noite escura, noite escura prenda minha Toda noite me atentou Noite escura , noite escura prenda minha Toda a noite me atentou |

| | | | |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Quando foi de madrugada prenda minha Foste embora e me deixou Quando foi de madrugada prenda minha Foste embora e me deixou |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quadro 3 – Canções que abordam a obediência da mulher

Identificamos nestas estrofes comportamentos socialmente imputados à mulher, que a percebe como vinculada à vida privada, às atividades domésticas ou trabalhos manuais. A mulher aparece sempre desempenhando atividades domésticas, como constatamos na estrofe:

“A mulher do sapo deve estar lá dentro fazendo rendinha.
Oh! Maninha. Para o casamento”.

Outras canções que se destacam são as que colocam a mulher na condição de submissão:

“Prenda minha”
“Ela é teimosa e desobediente”
“Sozinha eu não fico, nem hei de ficar,
Porque um de vocês há de ser meu par”

O casamento, neste caso, é tema recorrente e aparece em muitas canções exploradas nas salas de aula da educação infantil. O casamento está nas estrofes como se fosse uma condição da mulher, uma necessidade naturalizada. Além disso, ainda identificamos uma outra condição da mulher na canção “Dona Aranha”, que é a da obediência da mulher. No caso dessa canção, a “Dona Aranha” está em uma situação de desobediência, postura que é rejeitada quando é dito: “Ela é teimosa e desobediente, nunca está contente”.

No caso da canção “Prenda Minha”, uma figura masculina se despede de sua “prenda” porque precisa ir embora, já que tem muito que fazer, diferente da mulher, que nada teria para fazer. Conforme entrevista com as professoras, estas canções são utilizadas como recurso didático ou mesmo como forma recreativa e em várias situações: ao chegar à escola, antes de entrar em sala de aula, na hora da merenda, no retorno do recreio, nas datas comemorativas etc.

Ao final das entrevistas perguntamos às professoras se elas tinham algo a acrescentar em relação ao assunto que estava sendo tratado. A palavra era

flanqueada para as professoras tecerem considerações. Os comentários reafirmam a importância do trabalho com as canções. Todas as professoras entendem que o trabalho com as canções é importante e necessário, como se identifica na fala a seguir: “[...] a música, ela faz muito, ela é muito importante pra gente e para a educação infantil porque desenvolve a linguagem da criança, tira a timidez”. (MÁRCIA, 2009). Nas entrevistas percebemos que é muito freqüente as atividades com as canções, e estas têm um lugar importante na aprendizagem daquelas crianças. Contudo, a intenção desta pesquisa não é negar a importância do trabalho com canções. A questão é que o uso das canções na educação infantil pode se constituir em mais uma forma de reprodução³⁵ de estereótipos de gêneros. Os problemas que identificamos indicam que é preciso reavaliar os conteúdos das letras das canções, assim como as práticas pedagógicas a elas conjugadas.

Partindo de um ponto de vista cultural, consideramos que a construção da identidade de gênero ocorre, na educação infantil, por meio das relações estabelecidas entre as crianças e as pessoas que fazem parte de sua convivência do dia a dia na escola, isto é, durante as brincadeiras, nos processos de comunicação, nos gestos trocados, nas atividades compreendidas como femininas e masculinas. Como destaca Prado (2005, p. 114),

[...] o horizonte cultural humano é o espaço compartilhado de onde e por onde emerge a socialização, entendida nas diferentes formas de transmissão de conhecimentos, habilidades, aspirações sociais, heranças culturais e que envolve a apropriação de valores, técnicas, tradições e ideologias. Aquilo que é transmitido pelos homens é também criado por eles no conjunto das relações.

E a escola é um lugar de compartilhamento de culturas, ela funciona como mais um local onde são estabelecidas múltiplas relações. Na convivência com adultos e com outras crianças, a infância vivida na escola vai produzindo saberes, valores, concepções, ou seja, criando e re-significando culturas. Por isso a escola deve ser um espaço de construção de identidades múltiplas e proporcionar experiências que, pelo menos, contemplem as mais variadas concepções de gênero e não predominantemente àquela consentânea às representações patriarcais tão presentes na sociedade brasileira.

³⁵ Para Williams (1992), a cultura é um modo de reprodução. Como considera Araújo (2002, p. 61); “Tudo é reproduzível, e é essa reprodução que caracteriza a tradição. Tradição é a reprodução em ação. Quando trata da questão da reprodução, o autor faz referência à educação. Para ele, a educação é privilegiadamente uma instituição de reprodução cultural, portanto, ela é necessária e deve reproduzir as ações emergentes da organização social”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ainda é cedo, amor
mal começaste a conhecer a vida
já anuncias a hora da partida
sem saber mesmo o rumo que irás tomar*

*Presta atenção, querida,
embora eu saiba que estás resolvida
em cada esquina cai um pouco a tua vida
em pouco tempo não serás mais o que és*

*Ouça-me bem, amor,
presta atenção, o mundo é um moinho
vai triturar teus sonhos tão mesquinhos
vai reduzir as ilusões a pó*

*Presta atenção, querida,
de cada amor tu herdarás só o cinismo
quando notares estás à beira do abismo
abismo que cavaste com os teus pés.
O mundo é um moinho*

Cartola (1976)

Esta pesquisa investigou a construção do gênero feminino. Objetivamos com esse estudo compreender como se constitui o ser mulher “naturalmente feminina”, na infância vivida na escola. Tomamos como objeto de investigação as canções cantadas na educação infantil as quais revelaram uma estereotipia feminina. Para tal fim, analisamos as letras de canções utilizadas em duas escolas de educação infantil da Rede municipal de São Luís do Maranhão.

Problematizamos nas letras das canções a expressão de gênero feminino, a estereotipia de homem e mulher. Procuramos saber em que medida as letras das canções infantis, cantadas no interior da escola, contribuem para a construção e relações de gênero nas crianças e se a escola consegue promover representações de gênero feminino desarticuladas de toda significação opressiva e subjugada que ainda faz parte da sociedade brasileira.

Para responder a esses questionamentos conduzimos a pesquisa tomando como base de análise os Estudos Culturais. Essa opção aconteceu por compreendermos que, para além da questão biológica, a construção do gênero é uma questão político-cultural, e os Estudos Culturais centralizam suas análises nas produções culturais de determinadas sociedades, fazendo um investimento nas análises sobre a cultura, destacando seu significado político.

A opção epistemológica se constituiu em um dos desafios desta pesquisa, pois os Estudos Culturais era algo novo para nós, um desconhecido e o desconhecido promove insegurança. Todavia, à medida que adentrávamos nos fundamentos dos Estudos Culturais, íamos percebendo que a análise das canções cantadas na educação infantil com base nesse referencial daria uma grande contribuição para o campo investigativo da educação, já que se centram nos efeitos materiais da cultura, bem como na forma em que esta pode ser transformada em mais um meio de alienação e dominação. E foi nesse terreno que se localizou a construção da identidade de gênero, ou seja, no terreno da cultura.

Este trabalho de pesquisa, sustentado na construção da identidade de gênero, e que teve como objeto de investigação as canções cantadas na educação infantil, revelou dificuldades incomensuráveis porque nos tocou em particular, nos fez pensar sobre a concepção de mulher que fomos assimilando ao longo de nossa vida. A pesquisa trouxe à tona as novas concepções de *ser mulher*, o que significa ter que processar as nossas desconstruções, formadas durante nossa vida.

O estranhamento diante de verdades outrora consolidadas se reverteu em desafio; o desafio de modificar, de se desfazer de “verdades” incorporadas de forma incontestável. Essa constatação foi difícil de ser enfrentada. Quando estivemos nas escolas, por ocasião da realização das entrevistas, verificamos que a instituição escolar muito pouco mudou, de fato. Por diversas vezes presenciamos momentos em que as canções estavam sendo dramatizadas pelas crianças e as lembranças de nossas próprias experiências foram inevitáveis. Recordamos momentos em que também cantávamos e dramatizávamos aquelas canções.

É na experiência viva e na compreensão da capacidade da mulher em falar de *discriminação da mulher* que se sustenta esta pesquisa. Todas as mulheres, em maior ou menor grau, não só percebem, mas vivenciam situações de segregações de gêneros e por isso são, em grande medida, as mais indicadas para falar de si, assim como o negro para falar do negro, o homossexual do homossexual etc. Acreditamos na autenticidade e concretude da experiência e na capacidade delas sustentarem reflexões críticas, enraizadas e engajadas.

Esta pesquisa, como outras sobre gênero, evidencia o quanto a mulher é alvo de discriminações e preconceitos, ainda que os efeitos dos movimentos feministas na construção de suas histórias sejam evidentes. Os movimentos feministas sem dúvida fizeram valer o lugar social que a mulher deve ocupar. Já é

perceptível mulheres ocupando lugares de destaque nas sociedades, lugares que só os homens tomavam a “posse”. Todavia, as lutas e as conquistas não cessaram. É evidente a existência de condições diferenciadas entre mulheres brancas e negras, mulheres em condições econômicas mais favorecidas e mulheres privadas de condições econômicas, mulheres escolarizadas e mulheres excluídas da educação formal, ou seja, grupos de mulheres que fazem parte de segmentos sociais subalternizados, seja nas cidades, seja em zonas rurais. Portanto, ainda é grande o número de mulheres que vive à margem de conquistas históricas dos movimentos feministas.

Ao longo deste texto registramos um conjunto de produções que denunciam a ocorrência do desvirtuamento de diversos direitos para uma camada significativa da população feminina, que fica à margem de direitos sociais e econômicos, como o direito ao acesso à escolaridade. Contudo, considerando este ponto em específico, é evidente a falta de acesso das mulheres à educação escolar formal que lhes possibilitem ocupar cargos e funções de liderança e prestígio na sociedade.

Quando problematizamos a construção de gênero veiculada no ambiente escolar, constatamos que a discussão não pode deixar de prescindir de uma reflexão mais ampla, que englobe o social, o econômico e o cultural. A escola só pode ser entendida sob a regência de uma “leitura” sistêmica.

A escola brasileira está inserida em uma sociedade de economia capitalista, portanto, em um contexto que tem como uma de suas características a existência de classes e, por extensão, relações de dominação de uma classe sobre a outra, o que significa reconhecer também que o poder é desigual. Localizada nesse contexto de interpretação, a escola acaba por assumir um lugar de veiculação da ideologia da classe dominante.

A despeito da marca de resistência da escola frente à ideologia dominante, esta escola funciona como um “Aparelho de Estado” eficaz que reproduz essa sociedade desigual. Mesmo submetida a práticas de professores e professoras que atuam como agentes contra-hegemônicos, a escola ainda funciona ideologicamente com base na classe dominante.

É nesse espaço de discussão que colocamos a construção de identidade de gênero na escola, pois consideramos que a escola ainda é um espaço de reprodução das ideologias da classe que nela domina. No caso específico da

identidade de gênero, nas escolas pesquisadas constatamos que o sexismo é dominante. Ele, o sexismo, está presente na linguagem, nas representações das professoras, nas atitudes e nos conteúdos.

Para além da questão econômica, a construção de identidades de gêneros é uma questão cultural, portanto, construída e reconstruída nas institucionalizações que reproduzem os modelos culturais ditos como legítimos pela classe dominante.

Partindo desse entendimento, os Estudos Culturais assumem nesta pesquisa um lugar de destaque. Autores deste campo, como Williams (1992), Johnson (2006) e Eagleton (2000) identificam que a cultura não fica alocada somente no campo da construção dos saberes, no campo intelectual, mas abrange aspectos da vida social, tornando-se um campo fértil de lutas sociais.

Raymond Williams extraiu a concepção de cultura das sociedades tradicionais e a incluiu nas experiências de vida de todos os grupos sociais. Sua intenção foi analisar os resultados materiais da cultura, a forma em que esta pode ser convertida em mais um veículo de alienação e dominação, a reunião das produções culturais além das unidades comportamentais preestabelecidas para os homens e as mulheres.

Nesta pesquisa em particular constatamos o quanto o resultado material de uma cultura pode influenciar na formação de identidades. Os estudos aqui realizados, pautados nas teorias da cultura, da psicologia e da filosofia da linguagem, nos conduzem à compreensão não finalista de processos de culturalização dos indivíduos. A partir deste estudo passamos a compreender que os sujeitos constroem culturas, assim como são assujeitados pelas culturas dominantes da sociedade.

As construções de identidade de gênero nas crianças no espaço da educação infantil acontecem na interação entre crianças/crianças e adultos/crianças. Nessas interações, no entanto, as crianças, mesmo sendo sujeitos ativos na construção de suas culturas, ainda não alcançam um nível de percepção em que sejam capazes de compreender os possíveis efeitos que as culturas podem ocasionar em suas vidas.

A partir das entrevistas com as professoras constatamos que elas não têm como ponto de discussão trabalhar a questão de gênero na perspectiva da desconstrução de uma concepção androcêntrica da sociedade. Apesar dos PCN's

indicarem para uma discussão de gênero nas escolas, esse assunto não tem lugar nos planejamentos escolares e por isso as canções passam a fazer parte de suas atividades cotidianas sem o mínimo de crítica. Os estereótipos de gênero nas canções não são pensados por aqueles que planejam as atividades na escola e por isso reproduz-se a relação homem/poder e mulher/sem poder. E é assim que se vai culturalmente naturalizando a idéia da mulher como frágil e dependente.

Com base na compreensão de cultura como “modo de vida”, e entendendo “modo de vida” como forma alternativa de compreender as relações sociais, entendemos que as crianças das escolas estudadas nesta pesquisa têm suas vidas constituídas em condições econômicas desfavorecidas, o que pode se tornar em mais um agravante na formação de suas identidades de gênero. Uma condição econômica bem estruturada proporciona uma abrangência maior de oportunidades de acesso a informações, o que pode levar à criança a um patamar ampliado de entendimentos do que é *ser homem* e *ser mulher*.

A escola na sociedade capitalista, por sua vez, não só reproduz a desigualdade de gênero, ela produz, cria e engendra a discriminação feminina. Isto porque essa escola é herança dessa sociedade patriarcalista. Os resultados indicam, portanto, que é importante que educadoras e educadores desconstruam os significados de gênero que esta sociedade patriarcal produz.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. Bahia; M. GONÇALVES, M. Graça; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Helena Buarque de et al. **Gênero em matizes**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.

ÁLVARES, Maria Luzia M.; SANTOS, Eunice Ferreira dos (Org.). **Desafios de identidade: espaço-tempo de mulher**. Belém: CEJUP/GEPEM/REDOR, 1997.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo (Org.). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e escola de fazenda na ilha do Marajó: um estudo com base em Raymond Williams**. 2002. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARRUDA, Teresa Santos. A escola como promotora de pensamentos e atitudes sexistas: uma abordagem no nível da pré-escola. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, DF, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BELTRÃO, Kaisô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ABEP, 2004. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_111.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2006.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 10. Ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

BRABO, Tânia Suely A. M. (Org.). **Gênero e educação**: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras. São Paulo: Ícone, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 22/98, Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 17 de dezembro de 1998a.

BRASIL. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 3. (Conhecimento de mundo).

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PEREIRA, Maria Zuleide de Costa (Org.). **Gênero e educação**: múltiplas fases. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2003.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão provincial**: uma história da casa dos educandos artífices (1841 – 1889). São Paulo: EduFUNC, 2007.

CATARINA (C.D.C). **Canções cantadas na educação infantil**. São Luís, 2009. Entrevista concedida a Suly Rose Pereira Pinheiro.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 fev. 2010.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOSTKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicolingüísticos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e política**. Campinas-SP: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

COSTA, Arlete. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

COSTA, Maria Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, leitura, cinema**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIO-ECONÔMICO. **Negociação coletiva e eqüidade de gênero no Brasil: cláusulas relativas ao trabalhos da mulher no Brasil 1996-2000**. São Paulo: DIEESE, 2003.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Lisboa: Actividades Editoriais, 2000.

_____. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Tradução de Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O que é, afinal, estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-287, jan./jun. 2006.

FEITOSA, M. M. R; GRILL, I. G; PINTO, L. M. C. "São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo": uma política de desfragmentação na área de educação. In: MARANHÃO, Prefeitura Municipal de Educação. **Formação dos educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004.

FEITOSA, M. M. R. Mensagem do secretário de Educação. In: São Luís, MA. Prefeitura Municipal Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º Ciclo**, Ensino Fundamental. São Luís, 2009. 86p. (Mimeografado).

_____. São Luis, te quero lendo e escrevendo. **Vida e Educação: a revista da educação municipal**. São Luís, ano 2, n. 5, p. 32-35, ago./set. 2005.

FERREIRA, Maria Cristina. Identidade de gênero e locus de controle. In: PEDROSA, Maria Isabel et al. (Org.). **Investigação da criança em interação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996. (Coletânea Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Em Pesquisa).

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na Educação Infantil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pró-posições**, v. 14, n. 3 p. 42, set./dez. 2003.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 50. ed. rev. São Paulo: Global, 2005.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **A formação do indivíduo nas relações sociais**: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educ. soc. (on line)**, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Estudos culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. Disponível em: <<http://www.fazendogenero9.ufsc.br/simposio/view?D>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERMIDA, Jorge Fernando. A linguagem do movimento no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RECNEI) de 1998. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária (UFPB), 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Atlas de desenvolvimento humano do Brasil. Disponível em: <<http://www.ibje.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácil. In: VIGOSTKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicolingüísticos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA Tomas Tadeu da (Org.). **O que é, afinal Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação – Série I – Escola; v. 3).

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos Pesquisa**, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, [19--].

LONGO, Leila. Estudos culturais: resumos e comentários. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210321_05_pretextual.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2003.

LOPES, Thais Andréa Carvalho de F. A política educacional e o direito da criança à educação infantil em São Luís – MA (1996-2006). 2008. 159f. Dissertação (Mestrado

em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Bronstrup. **Coletânea gênero plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. 254 p. (Pesquisa, 66).

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Márcio Corso. Supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Arte Médicas, 1986.

MARCIA (M.F.S.M). **Canções cantadas na educação infantil**. São Luís, 2009. Entrevista concedida a Suly Rose Pereira Pinheiro.

MARGARIDA (M.C.S.B). **Canções cantadas na educação infantil**. São Luís, 2009. Entrevista concedida a Suly Rose Pereira Pinheiro.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MATTELART, A.; NEVEU, É. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 28, mar. 1999.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. **Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças.** Dossiê: Marxismo, feminismo e "estudos de gênero". Crítica Marxista, São Paulo, n. 11, p. 1-7, 2000.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educ. Soc. [on line]**, v. 21, n. 71, p. 149-165, 2000.

MULLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção infância e educação).

NEVES, Lúcia Maria Wanderlai. **Educação e política no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Desigualdades raciais e de gênero no serviço público civil.** Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego (GRPE). [Brasília, DF]: OIT - Secretaria Internacional do Trabalho, 2006. 116 p. (Cadernos GRPE, n. 2).

PACHECO Joice Oliveira. Canções infantis: lazer e pedagogia heteronormativa na educação infantil. **Fazendo Gênero - Corpo, Violência e Poder**, Iporá, de 25 a 28 de agosto de 2008.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1 mar. 1999.

_____. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. **GT: Sociologia da Educação**, UFSC, n. 14, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri;

PRADO, Patrícia Dias (Org.) **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editores Associados, 2001. p. 19-48.

REGINA (R.J.S.C.). **Canções cantadas na educação infantil**. São Luís, 2009. Entrevista concedida a Suly Rose Pereira Pinheiro.

ROCHA, Eloísa Acíres Candal. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPEd (1990 – 1996). **Pro-Posição**, v. 10, n. 1, p. 28 mar. 1999.

ROSA MARIA (R.F.). **Canções cantadas na educação infantil**. São Luís, 2009. Entrevista concedida a Suly Rose Pereira Pinheiro.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação em Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 47-68, jun. 2001a.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001b.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANDRA (S.L.S.D.). **Canções cantadas na educação infantil**. São Luís, 2009. Entrevista concedida a Suly Rose Pereira Pinheiro.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1992.

SÃO LUÍS. Lei Orgânica do Município de São Luís, 1990.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º Ciclo: Ensino Fundamental**. São Luís, 2009. 86p. (Mimeografado).

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. ABAPORU. Projeto de Acessória às Equipes Multidisciplinares da Secretaria de Educação de São Luís. 2002. (Mimeografado).

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho>. Acesso em: 23 mar. 2007.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 264 maio/ago. 2004.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. Florianópolis. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1991.

SILVA, Dayse de Paula Marques da Silva. Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola. In: **Gênero: Núcleo Transdisciplinar de estudos de Gênero (NUTEG)**, Niterói: EDUFF, v. 8, n. 1, sem. 2000.

SILVA, Luiz Heron (Org). **Escola cidadã no contexto da globalização**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SIROTA, Régine. Emergências de uma sociologia da infância: evolução do objeto do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUSA, Valquíria de Alencar; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Por uma educação escolar não-sexista**. João Pessoa: UFPB, 2000.

SOUZA, Érica Renata de. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 169-199, jan./jun. 2006.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.); **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio./ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 nov. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicolingüísticos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Luís Camargo Jefferson. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WADA, Maria José Figueiredo A. Vila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pró-posição**, v. 14, n. 3, p. 42, set./dez. 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000.