



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

RAIMUNDO JOSÉ PEREIRA DA SILVA

**DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAXIAS – MA**

São Luís-MA

2021

RAIMUNDO JOSÉ PEREIRA DA SILVA

**DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAXIAS – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

São Luís-MA

2021

Silva, Raimundo José Pereira da

Discursos sobre gênero e sexualidade em livros didáticos da educação infantil de Caxias – Ma / Raimundo José Pereira da Silva. – São Luís, 2021.

146 f.

Orientadora: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva

Dissertação (Mestrado) – Curso de Gestão e Formação de Professores na Educação Básica, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

1.Educação Infantil. 2.Gênero. 3.Sexualidade. 4.Livro Didático.
5.Proposta Pedagógica. I.Título

CDU: 37.014.5:373.2

RAIMUNDO JOSÉ PEREIRA DA SILVA

**DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAXIAS – MA**

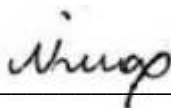
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____/_____/_____

Banca Examinadora



Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima
Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Maranhão – IFMA



Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização de mais este sonho. Por isso, expresso aqui, através das minhas sinceras palavras da importância que eles/elas tiveram (e ainda tem) nesta conquista que reflete significativamente para minha vida. A todas essas pessoas, a minha sincera gratidão.

Primeiramente, agradeço ao meu pai, Francisco Pereira da Silva e a minha mãe, Raimunda Nonata Oliveira Pereira, vocês foram os alicerces de sabedoria, educação e zelo, pois durante essa trajetória, fui sustentado, nutrido e amado com suas palavras de carinho e oração. Também agradeço a minha mãe biológica, Francisca Costa Soares, que indiretamente também contribuiu para minha formação. Assim como minha mãe biológica, também agradeço o carinho e afeto dos meus irmãos biológicos, Regina Cris Soares e Francisco Soares, conhecer vocês me deram muito estímulo para seguir em frente, obrigado.

Assim, da minha família adotiva, quero agradecer ao meu irmão Francisco Pereira da Silva Filho, que sempre foi solícito comigo, deu-me apoio e me estimulava muito na conclusão do mestrado, muito grato a você, querido irmão. A minha irmã Maria da Glória Oliveira Pereira que sempre torceu pela minha conclusão do mestrado e me apoiou com sua presença e amável companhia nessa reta final do mestrado. Obrigado. querida irmã.

Minha gratidão especial para algumas pessoas que foram muito significativas na minha formação inicial bem como no mestrado. Primeiramente a professora Ma. Lourdes Maria de Oliveira Paula Mota, pelo carinho, acolhimento e confiança. Você é a minha terceira mãe.

A Janailde de Jesus Dutra Pinto, pelo afeto, oração e carinho. Você, Janailde de Jesus Dutra Pinto, é uma amiga para toda a vida. Obrigado pela força.

Ao meu orientador, professor Dr. Jackson Ronie Sá Silva, um homem acolhedor, sensível e amável. Desde a graduação e no grupo de pesquisa, Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX) você me ensinou a percorrer os caminhos da pesquisa, segurou a minha mão e não soltou mais. Meu carinho por você é eterno, imenso e gratificante. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível. Muito obrigado.

Um obrigado especial para as pessoas que me foram alguns dos degraus até aqui. Ao professor Jucerlan dos Anjos Nunes, você é meu melhor parceiro, meu amigo especial, aqueles que o coração bate forte para ter por perto, obrigado por tudo. Nunca esquecerei o que fez (e ainda faz) por mim.

Um obrigado especial a Thyely Maria da Silva Ramos pela companhia durante os anos de graduação e a metade do mestrado. Sinto saudades das nossas conversas da tarde, com aquele cafezinho das 16h, cada encontro uma conversa metodológica... muito bom tê-la como amiga. Você é muito especial.

Um obrigado especial a minha vizinha, Celiana Azevedo Ferreira, pessoa amiga, sincera e sempre disposta a ajudar o próximo. Agradeço o carinho e por tudo que fizestes por mim. Seu olhar nas minhas produções científicas me ajudou muito a qualificar uma boa escrita. Obrigado querida.

Um obrigado especial ao professor Me. Yuri Jorge Almeida da Silva do grupo de pesquisa (GP-ENCEX), que foi quem me coorientou, me deu força na construção da minha pesquisa. Obrigado, querido.

Uma dedicação de carinho especial para meus amigos da primeira turma de mestrado, Paula, Fabrício, Rafael, Somário, Néria, Jandira, Otávio, Renato, e, a todos os demais que não citei aqui, mais que foram companheiros nessa caminhada.

Meus agradecimentos a Coordenação do mestrado, aos professores e professoras do mestrado em especial a professora Dra. Marcia Cristina Gomes, agradeço por tudo.

Ao meu querido companheiro de orientação do mestrado e membro do grupo de pesquisa (GP-ENCEX) professor Alderico Segundo Santos Almeida, agradeço os momentos de estudos e trabalho juntos, valeu pela força. E a todos/as pessoas membros do grupo de pesquisa (GP-ENCEX), obrigado.

Obrigado para meu querido amigo Paulo Henrique e companheira de pesquisa Arcelina Marques, que juntos com o professor Jackson, desenvolvemos um belíssimo projeto de extensão em Caxias e que nessa mesma ação, me ajudou a pensar e problematizar o objeto de estudo da pesquisa do mestrado. Obrigado por tudo.

Agradeço também a Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologias – SEMECT de Caxias, pelo acolhimento e liberação dos livros didáticos para a pesquisa e, de modo especial, a Secretária de Educação Ana Célia Damasceno.

Por fim, o agradecimento mais importante e valioso, a Deus, Jesus Cristo, que caminha comigo sempre. A Maria, Nossa Senhora, por estar sempre comigo, me guiando e iluminando cada passo meu, derramando suas bênçãos. Agradeço também aos meus Santos/as e anjos, que sempre estão me olhando e intercedendo a meu favor.

Assim, a todos/as que por algum motivo deixei de mencionar, me perdoem pelo esquecimento, mais, saibam que vocês me estimularam com seus abraços, sorrisos, ombro amigo em muitos momentos difíceis da minha vida nessa caminhada. Muito obrigado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representações do homem nas profissões	43
Figura 2 - Representações da mulher nas profissões	44
Figura 3 - Representações do modelo de família tradicional	50
Figura 4 - Representações do modelo de família não tradicional	51
Figura 5 - Representações dos brinquedos e brincadeiras de meninos	58
Figura 6 - Representações dos brinquedos e brincadeiras de meninas	59
Figura 7 - Representações do corpo infantil masculino	63
Figura 8 - Representações do corpo infantil feminino	64
Figura 9 - Representações da higienização do corpo masculino	69
Figura 10 - Representações da higienização do corpo feminino	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos livros didáticos das escolas de Educação Infantil do município de Caxias – MA – C.E.I. Nossa Senhora da Assunção, C.E.I. Isabel Dolores Leão Brito, C.E.I. Profa. Maria Benedita Pereira da Silva	30
Quadro 2 - CARLA, Vilza. Tic-tac: é tempo de aprender: maternal: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012	32
Quadro 3 - GABRYELLE, Thyanne. Essa mãozinha vai longe: caligrafia: educação infantil 1. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013	33
Quadro 4 - CARLA, Vilza. Tic-tac: é tempo de aprender, linguagem 1: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010	34
Quadro 5 - CARLA, Vilza. Tic-tac: é tempo de aprender, matemática 1: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010	35
Quadro 6 - CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender, natureza e sociedade 1: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010	36
Quadro 7 - GABRYELLE, Thyanne. Essa mãozinha vai longe: caligrafia: indicado para 5 e 6 anos. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.....	37
Quadro 8 - CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender. linguagem 2: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.....	38
Quadro 9 - CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender, matemática 2: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010	39
Quadro 10 - CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender, natureza e sociedade 2: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010	40

Acorda, criançada, tá na hora da gente brincar (oba!)
Brincar de pique-esconde, pique-cola e de pique-ta, tá, tá, tá
Essa brincadeira também tem pique-bandeira
Amarelinha, pra quem gosta de pular
E aquela brincadeira de beijar

(Brincadeira de criança – Molejo).

RESUMO

Os livros didáticos carregam uma variedade de discursos, ideias e representações sobre gênero e sexualidade. O livro didático é um material pedagógico indispensável no processo de ensino e aprendizagem, porém, enquanto artefato cultural dissemina diariamente pela fala, gestos, símbolos, imagens e textos, informações que podem ser interpretadas como “normas de gênero e sexualidade” na educação de meninos e de meninas. Esta pesquisa buscou analisar os discursos sobre gênero e sexualidade presentes nos livros didáticos da Educação Infantil de Caxias – MA, a partir dos seguintes objetivos específicos: a) Descrever os discursos sobre gênero e sexualidade presentes nos livros didáticos da Educação Infantil; b) Compreender os tipos de discursos que são anunciados nos livros didáticos sobre gênero e sexualidade c) Caracterizar os tipos de discursos realizados pelas autoras sobre gênero e sexualidade; d) Produzir a partir das análises realizadas, uma proposta pedagógica em formato de livro (e-book). A pesquisa é de cunho qualitativo e do tipo documental tendo como pressuposto teórico os Estudos Culturais em Educação para problematização dos resultados. Os livros didáticos foram adquiridos nas escolas públicas, totalizando nove livros analisados, sendo estes: dois livros didáticos da creche (um de caligrafia) e sete livros didáticos da pré-escola (um de caligrafia). A pré-escola está dividida em Educação Infantil 1 e Educação Infantil 2. Tanto na Educação Infantil 1 como na Educação Infantil 2 os livros didáticos são iguais em campos de experiência: Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade. Realizou-se leitura flutuante do material e posteriormente uma segunda leitura minuciosa, analisando o conteúdo a fim de reconhecer as ideias e representações de meninos e meninas presentes nos livros. Em seguida foi realizada a categorização dos dados coletados nesses livros, onde foram catalogados trechos e imagens das quais se referiam a meninos e meninas. Esse *corpus* investigativo fora dividido em duas categorias principais: “Gênero” e “Sexualidade”. Ao fazer uma segunda análise desse material surgiram, dentro dessas categorias as subcategorias. A categoria “Gênero” desdobrou-se em “Profissões”; “Família” e “Brinquedos e Brincadeiras”. A categoria “Sexualidade” desdobrou-se em: “Corpo Infantil” e “Higienização”. Foi possível constatar que as autoras centralizam a discussão sobre gênero e sexualidade na perspectiva heteronormativa. Com isso, percebeu-se um conjunto de discursos que enquadram as crianças em práticas normalizadoras de ser menino e ser menina na Educação Infantil. Os trechos, imagens e resumos extraídos dos livros didáticos ajudaram a construir argumentos de que tais discursos se configuram em formas de disciplinamento da infância. Diante disso, é importante que professores e professoras da Educação Infantil ao escolherem e utilizarem os livros didáticos observem os discursos presentes nesses materiais, a fim de reconhecer as padronizações impostas socialmente, os estigmas veiculados, as normalizações operadas pedagogicamente e as opressões materializadas em textos, imagens e atividades, para que possam ser repensadas, desconstruídas e reelaboradas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Sexualidade. Livro Didático. Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

The educational books carry a variety of speeches, ideas and representations on gender and sexuality. Or didactic book and an indispensable pedagogical material not in the process of teaching and learning, therefore, a cultural artifact disseminates daily about the fala, gestures, symbols, images and texts, information that can be interpreted as “gender and sexuality norms” in children's education e of meninas. This research seeks to analyze the discourses on gender and sexuality present in the educational books of Infant Education of Caxias - MA, based on two following specific objectives: a) To discredit the discourses on gender and sexuality present in the educational books of Infant Education; b) Understand the types of speeches that are announced in educational books on gender and sexuality; c) Characterize the types of speeches made by the authors on gender and sexuality; d) Produce, based on the analyzes carried out, a pedagogical proposal in book format (e-book). A research on how qualitative and documentary type I have as a theoretical presumption the Cultural Studies in Education for the problematization of two results. The educational books were acquired from public schools, totaling new books analyzed, being these: two educational books of creche (calligraphy um) and seven pre-school educational books (calligraphy um). A pre-school is divided into Infant Education 1 and Infant Education 2. Both Infant Education 1 and Infant Education 2 are equal didactic books in fields of experience: Linguagem, Mathematics, Nature and Society. A floating reading of the material is carried out and subsequently a second detailed reading, analyzing or content in order to recognize the ideas and representations of men and women present at our disposal. Following this, the categorization of two data collected was carried out freely, where sections were cataloged and images that referred to men and women. This research corpus is divided into two main categories: “Gender” and “Sexuality”. Ao fazer a second analysis of this material will emerge, within both categories and subcategories. A category “Gênero undobrouse em “Profissões”; "Family" and "Brinquedos e Brincadeiras". The category “Sexuality” is divided into: “Corpo Infantil” and “Higienização”. It is possible to verify that the authors centralize a discussion on gender and sexuality in a heteronormative perspective. Com isso, percebeu-se a set of discourses that frame the normalizing practical crianças of being a boy and being a girl in Infant Education. The excerpts, images and summaries extracted from two educational books will help to build arguments that these discourses are configured in forms of child discipline. Diante disso, it is important that teachers and professors of Infantile Education to study and use the didactic books, observe the present discourses nesses materiais, in order to reconfirm the socially imposed standardizations, the veiculated stigmas, the pedagogically operated normalizations and the materialized texts, images and activities, so that they can be rethought, deconstructed and reworked.

Keywords: Infant Education. Gender. Sexuality. Didactic Book. Pedagogical Proposal.

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO	13
2 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
2.1 Clareando as ideias sobre gênero e sexualidade numa vertente pós-estruturalista	16
2.2 Compreendendo gênero e sexualidade na Educação Infantil	20
2.3 Livros didáticos como fonte de pesquisa em gênero e sexualidade	22
3 CAMINHO METODOLÓGICO	24
3.1 Análise documental a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação	25
3.2 Processo de aquisição dos livros didáticos	28
3.3 O procedimento de análise dos livros didáticos	30
4 DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DA CRECHE E PRÉ-ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
4.1 Discursos sobre gênero no tema profissões	41
4.2 Discursos sobre gênero no tema família	46
4.3 Discursos sobre gênero no tema brinquedos e brincadeiras	53
4.4 Discursos sobre sexualidade no tema corpo infantil	61
4.5 Discursos sobre sexualidade no tema higienização	66
5 A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
5.1 A contação de histórias como metodologia de ensino para a discussão da educação sexual na escola	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A - Categoria “Gênero” – construída a partir da leitura e análise do corpus investigativo – composto por: trechos e imagens extraídos dos livros didáticos da creche e pré-escola da Educação Infantil	87
APÊNDICE B - Categoria “Sexualidade” – construída a partir da leitura e análise do corpus investigativo – composto por: trechos e imagens extraídos dos livros didáticos da creche e pré-escola da Educação Infantil	136

1 INICIANDO O DIÁLOGO

A minha caminhada como pesquisador das questões de gênero e sexualidade na escola, iniciou-se a partir das experiências no campo de estágio supervisionado na Educação Infantil. Desde então, fui percebendo algumas inquietações sobre os discursos regulatórios da infância. No estágio supervisionado da Educação Infantil tive contato com diferentes professoras e presenciei alguns momentos de trabalho das mesmas que ensinavam as crianças com quais brinquedos deveriam brincar, mostrando a diferença entre os brinquedos de meninos e os brinquedos de meninas.

Outra questão estava relacionada à docência masculina na Educação Infantil, pois as professoras se sentiam desconfortáveis com a presença de homens na sala de aula, estranhavam principalmente o cuidado afetivo do professor em relação as crianças. Além disso, outros questionamentos surgiram, pelas professoras em relação a presença de docentes com comportamentos suspeitos de homossexual.

No curso de pedagogia pouco houveram discussões sobre a problemática da docência masculina na Educação Infantil e, por isso, busquei respostas em outros campos de estudos, quando ingressei no grupo de pesquisa, Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade GP-ENCEX/UEMA no ano de 2017, onde comecei a ter contato com diferentes autores/as que problematizam as questões de gênero e sexualidade na escola. No grupo de pesquisa me aproprie de três bases fundamentais e que desenvolvo nessa pesquisa: a primeira, relacionado ao campo dos Estudos Culturais em Educação; a segunda, relacionada ao processo de pesquisa documental e análise documental, e a terceira, os estudos sobre infância e Educação Infantil na perspectiva pós-crítica.

Além disso o contato com os livros didáticos e paradidáticos das escolas no período do estágio supervisionado na Educação Infantil, também me auxiliaram na análise das questões de gênero e sexualidade, pois esses materiais estão empregados de discursos que reforçam o que é ser menino e ser menina a partir de uma lógica heteronormativa.

Alguns estudos de Felipe (2000, 2006, 2008) me fizeram perceber a necessidade de interpelar a prática pedagógica e a desconstruir certas “verdades” sobre a infância e a Educação Infantil ao longo desse processo social, histórico e cultural. Assim também outros estudos me auxiliaram nesse processo, como as análises de Louro (2000, 2014, 2016), que problematiza o significado histórico e os conceitos fundamentais sobre gênero e sexualidade, os estudos de Furlani (2005, 2011) que aborda uma análise didática e reflexiva sobre a educação sexual na escola e mostra como são produzidos os referenciais de sexualidade em relação ao ser

masculino e ser feminino, e os estudos de Finco (2003, 2004) que apresenta os processos sexistas e heteronormativos em relação aos brinquedos e as brincadeiras na Educação Infantil.

Diante disto, ampliei o referencial teórico para analisar como os livros didáticos tem produzido discursos sobre gênero e sexualidade, tomando como material de análise os livros didáticos da Educação Infantil do município de Caxias, Maranhão. Essa escolha se deu mediante alguns fatores: primeiro devido ser minha terra natal e segundo por ser pedagogo e concursado no município, posso colaborar para a formação dos/as professores/as com essas análises e problematizações a respeito do livro didático nas questões de gênero e sexualidade e, por fim por uma questão epistemológica, pois a análise da pesquisa tem um sentido político, de luta pelo reconhecimento da identidade docente masculina no campo da Educação Infantil.

Os livros didáticos da Educação Infantil são da creche (com crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (com crianças de 4 a 5 anos). Nesse sentido, busquei compreender nesses materiais quais os tipos de discursos sobre gênero e sexualidade estão presentes? Ainda: o que esses autores/as dizem sobre o que deve ser ensinado para os meninos e para as meninas? Como meninos e meninas estão representados nos livros didáticos?

No trabalho de Conclusão de Curso – TCC, em pedagogia, realizei uma investigação bibliográfica e análise documental sobre “Educação Sexual Infantil: uma abordagem teórica a partir dos Estudos Culturais em Educação” analisando as últimas produções da professora Dra. Jane Felipe de Sousa e colaboradores(as), a partir de 2000 a 2013, totalizando quatorze obras analisadas e publicadas no Brasil que mostram a complexidade das discussões sobre a educação sexual na Educação Infantil, problematizando a ideia de gênero, sexualidade, corpo infantil e o conceito de pedofilização social (SILVA, 2018).

O livro didático constitui-se um dos principais instrumentos do processo de ensino e aprendizagem na educação das crianças e, desse modo, as ideias apresentadas por esses materiais são fontes de informações que atendem aos interesses normativos de gênero e sexualidade. Por isso, a discussão de temáticas como gênero e sexualidade podem ser difíceis para a maioria dos/as docentes que não sabem como tratar desse assunto em sala de aula e, que diante dos livros didáticos acabam por reproduzir os discursos que já se encontram encaminhados nesses materiais, envolvendo subjetividades, valores, normas de gênero, sexualidade e práticas de disciplinamento.

A naturalização dos comportamentos, gênero e sexualidade é tão sutilmente produzida que dificulta notar que tais comportamentos são culturalmente aprendidos, necessitando um olhar mais cuidadoso e teorizado.

A partir disso, adentrei no campo dos Estudos Culturais em Educação para aguçar melhor o olhar crítico sobre os livros didáticos. Esse campo de estudo caracteriza-se como pilar para essa discussão por se constituir num conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas nas diversas áreas do conhecimento com o intuito de desmistificar/(re)significar conceitos principalmente os advindos da cultura (WORTMANN, 2007).

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os discursos sobre gênero e sexualidade presentes nos livros didáticos da Educação Infantil de Caxias – MA. Os objetivos específicos que me guiaram a buscar apreender o objeto de estudo foram:

- Descrever os discursos sobre gênero e sexualidade presentes nos livros didáticos da Educação Infantil;
- Compreender os tipos de discursos que são anunciados nos livros didáticos sobre gênero e sexualidade
- Caracterizar os tipos de discursos realizados pelas autoras sobre gênero e sexualidade;
- Produzir a partir das análises realizadas, uma proposta pedagógica em formato de livro (e-book).

Desta maneira, apresento a trilha dessa investigação. No capítulo 2, trato sobre *Gênero, Sexualidade e Educação Infantil*, problematizando as ideias sobre gênero e sexualidade numa vertente pós-estruturalista, mostrando quais as ideias produzidas sobre ser menino e ser menina na Educação Infantil. E, ainda, a partir da compreensão teórica sobre gênero e sexualidade, apresento os livros didáticos como fonte de pesquisa em gênero e sexualidade. No capítulo 3, traço o *Caminho metodológico*, apresentando os procedimentos metodológicos que foram percorridos na aquisição e análise documental dos livros didáticos e a teorização a partir dos Estudos Culturais em Educação. No capítulo 4, discorro *Discursos sobre gênero e sexualidade em livros didáticos da creche e pré-escola da Educação Infantil*, apresentando os resultados da pesquisa, organizados em duas categorias de análise: gênero e sexualidade, e destas, suas subcategorias. No capítulo 5, saliento a ideia da temática da educação sexual como proposta pedagógica na Educação Infantil voltado para a formação de professores/as da Educação Infantil sobre as questões de gênero e sexualidade. E, por fim, exponho as considerações finais.

2 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Clareando as ideias sobre gênero e sexualidade numa vertente pós-estruturalista

O termo gênero e relações de gênero vem se popularizando nos meios acadêmicos nacional e internacional assumindo uma posição de teorização muito produtiva a partir das suas vertentes teóricas e epistemológicas, alcançando espaços sociais em diferentes aspectos, como através dos movimentos sociais e da expansão dos grupos de pesquisa e estudos nas universidades. O conceito de gênero nasce no campo das lutas feministas desde os anos de 1970, tendo como marco social e político, o engajamento das mulheres reivindicando seus direitos, e contestando o processo de submissão, as quais foram sujeitadas na sociedade ao longo da história.

Nesse marco histórico do conceito de gênero, Louro (1995), lembra que houve entre os grupos feministas uma rejeição ao conceito “estudos de gênero”, por entenderem que naquele momento, essa expressão esconderia “[...] aquela que é o seu verdadeiro sujeito/objeto de estudos (a mulher), já usualmente negada ou marginalizada numa ciência androcêntrica” (LOURO, 1995, p.102). No final dos anos 1970, os estudos feministas passaram por uma mudança epistemológica importante, sendo que a categoria mulher deixou de ser o principal foco nas discussões para dá lugar ao conceito de gênero. Conforme salienta, Louro (1995, p. 102), “o que ocorre então é uma mudança significativa no olhar sobre a questão. Há um esforço para dar visibilidade à mulher como agente social e histórico, como sujeito; portanto o tema sai das notas de rodapé e ganha corpo dos trabalhos”.

Durante muito tempo o movimento feminista se deteve apenas em olhar a mulher e o homem numa relação marcada pelo determinismo biológico, sendo que a diferença biológica era justificada apenas pela diferença sexual. Nessa perspectiva, o conceito de gênero aparece representado em outros campos de estudos das mulheres ultrapassando a denúncia da opressão e a descrição das experiências e vivências feministas, assumindo ainda, uma lógica expressiva na tentativa de buscar desenvolver um projeto político emancipatório de igualdade entre homens e mulheres no campo das relações sociais. Em tese, “esse conceito nos leva, pois, a procurar entender as construções de feminino, de forma articulada com o masculino, uma vez que ambos estão implicados nas mesmas relações” (MEYER, 2008, p.25).

Diferentes movimentos em todo o mundo foram realizados pelas mulheres que nos anos 1970 e 1980 colocaram em evidência suas insatisfações com a dinâmica social da época, sendo estas, mulheres pertencentes a diferentes movimentos sociais, como movimentos

estudantis e movimento operário (LOURO, 1995). No final dos anos de 1980 as estudiosas feministas começaram a utilizar no Brasil o conceito de gênero, já trabalhado pelas feministas anglo-saxãs, tendo em vista a ampliação dos estudos sobre a mulher para empregar o conceito de gênero, entendendo que “o uso do conceito tem também, a princípio, uma motivação estratégica, no sentido de tentar contribuir para a legitimação dos estudos sobre a mulher, conferindo-lhes um caráter mais acadêmico e menos militante” (LOURO, 1995, p. 103).

Alguns movimentos sociais feministas deram embasamento teórico para os campos dos estudos de gênero em diferentes partes do mundo. Segundo Garcia (2011) os antecedentes do movimento feminista em relação as suas ondas, como sendo a primeira onda do movimento feminista, está ancorada antes do século XIX, no que segundo ela, foram marcadas pelas obras: Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs de Olympe de Gouges de 1791 e A vindication of Rights of Woman de Mary Wollstonecraft de 1790.

Ao contrário da autora acima, outras estudiosas vêm fazendo uma linha de aproximação para o surgimento do movimento em relação a primeira onda, a partir do final do século XIX com o surgimento de sufragismo, um movimento voltado para o direito do voto às mulheres. Tal forma de luta resultou “com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a primeira onda do feminismo” (LOURO, 2014, p.19).

O sufragismo representou um passo importante na luta das feministas pelos seus direitos sociais, no sentido que também essa luta também articulou outros direitos das mulheres na sociedade, como por exemplo, o direito a educação, a condições dignas de trabalho, exercício da docência (no caso das normalistas no Brasil, já na segunda onda do movimento), e entre outras participações nos setores da sociedade.

Meyer (2013) enfatiza que a segunda onda do movimento feminista nos países ocidentais ocorreu a partir dos anos de 1960 e 1970 do século XX, aliados ao forte impacto provocado pelos movimentos sociais na Europa, principalmente na França com as contestações de maio de 1968. E no Brasil, a partir da “[...] eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80” (MEYER, 2013, p.14).

É importante mencionar que esse movimento não ocorreu de forma isolada, mas se espalhou por diversas partes do mundo, dando assim surgimento a outros movimentos sociais que lutam pela igualdade de direitos sociais e políticos.

A entrada da perspectiva pós-estruturalista no campo de estudos das feministas também ajudou a elucidar as análises desenvolvidas nos estudos de gênero, mas muitas

feministas rejeitavam esse campo de conhecimento, e outras viam nesse campo um terreno fértil para as novas teorizações dos estudos de gênero.

A ênfase nas práticas discursivas, a descentração do sujeito, a rejeição das causas únicas, a ideia de um poder capilar que está infiltrado e fluido no tecido social, a consideração da diversidade e da pluralidade, a recusa às grandes narrativas, etc. certamente obrigam a rever muitos dos elementos fundantes da historiografia, a revisar questões e teorias, a ampliar a ideia de fontes, a questionar critérios de periodização, a recuperar ou reconstruir metodologias (LOURO, 1995, p.111).

Joan Scott (1995) a partir dos seus estudos desencadeou um pensamento reflexivo sobre o que é ser mulher e como os estudos de gêneros poderiam alcançar referenciais teóricos para problematizar outras diferentes categorias relacionadas ao conceito de gênero. Para Scott gênero é uma categoria útil de análise, pois enquanto categoria de análise, o conceito é também pensado pelas relações de poder, em que foram (e são!) expostas a mulheres e homens no campo das relações sociais.

A aproximação de Joan Scott a essa vertente teórica, filiada às ideias de Foucault e Derrida que segundo Louro (1995, p.112), fez Scott seguir essa direção do pós-estruturalismo, vem mostrando, que esse campo de estudo pode oferecer:

[...] instrumentos analíticos mais capazes de desfazer o que ela entendia como um impasse na história das mulheres (cuja produção não parecia estar tendo o impacto esperado, não parecia estar afetando os paradigmas tradicionais); foi a preocupação de encontrar recursos epistemológicos mais radicais e, ao mesmo tempo, colocá-los em consonância com sua posição de historiadora feminista. Sua aproximação ao pós-estruturalismo parece ter implicado, então, em seleção, adaptação e aplicação das ideias dos filósofos citados.

O campo pós-estruturalista acolhe uma variedade de temas sociais que aciona o conceito de gênero em seus estudos, como: opressão, estereótipos, desigualdade e violência atravessados pelas questões também de classe social, religião, etnia, etc. Que também podem ser atravessados pelos Estudos Culturais, estudos gays, lésbicos, *queer*, e de identidade.

A perspectiva pós-estruturalista aponta para pesquisas mais densas nesse campo de investigação, tendo como objetivo alguns elementos nesse processo.

Contestar as metanarrativas que prometem descrever e explicar a realidade em uma perspectiva totalizante; tensionar as relações usuais que se estabelecem entre saber, poder e verdade; assumir o pressuposto de que a linguagem, como um campo de operação do saber, é constitutiva do social e da cultura e que, exatamente por isso, se propõem a problematizar e a explorar a indeterminação, a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade e a provisoriabilidade dos sentidos que ela produz e coloca em circulação nas culturas em que vivemos; focalizar processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, procurando compreender e problematizar formas

pelas quais estes produzem (ou participam da produção de posições de sujeito (como homem e mulher, heterossexual e homossexual, por exemplo) no interior de uma cultura (FELIPE, 2007, p.82).

A questão da desconstrução não é reverter às oposições binárias, dando ênfase à mulher e inferiorizando o homem colocando-o no lugar do outro, mas refletir a partir disso o deslocamento da noção de oposição tanto quanto a de identidade que em ambos são formados homens e mulheres ao longo da história.

Nessa perspectiva, a sexualidade entra como categoria de análise tão profícua quanto gênero, e Foucault (2017) entende que a sexualidade enquanto poder não está somente no sentido de saber que o sexo é eixo dominante na diferenciação, mas que a ação de escapar da norma já passa pelo viés da anormalidade.

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os outros sujeitos sociais que serão marcados, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como o segundo sexo, e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2016, p.15).

A norma heterossexual é instituída através da correção dos sujeitos e tal importância é perceptível quando se tenta justificar padrões de sexualidade, “ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), porque haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la?” (LOURO, 2014, p. 85).

Algumas questões ajudam a entender o poder a partir do processo de normalização dos sujeitos através de discursos, representações, linguagem, artefatos culturais e pedagogias. Na realidade a norma heterossexual é a própria cultura, e a forma de como ela é, e como ela é formada. O que disseram ser homem? O que disseram ser mulher? Quem dita os padrões? Nessa questão concorda-se que “gênero é assim uma norma reguladora, mas é também uma das regulações produzidas a serviço de outras formas de regulações” (BUTLER, 2014, p. 268). Por isso “[...] o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos ao ser mulher ou ao ser homem em diferentes sociedades e épocas” (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 121).

2.2 Compreendendo gênero e sexualidade na Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que cuida da educação das crianças. Neste espaço as crianças aprendem a conviver em grupo e a interagir com uma diversidade de pessoas. A inserção das crianças na vida social e escolar possibilita aprendizagens diferenciadas, troca de experiências significativas para o seu desenvolvimento. É também local em que as normas de gênero e sexualidade são processadas através das roupas, brinquedos, brincadeiras e dos livros didáticos em diferentes perspectivas.

Felipe (2000) e Finco (2003) tem endossado o quanto a Educação Infantil tem sido produtora e reprodutora de representações e papéis sociais de gênero e sexualidade. Mas, o que disseram ser infância e Educação Infantil? Os discursos de pensadores como Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Froebel e Jules Michelet, contribuíram para as ideias de infância e Educação Infantil na modernidade, pensado, justamente no processo de moralização da criança e na educação diferenciada em função do sexo (FELIPE, 2000; 2013).

As crianças antes do século XIX não existia enquanto sujeitos que necessitassem de educação, pouco se dava importância para elas, não eram valorizadas e nem paparicadas, o que tornou-se possível depois com o despertar de um sentimento de infância e pureza infantil, articulado e pensado no interesse de educá-las para uma vida social e econômica. Antes, considerada um “*bibelot*” ou um “*bichinho de estimação*”, ou ainda, um “*adulto em miniatura*”, a criança ao longo desse processo, tornou-se um sujeito potencialmente produtivo (FELIPE, 2000, ARIÈS, 1981). Nessa questão, pensa-se melhor no conceito de infância para o conceito de infâncias, devido as inúmeras intervenções culturais e sociais, as quais às crianças estão sujeitas (BECK; GUIZZO, 2013).

Essas reflexões pressupõem, por exemplo, indagar a respeito das interferências sociais e culturais realizadas no espaço escolar que vem reforçando cada vez mais diferenciações entre meninos e meninas a partir das diferenças sexuais impostas pelas normas de gênero e sexualidade. A escola tem reproduzido características físicas e sociais que são consideradas como modelos ideias de infância, defendidos pela naturalização do sexo e da sexualidade como esforços para as distinções entre os corpos, comportamentos e outras formas de expressão das crianças.

Para Finco (2015) ainda persiste no espaço escolar da Educação Infantil um processo de sexismo movimentado por uma correção das condutas das crianças, principalmente daquelas que fogem do padrão esperado.

Esta lógica de pensamento também está presente dentro das instituições de educação infantil. Com a dicotomização de gênero, as instituições de educação tendem a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. O sexismo está presente na educação das crianças e afeta o crescimento de meninos e meninas, inibindo muitas manifestações na infância e impedindo que se tornem seres completos (FINCO, 2015, p. 110).

Na escola, o currículo e as diversas áreas e disciplinas são produzidas sob a lógica da perspectiva masculina e heterossexual que acaba deixando de fora informações que abrangem os interesses e experiências de mulheres, negros/as, homossexuais e de outros sujeitos sociais. Esse distanciamento do currículo na diversidade tem contribuído para a manutenção das contínuas marcas da exclusão na educação escolar.

O discurso pedagógico da infância é um discurso centrado no governo dos corpos e da sexualidade. Sendo assim, a escola, têm empenhando-se em cumprir tal propósito, não oferecendo as crianças outras alternativas para pensar no gênero e na sexualidade, a não ser, aquelas já apresentadas e reforçadas nos brinquedos e nas brincadeiras infantis, ensinando como ser menino, menina, homem e mulher. Por isso, às vezes “tal naturalidade tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, [...] eles e elas, se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas” (LOURO, 2014, p. 64).

Na escola os meninos e as meninas recebem muitos estímulos para seguirem determinados papéis sociais e, são, portanto, esses reforços que orientam tais práticas e modelos normativos de gênero e sexualidade. Os “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 2014, p. 28).

Assim, observa-se que cada criança é educada a agir de acordo com o papel social que é destinado a elas, por exemplo quando a família se prepara para a chegada de um bebê, a primeira questão a ser definida é o sexo da criança, se é menino ou menina. Desde então, a ideia de normalização do corpo e da sexualidade tem sido pautadas numa dimensão dicotômica, menino versus menina, e homem versus mulher. É importante perguntar-se como a escola tem se posicionado frente a essa questão, entendendo que gênero e sexualidade são temas que ajudam a elucidar propostas educativas para serem trabalhadas na Educação Infantil de maneira mais igualitária.

2.3 Livros didáticos como fonte de pesquisa em gênero e sexualidade

O livro didático é um dos recursos mais utilizados pelos docentes no campo educacional e escolar. No Brasil o livro didático é organizado e distribuído para as escolas públicas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esses materiais são encaminhados para as escolas mediante critérios de seleção contemplados por meio de edital que trata especificamente das obras para cada ano de ensino. De outro modo, os livros didáticos também podem ser adquiridos através do contato direto com as editoras que produzem continuamente uma variedade de coleções didáticas (livros didáticos, guias de ensino, matérias de apoio a leitura e, outros) para o mercado educacional.

Para o historiador Alain Choppin é difícil definir um conceito próprio sobre o livro didático ao longo da história, pois existe duas dificuldades encontradas nessa questão sendo a primeira, relacionada a “[...] definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais” (CHOPPIN, 2004, p.549), ou seja, existe uma variedade de interpretações sobre o sentido que é dado ao livro didático, e que “na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, [...] relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo”, reportando-se para a variação linguística e semântica que varia de cultura e sociedade.

Assim qualquer profissional imbuído de examinar os livros didáticos, como “[...] o historiador que se interessa pela evolução dos livros escolares — ou das edições escolares — depara, logo de início, com um problema de definição” (CHOPPIN, 2004, p. 552). Essa é uma preocupação que o autor apresenta com relação as pesquisas que vem sendo realizadas sobre o livro didático, pois:

[...] a produção científica que trata especificamente da história da literatura e das edições didáticas constitui-se essencialmente de artigos (geralmente capítulos de livros) publicados em revistas ou livros (de uns tempos para cá também em sites) onde, na maior parte das vezes, ninguém pensaria em procurá-los; ainda é preciso alertar que fazer um recenseamento dessa produção partindo apenas de títulos de artigos ou de livros mostra-se fonte de desilusões e de incertezas (CHOPPIN, 2004, p.549-550).

Conforme a citação acima, percebe-se uma necessidade de examinar com mais cuidado os livros didáticos pois são poucas as pesquisas que apresentam de maneira problematizadora o papel dos livros didáticos na história humana, como fonte de produção histórica e cultural e, por isso, “[...] o conhecimento que temos do que é escrito no exterior

sobre a história do livro didático dá-se de forma bastante parcial e aleatória, uma vez que há carências de bibliografias especializadas” (CHOPPIN, 2004, p.550).

De todo modo, o livro didático tornou-se o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos, abrindo as portas para a expansão econômica e de capital estrangeiro de grande impulso mercadológico, logístico e econômico, pois as pesquisas históricas referentes aos livros didáticos e, posteriormente, às edições escolares, tiveram desde os anos 1960 e, sobretudo, nos últimos vinte anos, um considerável impulso (CHOPPIN, 2004).

Para Bittencourt (1998, p.71), o livro didático “[...] é um objeto de “múltiplas facetas” e possui uma natureza complexa”, pois enquanto produto da sociedade ele é o principal instrumento pedagógico estruturante na produção do conhecimento sistematizado para a produção da aprendizagem humana e social. Essas inquietações tem contribuído para pensar no potencial formativo que os conteúdos dos livros didáticos podem ensinar, revendo de maneira didático-pedagógicas os atravessamentos educacionais relacionados ao processo educacional.

Muitos/as estudiosos/as apontam que o livro didático em sua grande maioria podem ser veículos que produzem discursos sexistas e preconceituosos, e esses discursos aparecem das mais variadas formas, podendo demonstrar ideias equivocadas sobre determinados temas, colocando em destaque ou reprimindo o que considera fora do padrão. Segundo Xavier Filha (2014, p.161), os livros para a infância (como os livros didáticos) produzem referências de como ser menino e ser menina na Educação Infantil, pois:

Os livros para a infância demonstram conceitos em seus textos e ilustrações que indicam aquilo que é considerado como “normal” para a vivência da sexualidade nesse período da vida. Predomina uma linguagem impositiva e normativa que visa dizer aquilo que é considerado “correto” na educação das crianças. Todos esses aspectos compõem o que venho considerando como elementos dos dispositivos pedagógicos para a educação da infância. Os livros educam, instigam o próprio sujeito leitor a se questionar e a se gerir. Em alguns casos, a controlar-se a partir daquilo que se considera ser a sexualidade “normal” e desejável.

Os/as docentes que se lançam em pensar um currículo menos sexistas e mais pluralizado, precisam examinar os livros didáticos com mais acurácia e cuidado, pois devem ser questionados de forma crítica. Por isso, é preciso estar atentos as necessidades educacionais sobre as questões de gênero e sexualidade apresentadas nos livros didáticos, afim de que estes materiais não reproduzam situações de desrespeito e exclusão.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa documental. A escolha deste objeto de análise se deu a partir de teorizações e questionamentos sobre os discursos de gênero e sexualidade, presentes nos livros didáticos da Educação Infantil. Nesse sentido, acredita-se que a pesquisa qualitativa é a que melhor se enquadra aos objetivos propostos, uma vez que esta permite conhecer e investigar um universo de ideias, conceitos e significados produzidos na sociedade. Assim, “os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno sem seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte” (KRIPKA, *et. al.*, 2015, p.57).

De acordo com Minayo (2013, p. 21) a pesquisa qualitativa se caracteriza como aquela que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, compreende-se que trabalhar com pesquisas de natureza qualitativa para pesquisa de cunho documental, torna-se o melhor caminho para entender as contradições sociais na perspectiva do viés cultural.

Além disso, é importante destacar que ao longo da história as principais formas de pesquisas sejam elas experimental e positivista cartesiana do século XX se teceu de maneira unilateral. A verdade e o rigor científico que estas ciências buscavam produzir acabaram por muito tempo afastando o sujeito pesquisador do campo empírico provocando um olhar apenas nos dados quantificados e criteriosamente testáveis. Assim, Chizzotti (2003, p. 221), explicita que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadgmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Zanette (2017, p. 154) apresenta que “no Brasil, as abordagens das pesquisas qualitativas configuram-se, como enfoque metodológico, a partir da década de 1970, devido às concepções epistemológicas interpretarem a realidade de forma distorcida nas suas metodologias”, e assim começou a ganhar mais destaque dando ênfase a fatores não apenas escolares, mas a situações ocorridas no universo social.

Em relação a essa forma de fazer pesquisa qualitativa, optou-se pela documental que apresentam ferramentas teóricas e técnicas rigorosas na investigação dos documentos. Nessa questão a pesquisa traz como característica principal de análise as fontes documentais,

antiga e contemporânea. Nas fontes documentais contemporâneas encontram-se em documentos audiovisuais, imagens de sites, revistas, livros, jornais, outdoors, entre outros.

Desse modo, é importante ressaltar que esses artefatos se ampliam constantemente a partir das novas invenções na produção de artefatos culturais e midiáticos em educação, consumo e lazer. Segundo Sá-Silva e Eggert (2017, p. 116) ressaltam o quanto é importante o pesquisador/a analisar as fontes documentais, pois “a análise documental possibilita a observação do processo contraditório e dinâmico da evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas culturais, etc.”.

No artigo: “*Pesquisa documental: aspectos teóricos e metodológicos*”, os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) tecem sobre a pesquisa documental e bibliográfica mostrando a diferenças entre elas. Porém, os autores supracitados entendem que ambas pesquisas produzem sinônimos, e para muitos pesquisadores, essa diferença é imprescindível na definição do objeto. Assim, segundo eles, entende-se que:

O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Entende-se que “a busca de documento precisa ser realizada exatamente da mesma maneira que a pesquisa bibliográfica, com a finalidade de avaliar se a sua proposta é factível para informá-lo sobre o que antecede a natureza do tema” (DUFFY, 2008, p. 108).

Na análise documental o pesquisador/a tem um papel ativo na pesquisa, pois o processo de análise exige seleção, análise, organização, releitura e sistematização dos achados. Assim os documentos podem fornecer informações profícuas sobre o contexto histórico, social e político em que foram produzidos, como [...] a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise (CELLARD, 2008, p. 305).

3.1 Análise documental a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação

Os Estudos Culturais é um campo de estudos que nasceu na década 1960 com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham na Inglaterra. Segundo Costa (2000), as primeiras produções desse campo de estudos ocorreram a partir de manifestações políticas e sociais guiadas pelas obras dos precursores como: Richard

Hoggart (*The uses of literacy*, 1957), Raymond Williams (*Culture and Society*, 1958) e Edward Palmer Thompson (*The Making of the english Working-class*, 1963).

Para Baptista (2009), a partir dos anos 1970, os Estudos Culturais se expandiu, passando a integrar outras contribuições teóricas que vão desde o pós-estruturalismo francês, na linguística estrutural de Saussure (1960), na semiótica de Roland Barthes (1972), na psicanálise de Lacan (1977), no marxismo estrutural de Althusser (1969/1971) assim como nos estudos de hegemonia de Gramsci (1968/1971) e de cultura e identidade de Stuart Hall (1969/1979).

Tal expansão desse campo contribuiu, ainda, para ampliar outros campos de estudos, tais como: marxismo, psicanálise, neomarxismo, teorias feministas, estruturalismo e pós-estruturalismo. A partir disso, os Estudos Culturais vêm adquirindo visibilidade teórica e metodológica em vários países através da interdisciplinaridade e de suas especificidades culturais, entendendo a cultura como universo de símbolos, significados, linguagens e discursos.

Os Estudos Culturais está situado em diferentes campos, movimentos teóricos, grupos de estudos, práticas de pesquisa que não comunga como uma disciplina acadêmica tradicional, com fronteiras e contornos nitidamente delineados, mas como um campo de abordagens e reflexões situadas na confluência de vários campos tendo como inspiração o rompimento com lógicas cristalizadas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Para os Estudos Culturais a cultura é produtora das relações de poder assim como mantenedora de práticas de exclusão e de desigualdade social. Por isso uma das formas encontradas por esse campo de estudos para entender os processos culturais, centra-se em “analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Segundo Costa (2000, p.13) os Estudos Culturais se comportam como “saberes nômades que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que tem ordenado a produção o pensamento humano” mais adotando outros campos teóricos e movimentos de perspectiva pós-crítica na forma pensar, problematizar e fazer pesquisa em educação.

Nesta questão, concorda-se que a cultura “tem a ver com a produção e intercâmbio dos significados, o dar e o receber de significados, entre os membros de uma sociedade e grupos” (HALL, 1997, p.2). Para que haja o intercâmbio e a produção de significados, é preciso

‘sentido’, e a linguagem é o meio em que os significados são compartilhados, promovendo o intercâmbio entre os sujeitos em diferentes grupos sociais, culturas e sociedade, como através de meios modernos de massa, os meios de comunicação global, por tecnologias complexas, que circulam significados entre diferentes culturas (HALL, 1997).

Nesse sentido, considera-se como artefatos culturais, as produções culturais, produções e práticas sociais, materializado ou não, (livros didáticos, filmes, músicas, internet, etc), que atuam no sentido de educar, e que também funcionam como pedagogias, pedagogia da sexualidade (LOURO, 2016), da mídia (FISCHER, 1997) e cultural (SABAT, 2001). Os artefatos culturais e suas pedagogias têm contribuído para a construção dos processos de subjetivação dos sujeitos, “mostrando que a escola não é mais o único espaço de aprendizado dos valores e significados culturais” (CÂMARA, 2007, p.52).

No Brasil o campo dos Estudos Culturais iniciou-se após uma apropriação dos estudos foucaultianos nos anos 1990, desenvolvido principalmente por influência das várias traduções de Tomaz Tadeu da Silva e de outros autores/as desse mesmo campo (LOPES, 2013). E, conforme algumas autoras (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003) apontam, que logo depois, passou a ser chamado também como Estudos Culturais em Educação, devido o envolvimento de temas educacionais ligados aos aspectos pedagógicos, curricular escolar, docência e outros, que se tornaram objetos de diferentes produções nesta área. Além disso, enquanto campo de estudos ancorado na perspectiva dos estudos pós-críticos, o campo dos Estudos Culturais não aceita explicações universais, nem de totalidades e, tão pouco de completudes ou plenitudes (PARAÍSO, 2004).

Oliveira (2009, p.41) enfatiza que a entrada do campo dos Estudos Culturais na Educação foi possível devido as mudanças que ocorreram referente as pesquisas no campo das teorias críticas, pois:

Essa forma de olhar a educação e o universo escolar resultou da análise de algumas limitações da teoria crítica – como a sua excessiva descrição das realidades escolares e a ênfase na dominação da ideologia burguesa sem o desenvolvimento de propostas que integrassem as questões de poder, de política e de possibilidade da escola contribuir para mudanças na esfera social – e, também, das transformações socioculturais que ocorreram nas últimas décadas – o avanço tecnológico, o surgimento da internet, a globalização, as mudanças econômicas, as lutas e conquistas de diversos movimentos sociais – que geraram mudanças no conceito de educação e no próprio contexto escolar

O campo dos Estudos Culturais em Educação se amplia constantemente, devido as novas formas de abordagens que vêm sendo realizadas em diferentes aspectos de análise e pesquisas no campo educacional e escolar. Desde então, observa-se um crescente número de

estudos e temas relacionados a essa perspectiva de análise, tais como: relações de poder no currículo e na escola, pedagogias culturais na pós-modernidade, relações sociais na escola, colonização de saberes, infância, Educação Infantil, cidadania, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação, questão da diferença, raça, etnia, gênero na escola, educação sexual e sexualidade.

Nesse aspecto lança-se como questionamento: como surgiu esse território científico que reúne pesquisas sobre cultura e educação? Em julho de 2002 foi realizado em Tampere, na Finlândia, a IV Conferência Internacional *Crossroads in Cultural Studies*, em que foram apontados 21 tópicos de interesse, e entre estes, estava o de “*Estudos Culturais, Educação e Pedagogia*”, que posteriormente resultou no painel intitulado: *Cultural Studies, and/in/as Education*. Nesse painel buscaram explorar “[...] a natureza e o perfil da relação contemporânea entre Estudos Culturais e educação; a contribuição que estudos culturais e educação podem aportar para seus discursos e práticas; exemplos de projetos concretos que mesclam educação e estudos culturais” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 53).

Os Estudos Culturais em Educação na sua vertente pós-estruturalista “tem em Foucault e Derrida seus principais alicerces teóricos: o primeiro ampliando a centralidade da linguagem através da noção de discurso; e o segundo, com a noção de textualidade” (FURLANI, 2011, p. 54). Essa ancoragem permite pensar na diversificação que o pós-estruturalismo também vem passando nesse contexto de estudo e de ferramenta teórica na construção qualitativa dos objetos de análise nessa contemporaneidade.

Para Peters (2000) alguns autores preferem chamar o pós-estruturalismo de “neoestruturalismo”, dando ênfase a ideia de continuidade ao estruturalismo, ou ainda sendo “superestruturalismo”, como uma expressão ‘guarda-chuva’ para ampliar os demais campos de estudos. Mas, de toda forma, “todas as expressões mantêm como central a proximidade histórica, institucional e teórica do movimento ao estruturalismo” (PETERS, 2000, p. 28).

3.2 Processo de aquisição dos livros didáticos

Os livros didáticos foram adquiridos mediante visita às escolas em agosto de 2019, concedida pela Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia/SEMECT de Caxias, Maranhão. O município de Caxias é uma cidade com área aproximadamente de 5.224 km², banhado pelo Rio Itapecuru e com clima tropical, situando-se na Região Leste do Estado do Maranhão, com 374 km de distância da capital maranhense, São Luís, e com 70 km de distância da capital Teresina, Piauí (IBGE, 2010).

A infraestrutura de transporte do município possibilita o acesso à capital maranhense pela rodovia BR- 316 bem como à capital piauiense. O município faz divisa ao sul com os municípios de Matões e Parnarama, a oeste com São João do Sóter e Codó, a leste com o Rio Parnaíba e Timon, e ao norte, com os municípios de Coelho Neto e Aldeias Altas (IBGE, 2010).

Segundo os dados do recenseamento geral do Brasil, o município de Caxias apresenta uma população estimada em 155.129 mil habitantes e densidade demográfica de 30,12 habitantes/km², com taxa de crescimento anual de 1,36. As principais atividades econômicas do município são: agricultura, pecuária e indústria (IBGE, 2010). Quanto a educação, a rede de ensino são públicas e privadas, além de duas universidades, sendo uma em nível estadual/pública e a outra particular. A Educação Infantil está dividida em creche e pré-escola, localizadas na zona urbana do município.

Neste município, os livros didáticos para Educação Infantil foram adquiridos mediante edital da própria prefeitura, ou seja, não ocorreu como na maioria das vezes, através de editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros didáticos pertencem a Editora do Brasil e foram publicados entre os anos de 2010 a 2012. Os livros didáticos foram organizados de três formas: Na primeira levando em consideração as duas etapas da Educação Infantil, creche e pré-escola. Na segunda, foi pela divisão da pré-escola que no município está organizada em Educação Infantil 1 e Educação Infantil 2. Na terceira foi nomear os livros com códigos para facilitar a análise posterior.

Os livros didáticos analisados são: maternal e caligrafia da creche, linguagem, matemática, natureza e sociedade e caligrafia da pré-escola Educação Infantil 1 e linguagem, matemática, natureza e sociedade da pré-escola da Educação Infantil 2. Neste sentido, analisou-se dois livros didáticos da creche e quatro livros didáticos da pré-escola de Educação Infantil 1 e três livros da pré-escola de Educação Infantil 2.

Os livros da creche classificados como maternal receberam os códigos: Livro Didático 1 da Creche (LD1C), Livro Didático 2 da Creche (LD2C). Os livros didáticos da pré-escola Educação Infantil 1 receberam os códigos: Livro Didático 1 da Pré-escola 1 (LD1P1), Livro Didático 2 da Pré-escola 1 (LD2P1), Livro Didático 3 da Pré-escola 1(LD3P1) e Livro Didático 4 da Pré-escola 1 (LD4P1) Os livros didáticos da Pré-escola Educação Infantil 2 receberam os códigos: Livro Didático 1 da Pré-escola 2 (LD1P2), Livro Didático 2 da Pré-escola 2 (LD2P2), Livro Didático 3 da Pré-escola 2 (LD3P2).

Quadro 1 - Relação dos livros didáticos das escolas de Educação Infantil adquiridos no município de Caxias, Maranhão.

Livro	Área	Público	Código
CARLA, Vilza. Tic-tac: é tempo de aprender: maternal: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.	Maternal-Educação Infantil	Creche	LD1C
GABRYELLE, Thayanne. Essa mãozinha vai longe: caligrafia: educação infantil 1. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.	Maternal-Educação Infantil	Creche	LD2C
CARLA, Vilza. Tic-tac: é tempo de aprender, linguagem 1: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.	Pré- escola Infantil 1	Crianças 4 anos	LD1P1
CARLA, Vilza. Tic-tac: é tempo de aprender, matemática 1: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.	Pré- escola Infantil 1	Crianças 4 anos	LD2P1
CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender, natureza e sociedade 1: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.	Pré- escola Infantil 1	Crianças 4 anos	LD3P1
GABRYELLE, Thayanne. Essa mãozinha vai longe: caligrafia: indicado para 5 e 6 anos. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.	Pré- escola Infantil 1 e 2	Crianças 5 e 6 anos	LD4P1
CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender. linguagem 2: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.	Pré- escola Infantil 2	Crianças 5 anos	LD1P2
CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender, matemática 2: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.	Pré- escola Infantil 2	Crianças 5 anos	LD2P2
CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender, natureza e sociedade 2: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.	Pré- escola Infantil 2	Crianças 5 anos	LD3P2

Fonte: Própria do autor (2020).

3.3 O procedimento de análise dos livros didáticos

O procedimento de análise dos livros didáticos ocorreu da seguinte maneira: Compilou-se dos livros didáticos trechos e imagens que fazia referência a gênero e sexualidade. A abordagem discursiva escolhida para análise dos textos e imagens é foucaultiano. O exercício analítico genealógico de Michel Foucault mostra que os discursos estão presentes por todas as partes, pois o poder enquanto teia discursiva funciona sobre os “[...] domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas” (FOUCAULT, 1996, p. 70).

Na compilação dos trechos, realizou-se um meticuloso trabalho de análise de conteúdo a partir dos pressupostos metodológicos de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que trata da análise das comunicações, por meio de procedimentos e técnicas sistemáticas com objetivos de descrição do conteúdo. A Análise de Conteúdo busca interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas a fim de extrair dele significados temáticos, significantes lexicais e elementos mais simples de um texto (CHIZZOTTI, 2014).

Bardin (2011), orienta três fases fundamentais para a Análise de Conteúdo, sendo estas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados como a interferência e a interpretação. Assim, no que diz respeito à pré-análise, ela consistiu na organização dos dados para a construção do *corpus* da pesquisa, com a realização da leitura flutuante nos livros didáticos para obter as primeiras impressões sobre o objeto da pesquisa.

Na fase de exploração do material, os livros didáticos foram analisados mais profundamente, tendo como objetivo determinar as unidades de registro e de contexto. A unidade de registro adotada foi a palavra “menino” e “menina” e como estavam representados por “cor, tamanho, formas, espaço” e a unidade de contexto foram às frases nas quais essas palavras se encontravam. Os trechos extraídos dos textos nos livros didáticos, estão presentes em: glossário, boxes e atividades. As imagens, foram selecionadas pelos seguintes critérios: 1) Presença de palavras ou sinônimos nas legendas bem como enunciado representativo; 2) Imagens presentes nos tópicos ou temas que abordavam comportamentos de meninos e meninas; 3) Personagens em relações sociais que expressasse raça, etnia, gênero e sexualidade.

Os livros didáticos analisados foram organizados em quadros – resumos para auxiliar no processo de caracterização dos tipos de discursos. Essa organização seguiu o modelo de quadros – resumos baseados nas pesquisas de Sá-Silva (2012), Sá-Silva e Eggert (2017). Os quadro-resumos são uma síntese de cada obra didática analisada no processo documental, e reúne a compreensão de cada autor/a nos seguintes aspectos: imagem da capa do livro, público alvo, código do livro, característica geral do livro e informações sobre gênero e sexualidade.


No primeiro processo de categorização foram construídas previamente duas categorias “Gênero” e “Sexualidade”. Após isso, foram classificadas e agrupadas em duas categorias no processo de análise, tendo como base a análise documental. Em seguida, foram extraídas mais informações, e a partir disso ocorreu um segundo passo de categorização que culminou no surgimento das subcategorias. Da categoria “Gênero”, construiu-se as subcategorias: “Profissões”, “Família”, “Brinquedos e Brincadeiras”. Da categoria “Sexualidade”, construiu-se as subcategorias: “Corpo Infantil” e “Higienização”.

4 DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DA CRECHE E PRÉ-ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresenta-se as principais abordagens que os livros didáticos da Educação Infantil tecem sobre as categorias gênero e sexualidade bem como as subcategorias que foram surgindo durante o processo de categorização.

Os *Quadros-Resumos* 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 sintetizam as principais ideias sobre a discussão de gênero e sexualidade vinculada nos livros didáticos das escolas. São produções escritas por professoras com formação em pedagogia e outras áreas da educação. Os livros são direcionados para as crianças da creche e pré-escola da rede pública municipal.


Quadro 2 - CARLA, Vilza. Tic-tac: é tempo de aprender: maternal: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

LIVRO	FORMAÇÃO DOS AUTORES	PÚBLICO ALVO	CÓDIGO DO LIVRO
	<p>Vilza Carla Formada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Pós-graduada em Psicopedagogia.</p>	<p>Creche – maternal (Crianças de 0-3 anos)</p>	<p>LD1C</p>
CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS			
<p>Há representatividade de meninas negras e sua pluralidade étnica. Os discursos estão mais no campo visual, como a representatividade de crianças brancas e negras em foto e desenho. Há discurso sobre as crianças em ações coletivas, diversificadas e um esforço de colocar as diferenças em destaque sem desqualificações.</p>			
INFORMAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE			
<p>Há discurso sobre gênero, sexualidade atravessados pelas questões étnica e cultural. Há representações femininas que indicam subalternidade, delicadeza e dependência do sujeito homem. Há figuras que qualificam ações, objetos e outros artefatos como exclusivamente femininos. Nas datas comemorativas os discursos sobre pai e mãe são reforçados pelas cores e objetos que tentam dizer sobre ser homem e ser mulher. O tamanho das figuras reforça ainda mais as representatividades localizadas do gênero masculino e feminino. Há representatividade de meninas negras e sua pluralidade étnica. Há discursos sobre o dia das mães e o dia dos pais numa perspectiva tradicional e com ênfase em artefatos culturais (objetos indicados para o público masculino e feminino).</p>			

Fonte: Própria do autor (2020).


Quadro 3 - GABRYELLE, Thayanne. Essa mãozinha vai longe: caligrafia: educação infantil

1. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

LIVRO	FORMAÇÃO DOS AUTORES	PÚBLICO ALVO	CÓDIGO DO LIVRO
	<p>Thayanne Gabrielle é Licenciada em Pedagogia. Especializada em Pedagogia aplicada à Música, à Harmonia e à Morfologia.</p> <p>Vilza Carla é Licenciada Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Pós-graduada em Psicopedagogia.</p>	<p>Creche – maternal (Crianças de 0-3 anos)</p>	<p>LD2C</p>
CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS			
<p>Há representatividade de crianças brancas em foto. Há presença de crianças negras em desenho. Há desenhos de crianças em forma de cooperação e respeito. Há discurso da diversidade em relação as cores dos animais, formas e tamanhos. Há representação em desenho da criança indígena.</p>			
INFORMAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE			
<p>Há discurso sobre gênero, sexualidade atravessados pelas questões étnica e cultural. Há representação de datas comemorativas como o dia internacional da mulher como em uma gravura para ser pintada, porém os traços da figura propõem pensar na ideia de uma mulher de classe social elevada e não traz outras mulheres em sua diversidade e pluralidade. Nas imagens e desenhos de crianças, as meninas estão sempre ocupando espaço de sujeitos dóceis e meigas. Há discursos sobre o dia das mães e dia dos pais numa perspectiva tradicional, com ênfase em artefatos culturais (objetos indicados para o público masculino e feminino).</p>			

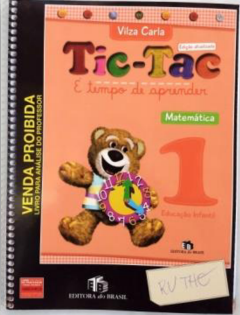
Fonte: Própria do autor (2020).

Quadro 4 - CARLA, Vilza. Tic-tac: é tempo de aprender, linguagem 1: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

LIVRO	FORMAÇÃO DOS AUTORES	PÚBLICO ALVO	CÓDIGO DO LIVRO
	<p>Vilza Carla é Licenciada Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Pós-graduada em Psicopedagogia.</p>	<p>Crianças de 4 anos (Educação Infantil 1)</p>	<p>LD1P1</p>
CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS			
<p>Há representatividade de crianças negras em desenho e imagens. Há desenhos de crianças em forma de cooperação e respeito. A obra se preocupa em apresentar as crianças em ações coletivas e diversificadas em um esforço de colocar as diferenças em destaque sem desqualificações.</p>			
INFORMAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE			
<p>Há discurso sobre gênero, sexualidade atravessados pelas questões étnica e cultural. Há discursos sobre gênero, sexualidade referentes as atividades com brinquedos e brincadeiras das crianças. Há discursos recorrentes sobre a criança feminina no sentido da maternidade, reforçando o que é ser menina, mãe e dona de casa. Há representações femininas e masculinas legitimando os papéis sociais a partir dos gêneros. A representatividade étnica se apresenta na obra com a ideia de cooperação, trabalho em grupo entre os gêneros. Há desenhos de objetos: vestidos, chapéu, bolsas, brinquedos, que reforçam os estereótipos de gênero. Há discurso da maternidade e de ser mulher. Há atividades que reforçam as representações de gênero e sexualidade.</p>			

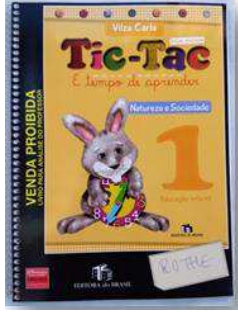
Fonte: Própria do autor (2020).

Quadro 5 - CARLA, Vilza. Tic-tac: é tempo de aprender, matemática 1: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

LIVRO	FORMAÇÃO DOS AUTORES	PÚBLICO ALVO	CÓDIGO DO LIVRO
	<p>Vilza Carla é Licenciada Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Pós-graduada em Psicopedagogia.</p>	<p>Crianças de 4 anos (Educação Infantil 1)</p>	<p>LD2P1</p>
CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS			
<p>A representatividade étnica se apresenta na obra assim como a ideia de cooperação, trabalho em grupo e inclusão. Há representatividade de crianças negras em desenho. Há presença do discurso de respeito aos animais domésticos e sua natureza. Há uma ideia de percepção visual dos objetos com relação a tamanhos e formas.</p>			
INFORMAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE			
<p>Há discurso sobre gênero, sexualidade relacionada às atividades dos brinquedos e brincadeiras das crianças. A obra se preocupa em apresentar as crianças em relação às questões quantitativas, lógica e associativas ao gênero, atribuindo ao menino um melhor domínio na matemática. No entanto, ainda existem representações femininas e masculinas legitimando os papéis sociais a partir dos gêneros. Há discurso sobre família a partir da perspectiva da representação de animais. Há predominância quantitativa, lógica e matemática associados ao desempenho do menino.</p>			

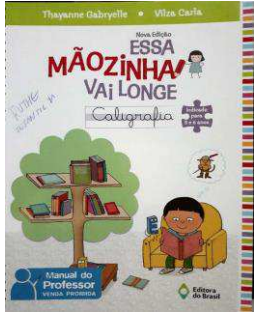
Fonte: Própria do autor (2020).

Quadro 6 - CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender, natureza e sociedade 1: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

LIVRO	FORMAÇÃO DOS AUTORES	PÚBLICO ALVO	CÓDIGO DO LIVRO
	<p>Vilza Carla é Licenciada Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Pós-graduada em Psicopedagogia.</p>	<p>Crianças de 4 anos (Educação Infantil 1)</p>	<p>LD3P1</p>
CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS			
<p>A representatividade étnica se apresenta na obra assim como a ideia de cooperação, trabalho em grupo e inclusão. Há representatividade de crianças negras em desenho. Há representatividade de meninas e meninos negros. Há presença do discurso do respeito aos animais domésticos e sua natureza.</p>			
INFORMAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE			
<p>Há discurso sobre gênero, sexualidade atravessados pelas questões étnica e cultural. Há duas divisões sobre o que é natureza e o que é sociedade. Na parte que corresponde à natureza, predominam-se as questões ligadas à higienização do corpo e o reconhecimento dos animais em suas formas distintas por suas características anatômicas. Há desenhos de objetos e dentre outros artefatos culturais: vestidos, chapéu, jogos, bolsas, brinquedos, que reforçam os estereótipos de gênero. Na parte que corresponde a sociedade percebe-se que existe uma separação com relação aos papéis sociais e de gênero, mostrando brincadeiras mais velozes e de muita adrenalina associadas a meninos e, menos aligeiradas e de forma mais perceptiva e delicada a meninas. Há também a presença do discurso recorrente do que deve ou não a menina vestir. Existe uma forma de querer dá ao corpo infantil feminino uma característica que o qualifica enquanto feminino. Há discurso sobre família a partir da perspectiva da representação de animais. Há presença do corpo infantil masculino e feminino de maneira mais anatômica. Há uma associação de vestuários e acessórios ao corpo conforme o gênero.</p>			


Fonte: Própria do autor (2020).

Quadro 7 - GABRYELLE, Thayanne. Essa mãozinha vai longe: caligrafia: indicado para 5 e 6 anos. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.do Brasil, 2013.

LIVRO	FORMAÇÃO DOS AUTORES	PÚBLICO ALVO	CÓDIGO DO LIVRO
	<p>Thayanne Gabrielle é Licenciada em Pedagogia. Especializada em Pedagogia aplicada à Música, à Harmonia e à Morfologia.</p> <p>Vilza Carla é Licenciada Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Pós-graduada em Psicopedagogia.</p>	<p>Pré-escola (Crianças de 5 a 6 anos)</p>	<p>LD4P1</p>
CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS			
<p>Há representatividade de crianças brancas em fotos. Há presença de crianças negras em desenho. Há desenhos de crianças em forma de cooperação e respeito. Há um discurso da diversidade em relação as cores dos animais, formas e tamanhos. Há representação em desenho da criança indígena.</p>			
INFORMAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE			
<p>Há discurso sobre gênero, sexualidade atravessados pelas questões étnica e cultural. Há discurso sobre gênero, sexualidade, etnia e diversidade cultural. A representatividade étnica se apresenta na obra assim como a ideia de cooperação entre os gêneros. Há representação de datas comemorativas como o dia internacional da mulher em gravura para ser pintada, porém os traços da figura estão associados a ideia de uma mulher de classe social elevada e não traz as outras mulheres em sua diversidade e pluralidade. Nas imagens desenhos de crianças, as meninas estão sempre ocupando espaço de sujeitos dóceis e meigas. Apresenta discursos sobre o dia das mães e dos pais, numa perspectiva tradicional (indicando os objetos masculinos e femininos).</p>			

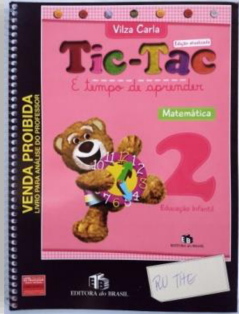
Fonte: Própria do autor (2020).

Quadro 8 - CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender. linguagem 2: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

LIVRO	FORMAÇÃO DOS AUTORES	PÚBLICO ALVO	CÓDIGO DO LIVRO
	<p>Vilza Carla é Licenciada Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Pós-graduada em Psicopedagogia.</p>	<p>Crianças de 5 anos (Educação Infantil 2)</p>	<p>LD1P2</p>
CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS			
<p>A representatividade étnica se apresenta na obra assim como a ideia de cooperação. Há representação de masculinidade e feminilidade. Há presença de crianças negras em forma de desenhos. Há representação em desenhos de meninos e meninas negras. O livro também versa por uma perspectiva da inclusão no que diz respeito ao conhecimento na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), representadas pelas mãos indicando as letras do alfabeto.</p>			
INFORMAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE			
<p>Há discurso sobre gênero, sexualidade atravessados pelas questões étnica e cultural. Há discursos que estão mais no campo visual ao apresentar muitas imagens de crianças do sexo masculino e feminino. Há discurso reforçando a ideia de maternidade desde a infância. Há representação de brincadeiras infantis masculinas e femininas. Há representação de acessórios femininos indicando uso para as meninas. Há representação do que vem a ser homem, posição social e de classe econômica. Há presença de desenhos mostrando brincadeiras coletivas entre os gêneros. Há discursos recorrentes sobre a criança negra feminina e masculina. A obra se preocupa em apresentar as crianças em ações coletivas, diversificadas e um esforço de colocar as diferenças em destaque sem desqualificações. No entanto, ainda, se encontra representações femininas que indicam subalternidade, delicadeza e dependência do sujeito homem, bem como ideias sobre maternidade e embelezamento infantil.</p>			

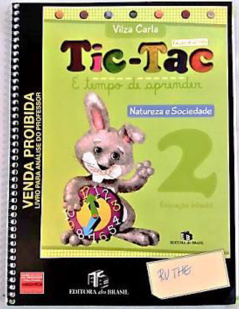
Fonte: Própria do autor (2020).

Quadro 9 - CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender, matemática 2: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

LIVRO	FORMAÇÃO DOS AUTORES	PÚBLICO ALVO	CÓDIGO DO LIVRO
	<p>Vilza Carla é Licenciada Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Pós-graduada em Psicopedagogia.</p>	<p>Crianças de 5 anos (Educação Infantil 2)</p>	<p>LD2P2</p>
CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS			
<p>A representatividade étnica apresenta-se na obra assim como a ideia de cooperação. Há presença de crianças negras. Há representação de mulheres negras. Há discursos recorrentes sobre a criança feminina e masculina negra. O livro também versa por uma perspectiva da inclusão no que diz respeito ao conhecimento das crianças sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), representadas pelas mãos indicando as letras do alfabeto.</p>			
INFORMAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE			
<p>Há discurso sobre gênero, sexualidade atravessados pelas questões étnica e cultural. Há imagens em forma de desenho representando uma ideia de desenvolvimento infantil até a fase adulta, mostrando a figura masculina como ativo, empreendedora, localizando o homem nas profissões como superior as mulheres. Há ideias sobre corpo masculino e formas de masculinidade. Há representação na diferenciação nas brincadeiras das crianças. A obra se preocupa em apresentar as crianças em ações coletivas, diversificadas e um esforço de colocar as diferenças em destaque sem desqualificações. Há representações femininas que indicam subalternidade, delicadeza e dependência do sujeito homem, bem como ideias sobre maternidade e embelezamento infantil. Há ideia de matrimônio. Há representação de imagens de brinquedos masculinos e femininos. Há representação de imagens dos animais em aspectos diferenciados relacionados à diversidade. Há representação de meninos e meninas desenvolvendo atividades juntas. Há marcadores sociais da diferença entre meninos e meninas como em vestimentas e brinquedos: as meninas de tiara ou com flores no cabelo; móveis coloridos, bonecas bebês no carrinho e no colo. Há representação de quartos infantis para meninas. Há representação da mulher reforçando o papel da mulher como dona de casa.</p>			

Fonte: Própria do autor (2020).

Quadro 10 - CARLA, Vilza. Tic-tac é tempo de aprender, natureza e sociedade 2: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

LIVRO	FORMAÇÃO DOS AUTORES	PÚBLICO ALVO	CÓDIGO DO LIVRO
	<p>Vilza Carla é Licenciada Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Pós-graduada em Psicopedagogia.</p>	<p>Crianças de 5 anos (Educação Infantil 2)</p>	<p>LD3P2</p>
CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS LIVROS			
<p>A representatividade étnica se apresenta na obra assim como a ideia de cooperação. Há representação de crianças em ações coletivas de preservação da natureza. Há representação de crianças e suas moradias, mas reforça a ideia de o índio viver apenas na natureza, segregando o espaço social urbano (cidade) do interior (rural). Há representação de artefatos culturais midiáticos e tecnológico, impresso e audiovisual. O livro também versa por uma perspectiva da inclusão no que diz respeito ao conhecimento das crianças sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).</p>			
INFORMAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE			
<p>Há discurso sobre gênero, sexualidade atravessados pelas questões étnica e cultural. Os discursos estão mais no campo visual ao apresentar muitas imagens de crianças do sexo masculino e feminino. Há discursos recorrentes sobre a criança feminina e masculina negra. A obra se preocupa em apresentar as crianças em ações coletivas, diversificadas e um esforço de colocar as diferenças em destaque sem desqualificações. Encontra-se representações femininas que indicam subalternidade, delicadeza e dependência do sujeito homem, bem como ideias sobre maternidade e embelezamento infantil. Há representação de corpo masculino e feminino. Há representação de roupas e brinquedos como sendo masculinos e femininos. Há representação de beleza feminina. Há representação de imagens de crianças étnicas. Há representação do papel da mulher como dona de casa, mãe, etc. Há representações de meninos e meninas em hábitos de higiene do corpo (tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos). Há representação do menino como independente do adulto nas atividades de higiene e cuidado com o corpo. Há representação da menina como dependente do adulto (mãe) nas atividades de higiene e cuidado com o corpo. Há representação de meninos como jardineiros e agricultor. Há representação de meninos como desobedientes e bagunceiros. Há representação de força e cooperação entre os gêneros. Há representação de modelos de famílias na lógica tradicional. Há representação do espaço doméstico associado à mulher. Há representação da menina como romântica e cuidadosa. Há representação de homens em atividades de conforto no espaço doméstico. Há entre as representações do menino na posição ativa e, da menina como passiva em relação ao espaço doméstico. Há representação feminina nas profissões (médica, odontóloga). Há representação do gênero feminino na escola (professora, zelador, gestora). Há representação de fantasias baseadas na identidade de gênero.</p>			

Fonte: Própria do autor (2020).

4.1 Discursos sobre gênero no tema profissões

Historicamente os homens na sociedade têm uma participação maior no mercado de trabalho do que as mulheres. Esse processo de desigualdade entre homens e mulheres são fundamentados pela divisão sexual do trabalho marcado pelas relações de poder, e pelas construções sociais e históricas, atravessadas pelas relações de gênero. Algumas pesquisas e trabalhos de Helena Hirata (1998, 2002, 2002a, 2003, 2003a, 2007, 2010) entre outros trabalhos, se debruçam na problematização dessas questões, apontando a necessidade de análises mais ampliadas para o processo educacional.

Para Hirata (2002, 2010) a divisão sexual do trabalho está embasada na dimensão da divisão social do trabalho, pois nela está presente a dimensão da opressão e dominação permeada pela relação de poder e hierarquia. Essas relações são indissociáveis uma vez que as relações entre homens e mulheres são relações marcadas pela exploração e opressão, construídas socialmente.

A divisão sexual tem fundamentado relações de poder e dominação de um sexo sobre o outro, criando a desigualdade de gênero no campo das profissões e no mercado de trabalho. O determinismo biológico desde o século XIX vem produzindo argumentos para fundamentar a discriminação entre os gêneros, como aqueles que associam o espaço doméstico como sendo espaço destinado para as mulheres devido a relação de cuidado dos filhos/as. Esses discursos ainda se encontram de forma naturalizada na sociedade provocando preconceito, machismo, sexismo assim como outras formas de discriminação social.

No livro *A dominação masculina*, de Pierre Bourdieu (2012) esse estudioso apresenta a questão da dominação masculina a partir de uma perspectiva simbólica, atrelada ao modo de pensamento e sujeição da mulher na sociedade. Bourdieu defende a ideia de que existe uma construção social naturalizada em relação a divisão sexual, que tem contribuído para a manifestação do poder masculino na sociedade, no sentido de que a interação entre os gêneros é guiada pelos interesses sociais dos homens.

A dominação masculina seria, pois, uma maneira particular de violência praticada principalmente pelo o modo de pensar o mundo como espaço do processo natural em que homens tem direitos e privilégios sobre as mulheres. A violência simbólica como prática da dominação masculina funciona no campo das subjetividades e nas representações sociais, na produção de sujeitos enquanto homem e mulher pelas estruturas de dominação que a produzem e mantém viva as estruturas que defendem o papel do homem como polo dominante e da mulher como polo passivo de dominação (BOURDIEU, 2012).

Os efeitos da dominação masculina na sociedade estão visivelmente acentuados na manifestação de práticas de violência contra as mulheres, como a violência física, social, moral e psicológica. Estas formas de violência não recaem apenas sobre as mulheres, mas, também sobre as pessoas que já foram anunciadas por Foucault (2017) como pertencentes as sexualidades periféricas, como: gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, consideradas desviantes da norma heterossexual.

Nesta mesma questão, a dominação masculina vai se legitimando, assumindo um plano mais afimco na sua estruturação de pensamento e comportamento, disseminando discursos em que coloca as mulheres ainda em posição de inferioridade como dependentes e submissas aos homens, uma vez que:

A diferença *biológica* entre os *sexos*, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho. (O corpo e seus movimentos, matrizes de universais que estão submetidos a um trabalho de construção social, não são nem completamente determinados em sua significação, sobretudo sexual, nem totalmente indeterminados, de modo que o simbolismo que lhes é atribuído é, ao mesmo tempo, convencional e "motivado", e assim percebido como quase natural.) (BOURDIEU, 2012, p.20 grifos do autor).

A divisão social do trabalho inicia-se desde a infância, quando as crianças começam a identificar no espaço escolar situações, objetos e questões referentes a separação de meninos e de meninas, como por exemplo na divisão de brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas. Nestas questões considera-se relevante mostrar que os livros didáticos também são produtores desses discursos, discursando como deve ser o comportamento do menino e da menina e, como cada qual pode ser educado a partir daquilo que foi construído como referencial de gênero, papel social e trabalho. Esses discursos foram alimentados por diferentes campos de saber a fim de legitimar a presença masculina em aspectos mais bem qualificados do que a mulher ao longo da história, pois:

[...] a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para provar distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos próprios de cada gênero (LOURO, 2014, p. 49).

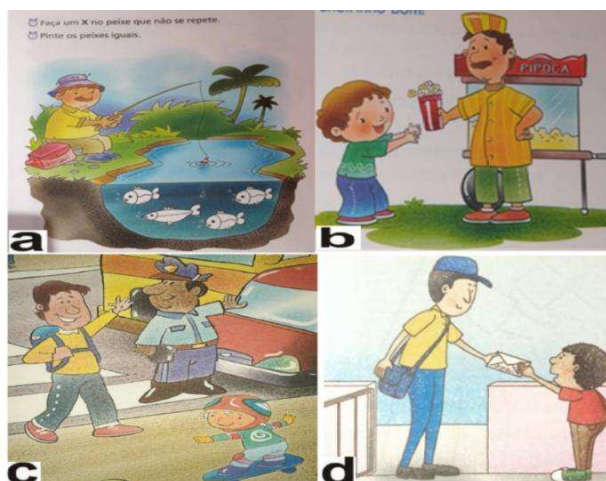
Diversos campos sociais e políticos, como o religioso, médico, jurídico, pedagógico e psicológico etc., empenham-se, continuamente para produzir discursos com efeitos poderosos de verdade, que agem de forma capilar para manter o controle social sobre as pessoas.

É bastante perceptível a relação entre homens e mulheres em diferentes trabalhos, começando pelas profissões, como de costureira (LD3P1, p. 96), (LD2P2, p. 18), (LD3P2, p.88) e de cozinheira (LD2P2, p. 47), nesta última, reportando-se para a mulher negra. Em outras profissões o protagonismo da mulher assumindo postos altos na profissão como médica (LD3P1, p. 96), (LD2P1, p.29), (LD3P2, p.87), e nesta primeira a mulher é negra, e em outra aparece como enfermeira (LD3P1, p. 97) e dentista (LD3P2, p.87). Na educação, são enfatizadas profissões, como professora (LD4P1, p. 110), (LD3P1, p. 86), (LD3P2, p.89) que aparece sempre relacionada ao cuidado com as crianças ou para enfatizar que ela trabalha no campo da Educação Infantil. O que também deixa claro que a Educação Infantil é um espaço nomeado para o feminino. Nas imagens, aparecem ainda, mulheres na profissão de diretora (LD3P2, p.89), secretária (LD3P2, p.89) e merendeira (LD3P2, p.89).

Neste sentido, as imagens mostram também, os homens na profissão de frentista de posto de gasolina (LD1C, p.19), sorveteiro (LD1P1, p.32), cozinheiro (LD2P1, p.103), pipoqueiro (LD3P1, p. 21), vendedor de lanches (LD3P1, p. 57); pedreiro (LD3P1, p. 96), mágico (LD2P2, p. 18), malabarista de circo (LD2P2, p. 18), cabeleireiro (LD3P2, p.87), sapateiro (LD3P2, p.87) e zelador (LD3P2, p.89). Em outras profissões apareceram a profissão de carteiro (LD3P2, p. 73), (LD3P2, p.85), pintor (LD3P2, p.90), (LD3P2, p.90), médico (LD2P2, p. 18) agente de trânsito (LD3P2, p. 76). Outra profissão não muito visualizada nos livros didáticos foi a de professor (LD3P2, p. 110) e ainda, com uma postura bem séria.

A discussão sobre as profissões nos livros didáticos é pensada desde a infância como forma de preparar as crianças para uma vida futura. Esses discursos estão carregados de intencionalidades e representação do que deve ser o menino e a menina ao crescer, como está na figura 1 abaixo:

Figura 1 - Representações do homem nas profissões



Fonte: Imagem (a) (LD1P1, p. 31) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Matemática); Imagem (b) (LD3P1, p. 21) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Natureza e Sociedade); Imagem (c) (LD3P2, p. 49) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade); Imagem (d) (LD3P2, p. 73) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

As imagens apresentadas acima na Figura 1 mostram os tipos de trabalhos executados mais por homens do que por mulheres, afirmando a ausência da representação de mulheres nessas profissões, como a mulher em atividade de pesca, a mulher pipoqueira, a mulher agente de trânsito e a mulher carteiraira.

Na imagem (a) observa-se um homem pescando e na imagem (b) aparece o homem como pipoqueiro, sendo comum essas profissões para os homens. Já na imagem (c) encontra-se o guarda de trânsito, não aparecendo a representação desses profissionais enquanto mulheres. Essa imagem chama atenção no sentido de pensar a questão da cor, sendo um guarda de trânsito negro, mostrando representatividade da pessoa negra nos livros didáticos para essa profissão. Na imagem (d) aparece o carteiro, como uma profissão que vem sendo apresentada apenas no gênero masculino, uma vez que temos também mulheres atuando nessa mesma profissão.

Essas imagens produzem sentidos atrelados às questões de autonomia e independência. Mesmo que as imagens não apresentem homens em situações econômicas melhores e em postos de trabalhos mais elevados, essas profissões afirmam claramente que essa ideia de trabalho que os meninos devem entender como destinada aos homens. Os livros didáticos têm mostrado diferentes profissões em relação as mulheres, conforme está abaixo na figura 2.

Figura 2 - Representações da mulher nas profissões



Fonte: Imagem (a) (LD2P1, p. 29) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Matemática); Imagem (b) (LD3P1, p. 96) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Natureza e Sociedade); Imagem (c) (LD2P1, p. 96) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Natureza e Sociedade); Imagem (d) (LD2P2, p. 47) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Matemática); Imagem (e) (LD3P2, p. 87) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

Nas imagens (a), (c) e (d), da Figura 2, as mulheres aparecem como sendo: enfermeira, médica, pediatra, percebe-se ainda que as imagens discursam sobre a mulher numa profissão ligada as áreas da saúde. Em outros momentos, outras imagens (c) e (d) apresentam as mulheres como dona de casa, executando atividades domésticas, costurando e fazendo biscoitos. Na imagem (d), apresenta uma representação da mulher rodeada de crianças no preparo dos biscoitos. A mulher é negra e de uma aparência idosa, e por tais características, lembra uma empregada doméstica, ou seja, a cor negra sempre representada em situações de trabalho doméstico e cuidado das coisas que envolvem a casa. Assim, também é possível questionar onde estão os homens nessas mesmas representações?

Os livros didáticos também fazem menção às profissões estimulando as crianças a conhecerem os profissionais e suas profissões, enfatizando que “*todas as profissões são importantes*” (LD3P1, p. 95). Além disso, há trechos em que é pedido para as crianças como atividade que “*desenhe seu professor*” (LD2C, p. 95). Assim, em outros trechos aparecem atividades para que as crianças “*desenhe uma panela próxima ao cozinheiro* (LD3P1, p. 96), mostrando a presença do profissional cozinheiro.

Em outros trechos, aparecem atividades em que é pedido para as crianças fazerem, “*com tinta e pincel, desenhe o seu professor ou a sua professora* (LD3P1, p.123), apresentando que na Educação Infantil é espaço do professor e da professora. Mas, a atividade ainda é restrita a um olhar de apenas conceber a imagem da professora como pertencente a esse espaço, tendo em vista que as representações culturais imprimem a ideia de que o cuidado e a educação de crianças ainda, estão relacionados às mulheres (VIANNA, 2002; LOURO; 2014). Assim também, aparece trechos em que questiona as crianças “*o que vou ser quando crescer?* (LD3P2, p. 87). Este questionamento se apresenta de forma ampla, assim, depende muito da prática pedagógica para problematizar com as crianças as profissões de maneira igualitária e sem distinções de gênero.

Nesse contexto, percebe-se que os discursos mencionados nos livros didáticos entendem as profissões de uma forma diferente do que é representado nas imagens, uma vez que, a profissão de professor homem é poucas vezes relacionada ao campo da Educação Infantil, dando assim, mais ênfase a representação da professora. Tem momentos em que o nome professora aparece dando destaque a profissional enquanto mulher (LD1C p. 65), em outros aos dois gêneros (professor/professora) (LD3P1, p.123), que é importante para qualificar ambos os gêneros, ou ainda, na predominância do nome professor no masculino para chamar ambos os

gêneros, ou seja, usa-se professor tanto para chamar o homem como para chamar a mulher (LD2C, p. 95), que deveria ser chamada de forma correta, como professora.

4.2 Discursos sobre gênero no tema famílias

A família vem passando por mudanças significativas nas últimas décadas. Diferentes modificações na organização familiar, tem corroborado para o surgimento de outras configurações de família na sociedade. Essas modificações tem colocado em questão a manutenção da família tradicional composta por pai, mãe e filhos como núcleo homogêneo e privilegiado nas relações sociais.

O conceito de família é definido pela relação sexual-reprodutiva, de que homem e mulher se completam, ou ainda, justificando a intervenção divina na união dos mesmos. Nessa questão, Louro (2006, p.91), chama atenção para as mudanças na organização familiar ampliando a ideia de família na sua diversidade. Assim, comenta:

Ao contrário do que esses discursos fazem supor, atualmente é cada vez mais visível o número de lares mantidos apenas por mulheres que se revezam no cuidado dos menores e nos quais os homens adultos têm uma presença transitória ou esporádica; são frequentes os arranjos familiares que incluem outras pessoas, parentes e vizinhos; muitos casais jovens e velhos compartilham a mesma moradia; cada vez mais parceiros do mesmo sexo estabelecem uniões estáveis e, frequentemente, as crianças dividem seu tempo entre a casa do pai e a casa da mãe (os quais, por sua parte, têm, muitas vezes, outros companheiros ou companheiras e filhos).

A família está constantemente em processo de mudança, atualização, reatualização, e reinvenção das formas de ser família. No texto *Gênero, relações familiares e toxidade materna*, o pesquisador Claudio Marcio do Carmo (2020) apresenta uma análise crítica sobre o discurso de ser mãe a partir da relação pai e mãe. Ao trabalhar gênero e família, entende que a ideia de maternidade ainda é produtora de uma figura feminina naturalizada e essencialista, pois reflete nos variados discursos que legitima os modos de ser mãe que por sua vez acaba se caracterizando como uma maternidade tóxica. Segundo o autor, existem discursos justificando a todo momento o papel da mulher como mãe, refletindo na formação familiar.

O autor amplia esse olhar sobre a maternidade tóxica e explica que “[...] ser mulher não é sinônimo de ser mãe, como ser mãe não é sinônimo de uma perfeição performática de um papel social, pois este é discursivamente construído na dinâmica social [...]” (CARMO, 2020, p. 109). Nesta mesma reflexão o autor acrescenta a ideia de mãe tóxica, ou seja, a mulher enquanto mãe toma para si o cuidado com as crianças como algo natural, anulando também a responsabilidade do homem como pai no exercício dessa mesma tarefa.

No texto *As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado?* Dagmar Estermann Meyer (2000) aguça o olhar sobre os aspectos biologizados que legitima a ideia de maternidade como uma vocação de toda mulher em querer ser mãe. Para a autora, a maternidade começa a ser compreendida como um projeto de família que reforça a ideia da mulher na vida doméstica e no cuidado com as crianças. Esse ideário de amor materno, requer da mulher uma abdicção da sua liberdade, (sobre o corpo, a sexualidade, prazer). A maternidade passa a ser aceita “[...] tanto como uma essência inscrita na natureza feminina, quanto como um destino (e o dever) primordial da mulher” (MEYER, 2000, p. 122).

Deste modo, os arranjos familiares, diferentes do padrão esperado de ser pai – homem, e de ser mãe – mulher, são alvejados por discursos principalmente de aspecto sexual-reprodutivo, ligando a relação homem-mulher como natureza biológica em relação a ter filhos e filhas, associando a mulher a maternidade absoluta, e ao pai a capacidade de liderar e prover as necessidades básicas da família.

Com as transformações econômicas, as alterações nas leis referentes ao casamento, divórcio e adoção de crianças, as novas tecnologias reprodutivas, a luta pela união homoafetiva e outras, tem caracterizado como importante movimento de reconfiguração da família, servido para alterar e desconstruir as noções essencialistas sobre ser família, possibilitando questionamentos sérios sobre a paternidade e a maternidade, tida como condição exclusiva da heterossexualidade.

Entende-se a família como uma produção social e cultural (ARIÈS, 1981). A perspectiva de desnaturalização da família, essa “[...] família composta por um pai e uma mãe e sua prole, todos vivendo juntos, de forma estável, durável e legalizada” (LOURO, 2006) está mudando, surgindo outras configurações de família, fora do padrão familiar considerado “normal”. A produção de uma “família normal”, segundo Louro (2006, p. 90), reside na ideia de que:

[...] as atividades e funções do homem e da mulher devam ser distintas e bem definidas, e que, em conjunto, os adultos estejam incumbidos da educação das crianças e jovens. Qualquer alteração que escape desse arranjo tido como correto e padrão pode ser, então, compreendida como uma irregularidade ou uma discrepância. Certamente é possível reconhecer, com um olhar mais crítico, que, em nossa sociedade, essa família padrão é constituída por um homem e uma mulher heterossexuais e seus filhos e filhas, todos brancos, de classe média, cristãos, e que é essa a referência explícita ou sugerida nos manuais e nos programas escolares, nos anúncios da mídia, nas telenovelas, nos discursos dos políticos ou religiosos.

A autora acima citada entende que em todos os espaços sociais está relacionado a padrões e formas de pensar a família numa única perspectiva de modelo universalizante.

Todavia, esse discurso da “família normal” mesmo sendo reforçado no processo de socialização da família tem sido aos poucos também sabotado pelo sistema de consumo, globalização e os efeitos jurídicos no que tece sobre o casamento homoafetivo, o aumento no número de divórcios, e adoção de crianças, a gestação de crianças por barrigas de aluguel, etc.

Jurandir Costa (2004) no livro: *A ordem médica e a norma social*, mostra que no século XIX ocorreu uma mudança em relação a família quando a medicina social por meio de uma política higienista transformou a família na instituição conjugal e nuclear. O autor explicita que “a família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada, tornou-se, neste mesmo movimento, sinônimo histórico de família burguesa (COSTA, 2004, p 13). Ou seja, para o autor, a regulação das práticas disciplinares através da medicina possibilitou um novo processo de formação familiar com funções específicas e papéis sociais definidos no sentido de garantir a ordem da prole na questão sexual-reproducionista.

Junqueira (2017) entende que essas mudanças na sociedade em relação a questão da família por exemplo tem abalado setores conservadores e tradicionais na política brasileira, que encontram apoio nas instituições religiosas (como na Igreja Católica de onde cunhou a ideia de ideologia de gênero), apoio para sustentar a manutenção da ordem heteronormativa, alegando doutrinação de crianças e jovens, sobre as questões de gênero e sexualidade na escola.

Com efeito, por meio de uma tematização acerca dos “riscos” da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero (JUNQUEIRA, 2017, p.26).

A família tradicional como as diferentes configurações de família na sociedade são frutos das relações de poder, das práticas discursivas de controle dos corpos e das sexualidades Foucault (2017). E para isso, discursos são naturalizados como forma de controle das relações de poder, tendo em vista a manutenção da família heterossexual como legítima.

Convivemos com famílias das mais variadas composições: famílias em processo de separação; famílias monoparentais (compostas por mãe e filhos/as ou pai e filhos/as); famílias extensas (compostas pelo casal, familiares distantes e agregados); famílias constituídas por casal homossexual (homem-homem; mulher-mulher); famílias constituídas com filhas e filhos adotivos/as; famílias constituídas por mães e pais separados/as, que trazem para a nova relação filhas e filhos de outros casamentos [quando há filhos/as desta relação, produz-se a presença do meio-irmão/a]; famílias constituídas mediante novas técnicas de reprodução (que tornam tecnicamente possível a criança ter um total de cinco pais – três tipos de mãe [a genética, a gestacional e a de criação] e dois pais [o da genética e o de criação]; família intacta [que não sofreu separação]; enfim, tantas outras possibilidades de configuração familiar existentes na atualidade (XAVIER FILHA, 2007, p. 21).

Será que todas as crianças possuem uma família composta por pai, mães e filhos e filhas? O que as crianças entendem por família? Será aquela que está representada como modelo oficial nos livros didáticos, composta por um homem e uma mulher heterossexuais e seus filhos e filhas, todos brancos, de classe média e cristãos? Porque não falar para as crianças sobre as famílias e suas diferentes configurações sociais e culturais?

Gibim e Finco (2016) fazem uma exposição interessante sobre o conceito de família no plural, entendendo as particularidades e os modos de como as famílias veem se constituindo e se organizando socialmente. Segundo o autor e a autora, as crianças trazem consigo representações de família relacionados as suas distintas experiências, sobre o que é e, como é ser família. Cada criança tem uma forma de olhar a sua família e também de perceber-se em relação as outras configurações de famílias.

Para Furlani (2013), a escola precisa rever seu posicionamento frente a discussão de temáticas que envolve falar sobre família, problematizando outras representações de famílias, silenciadas pelo currículo da escola. A autora entende ainda, que:

[...] é preciso incluir na discussão outras formas familiares, mesmo que elas não apareçam espontaneamente na fala das crianças. Por exemplo, mencionar as famílias onde a(o) “chefe” – ou pessoa de referência – não é um homem; famílias com mulheres (e/ou homens) solteiras(os) com filhos(as); famílias com filhas(os) agregadas(os) de diferentes casamentos; famílias com filhos(as) adotados(as); famílias constituídas por mulheres ou homens homossexuais com filhos(as) legítimos(as) ou filhos(as) adotados(as); famílias onde os avôs e as avós moram juntos, etc. (FURLANI, 2013, p. 77).

Nesse sentido, nos livros didáticos aparecem as seguintes formas de representação de família como aquelas composta por pai, mãe e filhos (LD1C, p. 60), (LD3P1, p. 66), (LD3P1, p. 86), (LD3P2, p. 57) e (LD3P2, p. 59), no seguimento tradicional, variando também a presença na quantidade de filhos, ou apenas composta por mãe e filhos/as (LD1C, p. 60), (LD3P2, p. 21), (LD3P2, p. 17), (LD3P2, p. 19), (LD3P2, p. 25), (LD3P2, p.39), (LD2P2, p. 118) e (LD3P2, p. 73). Em relação a essas mudanças na composição familiar, tem-se família composta por dois pais e filho (LD1C, p. 60) ou ainda família composta por pai e mãe (LD3P1, p. 84) sem a presença do/s filhos/as. Assim, outras famílias estão representadas e de grande numerosidade, composta por avô, avó, pai e filha (LD3P2, p. 58), ou ainda família composta por pai, mãe, avô, avó paternos e avô, avó maternos e filhos (LD3P2, p. 59).

Figura 3 - Representações dos modelos de família tradicional



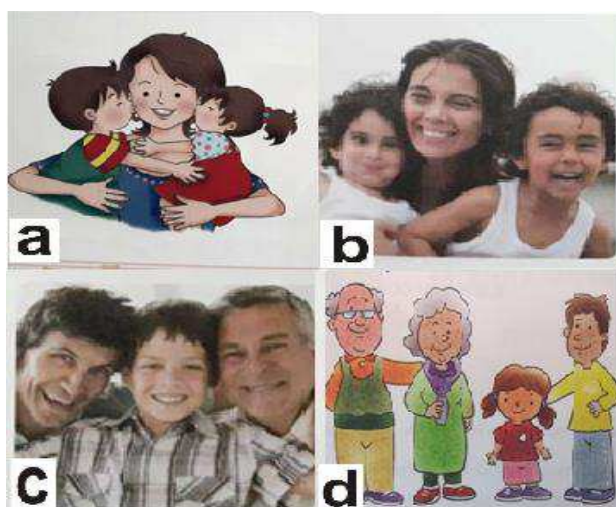
Fonte: Imagem (a) LD1C, p. 60) Vilza (2012) Creche da Educação Infantil (Maternal). Imagem (b) (LD2P1, p. 66) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Natureza e Sociedade). Imagem (c) (LD3P2, p. 57) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade). Imagem (d) (LD3P2, p. 79) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

As imagens apresentadas acima na Figura 3 mostram os diferentes tipos de família e cada imagem chama atenção no sentido de pensar nos modelos tradicionais de família e suas novas configurações. Na imagem (a) os pais com os filhos e mãe a com a filha apresenta uma relação de afeto e carinho. Na imagem (b) as posições do pai e da mãe mostram que o pai seria um bom guia para o filho e a mãe para a filha. Também a mesma imagem mostra um cotidiano de vida familiar que é simbolizada pela diversão e lazer. Na imagem (c) apresenta o desenho de uma família tradicional. Na imagem (d) a presença de uma família mais extrovertida que curte um dia de lazer na praia com os filhos.

As imagens acima apresentam o que é uma família ou melhor, os modelos de famílias, mas representados em um contexto tradicional. Neste aspecto, Sarti (2004) enfatiza que existe uma tendência à naturalização da família, isso é recorrente porque ela corresponde ao espaço social na qual a legitimação da diferença sexual funciona como uma suposta divisão “natural” de papéis sociais.

Nesse sentido, pode-se verificar a diversidade de ritmos provocando mudanças na família, principalmente no conceito de família, uma vez que tais mudanças estão relacionadas dentro das relações de parentesco (entre irmãos, entre pais e filhos e entre marido e mulher). Tais mudanças dependem da situação na qual a família se encontra e também do contexto social, cultural, religioso e político em que está inserida.

Figura 4 - Representações dos modelos de família não tradicional



Fonte: Imagem (a) (LD1C, p. 59) Vilza (2012) Creche da Educação Infantil (Maternal). Imagem (b) LD1C, p. 60) Vilza (2012) Creche da Educação Infantil (Maternal). Imagem (c) LD1C, p. 60) Vilza (2012) Creche da Educação Infantil (Maternal). Imagem (d) (LD3P2, p. 58) Vilza (2012) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

Na imagem (a) mostra a representação comum da mãe com os filhos, a mãe é vista como símbolo de afeto e ternura. A imagem (b) apresenta uma relação afetiva da mãe com o filho e a filha, sem necessariamente está ao lado da figura do pai, representando uma ideia de família. Na imagem (c) a presença de dois homens pode simbolizar a presença de uma família homoafetiva, ou também uma família composta apenas por pai, filho e avô. Na imagem (d) a ideia de família está relacionada a convivência com os avós paternos, que também representam uma família não tradicional, uma vez que muitas crianças são criadas por seus avós materno ou paterno e que foge do modelo de referência familiar tradicional. Percebe-se, também, que há imagens que apresentam algumas mudanças em relação as famílias chefiadas por mulheres, composta por “mães solteiras” e que são chamadas de monoparentais.

Em alguns trechos percebe-se uma tentativa de respeitar as diferentes configurações de família, conforme o trecho destacado que diz: “*não importa o modo como às famílias são formadas. O importante é a existência do amor, da união e do respeito entre os membros da família.* (LD1C, p. 60). Neste aspecto o trecho acima sugere pensar nas famílias pelo vínculo afetivo como forma de união familiar, dando ênfase a qualquer forma de família. Em outros trechos percebe-se a relação quanto ao quantitativo de membros da família, afirmando que “*as famílias podem ser grandes ou pequenas*” como também questionando: “*Como é a sua família?* (LD3P1, p. 67).

Assim, a ideia de família é sempre um tema vivenciado na Educação Infantil e na educação das crianças fora do espaço escolar, pois mesmo que para elas apareçam apenas a concepção de família no modelo tradicional, é inegável a existência de outras configurações familiares na sociedade. Segundo as autoras Vianna e Ramires (2009, p.74), entendem que, escola reafirma que:

A ideia de família tem uma constância na escola, pois ambas são vistas como lugares importantes no embasamento do processo de socialização. E essa socialização não é neutra; ela transmite, produz e reproduz modelos de comportamento, sensibilidade e racionalidade próprios da cultura. Corpos, masculinos e femininos, são construções sócio-históricas, e as instituições sociais – família, escola, etc. – atuam no processo educativo.

Por isso, em alguns trechos dos livros didáticos, as atividades para as crianças estão relacionadas para a família, pedindo que *“faça um desenho dentro do coração representando os membros de sua família que moram com você. Mostre para seus colegas e diga quem são as pessoas”* (LD3P1, p. 67). Assim também aparecem atividades em que apresentam outras configurações de família, como está em que *“Viviane mora com seus avós e seu tio. Eles formam uma família feliz e unida”* (LD3P2, p. 58). Neste trecho percebe-se que a ideia de família feliz é sempre invocada para produzir um sentido de harmonia e naturalidade.

Em outros trechos, encontra-se informações que mostram a família de forma extensa, como por exemplo nesse trecho em que enfatiza *“o pai, mãe, irmão, irmã. avô, avó, tio, tia, primo e prima são pessoas que, geralmente fazem parte da família”* (LD3P2, p. 59). Em alguns trechos percebe-se atividades para as crianças representarem essa família, como no dia das mães *“faça um desenho em homenagem à sua mamãe (ou à pessoa que cuida de você)”* (LD4P1, p. 104), ou no dia dos pais, *“pinte o presente que você gostaria de oferecer ao papai (ou à pessoa que cuida de você)”* (LD4P1, p. 106).

No entanto a presença da mulher na vida infantil e na escolarização formal e informal das crianças é muito mais forte do que a do homem, conforme neste trecho em que *“a mãe de Lucas foi busca-lo na escola. Agora estão voltando para casa”* (LD3P2, p. 75). A presença da mulher no lar como dona de casa e da mulher na escola como professora tem refletido na ideia de papel social que a mulher vem desempenhando na sociedade como a questão dela em relação a maternidade e o cuidado com as crianças.

Como fica a criança diante de tais comemorações? O que acontece com as crianças que não possuem um pai (homem/hetero) e uma mãe (mulher/hetera) na família? É preciso pensar nessas diferenças também, pois essas novas configurações de família estão cada vez mais presentes nas escolas.

4.3 Discursos sobre gênero no tema brinquedos e brincadeiras

Os brinquedos e as brincadeiras são processos sociais construídos culturalmente, pois cada cultura define os tipos de brinquedos e brincadeiras para as crianças. Assim sendo, pode-se afirmar que as brincadeiras são processos de interação cultural e possuem características específicas que irão depender de vários fatores sociais, históricos e culturais. Porém, é preciso pensar nos brinquedos e nas brincadeiras como meios educativos, produtores de significados por meio de suas regras e normas que dita comportamentos e ações no modo de agir das crianças na sociedade.

Algumas evidências sobre a história do brinquedo, encontra-se nos estudos de Walter Benjamin (2009), principalmente no livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Walter Benjamin é um filósofo, crítico literário e escritor alemão da primeira metade do século XX. Dedicou-se em parte dos seus estudos as questões pedagógicas que envolviam jogos, brinquedos e infância. O autor observa que no final do século XVIII e início do século XIX inicia-se a produção do brinquedo enquanto objeto de consumo infantil industrializado, antes, produzido pelas oficinas de entalhadores. Esse autor aponta que com a crescente massificação do mundo pós-industrial, o brinquedo assumiu outro papel na vida infantil, mudando assim a cultura e as formas de brincar. Segundo ele, “uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só as crianças, mas também aos pais” (BENJAMIN, 2009, p. 91-92).

Benjamin (2009) entende o brinquedo a partir dessas mudanças sociais e históricas, e enfatiza a importância desse artefato cultural no desenvolvimento infantil quanto a sua criatividade e satisfação da criança ao brincar. Porém, também desperta algumas críticas em relação as mudanças dos brinquedos na lógica da industrialização e consumo. Segundo o autor a criança deixou de ser considerada o sujeito do fazer, de dá vida aos brinquedos, substituído pelo ilusório desejo de conquista e de obtenção do objeto fabricado. A ilusão de que os brinquedos industrializados satisfazem as necessidades infantis gera desconfiança em relação à produção voltada apenas para o caráter econômico.

Concorda-se com o pensamento de Benjamin (2009) ao se posicionar crítico em seus estudos sobre a importância do brinquedo como objeto de infinitas produções e reproduções sociais, “pois quanto mais atraentes, no sentido corrente são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2009, p. 93).

No livro: *Brinquedo e cultura* de Brougère (2008) surgem alguns questionamentos sérios sobre os brinquedos e sua potencialidade na construção dos papéis sociais e de gênero. O brinquedo é resultado de uma produção cultural, um produto social dotado de traços culturais específicos e que a criança é o seu parceiro, aquele que dá vida a ação que desenvolve que é o brincar, pois “através do brinquedo a criança entra em contato com o discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados” (BROUGÈRE, 2008, p. 65).

A criança é educada a seguir um papel social a partir do que a sociedade pré-estabeleceu como norma. Nesse aspecto, os artefatos culturais infantis atuam nessa perspectiva de reforço e estímulo a fim de garantir o seguimento da norma produzida. Por isso, Bujes (2000, p. 211), chama atenção sobre essa separação dos brinquedos em relação ao gênero, e adverte que [...] as representações de brinquedos preexistentes num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos, um papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos”.

A função do brinquedo está em representar aquilo que se espera que a criança aprenda brincando como referências de menino, menina, homem e mulher, a partir do que a cultura concebeu como natural a elas, tomando ainda, como seguimento maior, a vida familiar, como palco das representações e dos processos discursivos de gênero. Dessa maneira o conceito de brinquedo além daquele já mencionado pelo campo dos Estudos Culturais como sendo um artefato cultural de exponencial produção ideológica e cultural (BUJES, 2000), as ideias de Brougère (2008, p. 62-63), também endossa esse entendimento, mostrando que:

Os brinquedos podem ser definidos de duas maneira: seja em relação a brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, neste sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspectos, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança

O brinquedo enquanto produto cultural funciona em diferentes modos, justificados pela ludicidade e pela forma de iniciar a criança no domínio da linguagem e no desenvolvimento físico, como também na distinção de classe social, etnia, gênero e sexualidade. A questão não estar em negar a função pedagógica e formativa dos brinquedos, mas, desconfiar da maneira como esse artefato cultural tem sido utilizado para justificar as relações de gênero.

O que acontece quando os brinquedos e as brincadeiras das crianças não correspondem as expectativas de gênero produzidos pela escola? Para problematizar esse questionamento, no texto *Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder* de Vianna e Finco (2009), as autoras apresentam relatos de professoras na Educação Infantil sobre os processos de socialização das crianças, analisando as estratégias voltadas para a normalização e controle das expressões corporais de meninos e meninas, importas pelas fronteiras de gênero. As autoras apresentam como exemplo, dois relatos: o primeiro caso do menino que se vestia de noiva e, o segundo caso da menina que usava tênis de dinossauro.

Segundo as autoras, “as interações observadas trazem consigo complexas relações de poder e evidentes tentativas de controle” (VIANNA; FINCO, 2009). Nos dois casos apresentados pelas autoras, é possível compreender a tentativa da professora na sua fala ao dizer que não gostava de ver o menino com vestido de noiva, pois mesmo que fosse uma atividade de brincar se fantasiando a professora não esperava que ele escolhesse tal fantasia e ainda se comportasse de forma afeminada. Apresentam-se alguns fragmentos do relato da professora:

Tenho um caso de um menino que quer vestir vestido de noiva. A primeira vez ele chegou para mim e disse: “Coloca em mim este vestido de noiva?” Eu falei: “Nossa, esse vestido de noiva?” Ele me disse: “É, é!” Então eu coloquei, não falei nada. Ele ficou rodando para lá e para cá com aquele vestido todo rendado, ficou um tempão com o vestido gostando muito. Já numa segunda vez eu falei: “Pega uma outra fantasia, você pega sempre a mesma, tem outras tão bonitas!” Ele insistiu, ele queria pôr e eu coloquei o vestido nele na segunda vez. Mas na terceira vez eu juro que não pus..., falei “Ah, vai lá, pega outra fantasia, essa não!”, e ele foi lá e voltou com uma fantasia de rumbeira, aquelas coisas cheias de babados, ah meu deus!

Chegou um dia que ele vestiu o vestido e me disse que ia se casar com o Pedro, para mim foi o basta. Quer dizer que ele tinha a ideia que ali de noiva ele ia se casar com o Pedro, ele poderia falar que iria se casar com a Julia, ainda tudo bem, né? Mas não, ele dizia que ia se casar com o Pedro, ele era a noiva mesmo no caso (VIANNA; FINCO, 2009, p. 227).

Na fala da professora fica evidente a tentativa em não deixar a criança brincar com o vestido de noiva, e ainda expressa os motivos alegando que o menino não deve brincar e nem se vestir como menina. Ela ficou surpreendida ao ver que ele insistia em querer brincar com o vestido, e até mesmo brincar de casamento com o colega da turma chamado Pedro. Neste sentido, o segundo caso apresenta a menina que usava tênis de dinossauro.

A mesma menina que gosta de jogar futebol, usa tênis com cores diferenciadas. Se é uma menina nos moldes normais não vai comprar um tênis bem masculino, vai comprar um tênis da Barbie, da Hello Kit.

Ela é filha única, não tem irmão, não tem irmã. Ela fez o parâmetro dela, então ela fez a escolha dela. Não existe um modelo preestabelecido, se ela quiser chutar a bola em casa, pode (VIANNA; FINCO, 2009, p. 227).

Nesse segundo relato, a professora enfatiza que acha estranho a menina gostar de um esporte considerado masculino como jogar futebol. Em outra parte, a professora nega que estar com preconceito por ter coagido a menina para não usar o tênis ou jogar futebol. A professora afirma que caso a menina quisesse jogar bola poderia, mas, desde que fosse em casa. Mas, porque será? Talvez a presença da menina na escola com esse comportamento cause inquietações na professora por não saber como lidar com essa situação.

Os brinquedos, conforme salienta Bujes (2000, p. 206) são utilizados “ativamente na construção de processos identitários dos sujeitos infantis”, pois envolvem uma dimensão discursiva impregnada de produção de significados, e na Educação Infantil, funcionam para educar, escolarizar e produzir saberes. Saberes que são construídos com objetivos de fixar corpos, mentes e formas de comportamento (LOURO, 2000). Assim, concorda-se com as palavras de Bujes (2000, p. 211), sobre o brinquedo e a cultura:

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos.

Nessas palavras acima, Bujes (2000) dá outra ideia ao sentido de brinquedo enquanto objeto de representação social. A autora a partir da perspectiva dos Estudos Culturais sob influência do campo pós-estruturalista entende o brinquedo como produto cultural, pois sua problematização parte do campo cultural, e não pelas teorias psicológicas que tratam o brinquedo enquanto inerente a natureza da criança e da sua infância. Ela concluiu que “[...] o brinquedo e de forma correlata as brincadeiras, enquanto manifestação da cultura vivida, estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados. Isto significa dizer que a cultura está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação (BUJES, 2000, p. 206).

Nos livros didáticos, as crianças são representadas em diferentes aspectos, sendo estas em que a menina aparece brincando de boneca (LD1C, p. 8) (LD1P1, p. 22), (LD1P2, p. 10); ou a menina segurando um cabide (LD4P1, p. 34), e em outras imagens aparecem à menina na direção da boneca (LD2C, p.8); e também a menina na direção do ursinho (LD2C, p. 8) (LD1P1, p. 11); assim como a menina com flores (LD1P1, p.101), (LD3P2, p. 47), ou a menina brincando com os pássaros (LD2P1, p. 84) e dando comida para os pintinhos (LD2P2, p. 117). Nesta mesma ideia encontra-se a menina como bailarina (LD2P1, p. 19), (LD2P2, p. 44), (LD3P1, p. 100) ou fantasiada de princesa (LD3P1, p. 100) no sentido meigo e ingênuo. Além

disso em outras imagens aparecem a menina brincando de casinha (LD3P1, p. 62) ou em alguma relação doméstica com os cômodos da casa (LD3P2, p. 65).

As meninas brincando de ioiô (LD1C, p. 8), (LD1P2, p. 15), e de carrinho (LD2C, p.30), (LD3P1, p. 63), a menina brincando com a bola (LD3P1, p. 18) e também a menina relacionada a questões lógicas e matemáticas com o quebra-cabeça (LD1C, p. 69). No entanto aparecem outras representações de meninas que reforçam de forma sensível a sua habilidade com outras brincadeiras como a menina brincando com o bambolê (LD2P1, p. 9). As meninas também aparecem brincando com os meninos de forma bem extrovertida como brincando de pular corda (LD1P1, p.15) ou simplesmente brincando sozinha (LD2P2, p. 10), no balanço (LD3P1, p. 62). Em outras imagens a menina aparece segurando balão (LD2C, p.26) ou segurando pirulitos (LD2P1, p. 72) e também brincando de fazer bolhas de sabão (LD2P1, p. 93).

Os meninos aparecem brincando de ioiô (LD1C, p. 8), (LD1P1, p.60) assim como brincando de bola de gude (LD4P1, p.40) ou brincando de pipa (LD2P1, p.22), (LD1P1, p.7). Assim, o menino aparece brincando de carrinho (LD2C, p.18), (LD2C, p.89), (LD4P1, p.78), (LD2P1, p.41), (LD3P1, p.63), (LD3P1, p.73), de triciclo (LD1P1, p.11), (LD2P2, p.26), brincando com a bola de jogar futebol (LD2C, p.26), (LD3P1, p.62), (LD3P1, p.64), (LD3P1, p.73). Além disso, outras brincadeiras aparecem como o menino brincando de barquinho de papel (LD1P1, p.12), (LD3P2, p.47), e de peteca (LD1P1, p.22). Em outras imagens, os meninos aparecem brincando de patins (LD1P1, p.99) e em outras chorando quando se machuca na brincadeira (LD1P2, p.36), LD1P2, p.43).

Algumas brincadeiras que foram observadas aparecem apenas o menino segurando o balão (LD2P1, p.13), (LD3P1, p.8), e brincando com os gatos (LD2P1, p.86), como também empurrando o carro de mão (LD2P1, p.97) e brincando no escorregador (LD3P1, p.62) e de esquete (LD3P2, p.49). Outras representações mostram o menino como bom no raciocínio lógico e matemático como brincando de dado (LD4P1, p.34), quebra-cabeça (LD2C, p.8), (LD1P1, p.22), (LD2P1, p.90), na caixa de bolinhas (LD2P2, p.51) e com outras formas geométricas (LD2P2, p.62).

Em relação as brincadeiras como as fantasias de personagens, o menino aparece como super-homem (LD1C, p.96), de pirata (LD3P1, p.100), de palhaço (LD3P1, p.100), de bobo da corte (LD3P1, p.100). Essas fantasias que mostram a produção de uma masculinidade como sendo padrão nas fantasias e que está relacionada a representatividade das crianças nas roupas e estilos endereçados a elas.

Figura 5 - Representações dos brinquedos e brincadeiras de meninos



Fonte: Imagem (a) (LD1P1, p. 31) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Matemática); Imagem (b) (LD3P1, p. 21) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Natureza e Sociedade); Imagem (c) (LD3P2, p. 49) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade); Imagem (d) (LD3P2, p. 73) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

Na imagem (a) aparece um menino brincando de carrinho, assim como na imagem (b) em que o menino aparece brincando com a bola e ambas as imagens tem em comum os brinquedos: carrinho e bola como predominantes masculinos. Assim, os meninos são constantemente representados nos livros didáticos com esses mesmos brinquedos em diferentes tamanhos e formas, demarcando as fronteiras entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. Na imagem (c) o menino aparece brincando de ‘carrinho de corrida’, que exigem esforço físico para o manuseio do brinquedo. Na imagem (d) o menino aparece brincando com as peças de um quebra-cabeça reforçando a ideia de que o menino é sempre mais esperto e inteligente do que a menina.

Nesta questão, os brinquedos e as brincadeiras como produtores de normas de gênero, são invocados como o meio mais lúdico e fácil para educar as crianças, tendo em vista que o labor das crianças com esses artefatos, já auxiliam no seu desenvolvimento, mas, com cargas de representações que refletem na sua construção cultural. Muitas vezes, instituições como família tem orientado habilidades específicas para cada criança, orientando como meninos e meninas devem brincar e os modos de brincar, em conformidade com o gênero, pois, “meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto” (FINCO, 2004, p. 63).

Portanto, são os adultos (professoras, família) que imprimem as normas e as marcas de gêneros nas crianças, desde o nascimento, pois “desde pequenas já se acostumam a

classificar determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres” (FELIPE; GUIZZO, 2004, p.37).

As crianças são ensinadas desde cedo a terem uma postura de aceitação ou negação, construindo de maneira representativa os símbolos relacionados ao seu gênero e ao oposto dele, aprendem a selecionar sem saber os efeitos dessa seleção nos brinquedos e nas brincadeiras podem provocar na sua formação, distanciando-as de uma coeducação.

Figura 6 - Representações de brinquedos e brincadeiras de meninas



Fonte: Imagem (a) (LD1P1, p. 31) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Matemática); Imagem (b) (LD3P1, p. 21) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Natureza e Sociedade); Imagem (c) (LD3P2, p. 49) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade); Imagem (d) (LD3P2, p. 73) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

Na imagem (a) apresenta uma menina brincando com o ursinho de pelúcia assim como na imagem (c) em que a menina aparece brincando de boneca, empurrando o carinho com a boneca, como se fosse um bebê e, na (d) em que o carrinho-berço, reforça a maternidade. O cuidado com o ursinho é uma questão ligada ao processo de cuidado de um bebê. O ursinho representa uma relação sentimental, afeto e cuidado, como na imagem da menina que passeia com a boneca no carinho, sendo que todas as imagens estão relacionadas ao discurso da maternidade.

Na imagem (b) a menina está fantasiada de bailarina, encena gestos e formas de representação da dança como o balé, apresentando sua beleza e delicadeza. Essa representação da menina como bailarina tem refletido na noção de feminilidade, relacionado a dança balé como uma atividade feminina devido a expressão performática do corpo. A relação de gênero

está na forma de como a menina exercita essa feminilidade, de que o balé é uma dança estritamente de mulheres, em que não se veem tantos homens como bailarinos.

Para os meninos é educado a sentirem repulsa, uma aversão a coisas de meninas e de mulheres, como no caso do balé, pois para eles não é cobrado tais qualidades vistas como muito mais apreço na menina. Mas, “como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e desprezar?” (LOURO, 2014, p. 87).

Nos livros didáticos aparecem algumas atividades acerca dos brinquedos e das brincadeiras, pedindo para as crianças que “*molhe o dedo na tinta que tem a mesma cor da roupa do menino e pinte o brinquedo dele (LD1C, p. 21)*”. Nesse trecho da atividade, percebe-se como é estimulado nas crianças aceitarem o que é dito como brinquedo para elas em conformidade com o que veste. Essas atividades reforçam “esse conjunto de construções, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionada à preocupação que se tem com a futura escolha sexual” (FINCO, 2003, p. 97-98).

Em outras atividades, é solicitado que as crianças “*desenhe no quadro verde um balão maior que o de Talita (LD2C, p. 26)*”, mostrando que a menina deve receber menos que o menino, como nesse fragmento em que é solicitado as crianças para que “*leve Felipe até o saquinho que tem mais bombons (LD2C, p. 28)*”, e neste outro fragmento, que “*leve Luana até o saquinho que tem menos bombons (LD2C, p. 28)*”. Essa forma de organização das atividades nos livros didáticos acaba criando um sentimento de inferioridade, de modo que o menino é colocado em potencial vantagem sobre as meninas nessas atividades.

Em outros trechos encontra-se a seguinte passagem que solicita para as crianças que “*desenhe um boné na cabeça do menino que está carregando muitas bolinhas no carrinho*” (LD2P1, p. 41). Esse trecho mostra a ideia de racionalidade de que o menino é apto para operações lógicas mais do que a menina, além do boné ser visto como um acessório masculino, a exaltação ao quantitativo de bolinhas no carrinho refere-se a demonstração de força que o menino desempenha, bem como a inteligência na tarefa em reunir e agrupar essa quantidade de bolinhas no carrinho, assim como o estímulo que é dado a capacidade do menino em realizar uma brincadeira, relacionada a um tipo de trabalho e profissão.

As atividades mostram que existe uma lógica de associação, diferenciação e divisão dos objetos atribuindo ao menino uma “certa” facilidade de lidar com a matemática, contribuindo para reiterar e legitimar a superioridade do menino sob a menina. Dessa maneira, essas atividades produzem a diferença no desempenho esperado de meninos e de meninas que também estão implicadas na produção das hierarquias e normas de gênero.

Em outros fragmentos aparecem as crianças desenvolvendo alguma atividade, como em que “*Duda é a dona do cabide*” (LD4P1, p. 34) e, em que “*Dudu é o dono do dado*” (LD4P1, p. 34). Esses trechos apresentam duas situações de separação do gênero masculino e feminino, mostrando que pôr está segurando um cabide representa o espaço doméstico, o cuidado das roupas, a sensibilidade da menina em organizar e cuidar de tudo. No mesmo sentido, volta-se ao menino, que por brincar com o dado, é apresentado como inteligente e esperto.

4.4 Discursos sobre sexualidade no tema corpo infantil

A história do corpo é sem dúvida uma história dos processos discursivos (FOUCAULT, 1996, 2017; LE BRETON, 2007). O que falamos do corpo? O que disseram que deveria e o que não deveria ser e estar o corpo? Esses questionamentos apresentam a necessidade de olhar o corpo na esteira da cultura e do processo histórico. Conforme a historiografia da infância relatada nos estudos de Ariès (1981) observa que a criança é o sujeito histórico, assim também o seu corpo como objeto de investimento cultural.

A matriz heterossexual tenta incutir a ideia de corpo como um dado biológico e divino, e por isso, “muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos naturalmente”. E, portanto, “aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito do seu caráter construído (LOURO, 2016, p. 11).

Sant'Anna (2000) entende que cada civilização constrói sua forma de ver e representar o corpo, pois em diferentes períodos ocorreram produções estetizantes que marcaram o corpo, como por exemplo, desde o Período Neolítico com a ocorrência de ornamentação e tatuagens, e depois com a utilização de produtos cosméticos e de cirurgias estéticas, que essa última, são utilizadas até os dias atuais.

Para Foucault (2017, p.69) os gregos davam muito valor ao corpo devido sua dimensão educativa e sexual, pois “na Grécia a verdade e o sexo se ligavam na forma da pedagogia, pela transmissão corpo a corpo de um saber preciosos; o sexo servia como um suporte às iniciações do conhecimento”.

Silvana Vilodre Goenllner (2013) no texto: *A produção cultural do corpo*, a autora problematiza de maneira epistemológica a ideia de corpo, tendo como referência os Estudos Culturais e a História do Corpo. A autora defende que a linguagem constrói o corpo, processado não apenas no biológico, mas também no sentido cultural, recebendo adereços e gestos que lhe

confere um status de beleza e normalidade. Os corpos no sentido em que são apresentados como histórico também são contestados como políticos, pois implica a aceitação de uns e outros não. A autora propõe assim em ampliar o olhar sobre o corpo para entendê-lo em relação aos processos sociais e culturais que os produzem:

O corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos...enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2013, p.30).

Problematizar o corpo numa perspectiva histórica e cultural contribui para uma formação ainda mais ampla permitindo também pensá-lo para além do viés biológico. Segundo Goellner (2013, p. 30), “pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade”, pois o corpo enquanto objeto do processo discursivo, se processa em meio a cultura assumindo posições de superioridade e inferioridade.

Corpos são constantemente reforçados segundo uma lógica dominante, e a linguagem também contribui para isso. Na escola o corpo é colocado em constante processo de afirmação e reafirmação, quando se declara “É uma menina!” ou “É um menino!” (LOURO, 2016). É necessário pensar: a quem pertence o corpo? Quais os sentidos atribuídos ao corpo senão aqueles que reforçam uma dicotomização do sexo e da sexualidade?

O corpo e a sexualidade são dois campos interligados no processo histórico, não se pode falar de um sem se referir ao outro, pois ambos são objetos de uma relação de poder. Por isso, é impossível compreender o corpo e a sexualidade observando apenas os componentes naturais apresentados pelas lentes do discurso biológico. A intenção não é de negar a materialidade dos corpos, pelo contrário, mas de entendê-los em relação aos significados depositados neles, e os efeitos dessa representação no contexto social, como “gestos, movimentos, sentidos que são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 2014, p. 65).

Por isso a necessidade em se problematizar as questões do corpo na Educação Infantil, já que esse espaço educativo tem um papel fundamental na construção do conhecimento e da cultura da criança, uma vez que “a educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271).

Seria possível ampliar a discussão sobre o corpo infantil para além do viés biológico? Que outras possibilidades podem ser desenvolvidas para tematizar o corpo infantil? A escola vem produzindo corpos úteis, os quais precisam estar moldados para conquistar, serem incluídos, desejados, possuído, amado e investido. É interessante notar como essas ideias de representações do corpo têm afetado as crianças, provocando uma ruptura entre a fase infantil e adulta. Pode-se observar diversos artefatos culturais coadunando para uma produção estetizante da infância e do corpo infantil, começando por aqueles aos quais as crianças aprenderam como sendo corretos e incorretos de pertencerem ao seu corpo.

Em relação ao corpo infantil nos livros didáticos as representações de meninos e meninas estão mais direcionadas a questão anatômica do corpo, como nas meninas em que o corpo é apresentado de diferentes maneiras (LD3P1, p.10), (LD3P2, p. 15), com opção de roupas (LD3P1, p.15), (LD3P1, p.56). Assim outras representações estão relacionadas à força como a menina malhando os bíceps (LD2C, p.32) ou de biquíni (LD3P2, p. 92).

No que diz respeito ao menino é representado menino em calção de banho (LD2P1, p.13), no banho (LD3P1, p.24); e sem camisa (LD1P1, p.69), ou exibindo o corpo (LD3P1, p.9), (LD3P1, p.10), (LD3P2, p.13), (LD3P2, p.92). Em outras representações, observa-se o menino malhando os bíceps (LD2C, p.32), cortando as unhas das mãos (LD3P1, p.23), (LD3P2, p. 27) e penteando o cabelo (LD3P2, p. 28). Além disso, existem outras representações do menino relacionado ao corpo, como o menino no médico (LD3P1, p.96), no salão cortando cabelo (LD3P2, p. 87) e só de cueca (LD3P2, p. 92) e também de boné azul (LD3P1, p.16).

As representações acima revelam a diversidade de formas que as crianças estão submetidas, mostrando ainda que a cultura tem produzido especificamente artefatos culturais que busca caracterizar os corpos como sendo corpos de meninos e corpos de meninas. A representação do corpo nos livros didáticos geralmente entra em cena nas disciplinas de Biologia e Ciências, como no caso da Educação Infantil em Natureza e Sociedade.

Figura 7 - Representações do corpo infantil masculino



Fonte: Imagem (a) (LD1C, p. 73) Vilza (2012) Maternal; Imagem (b) (LD2P1, p. 13) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Matemática). Imagem (c) (LD3P2, p. 92) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade); Imagem (d) (LD3P2, p. 13) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

A imagem (a) apresenta um menino negro brincando na areia e com um *short* de banho azul, assim como nas demais imagens que seguem (b), (c) e (d). O menino brinca na praia fazendo um castelinho de areia, mostrando aspectos que remete pensar na sua interação com o meio ambiente e com a natureza. No entanto o menino brinca sem nenhuma outra criança diferente da sua cor. Essa imagem chama também atenção no corpo do menino que usa apenas o *short* sem cobrir o resto do corpo, deixando-o à vontade. Parece que para os meninos o corpo não coberto até o peito, simboliza uma relação de liberdade. Na imagem (b) o menino na praia segurando um balão também está com o peito descoberto. Na imagem (c) o menino também aparece com o peito descoberto, brincando de carnaval. Nesta imagem o menino faz gestos que posiciona o braço no sentido de se observar a estrutura anatômica do corpo em um ângulo mais amplo e que confere uma diferença para o corpo feminino. Assim também na imagem (d) o menino na praia com a bola e sem cobrir o peito. O peito descoberto além de fazer alusão ao sentimento de liberdade do menino, explora o espaço do corpo anatômico visto de forma que o físico do menino é simbolizado como força, o peitoral descoberto reflete na beleza, sensação de exibir um projeto de homem em construção.

Figura 8 - Representações do corpo infantil feminino



Fonte: Imagem (a) (LD2P1, p. 13) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil I (Matemática). Imagem (b) (LD3P2, p. 9) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade); Imagem (c) (LD3P2, p. 15) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade); Imagem (d) (LD3P2, p. 92) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

A imagem (a) apresenta uma menina na praia segurando um balão e com a parte de cima do peito coberto. Assim também está nas imagens (b) e (d). A menina faz gestos que configura uma representação anatômica do corpo, mostrando a diferença do corpo feminino

para o corpo masculino. Além disso, usa acessórios como uma tiara ou uma fita no cabelo combinando com o biquini de banho de cor azul claro. A imagem (b) apresenta a menina de braços abertos que lembra a anatomia do corpo, de olhar a diferença do corpo feminino em relação ao corpo masculino, ligado a questões físicas, tamanho e espaço. Na imagem (c) a menina está apresentada com sugestões de roupas e acessórios para o seu corpo. A ideia sobre essa atividade também é curiosa uma vez que os meninos também terão que realizar a mesma tarefa, o que exigirá de certo modo, o envolvimento da professora na condução da mesma, ou até mesmo da família. A imagem (d) apresenta uma menina com um biquini mais fechado de cor amarelo, e que brinca de carnaval (assim como o menino na imagem (c) do (LD3P2, p. 92). A menina está usando acessórios como pulseiras e uma sapatilha típica de balé. A expressão do corpo da menina está apresentada como forma de manequim como se estivesse posando de modelo.

Em alguns trechos aparecem atividades relacionadas as fantasias e roupas infantis, sugerindo para as crianças que escolham as roupas segundo o corpo do menino e o corpo da menina apresentado, como nesse trecho em que “*Vitória vai fantasiada de baiana*” (LD3P2, p. 92), e “*Daniel vai fantasiado de pirata*” (LD3P2, p. 92). Esse trecho mostra como as características das roupas (como roupas de meninos e de meninas) contribuem para a normatização do corpo infantil, tendo em vista, que o sexo é a primeira condição colocada para tal diferenciação das crianças na realização dessa atividade. As roupas (fantasias) devem ser endereçadas a um corpo específico, relacionado a questão biológica e binária do sexo, como no seguinte trecho que pergunta: “*Você é um menino ou uma menina?*” (LD3P2, p. 53).

Em outro aspecto é incentivado as crianças reconhecerem os objetos e brinquedos relacionados a sua sexualidade, principalmente em alguns trechos que é solicitado para elas que “*pinte a figura que lhe representa*” (LD3P2, p. 53). Nesse sentido, o trecho destacado sugere que a criança pinte a imagem que se pareça com ela, relacionada ao corpo, o que também enfatiza a diferença do corpo, como sendo corpo masculino e corpo feminino. Mesmo que não seja direcionada a criança para pintar o corpo em conformidade ao sexo, percebe-se a liberdade de escolha para as crianças em pintar o corpo que se acha representada. Mas, de todo modo, é uma atividade que também requer dos/as professores/as modos sensíveis de orientar as crianças permitindo que elas se sintam à vontade para fazer as escolhas que desejarem em relação a imagem do corpo, assim como na escolha das roupas que desejam fantasiar seu desenho para brincar.

4.5 Discursos sobre sexualidade no tema higienização

Alguns estudos apontam que o processo de higienização do corpo (ARIÈS 1981; FOUCAULT, 2017) teve início na modernidade, a partir do surgimento de um regime de verdade que definiu a criança como um sujeito frágil, indefeso e com isso, deveria ser educada, corrigida e protegida. Nesse período observa-se o surgimento de um conjunto de práticas de disciplinamento dos corpos infantis, sustentadas pelas relações de poder que de modo específico vão impondo e inibindo as experiências sobre o prazer e a sexualidade infantil (FOUCAULT, 2017).

As reformas morais e religiosas ocorridas nos séculos XVI e XVII incentivaram de grande modo, a moralização do corpo da criança, empenhando certos modos de como as crianças deveriam ser educadas, mobilizando sentimentos de vergonha, pecado, pudor e de correção dos gestos considerados inadequados ao corpo, como, por exemplo, de a criança tocar nos próprios órgãos genitais (FOUCAULT, 2017).

Ariès (1981) a partir das suas análises documentais iconográficas, enfatiza que o corpo das crianças neste mesmo período histórico necessitou ser coberto, recebeu vestimentas, fazendo também uma associação da criança as representações sacras, passando a ser visto como uma figura angelical, imitando a imagem do menino Jesus ou até mesmo dos anjos. Essas análises do autor fazem referência a gênese de um processo de produção da infância inocente, pura, meiga e angelical, que nasce boa e precisa ser educada nos modelos considerados essenciais na sua formação. Um modelo de família e de costumes e práticas sociais engendradas na relação do corpo com a sexualidade e principalmente no processo de higienização do mesmo.

Para Foucault (2017) é nesse mesmo período que surge uma técnica específica sobre o controle do corpo: a disciplina, que segundo o autor é uma anatomia política do detalhe, pois envolve sutis formas de agir e de controlar os corpos. O corpo infantil é objeto de diferentes investimentos, desde o espaço da família até a escola, educado no regime de verdade, de correção e disciplinamento, organizados tanto no discurso da ordem como na estrutura de cadeiras e mesas enfileiradas. A pedagogia moderna vai instituir um processo de aprendizagem com base na correção de qualquer prática que desconponha a essência de uma criança inocente, educada e escolarizada.

A escola passa de tal modo a fazer parte do progresso e do desenvolvimento social, exigindo da criança, sua reorganização na vida social e coletiva, tornando-a um problema da população (FOUCAULT, 2017). Nesse mesmo olhar, no final século XVIII as práticas morais e religiosas alimentaram as práticas médicas que deu origem para o surgimento de uma verdade

sobre o corpo e a sexualidade no início do século XIX. Esse delineamento histórico da criança leva [...] a refletir tanto sobre os novos temas e problematizações originais que abre o lugar da infância na normalização da vida social, a medicalização do corpo, a psiquiatrização do sexo, quanto sobre o nosso próprio passado, sobre o baú de interpretações e lembranças que foram assim evocadas” (RAGO, 2015, p.242).

Jane Felipe no texto: *Infância, gênero e sexualidade*, fez uma análise cuidadosa em revistas pedagógicas e livros destinados a educadores do século XIX e início do século XX sobre as representações de meninos e meninas assim como as recomendações que discursavam uma educação diferenciada para ambos os sexos, fundamentados em uma essência naturalizada no masculino e feminino. Ancorada nos campos pós-estruturalista propõem uma desconstrução dessas ideias, criticando a concepção essencialista nos enunciados dos materiais por ela analisados. Sob influência dos estudos foucaultianos, problematizou o caráter regulador e de vigilância que vários campos de conhecimento vão exercendo a partir do conhecimento filosófico, religioso, pedagógico, médico e literário, e outras instituições, na correção das condutas dos sujeitos infantis. Esses campos de conhecimento através dos seus discursos, buscavam (e ainda buscam) definir padrões de comportamento considerados adequados na formação dos sujeitos, desempenhando uma maior autoridade para dizer como formar meninos e meninas normais (FELIPE, 2000).

Para autora, a normalização funciona como um dos modos mais sutis pelos quais o poder ganha força e se processa, elegendo corpos e mentes “normais”. Ela concluiu que os discursos que circulavam nos espaços institucionais assim como fora deles, estavam impregnados de atitudes que viabilizava aos meninos e homens como os primeiros, inferiorizando as meninas e mulheres em hierarquias e submissão a ordem dominante (FELIPE, 2000).

Para esse aspecto, Felipe (2000) concorda que os manuais e livros de orientação da educação de meninos e meninas do século XIX e início do século XX apresentam instruções de como os pais e professoras deveriam exercer sobre as crianças uma vigilância minuciosa e discreta, sem que elas [as crianças] percebam que estavam sendo alvo dessa atenção.

Em outros trabalhos, pode-se perceber como no início do século XX, a produção do discurso sobre a sexualidade ganha ainda maior visibilidade, em relação a homossexualidade e que também foi alvo de inquietação na sexualidade infantil, como lembra Foucault (2010), em relação ao *onanismo*.

Rago (2015, p. 245), coloca em evidência alguns questionamentos sobre a criança e o onanismo,

Fala-se pouco da sexualidade e do prazer; a masturbação ainda não conduz à homossexualidade, como será dito posteriormente, mais aflige pelo perigo de causar a impotência masculina. Nessa literatura, que é muito mais de campanha do que científica, difundida por meio de manuais, panfletos e receitas de cura, produz-se não tanto a culpabilização as crianças quanto a patologização do “prazer solitário”: fala-se de uma “ficção de doença total”, a masturbação estando na origem de todas as doenças, como a tuberculose. “Delírio hipocondríaco” dos médicos, denuncia Foucault em que o indivíduo deve identificar suas doenças com a prática da masturbação por uma espécie de produção “autobiográfica do masturbador” tornando-se responsável pela enfermidade que contrai. Contudo, o verdadeiro culpado pelo fato de a criança se masturbar-se será o adulto, aquele que acerca do perto, que dá maus exemplos, pois essa prática não é natural. Daí a importância da vigilância constante.

Sá-Silva (2012), em sua tese de doutorado, analisou os discursos sobre a homossexualidade vinculados em livros de Medicina, Psicologia e Educação, sendo estes publicados entre as décadas de 1920 e 1970. Segundo o autor, esses livros evidenciam as possíveis causas da homossexualidade, baseadas numa concepção hereditária, hormonal, e que estavam ligados ao desenvolvimento da criança, mostrando um possível tratamento para essa, então considerada na época uma patologia. Esses livros eram indicados principalmente para médicos e psicólogos, como também pais e educadores para prevenir o problema da homossexualidade. Tal processo de investigação o autor denominou de *pedagogia dos manuais médicos*, considerando que os efeitos acionados nesses materiais pressupõem uma pedagogia do corpo e da sexualidade.

Os discursos sobre a sexualidade desde o século XIX tem sido produtiva em relação a produção de verdades sobre os corpos. A criança nessa perspectiva faz parte dos sujeitos subjugados, pela ordem dominante na garantia da norma heterossexual. A homossexualidade assim como a infância são categorias que se inter cruzam em diferentes momentos da pesquisa como crianças *queer*, *Dragues*, (ROSA; FELIPE 2018) e outras, que fazem perceber o quanto a infância tem ao longo desse processo adquirido formas e representações dos mais variados tipos.

Nesse sentido, a ideia de higienização da criança paira nessas questões sociais e históricas como forma de eliminar os sintomas e enfermidades consideradas prejudiciais as crianças, regida pela medicina e pela psicologia que produz o sujeito tratável, patologizado, doente, que precisa estar higienizado.

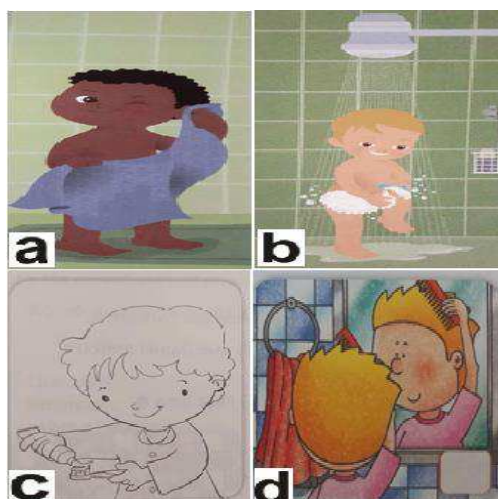
A medicina tem seu papel fundamental na vida e saúde das pessoas, como na limpeza patológica relacionado a medicamentos, vacinas e tratamentos de doenças

degenerativas como também de natureza grave, ela também exclui, torna doente e enferma o que é visto como cultural e social. Não é de estranhar que até pouco tempo, ainda se falava muito em cura gay, na realidade uma cura que também fez parte (e ainda faz parte) no cenário educacional.

A ideia de um corpo útil, dócil, compõe esse arsenal de cura que corresponde as práticas médicas, uma rigorosa concepção de higienização dos corpos infantis. As práticas médicas enveredam pelo discurso da cura, da proteção e da defesa de uma sociedade saudável e limpa.

Sobre o processo de higienização do corpo das crianças, os livros didáticos procuram representá-las em diferentes formas, como uma criança cadeirante escovando os dentes (LD1C, p.36) enfatizando uma ideia de respeito a crianças com deficiência física, ou simplesmente a menina escovando os dentes (LD3P1, p. 10), (LD3P1, p.23), (LD3P1, p.74) e no banho (LD1C, p.39), ou ainda a menina com a médica (LD3P2, p. 87), ou médico (LD2P2, p. 118); como também na dentista (LD3P2, p. 87) e cheirando o perfume (LD3P1, p.17) e penteando o cabelo (LD3P2, p. 27), (LD3P2, p. 54) ou ainda, a mãe fazendo isso pra ela (LD3P2, p. 39). Nesta mesma questão aparece o menino lavando as mãos (LD1C, p.36), (LD3P2, p. 27), e no banho (LD1C, p.37), (LD1C, p.39), (LD3P1, p.9), (LD3P1, p.23), (LD3P1, p.24), (LD3P1, p.73), (LD3P2, p. 28), (LD3P2, p. 54); ou escovando os dentes (LD3P2, p. 27).

Figura 9 - Representações da higienização do corpo infantil masculino



Fonte: Imagem (a) (LD1C, p. 37) Vilza (2012) Maternal; (b) (LD1C, p. 39) Vilza (2012) Maternal; Imagem (c) (LD3P2, p. 27) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade); Imagem (d) (LD3P2, p. 28) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

Na imagem (a) apresenta um menino negro que após o banho está enxugando o corpo. Nesta imagem pode-se perceber que o menino pratica um cuidado com o corpo e com as partes íntimas e em outras partes, como a orelha. Nesse mesmo sentido, a toalha cobre a parte de baixo referente aos órgãos sexuais do menino no sentido de proteger uma possível imagem erótica das crianças ao serem retratadas nos livros didáticos. De outra forma a imagem (b) faz a mesma coisa com o menino que está no banho, onde as espumas cobrem a parte específica do corpo da criança. Nessas duas imagens a ideia de proteção do corpo infantil é direcionada para preservação das crianças como sujeitos assexuados, ou seja, que a criança não precisa necessariamente estar exposta com os órgãos genitais para defini-las quanto ao sexo, porém essa característica já está enquadrada no corpo de forma específica, e que para os meninos só é apenas requerido as partes de baixo do corpo serem cobertas. E por que não o corpo todo?

Na imagem (c) apresenta um menino no banheiro se preparando para escovar os dentes. Essa imagem traz como importância a higiene bucal infantil. Não poderia as meninas também serem representadas fazendo a higiene bucal? Nesse caso, a imagem (d) apresenta um menino em relação ao cuidado com o cabelo. Nessas imagens percebe-se que a higiene assume detalhes que configuram um corpo, um estilo e um comportamento como diferentes à medida em que estes também são utilizados para apresentar um corpo masculino saudável e higienizado.

Figura 10 - Representações da higienização do infantil feminino



Fonte: Imagem (a) (LD1C, p. 37) Vilza (2012) Maternal; (b) (LD1C, p. 39) Vilza (2012) Maternal; Imagem (c) (LD3P2, p. 54) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade); Imagem (d) (LD3P2, p. 27) Vilza (2010) Pré-escola da Educação Infantil II (Natureza e Sociedade).

A imagem (a) apresenta a menina tomando banho, e as partes do corpo da menina aparecem cobertas pela espuma, tanto a parte de cima como a parte de baixo. No que tange essa representação da menina no banho, as partes de cima lembram que a menina deve ter cuidado

para não mostrar os seios. No entanto essa imagem já aciona pensar na menina enquanto um corpo que está se organizando para assumir a forma de um corpo adulto, e que é ensinado para as meninas que os seios devem ser cobertos.

As meninas mesmo sendo crianças devem se preocupar em cobrir os seios, despertando o interesse de se vestir e andar apresentada como um corpo feminino. De igual forma, a imagem (b) orienta que a menina negra aparece com a parte de cima coberta assim como a parte de baixo. Porque será que para as meninas a parte de cima deve ser coberta? As meninas ainda são crianças, então suponha-se que nessa idade o corpo ainda não se desenvolveu como um corpo que necessite estar coberto. Mesmo que a intenção do corpo coberto, principalmente nessa parte que está relacionado aos órgãos genitais, insinue uma ideia de proteção da sua sexualidade, ainda é controverso a ideia de que apenas a menina deva andar assim, pois não deveria também o menino, aparecer com o peito coberto? Qual a diferença do peito do menino para o peito do menino nessa idade?

Nessa questão, Furlani (2011, p. 68), explicita que o conhecimento da criança sobre os órgãos genitais é comum para elas nessa fase de desenvolvimento, pois compreende-se como “[...] uma etapa desse aprendizado, presente na infância. Comumente, na educação infantil, as crianças manipulam seus genitais o que causa, muitas vezes, embaraços e constrangimento na escola. Este ato faz parte de um processo universal e esperado e benéfico do aprendizado infantil na sexualidade”.

A higienização está relacionada a uma produção discursiva que tentar manter a criança como um corpo saudável e limpo. Há um incentivo de atividades para as crianças como nesse trecho que pede “*pesquise em revistas, jornais ou panfletos figuras de produtos que as crianças usam para tomar banho. Recorte-os e cole-os nesta página*” (LDIC, p. 37). Que tipo de corpo saudável e limpo estar-se educando para as crianças viverem? Percebe-se que pelo trecho destacado, que existe uma intencionalidade em fazer desde cedo na criança um corpo educado para o consumo, uma vez que os livros didáticos apresentam a criança associada ao espaço urbano e de orientações voltadas para o trabalho e consumo; estar limpo e andar bem vestido estimula uma relação de consumo permeado pela exigência da beleza e do cuidado com o corpo, pois provoca busca de acessórios e de produtos infantis endereçados para sua higienização.

Nesse outro trecho, informa que “*a higiene do corpo e dos ambientes é importante para manter a boa saúde*” (LD3P1, p. 23). Nesse aspecto a higiene da casa está relacionada ao corpo infantil, de que tudo esteja em ordem, a casa também deve ser mantida limpa e higienizada. Mas, porque a casa e a criança no processo de higienização do corpo? A casa é o

espaço das regras, dos rituais de higienização conforme o seguinte trecho: “*as crianças já tomaram banho, jantaram e escovaram os dentes. Está na hora de dormir. Boa noite, crianças!*” (LD3P1, p. 53). A representação da casa enquanto espaço de convívio da família é destinada também na regulação dos corpos enquanto processo de higienização.

A limpeza do espaço assim como a da criança ensaia esse corpo infantil a obedecer às regras de higiene que orienta a construção de um corpo como masculino e feminino, atribuindo-lhes detalhes e outras características que estejam relacionadas a sua sexualidade. Não é apenas a higienização do espaço enquanto saúde, mas enquanto expressão da sexualidade. Essa higienização estabelece uma relação de preparo da criança para uma vida sexual, para corresponder às expectativas depositadas nela e no corpo higienizado.

A ideia de higienização portanto, está relacionada a duas compreensões importantes, sendo a primeira: direcionada a saúde da criança, no aspecto interno, biológico e a outra, relacionado ao aspecto externo, a casa, a escola, os ambientes públicos, etc. A higienização das crianças é colocada como controle das práticas sexuais, das condutas se da sexualidade. A criança não é apenas higienizada pela saúde e prevenção de doenças, mas para afirmar que o corpo tem uma representação social importante enquanto aparência e manutenção da sexualidade.

5 A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta pedagógica é um documento que orienta os professores/as na condução de suas atividades em sala de aula. O próprio termo já enfatiza que por se tratar de uma proposta, pode ser adotada para qualquer objetivo didático. Nesta questão, a proposta pedagógica propicia para os/as docentes reflexões sobre a formação. Como enfatiza Tardif (2002) os saberes dos professores estão relacionados a diferentes perspectivas de vida e educação. A escola é o espaço de vivência da coletividade e, portanto, nela os saberes se materializam no processo de ensino e aprendizagem, transformando a realidade educacional de forma significativa.

A formação de professores é sem dúvidas um ponto fulcral na vida escolar, o professor/a aprende ao mesmo tempo em que ensina, uma relação de mão dupla de conhecimento e trabalho, pois:

Está posto que a educação de qualidade na primeira infância implica espaços vastos em experiências que favoreçam a exploração ativa e compartilhada por crianças e professores que constroem significações nos diálogos, experiências e interações que são estabelecidos. Isso nada mais é do que garantir à criança, *enquanto sujeito histórico e de direitos*, as conquistas realizadas ao longo da história. Para que estas proposições se efetivem na prática, deve haver intencionalidade pedagógica, o que, conseqüentemente, nos remete à qualificação da prática docente junto à criança. Portanto, nesse sentido, a educação de crianças pequenas tal quais os processos formativos de professores requerem olhares e escutas sensíveis, possibilitando tecer diversas reflexões e convocando à ressignificação deste (SCHLEMMER, FELIPE (2016, p. 44 grifos das autoras).

A formação de professores na Educação Infantil é uma prática educativa que envolve o conhecimento do campo de atuação profissional. Por isso, a formação é necessária não apenas como forma de aprimoramento da prática pedagógica, mas sobretudo para uma reflexão colaborativa sobre a educação e seu *lôcus* de trabalho. A formação de professores/as colabora para a construção da escola reflexiva. Nessa perspectiva, “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p. 18).

A noção escola reflexiva, baseia-se sobretudo na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que define a criatividade do ser humano como sujeito da ação educativa (KRAMER, 2002). A reflexão do professor/a precisa ser organizada a partir da análise do trabalho desenvolvido na sala de aula, tendo em vista que este pode ser aperfeiçoado e refletido na construção de novos saberes e práticas pedagógicas.

Nesta questão, o perfil docente da escola deve estar atento às “[...] necessidades educacionais, que esteja aberto ao diálogo constante, reflexivo, que reconheça suas limitações,

que seja apaixonado pelo que faz, articulado com a contextualidade, que entenda a necessidade de buscar novas teorias e associá-las com sua prática docente” (SCHLEMMER; FELIPE, 2016, p. 46).

Nesse contexto, entende-se que a formação de professores/as na perspectiva da educação sexual tem ajudado a pensar numa prática de reflexão constante, uma vez que as temáticas de gênero e sexualidade tem sido negligenciada na escola. Precisa-se entender a importância de discutir esses temas na escola, e principalmente na formação de professores/as. É preciso investir na formação docente de modo qualificado e competente, para que os professores/as não reproduzam confusões conceituais e interpretações equivocadas sobre a discussão dos temas como gênero e sexualidade na educação.

Uma das principais dimensões de uma proposta pedagógica é a construção coletiva, ou seja, não se faz uma proposta pedagógica sem entender os anseios e dúvidas suscitadas na formação dos sujeitos. Outros desdobramentos da proposta pedagógica estão O objetivo cerne na proposta curricular, didática, metodológica, que envolvem “ações desenvolvidas em contextos variados e têm como pilasstras centrais o ensinar, o aprender e a construção e reconstrução de conhecimentos” (SÁ-SILVA, 2010, p. 9).

A escola enquanto espaço de convivência da diversidade vivencia constantemente mudanças significativas que vão desde o currículo escolar até a formação docente (inicial e contínua). É dever da escola discutir apenas o que está previsto no currículo? Que temas sensíveis à educação das crianças ainda são silenciados no espaço escolar? E, qual a melhor maneira de problematizá-los?

Acredita-se que formar professores/as além de um ato educativo e pedagógico é também social e político. Por que fazer educação não está apenas na sistematização dos conteúdos disciplinares, mas na tarefa de saber como lidar com questionamentos e provocações que vem despertando dúvidas no decorrer da formação docente. Até então, “[...] os projetos desenvolvidos nas instituições escolares sobre sexualidade são feitos apenas dentro da perspectiva de prevenção, do medo, da doença e da morte, ou até mesmo a partir de certo pânico moral” (FELIPE, 2008, p. 5).

O professor/a pesquisador/a que trabalha com este objetivo de proposta pedagógica, estimula a criatividade de outros sujeitos envolvidos no processo, dando espaço para que eles/as possam pensar nas desigualdades sociais, gênero e sexualidade produzidas e reproduzidas na escola e por ela, também silenciados.

5.1 A contação de histórias como metodologia de ensino para a discussão da educação sexual na escola

Por que contar histórias? A contação de histórias é uma estratégia metodológica muito importante no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Contar histórias, “abre um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compressão do mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p. 98), pois, instiga a imaginação da criança, despertando a criatividade e o gosto pela leitura.

A problematização da educação sexual na contação de histórias pode ajudar os professores/as a reverem os discursos normativos de gênero e sexualidade explorando outras formas de contar as histórias. Como sugestão para essa atividade, apresenta-se a Aula contação de histórias com objetivo de orientar os/as docentes da Educação Infantil na preparação das aulas a partir de algumas histórias (que está no Produto Técnico -Tecnológico - PTT) com enredos diferentes das que se costuma encontrar nos livros didáticos e paradidáticos.

A Aula contação de histórias é uma metodologia que os/as docentes podem incluir em suas atividades pedagógicas com outras histórias infantis, entendendo que a sequência de atividades propostas no PTT pode ser usada ou adaptada conforme as exigências do/a docente. O importante é que a metodológica tenha uma dimensão coletiva do trabalho docente, devendo ser socializada e se possível incluí-las no planejamento escolar.

A criança faz parte da história e da história que conta e, é recontada por ela e pela cultura a qual está inserida. Conforme sugere Abramovich (1997, p.40) é necessário “[...] ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e da sua forma de agir e de ser”, pois os livros paradidáticos apresentam contextos sociais que demarcam a vida social de qualquer criança. A Educação Infantil não deve ser entendida como um momento de distração das crianças com o mundo imaginário, mas de atenção ao enredo e as simbologias que forem sendo apresentadas para as crianças através de imagens, textos, sons, e representação contidos nos livros didáticos e paradidáticos.

A proposta pedagógica enquanto produto final PTT está apresenta os seguintes itens: Apresentação, desenvolvimento da proposta com discussão da temática da educação sexual na Educação Infantil e, como metodologia apresenta-se “A aula – contação de história” como procedimento de ensino e aprendizagem, contendo cinco histórias com uma sequência de atividades em cada história. A proposta pedagógica está organizada em 30 (trinta e oito) laudas escritas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nos livros didáticos nunca será esgotada, pois sempre teremos muitas temáticas sociais para pensar, refletir e problematizar na prática docente e na formação de professores/as. A discussão de gênero e sexualidade são temáticas que precisam ser discutidas nas escolas. Educar as crianças desde cedo para perceberem que existem diferenças construídas socialmente já é um primeiro caminho a percorrer. Diante de tudo isso, ratifico a importância dos livros didáticos para a Educação Infantil entendendo que é através deles que será possível defender convicções sociais e políticas em defesa da igualdade de gênero e do respeito a diversidade e cidadania.

No entanto, os livros didáticos necessitam ser relidos, analisados, investigados, e ainda mais, no que reflete as produções imagéticas. Talvez, se os livros didáticos estivessem sido escolhidos por meio de um processo mais cuidadoso, por comissões de professores e de professoras das diferentes áreas de estudo e com apoio de pesquisadores/as das Universidades, os materiais seria mais cuidadoso nas discussões de gênero e sexualidade. De certo, reforço que é preciso atenção na seleção desses dos livros didáticos, e penso que esta pesquisa já aciona esse primeiro movimento.

As autoras dos livros enfatizam que é preciso uma relação saudável para que meninos e meninas possam estar sempre juntos nas atividades. Porém encontrei uma variedade de discursos que acabam reduzindo e padronizando certas formas de pensar as atividades na Educação Infantil, o que também acaba influenciando a formação das/as professoras/as na educação das crianças reforçando que existe um padrão esperado pela sociedade na educação de meninos e de meninas.

Nessa perspectiva, na categoria gênero, as subcategorias profissões têm sido apresentadas nos livros de forma a visualizar o papel do homem e da mulher no mundo do trabalho, produzindo e reproduzindo representações tradicionais de trabalho, sendo a mulher muitas vezes representada em situações de trabalho doméstico, como no cuidado da casa e dos filhos/as. Na subcategoria família, também percebi que a composição familiar é em alguns momentos pluralizada, inventada, dando visibilidade as novas configurações e modelos de família. No entanto as representações sobre os tipos de famílias ainda persistem apoiadas no modelo considerado normal e natural, como a família tradicional, composto pela presença do pai (homem) e da mãe (mulher) e dos filhos e filhas.

As autoras enfatizam ainda que tipos de brinquedos e brincadeiras as crianças devem brincar, como foi mostrado na subcategoria brinquedo e brincadeira. Os meninos

aparecem com frequência brincando com brinquedos relacionados ao espaço externo da casa, como andando de skate, jogando bola, andando de bicicleta, correndo, etc. As meninas aparecem com frequência brincando de boneca, no jardim com flores, em casa, e principalmente na cozinha ou na realização de alguma outra atividade doméstica. Assim também, percebi que existe uma tentativa dos livros em diversificar os brinquedos e brincadeiras propondo uma ideia de coeducação entre meninos e meninas, como por exemplo, ao propor brincadeiras em que envolve as crianças estarem juntas, como na caixa de areia, pulando corda e compartilhando o mesmo brinquedo.

Outras menções que as autoras fazem nos livros didáticos está relacionado com o corpo das crianças e com a sua higienização. Na categoria sexualidade, a subcategoria corpo infantil mostra que o corpo infantil está representado em diferentes aspectos: de forma anatômica, quando tenta mostrar sua extensão física, de forma vestida, quanto as roupas e acessórios, quanto ao tamanho, sendo grande, pequeno e alto, quanto ao movimento, dançando, brincando, pulando, etc. Já na subcategoria higienização as imagens apresentam as crianças em diferentes momentos de higienização: no banho, na limpeza bucal, lavando as mãos, etc. Em alguns aspectos a ideia do corpo infantil aparece ligado as necessidades de uma higienização constante para meninos e meninas.

Assim, os trechos dos livros didáticos também comprovam o que as representações das imagens vêm mostrando, reforçando a produção de uma ideia de infância e de Educação Infantil voltados mais para o silenciamento de práticas normativas de gênero e sexualidade ao invés de serem problematizadas. Além disso, nos livros didáticos a presença da cultura afro-brasileira e indígena é representada em muitas ilustrações, porém a maioria dos sujeitos ainda são brancos. Mesmo que nesses materiais seja apresentados essas representações de pessoas (crianças) negros e indígenas, essas representações ainda se apresentam de modo estereotipado, mostrando que essas crianças estão sempre relacionadas a uma situação de preconceito e exclusão.

As autoras também fazem menção nos livros didáticos a crianças com algumas deficiências físicas, como a presença de crianças cadeirantes e de muletas, e com necessidades especiais, quando aparece a presença da grafia em libras nos livros didáticos da Educação Infantil 2) para as crianças surdas. É importante a representação desses sujeitos nos livros didáticos e não somente destes como dos demais que são muitas vezes ocultados ou mal representados. Porém, a visibilidade da criança cadeirante tem aparecido por mais vezes, inculcando a ideia de que o personagem cadeirante é “símbolo” de deficiente “mais comum” na

sociedade, e com isso, as autoras, objetivam talvez, em atender a uma proposta educativa para a inclusão.

Assim, considero que a pesquisa desenvolvida foi muito significativa na minha formação como também na problematização dessas discussões sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil. A minha caminhada como docente na Educação é caloura, mais já trago comigo muitos anseios de mudanças e de inquietações sobre a prática docente e sobre a necessidade de pensar numa intervenção mais séria para as crianças, principalmente no município de Caxias. Considero ainda, que são poucos os trabalhos que se debruçam nesse sentido de olhar para a escola e sua diversidade, e que tal excitação ajuda a pensar na educação mais igualitária e acolhedora como prática de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BAPTISTA, M. M. Estudos Culturais: o que e como da investigação. **Carnettes**, número especial, v. 2, p. 451-461. 2009.
- BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BECK, Q. D; GUIZZO, B. S. Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **HOLOS**, ano 29, v. 4, 2013.
- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ARIÈS, P. **História social da família e da infância**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 2009.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, maio/ago. 2011.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUJES, M. I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? *In*: VORRRABER, Marisa (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Universidade. UFRGS, 2000.
- BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, Campinas Jan./June 2014.
- CARLA, V. **Tic-tac é tempo de aprender, matemática 2**: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- _____. **Tic-tac é tempo de aprender, natureza e sociedade 1**: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- _____. **Tic-tac é tempo de aprender, natureza e sociedade 2**: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
- _____. **Tic-tac é tempo de aprender. linguagem 2**: educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

_____. **Tic-tac é tempo de aprender:** maternal, educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

_____. **Tic-tac: é tempo de aprender, linguagem 1:** educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

_____. **Tic-tac: é tempo de aprender, matemática 1:** educação infantil. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

CÂMARA, A. P. Masculinidade heterossexual e pedofilização: Apontamentos iniciais para um debate. **Revista Ártemis**. Paraíba, v. 6, p. 49-57, 2007.

CARMO, C. M. Gênero, relações familiares e toxicidade materna. *In:* BARBOSA, João Paulo Silva (org.). **Gêneros socioafetivos:** do sexismo às práticas discursivas insurgentes. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 274p.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p.549-566, set./dez., 2004.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

COSTA, M. V. Estudos Culturais – além das fronteiras disciplinares. *In:* COSTA, M. V.(org.). **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, cultura e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/ ago., 2003.

DUFFY, B. Análise de evidências documentais. *In:* BELL, J. (org.). **Projeto de Pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. p. 107-117.

FELIPE, J. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação e Realidade**. v. 25, n.1, p. 54-87, 2000.

_____; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade do consumo. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n.3 (42) – set./dez., 2003. p. 119-130.

_____; GUIZZO, Bianca S. Entre batons, esmaltes e fantasias. *In:* MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

_____. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, 26, jan./jun. Campinas: Unicamp, 2006. p. 201- 223.

_____. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da Furg, 2007.

_____. Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**. Educação para igualdade de gênero. Ano XVIII, Boletim 26, nov 2008, p. 31-38.

_____. Erotização dos corpos infantis. *In*: LOURO, G.L. *et al* (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, v. 14, n. 42, 2003, p.89-102.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

_____. Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas. *In*: FARIA, A. L. G. *et. al.* (orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. 208 p.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 22, n. 2, jul./ dez.,1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora: WMF, Martins Fontes, 2010

_____. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Trad.Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra,2017.

FURLANI, J. **O bixo vai pegar!** um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. **Educação Sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Educação Sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GABRYELLE, T. **Essa mãozinha vai longe**: caligrafia: educação infantil 1. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

_____. **Essa mãozinha vai longe**: caligrafia: indicado para 5 e 6 anos. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

GIBIM, A. P. F. G.; FINCO, D. Relações de gênero e processos de despatriarcalização das famílias sob a ótica das crianças. **Revista Nep** (Núcleo de Estudos Paranaenses), 2(5), 115-131, 2016.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011. 120 p.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HIRATA, H. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. **Revista Latinoamericana de Estudos del Trabajo**, ano 4, n. 7, São Paulo, 1998.

_____. **Nova divisão sexual do trabalho?** um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**. Núcleo de Estudos de Gênero – Unicamp, 2002a.

_____. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, n. 6, p. 144-156, maio 2003.

_____. Apresentação à edição brasileira. *In*: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena. (org.). **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Senac, 2003a. p. 15-28.

_____; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595- 609, 2007.

_____. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 1-7, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Relatório Quantitativo de Gênero de Habitantes Referentes à Cidade de Caxias-MA**. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama>. Acesso: 25. fev. 2021.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.) **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**. Bogotá – Colombia, n. 2,v.14, jul.-dic.,2015.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *In: Revista Proposições*. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2(38), mai/ago, 2002. p.74.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOPES, A. R. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013. p. 7-23.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.59-76, jul./dez. 2000.

_____. Sexualidade: lições da escola. *In: MEYER, E.D. (org). Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias da sexualidade. *In: LOURO, G. L. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed; 2. riemp. Belo Horizonte, Autentica editora. 2016.

MEYER, D. E. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? **Educação & Realidade**, v. 25, n.2, ago/dez 2000.

_____. Gênero, sexualidade e currículo. *In: BRASIL, Ministério da Educação. Salto para o Futuro*. Educação para igualdade de gênero. ano XVIII, Boletim 26, nov 2008, p. 20-30.

_____. Gênero e educação: teoria e política. *In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S. CO desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, S. F. (org.) et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

RAGO, M. Foucault, o onanismo e a criança *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**, Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 241-258.

ROSA, E. R.; FELIPE, J.; Cultura Digital e Infâncias: articulações entre crianças, drag queens e educação. **Textura**, v. 20, n 44, p.190-209, set/dez. 2018.

SABAT, R. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 1, p. 12-21, 2001.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, 15(3): 11-28, 2004.

_____. ; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

_____. **Caderno de Práticas Curriculares: dimensão político-social, dimensão educacional, dimensão escolar e dimensão sala de aula**. São Luís: Editora UEMA, 2010.

SANT'ANNA, D. B. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.25, p. 49-58, jul./dez, 2000.

SÁ-SILVA, J. R. “**Homossexuais são...**”: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva *queer*. 2012. 402 f.Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2012.

_____. A construção de uma pedagogia dos manuais médicos: um olhar *queer*sobre os discursos médicos da homossexualidade no século XX. **Revista Bagoas**, n. 16, p. 111-136, 2017.

SCHLEMER, J. R. FELIPE, J. Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação da educação infantil. *In*: FELIPE, J.ALBUQUERQUE, S.S.; CORSO, L.V. (org.) **Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano**. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2016.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez. 1995.

SILVA, R. J. P. **Educação sexual infantil: uma abordagem teoria a partir dos “estudos culturais em educação”** 54f. (Monografia). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIANNA, C.; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. *In*: LIONÇO,Tatiana; DINIZ,Debora (org.).**Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio** Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

_____. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2002.

WORTAMANN, M.L.C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. *In*: COSTA, M.V. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer em pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

XAVIER FILHA, C. **A Criança, a família e a instituição de educação infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

_____. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, n.spe-1, p.153-169, 2014.

VIANNA, C.; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (33), jul-dez de 2009: 265-283.

ZIMMERMANN, E. A escolha do livro didático de ciências para as séries iniciais do ensino fundamental: sugestões alternativas. *In*: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (orgs.) **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

ZANETTE, M.S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p.149-166, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Categoria “Gênero” – construída a partir da leitura e análise do *corpus* investigativo – composto por: trechos e imagens extraídos dos livros didáticos da creche e pré-escola da Educação Infantil

Subcategoria – “Profissões”

Cante com os colegas. Depois, use giz de cera para pintar o caminho que o motorista vai fazer até o posto de gasolina (LD1C, p. 19).

Onde estas crianças estão? O que elas estão fazendo? Quem está com elas? Que objetos você observa? Circule a professora (LD1C p. 65).

Desenhe seu professor (LD2C, p. 95).

O que será que as crianças estão fazendo nesta fila? O que faz a pessoa adulta? Você sabe qual é a importância da vacinação? (LD2P1, p. 29).

Todas as profissões são importantes (LD3P1, p. 95).

O que fazem estes profissionais? (LD3P1, p. 96).

Faça um X na médica; um na costureira; um O no pedreiro (LD3P1, p. 96).

Desenhe uma panela próxima ao cozinheiro (LD3P1, p. 96).

Cole uma figura para representar alguém da sua família trabalhando. Mostre-a aos colegas dizendo que é a pessoa e o que ela está fazendo (LD3P1, p. 98).

Com tinta e pincel, desenhe o seu professor ou a sua professora (LD3P1, p.123).

Leve a Professora Rosinha até os alunos. Depois pinte-a (LD4P1, p. 110).

A professora vai pesar os alunos (LD2P2, p. 52).

*Preste atenção nos números que o professor falará e escreva-os nas camisetas (LD2P2, p. 98).
O que vou ser quando crescer? (LD3P2, p. 87).*

Bete quer ser bailarina, Zé quer ser aviador. Carlos vai plantar batata, Juca quer ser um ator (LD3P2, p. 87).

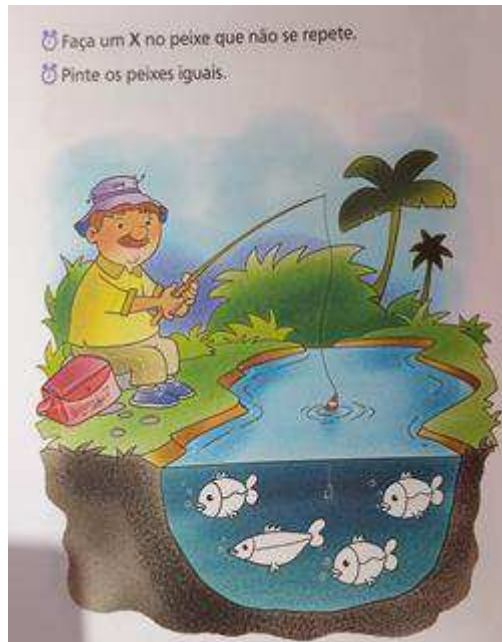
O que esta mulher está fazendo? Qual é a profissão dela? Você conhece alguma costureira? (LD3P2, p. 88).

O que faz um professor? Que trabalho realiza a merendeira? Como é o nome da diretora de sua escola? Quem deixa a escola limpa? Em sua escola há secretária? O que ela faz? Que outros profissionais trabalham em sua escola? (LD3P2, p. 89).

Circule os utensílios que o pintor usa para trabalhar e faça uma pintura na tela (LD3P2, p. 90).



(LD1C, p. 65).



(LD1P1, p. 31).



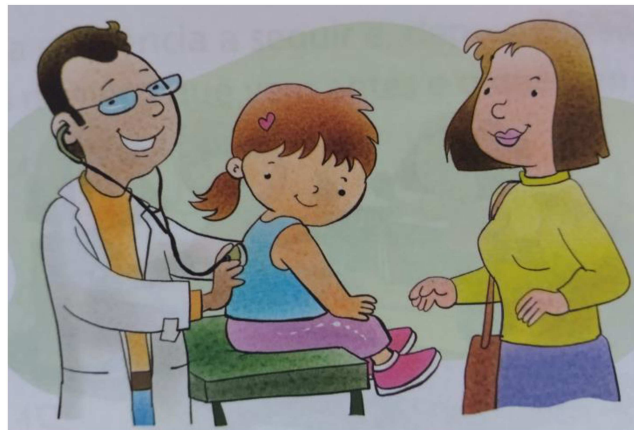
(LD2P1, p. 103).



(LD2P1, p. 29).



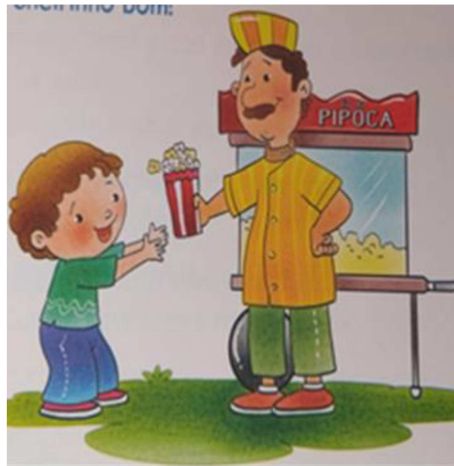
(LD2P1, p. 95)



(LD2P2, p. 118).



(LD2P2, p. 47)



(LD3P1, p. 21)



(LD3P1, p. 96)



(LD3P1, p. 96)



(LD3P1, p. 96)



(LD3P1, p. 96)



(LD3P1, p.97)

[p



(LD3P1, p.97)



(LD3P2, p. 49).



(LD3P2, p. 73).



(LD3P2, p. 76).



(LD3P2, p. 87).



(LD3P2, p. 87).



(LD3P2, p. 87).



(LD3P2, p. 87).



(LD3P2, p. 89).



(LD3P2, p. 89)



(LD3P2, p. 89)



(LD3P2, p. 89)



(LD3P2, p. 89)

Subcategoria – “Famílias”

Não importa o modo como às famílias são formadas. O importante é a existência do amor, da união e do respeito entre os membros da família. Você conhece alguma família diferente da sua? (LD1C, p. 60).

Observe a formação das famílias a seguir e converse com os colegas e o professor sobre as diferenças entre elas (LD1C, p. 60).

A família é muito importante em nossa vida. Quais são as pessoas que formam sua família? (p. 59).

Cole pedaços de tecido ou papel camurça no vestido da mamãe (ou da pessoa que cuida de você). Vai ficar lindo! (LD1C, p. 107).

Cole pedaços de tecido ou papel de presente na caixa do papai (ou da pessoa que cuida de você). Capriche! (LD1C, p. 113).

Cubra o tracejado para levar o filho até a mãe (LD2C, p. 89).

Pinte o pai de Daniel (LD2C, p. 91).

Mamãe pata no lago procurando seus filhotes (LD1P1, p. 34).

As famílias podem ser grandes ou pequenas. Como é a sua família? (LD3P1, p. 67).

Faça um desenho dentro do coração representando os membros de sua família que moram com você. Mostre para seus colegas e diga quem são as pessoas (LD3P1, p. 67).

O que importa é sermos uma família feliz! (LD3P1, p. 67).

Estes irmãos são muito parecidos (LD3P1, p. 68).

Ligue cada menino à sua irmã (LD3P1, p. 68).

Pesquise em jornais e revistas, recorte e cole a figura de uma família (LD3P1, p. 69).

O que eles estão fazendo juntos? Quantas pessoas há nesta família? (LD3P1, p. 69).

Papai e mamãe vão trabalhar (LD3P1, p. 84).

Faça um desenho em homenagem à sua mamãe (ou à pessoa que cuida de você) (LD4P1, p. 104).

Pinte o presente que você gostaria de oferecer ao papai (ou à pessoa que cuida de você) (LD4P1, p. 106).

Dona Flora está fazendo suco de laranja para as crianças (LD2P2, p. 48).

Não importa o modo como às famílias são formadas. O importante é a existência do amor, da união e do respeito entre os membros da família. Com quem você mora? Quem faz parte de sua família? (LD3P2, p. 57).

Desenhe as pessoas da sua família (p. 57).

Viviane mora com seus avós e seu tio. Eles formam uma família feliz e unida (LD3P2, p. 58).

Pai, mãe, irmão, irmã. avô, avó, tio, tia, primo e prima são pessoas que, geralmente fazem parte da família (LD3P2, p. 59).

Observe a cozinha da casa de Vera e diga quais objetos há nessa cozinha (LD3P2, p. 64).

O que Mariana quer fazer? (LD3P2, p. 65).

Descubra e leve-a ao lugar adequado da casa (LD3P2, p. 65).

A que lugar você levou Mariana (LD3P2, p. 65).

A mãe de Lucas foi busca-lo na escola. Agora estão voltando para casa (LD3P2, p. 75).

Você observou o caminho que Lucas e a sua mãe percorreram da escola até a casa (LD3P2, p. 75).



(LD1C, p. 60).



(LD1C, p. 60).



(LD1C, p. 60).



(LD1C, p. 59).



(LD2C, p.91).



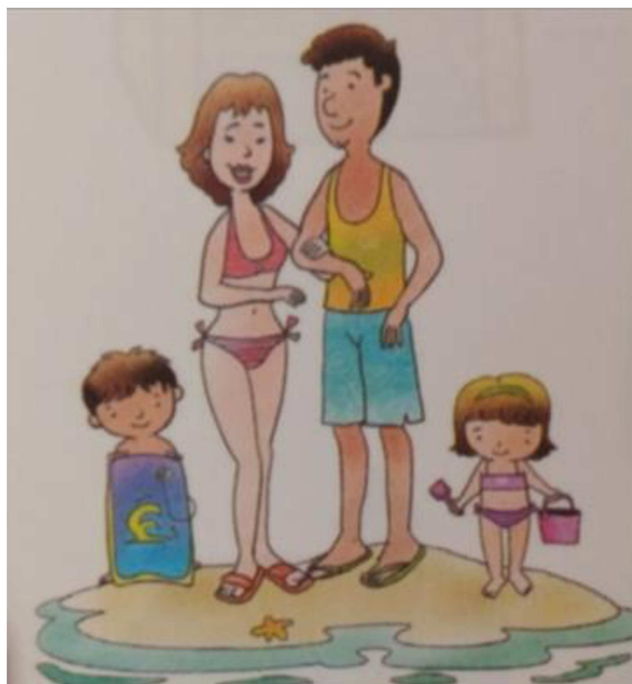
(LD2C, p. 89).



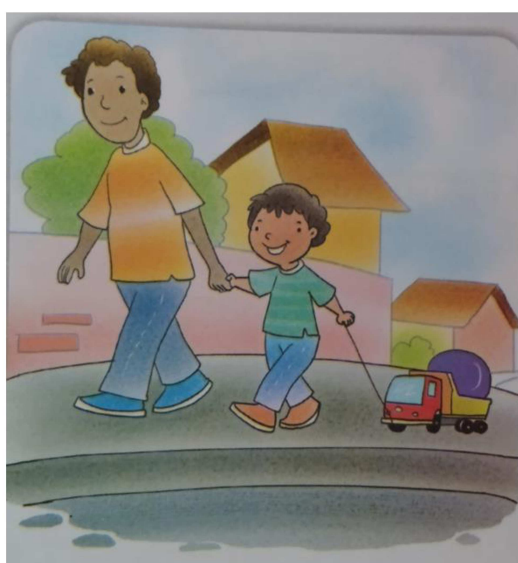
(LD2P1, p. 113).



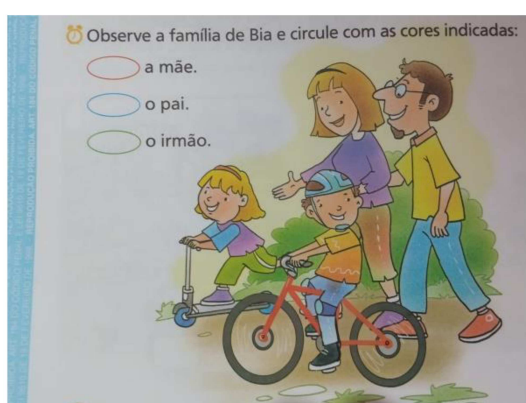
(LD2P1, p. 107).



(LD2P1, p. 86).



(LD2P1, p. 73)



(LD2P1, p. 66).



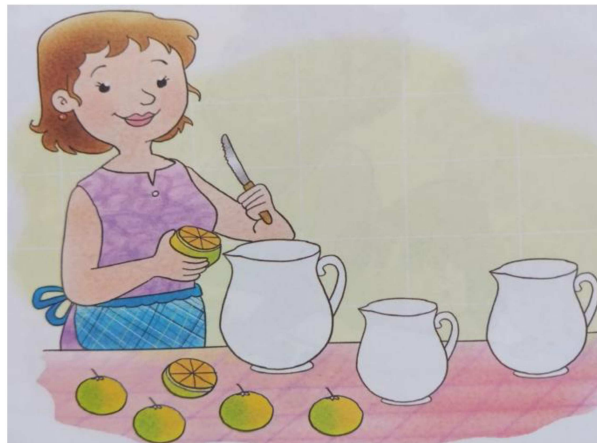
(LD1P2, p. 81).



(LD1P2, p. 82).



(LD1P2, p. 122).



(LD2P2, p. 48).



(LD3P2, p. 59).



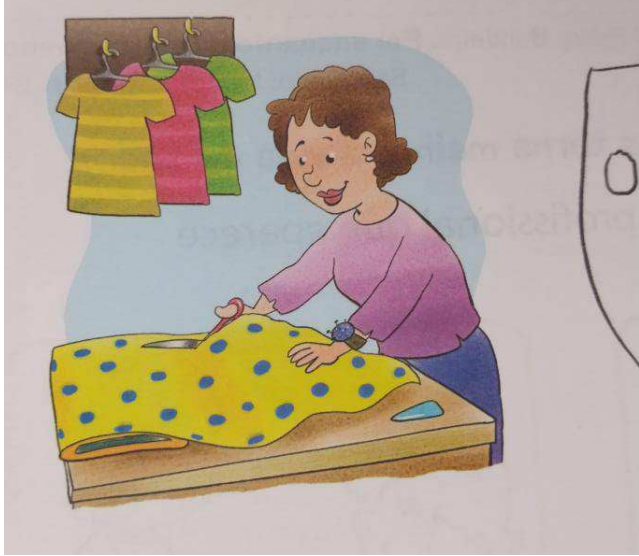
(LD3P2, p. 57).



(LD3P2, p. 58).



(LD3P2, p. 79).



(LD3P2, p. 82).



(LD3P2, p. 83).



(LD3P2, p. 83).



(LD3P2, p. 83).



(LD3P2, p. 72).



(LD3P2, p. 39).

Subcategoria – “Brinquedos e Brincadeiras”

Veja o Daniel. O que ele está fazendo? Você já brincou assim? Vruuuuuuuuuuuuum! Bi, bi! Qual é a cor da roupa do menino? (LD1C, p. 21).

Molhe o dedo na tinta que tem a mesma cor da roupa do menino e pinte o brinquedo dele (LD1C, p. 21).

Cubra os pontilhados observando a cor que você deverá usar em cada um (LD2C, p. 8).

Desenhe no quadro verde um balão maior que o de Talita (LD2C, p. 26).

Desenhe no quadro vermelho uma bola menor que a de Bento (LD2C, p. 26).

*Leve Felipe até o saquinho que tem **mais** bombons (LD2C, p. 28).*

*Leve Luana até o saquinho que tem **menos** bombons (LD2C, p. 28).*

Fabiana estava colhendo flores no jardim quando... Ui! Por que a menina ficou tão assustada? O que será que aconteceu? (LD1P1, p. 101).

Pinte a bola que é maior do que a bola que Artur está brincando (LD2P1, p. 27).

Faça um X no menino que está em cima e pinte o menino que está em baixo (LD2P1, p. 39).

Desenhe um boné na cabeça do menino que está carregando muitas bolinhas no carinho (LD2P1, p. 41).

Anita e Davi são irmãos. Anita gosta de música e Davi de voleibol. Eles vão treinar com os amigos (LD2P1, p. 52).

Ana Júlia está brincando de fazer bolinhas de sabão (LD2P1, p. 93).

O que Zeca está levando em seu carrinho de mão? (LD2P1, p.97).

Ligue corretamente as peças do vestuário e os acessórios às partes do corpo da menina (LD3P1, p. 15).

Vamos preparar uma surpresa para a mamãe! (LD3P1, p. 107).

Desenhe e pinte a sua mãe dentro da flor a seguir (LD3P1, p. 107).

Depois, destaque a página e fixe-a no mural (LD3P1, p. 107).

Agora complete o convite a seguir, recorte-o para a mamãe (LD3P1, p. 107).

Querida mamãezinha! Venha bem bonita olhar o mural da minha sala! Mil beijos de seu (sua) filho (a) (LD3P1, p. 109).

Vamos confeccionar uma carteira para presentear o papai? Papai eu te amo! (LD3P1, p. 113).

Duda é a dona do cabide (LD4P1, p. 34).

Dudu é o dono do dado (LD4P1, p. 34).

Toda criança gosta de brincar, não é mesmo? Veja! Vitória brinca com a boneca. A menina coloca a boneca no carrinho e leva para passear (LD1P2, p. 10).

Faça um X na cena em que Vitória segura a boneca. Em seguida, circule a cena na qual Vitória empurra o carrinho (LD1P2, p. 10).

Leia o texto com seu professor e pinte as unhas da mulher (LD1P2, p. 30).

As unhas. Estou em todas as mãos, e cresço sem parar. Todas as mulheres vaidosas, adoram me pintar (LD1P2, p. 30).

Que susto Ana levou! (LD1P2, p. 30).

Leve o homem ao helicóptero passando pelo caminho de sílabas da família do h (LD1P2, p. 67).

Pepeu estava brincando e perdeu o pião. Vamos ajuda-lo a encontrar o brinquedo perdido? (LD1P2, p. 88).

Observe os tamanhos e leve cada boneca ao carrinho correto. Depois, pinte o vestido da boneca maior (LD2P2, p. 25).

Anita já ganhou um balão. Veja! Lucas está brincando com o carrinho menor (LD2P2, p. 26).

Pinte as bonecas que estão na parte de cima da prateleira (LD2P2, p. 45).

Leve a menina que tem muitas tranças até a cadeira (LD2P2, p. 50).

Leve o menino a caixa que está cheia de bolinhas (LD2P2, p. 51).

Pinte o vestido da menina que está carregando o objeto mais leve (LD2P2, p. 52).

Cada menina a um sorvete (LD2P2, p. 68).

Cada menino a uma camisa (LD2P2, p. 68).

Observe o modelo e desenhe parte que falta em cada boneca (LD3P2, p. 14).

Desenhe uma flor ao lado da criança que está sendo gentil (LD3P2, p. 72).

Desenhe um chapéu na cabeça da criança que deve dizer OBRIGADO (LD3P2, p. 72).

Vitória e Daniel vão brincar, pular e dançar no Carnaval da escola. Vamos brincar com Vitória e Daniel? Vitória vai fantasiada de baiana. Daniel vai fantasiado de pirata (LD3P2, p. 92).

Vamos agradecer à mamãe todo o carinho e atenção que ela nos dá? (LD3P2, p. 99).

Enfeite o vestido com lantejoulas coloridas. Depois, recorte-o e ofereça-o de presente à sua mãe ou à pessoa que cuida de você (LD3P2, p. 99).

Nesta data tão especial, vamos agradecer ao pai pela paciência e pelo carinho que ele tem por nós (LD3P2, p. 107).

Recorte as peças do chinelo e monte-as de acordo com o modelo. Depois, ofereça-o de presente ao seu pai ou à pessoa que cuida de você (LD3P2, p. 107).

Vamos preparar um cartão para o professor? (LD3P2, p. 117).

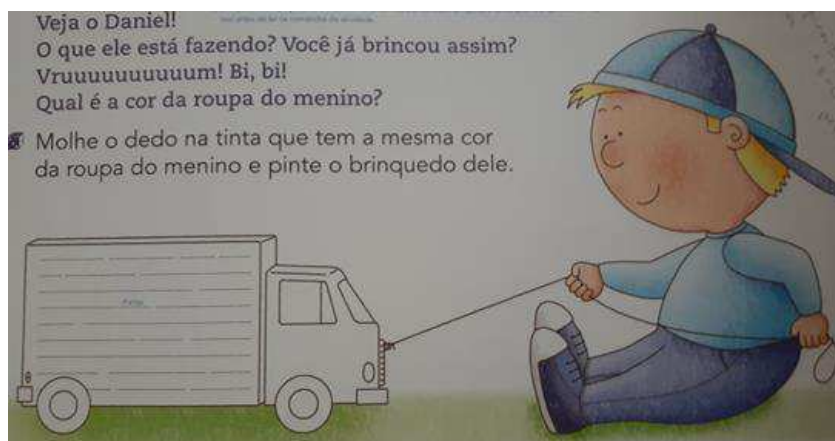
Pinte a flor usando a tinta e pincel. Recorte o cartão na linha tracejada. Escreva o nome de seu professor e também o seu (LD3P2, p. 117).



(LD1C, p. 12).



(LD1C, p. 12).



(LD1C, p. 21).



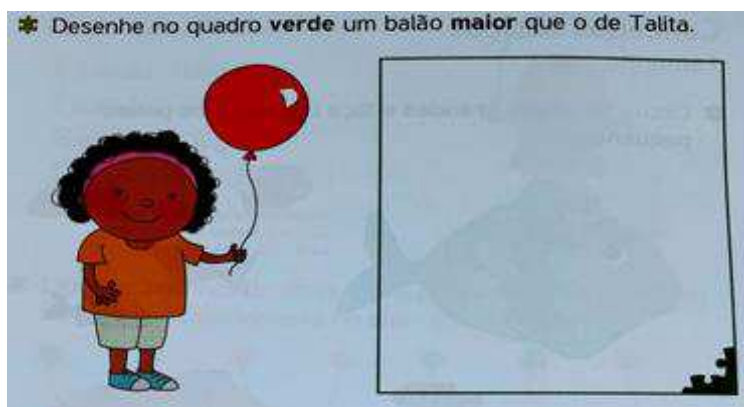
(LD1C, p. 69)



(LD1C, p. 69)



(LD1C, p. 73).



(LD2C, p.26).



(LD2C, p.26).



(LD2C, p.8).



(LD2C, p.8).



(LD2C, p.8).



(LD2C, p.8).

✱ Use giz de cera para traçar como quiser o caminho que a menina vai percorrer no patinete.



Patinete

[...]

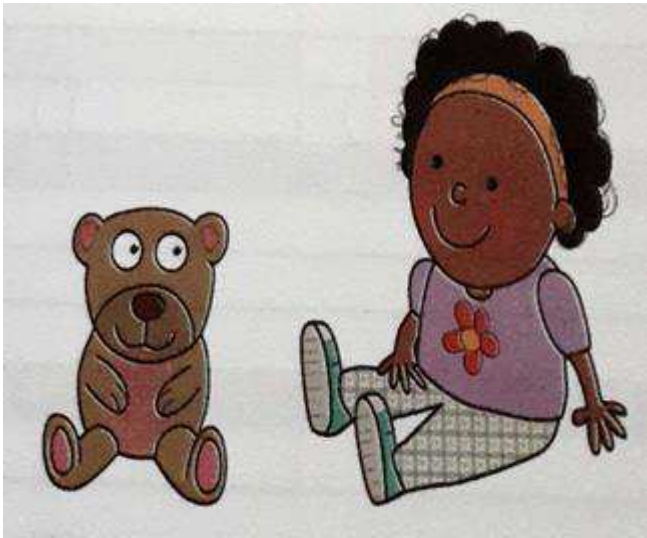
Os brinquedos têm magia,
Meu desejo é ir além.

Nas rodas de um patinete,
Sou livre como ninguém.

(LD2C, p. 10).



(LD2C, p. 5).



(LD4P1, p. 25).



(LD4P1, p.10).



(LD4P1, p. 78).



(LD4P1, p. 77).



(LD1P1, p. 22).



(LD1P1, p. 11).



(LD1P1, p. 11).



(LD1P1, p.7).



(LD1P1, p. 101).



(LD1P1, p. 12).



(LD1P1, p. 99).



(LD1P1, p. 60).



(LD1P1, p. 28).



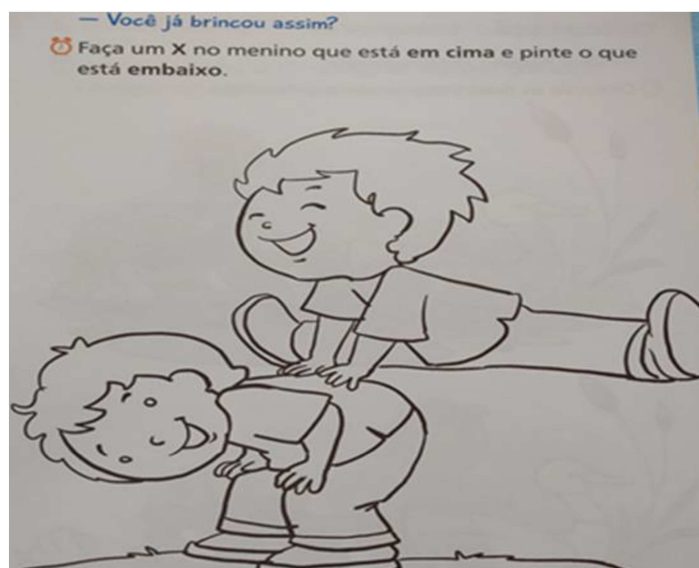
(LD1P1, p. 105).



(LD2P1, p. 90).



(LD2P1, p. 68).



(LD2P1, p. 39).



(LD2P1, p. 35).



(LD2P1, p.22).



(LD2P1, p. 16).



(LD2P1, p. 9).



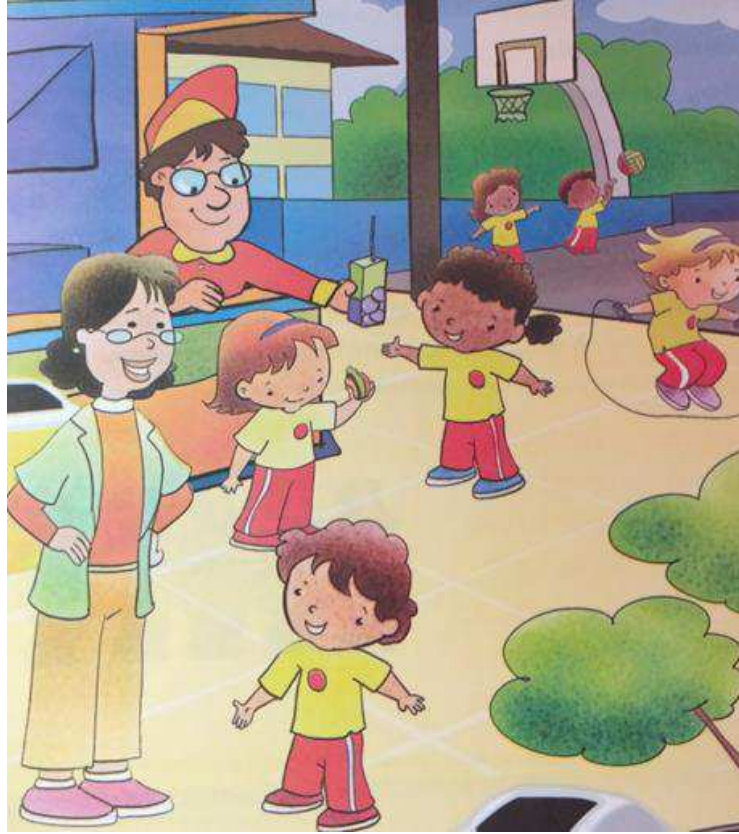
(LD2P1, p. 100).



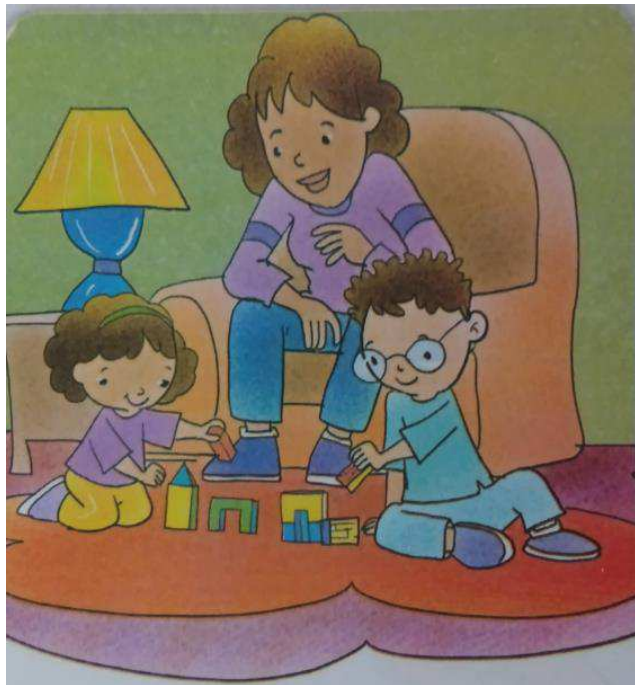
(LD2P1, p. 100).



(LD2P1, p. 100).



(LD2P1, p. 57).



(LD2P1, p. 73).



(LD2P1, p. 64).



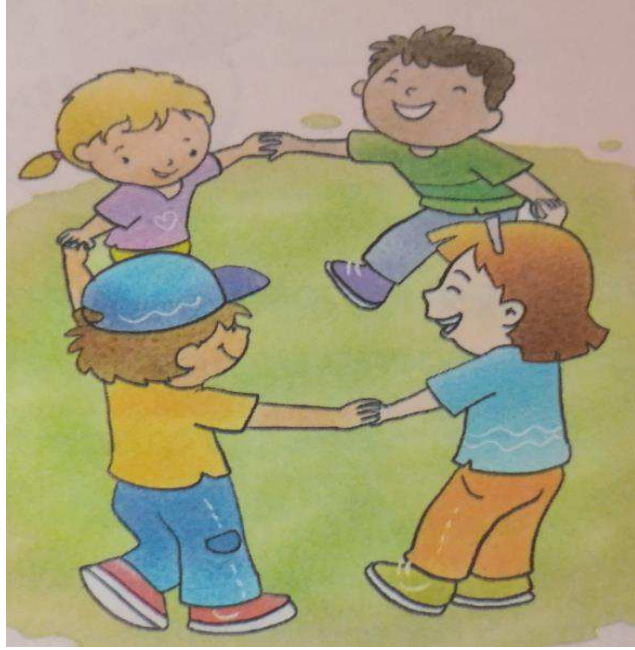
(LD2P1, p. 63).



(LD2P1, p. 63).



(LD2P1, p. 63)



(LD1P2, p. 15).



(LD1P2, p. 15).



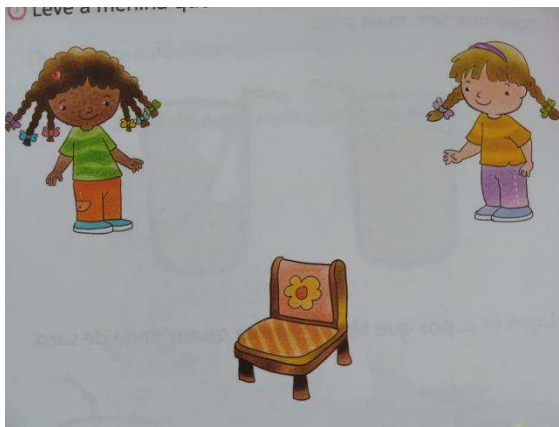
(LD1P2, p. 10).



(LD1P2, p. 47).



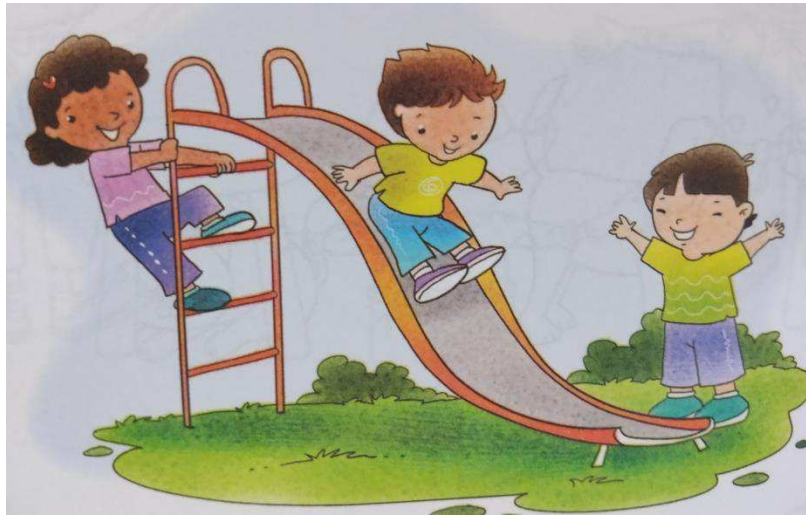
(LD1P2, p. 30).



(LD2P2, p. 50).



(LD2P2, p. 19).



(LD2P2, p. 41).



(LD2P2, p. 23).



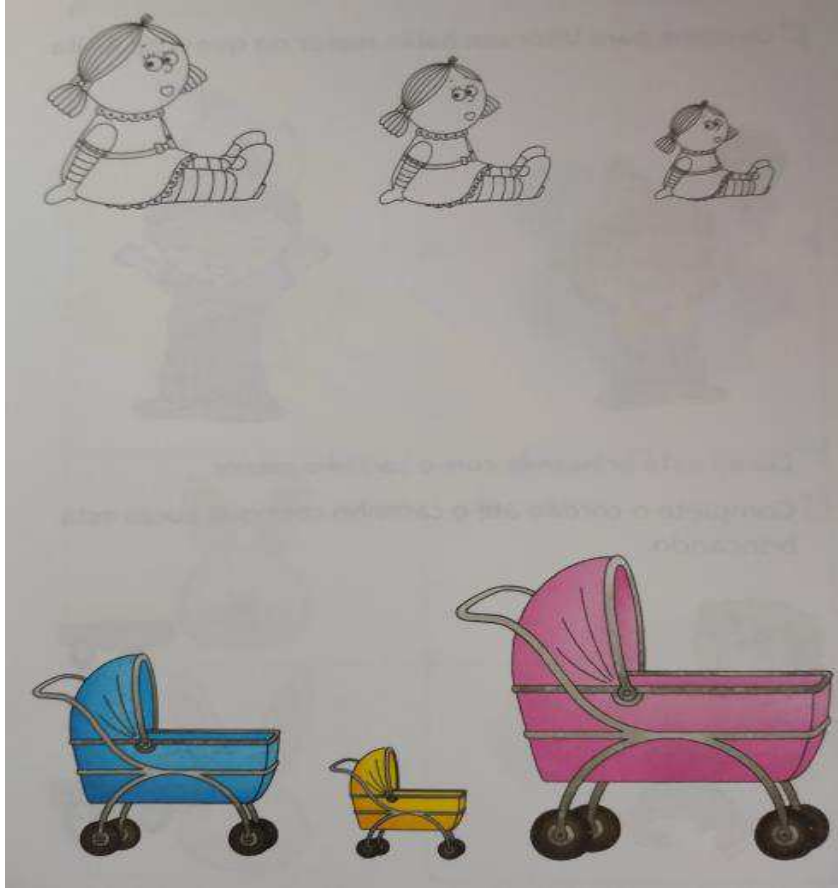
(LD2P2, p. 23).



(LD2P2, p. 26).



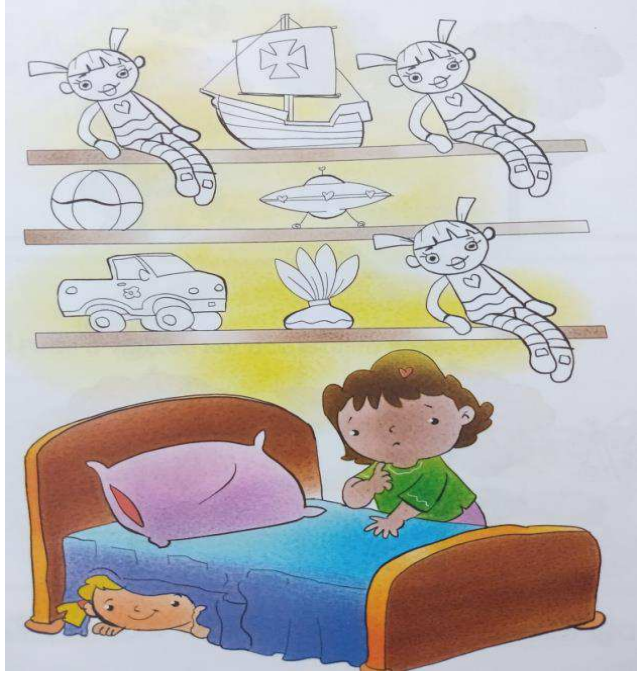
(LD2P2, p. 26).



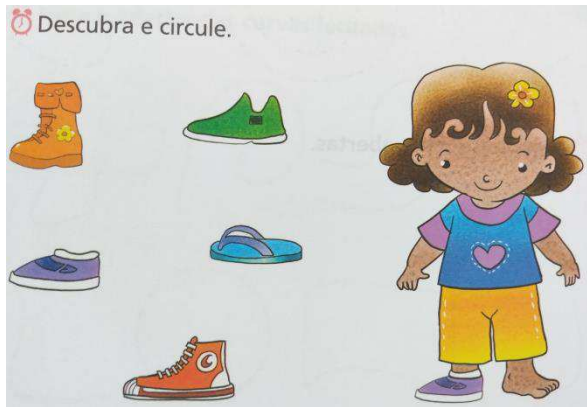
(LD2P2, p. 25).



(LD2P2, p. 17).



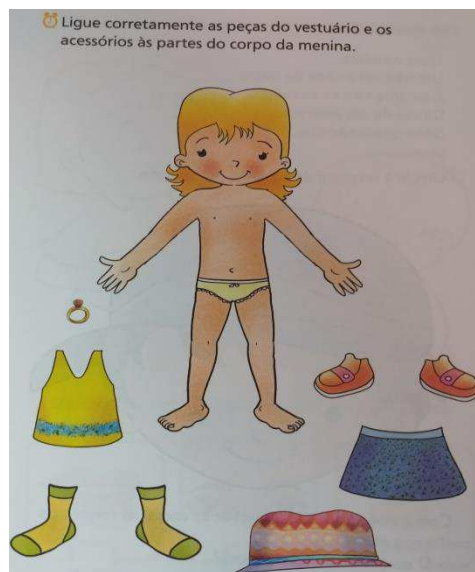
(LD2P2, p. 45).



(LD2P2, p. 53).



(LD2P2, p. 117).



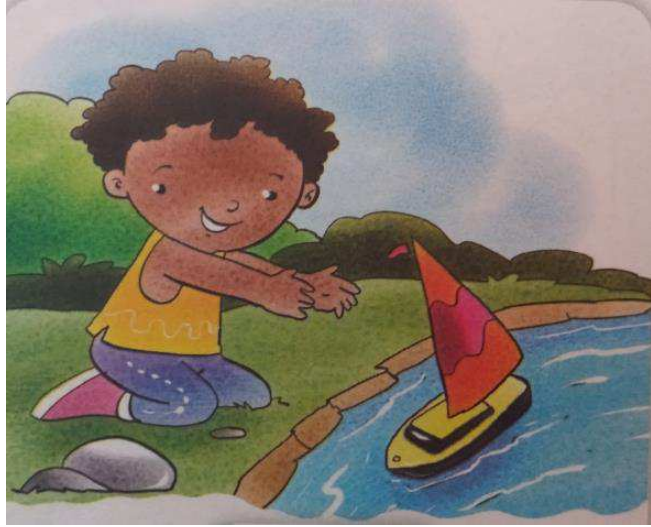
(LD3P1, p.15).



(LD3P2, p. 55).



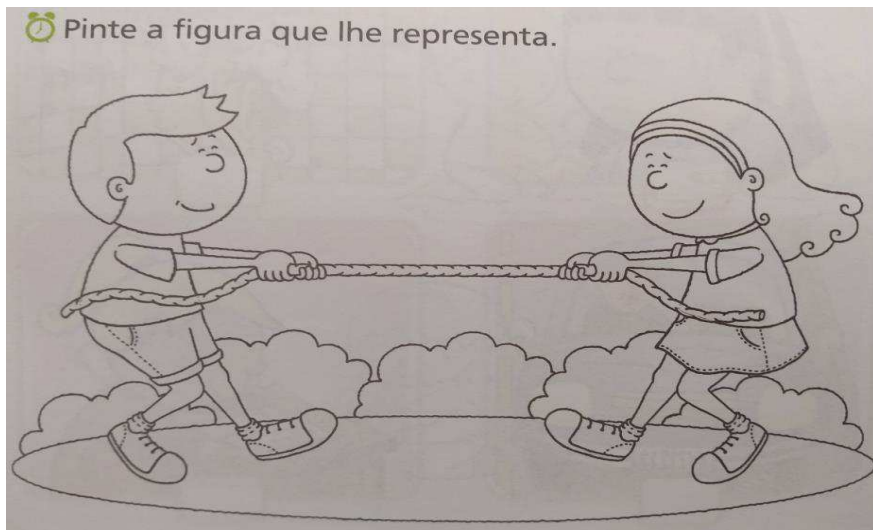
(LD3P2, p. 55).



(LD3P2, p. 47).



(LD3P2, p. 49).



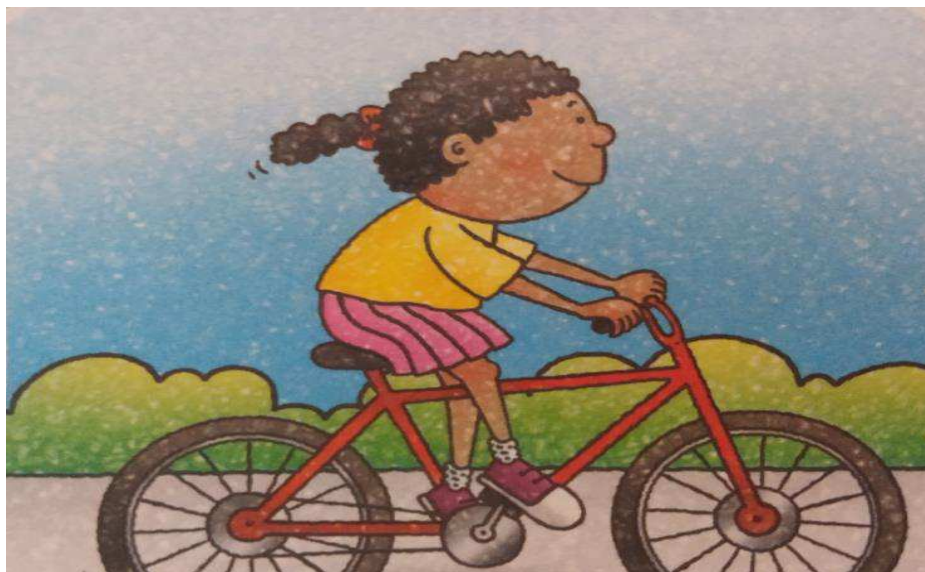
(LD3P2, p. 53).



(LD3P2, p. 47).



(LD3P2, p. 46).



(LD3P2, p. 54).



(LD3P2, p. 16).

APÊNDICE B - Categoria “Sexualidade” – construída a partir da leitura e análise do corpus investigativo – composto por: trechos e imagens extraídos dos livros didáticos da creche e pré-escola da Educação Infantil.

Subcategoria – “Corpo Infantil”

Cante com os colegas. Depois, pinte na boneca as partes do corpo citadas na música (LD1C, p. 35).

Veja que lindo as bailarinas dançando! (LD2P1, p. 19).

Pinte o corpo que mais se parece com o seu (LD3P1, p. 10).

Está chovendo! O que a menina vai usar? (LD3P1, p. 56).

Observe as imagens e circule o que a menina deve usar para se proteger da chuva (LD3P1, p. 56).

Veja a imagem de Júnior na praia (LD3P2, p. 13).

Marque um X nos membros superiores e inferiores e faça uma O no tronco de Júnior. Depois, desenhe um chapéu na cabeça dele (LD3P2, p. 13).

Vitória vai passear! Ela vai à casa da madrinha dela (LD3P2, p. 15).

No final da página há algumas peças de roupa. Recorte-as e cole-as no corpo de Vitória (p. 15).

Você é um menino ou uma menina? (LD3P2, p. 53).

Pinte a figura que lhe representa (LD3P2, p. 53).



(LD2C, p. 38).



(LD2C, p. 38).



(LD4P1, p.54).



(LD2P1, p.19).



(LD2P1, p. 14).



(LD2P1, p. 14).



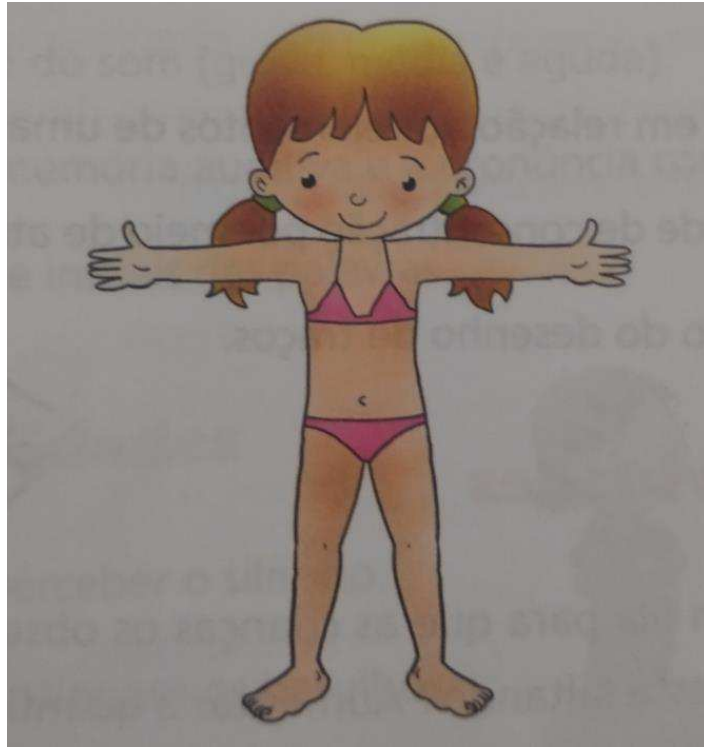
(LD2P1, p. 14).



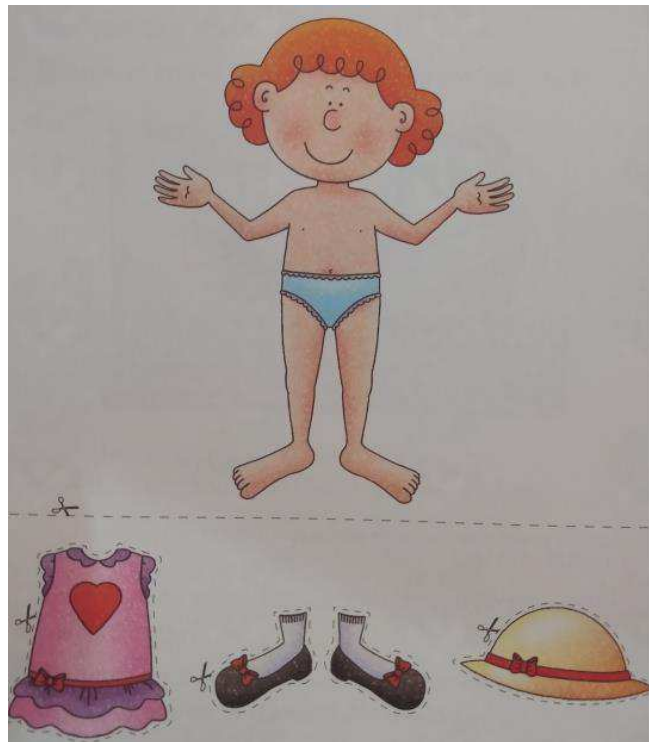
(LD2P1, p. 13).



(LD2P1, p. 13).



(LD3P2, p. 9).



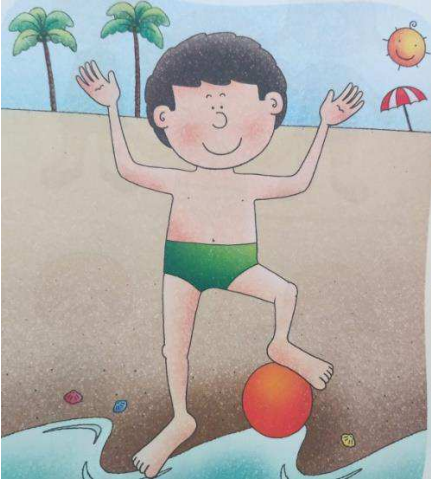
(LD3P2, p. 15).



(LD3P2, p. 92).



(LD3P2, p. 92).



(LD3P2, p. 13).

Subcategoria – “Higienização”

Pesquise em revistas, jornais ou panfletos figuras de produtos que as crianças usam para tomar banho. Recorte-os e cole-os nesta página (LD1C, p. 37).

*Marque com um X a cena em que a criança está passando o sabonete na perna (LD1C, p. 39).
A higiene do corpo e dos ambientes é importante para manter a boa saúde (LD3P1, p. 23).*

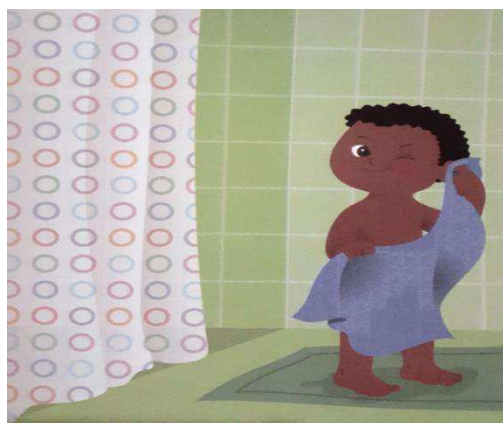
Renato está tomando banho. Você gosta de tomar banho? Por quê? (LD3P1, p. 24).

As crianças já tomaram banho, jantaram e escovaram os dentes. Está na hora de dormir. Boa noite, crianças! (LD3P1, p. 53).

O que o homem e a mulher estão usando para se proteger do sol? (LD3P1, p. 54).

Maria acordou e foi escovar os dentes. Em qual dependência da casa a menina está? (LD3P1, p. 74).

Pinte os objetos que cada criança está usando para cuidar de sua higiene pessoal (LD3P2, p. 27).



(LD1C, p. 39).



(LD1C, p. 37).



(LD1C, p. 37).



(LD1C, p. 37).



(LD3P2, p. 54).



(LD3P2, p. 54).



(LD3P2, p. 27).



(LD3P2, p. 27).



(LD3P2, p. 27).



(LD3P2, p. 27).



(LD3P2, p. 28).



(LD3P2, p. 28).



(LD3P2, p. 28).



(LD3P2, p. 28).