

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

**Diálogo sobre relações de gênero com crianças do ensino
fundamental**

Eva Maria Testa Teles

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos – SP

2012

Diálogo sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Roseli Rodrigues de Mello.

Eva Maria Testa Teles

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T269dr

Teles, Eva Maria Testa.

Diálogo sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental / Eva Maria Testa Teles. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

143 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Diálogo. 3. Gênero. 4. Igualdade de diferenças. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

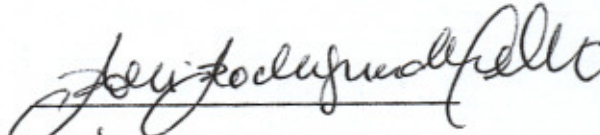
BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Roseli Rodrigues de Mello

Profª. Drª. Heloisa C. S. Cinquetti

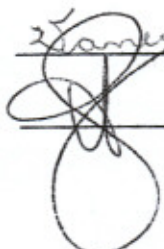
Profª. Drª. Vanessa Cristina Giroto

Profª Drª Aline Sommerhalder



H. C. S. Cinquetti

Vanessa C. Giroto



*Aos meus pais, **Aparecida e Gregório**, por estarem sempre comigo e serem meu porto seguro!*

*“Solo le pido a Dios
Que el dolor no me sea indiferente,
Que la reseca muerte no me encuentre
Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente”*

Mercedes Sosa

AGRADECIMENTOS

Por mais esta etapa na minha vida, mais um sonho realizado agradeço a Deus. Agradeço aos meus pais, Aparecida e Gregório, que sonham comigo, me incentivam e jamais me deixariam desistir! Agradeço à minha irmã, Gessilda, por ter lido para mim as primeiras histórias que ouvi e por ser uma “Tata” tão especial. Agradeço a minha sobrinha, Jaqueline, por me mostrar sempre o lado mais humano e bonito das pessoas.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Roseli Rodrigues de Mello, por ter acreditado no meu potencial, por aceitar percorrer comigo, ao meu lado, o caminho deste trabalho, me mostrando sempre que, com sonhos e trabalho, a mudança é possível. Agradeço também as Prof^{as} Dr^{as}. Aline Sommerhalder, Heloisa C. S. Cinquetti e Vanessa C. Giroto, que, juntamente com minha orientadora, compuseram a banca examinadora, pela leitura atenta e dedicada e pelas riquíssimas contribuições que trouxeram para este trabalho.

Agradeço ao amigo Alexandre, que esteve comigo nos primeiros passos, ainda na escrita do projeto e que não tem ideia de como foi fundamental para esta conquista.

Agradeço as amigas e amigos da minha turma do mestrado, que assim como eu estão aprendendo a ser pesquisadores em busca de um mundo melhor e mais igualitário para tod@s. Um agradecimento especial ao amigo Willian, pela generosidade e disposição em me ajudar, mesmo em meio a tantos compromissos.

Agradeço as amigas Mainá e Rejane e aos amigos Marcelo e Raphael, por compartilharem comigo as conquistas de cada fase deste trabalho, pelas leituras e noites de escrita ao meu lado, ainda que virtualmente.

Agradeço a amiga Paula que sonhou comigo uma escola onde as crianças se respeitassem e fossem respeitadas.

Agradeço a amiga Francisca que generosamente me ajudou, tirou dúvidas e com sua tranquilidade me acalmou em momentos de angústia.

Agradeço, igualmente, as amigas e amigos que conviveram com as limitações do meu tempo, suportaram a saudade e me trouxeram sorrisos e descanso nos breves encontros.

Não poderia deixar de agradecer as crianças que participaram dessa pesquisa, que sem saber enriqueceram meu aprendizado e minha vida.

Agradeço, por fim, ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos, em especial ao Departamento de Metodologia de Ensino, por possibilitarem a realização desta pesquisa.

Resumo

Esta pesquisa permitiu constatar que muitos preconceitos de gênero presentes na sociedade têm sido reproduzidos pelas crianças, como se fossem naturais. Diante desta situação, a pesquisa mostrou que a superação de tais preconceitos é possível por meio do diálogo igualitário, do respeito à igualdade de diferenças, atitudes que promovem relações de gêneros mais igualitárias. Os dados coletados referem-se ao segundo semestre de 2011, em uma escola pública do município de São Carlos/SP, durante a realização de grupos de discussão com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. Orientada pela metodologia comunicativa crítica, chegamos aos resultados da pesquisa pela análise das falas das crianças, nas quais observamos manifestações das dimensões transformadoras e exclusoras, onde a primeira apresenta elementos que trazem em si a capacidade de transformar as desigualdades nas relações, permitindo que as pessoas vivam de acordo com suas vontades e sonhos. Já a segunda apresenta os elementos excludores, que reforçam ideologias que perpetuam as desigualdades entre os gêneros, sendo colocados como verdadeiras barreiras para a realização das pessoas e transformação das relações. A discussão sobre gênero nos grupos de discussão comunicativos a partir da aprendizagem dialógica contribuiu positivamente para o diálogo e a reflexão das crianças sobre o tema.

Palavras-chave: Diálogo, Gênero, Igualdade de diferenças.

Abstract

The aim of this study was to demonstrate that many gender prejudices in society has been played by children as a natural action. Confronted with the situation, this research has shown that overcoming of such prejudices is possible by the egalitarian discussion, about the respect of equality differences and acts which provide more equalitarian gender relationships. The data collected was related to the second semester of 2011, in a public high school of São Carlos/SP, during a meeting of discussion groups with 5th year of elementary grade children. Instructed by the criticize communicative methodology, were found as a result of this research that by the children speech, which were observed some manifestations of processors and exclusionary dimensions, where first one have shown elements whose bring the capacity to transforming the inequalities in relationships, allowing people to live according to their wills and dreams. The second one presents exclusory elements which reinforce ideologies that perpetuate the inequalities between the gender, actuating as real barriers to the achievement people and the upgrading of relationships. The discussion about gender involving the communicative dialogue groups have contributed positively to the argument and reflection of children over the theme.

Keywords: Dialogue, Gender, Differences Equalities

Sumário

Introdução.....	13
1. Mulheres e homens, feminismo e relações de gênero.....	22
2. A relação entre educação escolar e processos de produção ou de superação das relações de subalternidade entre o masculino e o feminino.....	33
2. 1. <i>Revisão da produção sobre escola e relações de gênero (décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000)</i>	37
2.2. <i>Dialogar para superar as desigualdades de gênero: as contribuições da teoria freireana</i>	51
3. Aprendizagem dialógica: base teórica da pesquisa.....	57
4. Procedimentos metodológicos: a metodologia comunicativa de pesquisa..	69
4.1 <i>A escola-lugar da pesquisa</i>	74
4.2 <i>A coleta: dialogando com as crianças a partir de histórias infantis</i> ..	77
4.3 - <i>A organização dos dados: dialogando sobre elementos excludores e elementos transformadores</i>	81
5. Dialogando sobre gênero para escolher relações mais igualitárias na escola.....	85
5.1 <i>Brincadeiras e comportamentos atribuídos a meninas e meninos</i> ..	87
5.2 <i>Trabalho feminino e trabalho masculino</i>	89
5.3 <i>Meninas são mais frágeis/fracas</i>	92
5.4 <i>Orientação sexual/opção amorosa</i>	93
5.5 <i>Vestuário</i>	95
5.6 <i>Homens choram</i>	97
5.7 <i>Referência masculina e namoro</i>	98
5.8 <i>Homem cuida? Serviços domésticos de homem ou de mulher?</i>	100
5.9 <i>Síntese das temáticas analisadas com base nas falas dos meninos e das meninas</i>	102
Considerações finais.....	104
Referências	113
Anexos	120
Apêndices	123

Índices de tabelas e quadros

Tabela - 1 Participação de homens e mulheres em diferentes setores das atividades econômicas	18
Figura 1 - Produções separadas e divididas por ano.....	39
Quadro I – Temáticas do estudo	83
Quadro II – Síntese.....	83
Quadro III – Brincadeiras/comportamento.....	88
Quadro IV – Trabalho masculino e trabalho feminino.....	89
Quadro V - Meninas são mais frágeis/fracas.....	92
Quadro VI - Orientação sexual/opção amorosa.....	94
Quadro VII – Vestuário.....	96
Quadro VIII - Homens choram.....	98
Quadro IX - Referência masculina/ namoro.....	98
Quadro X - Homem cuida? Serviços domésticos de homem ou de mulher?.	101
Quadro XI - Quantidade de falas de meninos e meninas por grupo de discussão.....	105
Quadro XII - Quantidade de elementos transformadores e excludores enunciados por meninos e meninas.....	106

Introdução

O interesse em investigar o tema da presente pesquisa, a educação para a superação das desigualdades nas relações de gênero, surgiu a partir de uma inquietação vivenciada ao longo da minha prática pedagógica como professora, ao atuar nas séries iniciais do ensino fundamental de nove anos¹.

Em sala de aula, presenciei situações que me causavam incômodo, pois em muitos momentos me encontrei no papel de orientar na educação que as mães davam às suas crianças. Muitas vezes procurei as mães para conversar, em razão da minha indignação pelo fato de um aluno ter trazido a tarefa realizada e sua irmã não, a justificativa apresentada quase sempre era a de que a menina tinha como obrigação cuidar dos afazeres domésticos, além do zelo para com os irmãos mais novos, não lhe sobrando assim, o tempo para realizar a tarefa.

Essas mães me diziam que tal situação é parte do cotidiano das crianças, pois elas não podiam cuidar de tudo sozinhas e, dessa forma, recorriam à ajuda das filhas, sendo, por fim, a tarefa escolar realizada somente após o cumprimento dos afazeres do lar. Nos raros casos em que observei mães dividindo as tarefas domésticas com os meninos, o discurso era inverso, primeiro vinha a realização da tarefa escolar pelo fato desta se configurar como prioridade, e só depois a arrumação do quarto.

Em contraponto à situação das meninas, quando os meninos não trazem as tarefas feitas, quase sempre se apresentam como justificativas o fato de que ficaram jogando futebol, soltando pipa, enfim, brincando. Nessas situações, as mães me explicavam que “não podiam” com a teimosia dos meninos, lamentando a situação, ao passo que justificavam com o fato de que todo menino gosta de brincar.

Ainda outras vezes, deparei-me com situações em que mulheres sofridas, com toda carga do trabalho fora de casa e as obrigações que desempenhavam sozinhas em seus lares, se lamentavam por não terem filha mulher, e quando eu perguntava singela e humildemente porque não dividiam o

¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional -LDBN (BRASIL, 2006) compreende crianças na faixa etária entre seis a dez anos de idade.

trabalho com seus filhos, estas mães me explicavam, com a tranquilidade de quem conta um fato já sabido por todos, que isso não é serviço para homem.

Analisando as interações entre as crianças, pude perceber que, embora elas apresentem um comportamento sexista, meninos não acham errado varrer a sala de aula após a aula de artes, mas não o fazem porque as mães não permitem que eles façam essa tarefa em casa, por ser considerada “coisa de mulher”.

Nas brincadeiras e nas aulas de educação física, fica ainda mais evidente a necessidade de separar as crianças por gênero; mesmo que durante a brincadeira ou jogo todos tenham participado igualmente, ao final dela os alunos atribuem possíveis falhas de meninas ao gênero da criança, e nunca à pessoa individualmente. O mesmo não acontece quando meninos erram; a culpa é atribuída à pessoa e não ao gênero. Somando-se a isso, curiosamente, quando se referem às meninas que se destacam mais que os meninos nos esportes, eles atribuem essa habilidade à pessoa individualmente e não ao gênero, como se essas meninas fossem uma exceção.

Geralmente não estou presente nesses momentos, pois a aula de Educação Física é atribuída a um professor especialista, contudo, ao retornarem para a sala de aula, as crianças sempre voltam comentando os jogos e brincadeiras, fazendo questão de me contarem os melhores momentos, os gols, as faltas, e é nessa conversa que tenho a oportunidade de começar uma discussão sobre a classificação e o desempenho dos colegas por gênero.

Durante algumas conversas com os/as alunos/as, de modo geral, percebemos que eles não veem nada de errado em orientações sexuais alternativas, como, por exemplo, a escolha sexual de algumas pessoas do bairro ou da televisão, mas geralmente comentam as falas que ouviram de familiares, e estas apresentam um conteúdo fortemente pejorativo. Muitas vezes, as crianças não compreendem o motivo de certas opiniões terem sido ditas, ou até mesmo discordam delas, o que acaba gerando um conflito para a criança, uma vez que ela não consegue se posicionar contra a opinião dos pais e acabam reproduzindo atitudes e comportamentos sexistas.

Assim, comecei a buscar meios de transformação desta situação, almejando que minhas alunas fossem tão respeitadas e admiradas quanto os

meninos, também sujeitas às mesmas oportunidades. Rapidamente percebi que não seria tão simples realizar tal tarefa por não deter um poder mais abrangente, mas sabia também que se optasse por fingir que nada estivesse acontecendo deveria imediatamente abandonar a educação, pois acredito que esse é um lugar em que a omissão causa muitos danos à sociedade e às pessoas.

E em meio a todos esses questionamentos e buscas por um caminho mais significativo encontrei uma proposta educativa pautada na aprendizagem dialógica, naquele momento eu participava de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, intitulada *Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão na escola*.

Desse modo, tomei contato com a teoria da aprendizagem dialógica que me trouxe um novo olhar sobre as desigualdades sociais, um olhar mais crítico, ao mesmo tempo que esperançoso. Percebi que pela aprendizagem dialógica haveria uma possibilidade de mudança, uma vez que ela indica anúncios, nos mobiliza para a superação das desigualdades, porque acredita no ser humano e na sua capacidade de transformar a si e ao mundo, e, ao mesmo tempo, nos instrumentaliza para a luta por transformações sociais (CHERFEM, 2009). A partir de então, procurei me aprofundar mais nas discussões sobre relações de gênero para a igualdade, o que tornou possível delinear o projeto dessa pesquisa.

A aprendizagem dialógica está ancorada no pensamento de Habermas (1987), que apresenta a realidade como construção humana que se dá intersubjetivamente na interação das pessoas com o mundo social, objetivo e subjetivo para dar significado ao mundo. Também se pauta na contribuição de Freire (2006), que propõe a problematização da realidade opressora, a fim de superação desta relação: opressor x oprimido.

Indo ao encontro dessas teorias, tomei contato com a metodologia comunicativa, que está pautada nas perspectivas transformadoras, evidenciadas pela intersubjetividade e reflexão, bem como no diálogo e na elaboração do conhecimento, o que implica clareza na interpretação dos próprios sujeitos de pesquisa (GÓMEZ et al, 2006).

Como consequência da escolha por estas teorias, eu estou aprendendo a respeitar a diversidade, a ser humilde e tentar olhar o mundo das crianças pelos seus olhos, e não apenas pelos meus, pautando-me no conceito de intersubjetividade que, na perspectiva dialógica, entende que eu sou no mundo com os outros, ou seja, cada pessoa conhece apenas a partir da experiência própria, de seu corpo que se move num mundo desigual (FREIRE, 2006).

Dessa certeza resulta em aceitar a incapacidade de que eu possa falar para elas ou por elas, só podendo, desta forma, falar com elas, numa tentativa de aprendermos juntas/os a lutar e buscar novas alternativas para relacionamentos mais igualitários.

Assim, na busca por ferramentas para tratar o tema gênero com as crianças, surgiu esse projeto de pesquisa, que apresenta como questão central a seguinte indagação: de que maneira o diálogo igualitário pode contribuir para a constituição de relações de gênero mais igualitárias entre as crianças e destas com os adultos?

Considerando a questão que rege o projeto em sua totalidade, foram desdobrados os seguintes objetivos para o estudo:

- Identificar e refletir sobre o tratamento dado à diversidade de gênero e às escolhas alternativas na sociedade, assim como suas implicações na formação da criança;
- Analisar de que modo as crianças percebem as questões de gênero presentes na sociedade e como elas se identificam, enquanto meninos e meninas, com os papéis atribuídos a cada gênero;
- Descrever e analisar as práticas educativas que podem ser consideradas superadoras do sexismo.

A ideologia sexista, que ainda perdura em nossa sociedade, prejudica a mulher ao limitar seu acesso a oportunidades e espaços de igualdade na sociedade e a afeta diretamente em seu desenvolvimento como ser humano, que de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é aquele que situa as pessoas no centro do desenvolvimento, trata da promoção do seu potencial e do aumento de suas possibilidades e o desfrute da liberdade de viver a vida que elas valorizam.

Essa ideologia é também responsável por criar desigualdades em virtude do gênero nos campos político e profissional, impedindo que as mulheres ocupem posições de poder e tornando-as alvos de violência, tanto fora quanto dentro de suas próprias casas.

As desigualdades de gênero que acompanham as meninas desde a infância continuam a atingir as mulheres, ainda na fase adulta, o que pode ser constatado em larga escala em diferentes dados estatísticos. Consideremos a seguir alguns deles.

Em 2009 o Cadastro Central das Empresas² – CEMPRE apresentou informações referentes ao sexo e ao nível de escolaridade das pessoas assalariadas. Nesse ano, o CEMPRE reunia 4,8 milhões de empresas e outras organizações integrantes, o que representa 40,2 milhões de trabalhadores/as assalariados/as em todo Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, 58,1% desses trabalhadores são homens, o que indica que além de ser maioria numérica, eles participam majoritariamente em 15 das 20 atividades econômicas contabilizadas nas empresas, recebendo 24,1% a mais que as mulheres, ou seja, há desigualdade na participação nesse setor no mercado de trabalho e há, também, diferenças salariais significativas entre homens e mulheres.

De acordo com esse levantamento, a diferença mais alarmante é em relação ao nível de escolaridade, demonstrando que em 2009, os profissionais com nível superior completo recebiam em média 7,8 salários mínimos por mês, 225% acima do salário recebido por quem não tinha nível superior (2,4 salários mínimos).

Afunilando ainda mais a questão, o CEMPRE constatou que as diferenças salariais em empresas por escolaridade e por sexo eram ainda mais acentuadas do que no conjunto das organizações, sendo que nestas os homens recebem 43,5% a mais que as mulheres, ou seja, o salário das mulheres corresponde a 69,7% do salário dos homens já os profissionais com

² O CEMPRE reúne informações cadastrais e econômicas de empresas e outras organizações (administração pública, entidades sem fins lucrativos, pessoas físicas e instituições extraterritoriais) formalmente constituídas, presentes no país e suas respectivas unidades locais (endereços de atuação das empresas e outras organizações). A publicação completa das Estatísticas do CEMPRE está disponível na página www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/cadastroempresa/2009.

ensino superior completo recebiam em média 300% acima de quem não tinha nível superior, ou seja, 25% do salário de quem havia concluído ensino superior.

Quanto à participação dos homens, como já foi mencionado, há uma predominância em 15 das 20 atividades econômicas do CEMPRE. Observando a tabela abaixo, pode-se constatar que a maior representatividade das mulheres se encontra nas profissões relacionadas ao cuidado, ou que demandam maior necessidade de relacionamento direto com outras pessoas. Já a maior representatividade dos homens está nas profissões que exigem maior esforço físico.

TABELA - 1 Participação de homens e mulheres em diferentes setores das atividades econômicas do CEMPRE³.

Setor	Homens	Mulheres
Construção;	92,2%	7,8%
Indústrias extrativas;	90,0%	10%
Transporte; armazenagem e correio;	84, 2%	15,8%
Agricultura; pecuária; produção florestal; pesca e aquicultura;	84,1%	15.9%
Água; esgoto; atividades de gestão de resíduos e descontaminação;	81,6%	18.4%
Saúde humana e serviços sociais;	23.1%	76,9%
Educação;	32.7%	67,3%
Alojamento e alimentação;	45.9%	54,1%
Atividades financeiras; de seguros e serviços relacionados;	47.4%	52,6%
Outras atividades de serviços.	48.4%	51,6%

Analisando outro documento de maior abrangência que o CEMPRE, a Síntese de Indicadores Sociais – SIS 2010, que utiliza como fonte a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2009 que apresenta por objetivo traçar um panorama das condições de vida no país, constata-se que a desigualdade de salários entre mulheres e homens acomete outros setores das atividades econômicas no país. Segundo a SIS, mesmo mais escolarizadas que os homens, o rendimento médio das mulheres continua inferior ao dos homens, sendo que as mulheres ocupadas ganham em média 70,7% do salário dos homens, e a situação se agrava quando ambos têm 12 anos ou mais de estudo, em que nesse caso, o rendimento das mulheres corresponde a 58%

³ Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do CEMPRE 2009.

dos homens. De acordo com a SIS, entre 1999 e 2009 as disparidades de salário pouco reduziram.

A SIS aponta como possível causa para essa desigualdade a diferença de horas trabalhadas, pois as mulheres trabalham, em média, 36,5 horas semanais, enquanto os homens trabalham, em média, 43,9 horas semanais. Mas isso, no que diz respeito à ocupação fora de casa, pois, nos afazeres domésticos, as mulheres se dedicam em média 22 horas semanais contra 9,5 horas semanais dos homens, ou seja, as mulheres dedicam mais que o dobro do tempo dos homens aos afazeres domésticos.

O mais contraditório é que as mulheres têm apresentado maiores índices de escolaridade, mas ainda assim seu salário permanece inferior ao dos homens. O percurso das mulheres na vida escolar começou a se esboçar nas últimas décadas do século XX e ganhou espaço na primeira década do século XXI. Dados apontam que a maior participação da mulher no espaço escolar se deve a sua inserção no mercado de trabalho, facilitada pela fase de expansão industrial que o país viveu a partir da década de 1960. Nas últimas décadas, a presença dos brasileiros na escola aumentou consideravelmente, das mulheres principalmente, e atualmente elas têm apresentado maior representatividade no ensino médio e superior (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2010).

Ainda segundo a SIS, 61,2% das mulheres trabalhadoras apresentaram em 2009 onze anos ou mais de estudo contra 53,2% dos homens com a mesma escolaridade, ou seja, no mínimo o ensino médio completo. A parcela de mulheres com nível superior completo também é superior ao dos homens, 19,6% das mulheres contra 14,2% dos homens.

Um dado importante que apareceu nas pesquisas é que a presença feminina nos cursos de educação superior tem maior concentração em algumas áreas do conhecimento, como em cursos ligados à educação, à saúde, ao bem-estar social, humanidades e artes, reproduzindo a ideologia sexista de divisão sexual do trabalho, na qual algumas profissões são ligadas ao feminino, geralmente as de menor prestígio social e que oferecem menor remuneração.

Outro tipo de dado que é importante destacar, ao se considerar sua relevância social, assim como forte argumento em favor do estudo e da intervenção educativa na formação das crianças nas escolas, é aquele que diz respeito à violência contra a mulher, dado este que apresenta números alarmantes. No Brasil, em 2009, a Secretaria de Políticas para Mulheres – SPM registrou quase 41 mil relatos de violência contra a mulher; desse total, cerca de 22 mil (53,9%) referiam-se à violência física e mais de 13 mil (33,2%) relatavam violência psicológica, enquanto 576 (1,4%) eram casos de violência sexual.

Embora sejam elaboradas políticas de proteção à mulher, como programas de geração de trabalho e renda e autonomia financeira, enfrentamento à violência contra a mulher, empoderamento, cidadania e participação política, essas iniciativas ainda são insuficientes e precárias. No Brasil, dos 5.565 municípios, apenas 274 municípios contam com atendimento judicial especializado na questão da violência doméstica e familiar contra a mulher e 397 possuem delegacia de polícia especializada no atendimento à mulher.

A Síntese de Indicadores Sociais, organizada pelo IBGE, tem como finalidade descrever o papel que homens e mulheres estão ocupando na sociedade, na economia e na família, fornecendo subsídios para formulação, monitoramento e aperfeiçoamento de políticas específicas que buscam minimizar as desigualdades e combater a discriminação.

Outra medida que vem se destacando na luta contra as desigualdades de gênero, são as contribuições acadêmicas para maior esclarecimento e superação de estereótipos e preconceitos. Além das intelectuais e estudiosas do tema que pesquisam, escrevem e divulgam importantes obras para difundir a luta pelos direitos das mulheres, como Hirata, Puigvert, Scott e Whitaker, autoras que embasaram nossos estudos por meio das teorias que serão apresentadas ao longo deste trabalho, apresentaremos também dados de pesquisas que foram realizadas em escolas no Brasil nos últimos anos, e que nos ajudaram a conhecer de forma mais direta como a escola está tratando as questões e problemáticas referentes ao tema gênero no seu cotidiano.

Assim, após considerarmos a trajetória de meninas e mulheres, desde a vida escolar até o mundo do trabalho, em suas vivências e participações na sociedade e na família, para efeito de apresentação e discussão dos resultados da presente investigação, este trabalho está organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo é abordada a discussão sobre as relações de gênero e as desigualdades sofridas pelas mulheres, trazendo também a perspectiva dos estudos feministas. Para sua finalização haverá a apresentação do feminismo dialógico, teoria que adotamos como possibilidade de intervenção.

Dando continuidade ao texto, no segundo capítulo é feita a revisão de literatura sobre estudos realizados nas temáticas entre educação e relações de gênero, apontando o papel fundamental que a escola pode assumir diante da educação para a igualdade de gênero.

O terceiro capítulo está dedicado à escolha teórico-metodológica fundamentada da perspectiva da aprendizagem dialógica, como fundamentação desse estudo. Nele, são tratados, principalmente, os princípios da aprendizagem dialógica, com destaque para a igualdade de diferenças.

No quarto capítulo está sistematizado o percurso metodológico da pesquisa, contemplando a metodologia comunicativa e, dela, os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No quinto capítulo, apresentamos a análise das falas das crianças, tanto as que apresentam elementos excludores quanto os que apresentam elementos transformadores para a igualdade nas relações de gênero.

No sexto e último capítulo, foi possível refletir brevemente sobre as contribuições desta pesquisa para a educação e para a sociedade, de forma geral.

1. Mulheres e homens: o movimento feminista e tentativas de superação da desigualdade de gênero

Embora tenham ocorrido significativos avanços, inúmeras dificuldades afligem e limitam o desenvolvimento das mulheres ainda nos dias de hoje. Elas ganharam espaço no mercado de trabalho, mas as posições de chefia permanecem, quase que exclusivamente, pertencente aos homens, seus salários são inferiores ao desempenharem as mesmas funções e, embora tenham conquistado o mundo político, ocupam uma pequena fração dos cargos. Esses são alguns reflexos das relações de poder que podem ser evidenciadas, entre homens e mulheres, de maneira desigual, por questões de sexo.

Em indicadores sociais, observam-se os diferenciais de renda entre homens e mulheres, tanto nos setores populares quanto nas camadas mais ricas da população. A invisibilidade das mulheres e de suas contribuições à sociedade, e a quase ausência de políticas voltadas para superar as desigualdades, tornam as mulheres um grupo ainda mais vulnerável, sofrendo diferentes tipos de violência na vida social, econômica e até doméstica.

Romper com o silêncio e a indiferença frente às discriminações, violências e desrespeito aos direitos das mulheres, negar valores sexistas que naturalizam diferenças entre os sexos, que as utilizam para justificar as desigualdades é, pois, uma luta diária de mulheres e, também de homens espalhados pelo mundo todo, que buscam direitos iguais e igualdade de oportunidades.

As desigualdades entre os gêneros, que se tornam gritantes na fase adulta, começam ainda na infância, segundo Saffioti (1979), e os aspectos ideológicos do processo de socialização, ou seja, da educação, garantem a reprodução da crença na inferioridade da mulher desde cedo.

As diferenças entre homens e mulheres são óbvias, já que ocorrem concretamente em nível do corpo. A questão que se apresenta é que a sociedade, a fim de manter o referencial masculino, busca reinterpretá-las de modo simbólico e artificial, transformando-as em desigualdades sociais que atingem mulheres no mundo inteiro (WHITAKER, 1988, p. 10).

De acordo com a socióloga Whitaker (1988), existe, ainda nos dias de hoje, a “didática da gravidez”, onde o menino é mais esperado que a menina. À gravidez de meninas está ligada aos aspectos negativos da saúde da grávida como, por exemplo, estar inchada, redonda, enquanto os sinais de disposição e bem estar estão ligados à gravidez de meninos. E por fim, atribuição de maior vivacidade ao sexo masculino e de passividade ao sexo feminino, configurando desde antes do nascimento os modelos que a criança deve seguir.

Ainda segundo essa autora, durante a infância, espera-se das meninas que sejam dóceis, tranquilas, comportadas; se elas transgridem a norma imposta, provavelmente sofrerão alguma retaliação, geralmente a dimensão afetiva é ameaçada, por meio de mecanismos sutis que sugerem a perda do amor, a atribuição do sentimento de culpa. Dos meninos, espera-se exatamente o contrário e se, ainda assim transgredirem alguma norma, serão tratados com condescendência ou, ainda, será visto de forma positiva, como sinal de atitude e determinação.

A autora explica ainda que vivemos numa época de transição, e que estes processos não são tão inexoráveis, porém certos modelos são fortemente disseminados pelo social: escolas, livros, revistas, falas dos adultos.

Sabe-se também que a infância e a adolescência, dentro do ambiente escolar, vivenciam diferentes mecanismos de subordinação do feminino. A escola delimita espaços para meninos e meninas, separa, classifica e determina o que cada um pode ou não fazer. Esses mecanismos sutis de diferenciação por sexo vão criando no inconsciente das meninas e meninos valores diferentes para cada gênero, o que se traduz em relações desiguais em diversos âmbitos da vida.

Por relações de gênero, compreendemos as relações sociais que se dão entre homens e mulheres, homens e homens e entre mulheres e mulheres, as quais não são construídas em função de suas características biológicas, mas de um produto social que legitima relações de poder (SCOTT, 1990).

Assim, essas relações são passíveis de transformação, e, para isso, são necessários conhecimento, reflexão e tomada de posição frente aos papéis sociais atribuídos a cada sexo, considerando que os estigmas sociais vêm sendo perpetuados, geração após geração, por mecanismos sociais que, em

alguns momentos, se apresentam de forma escancarada, mas em outros se apresenta de forma velada.

Segundo Abramovay e Silva (2000, p. 348), para uma compreensão mais profunda das relações de gênero é necessário “analisar papéis, responsabilidades, limitações e oportunidades, que se distribuem de forma diferente, entre homens e mulheres, no interior da unidade de produção, da família, da comunidade e da sociedade”.

As mulheres têm sofrido, constante e paulatinamente, limitações de oportunidades, violência simbólica, física e psicológica, discriminação e desvalorização profissional e social. Essas diferenças de oportunidades entre homens e mulheres são resquícios da sociedade patriarcal machista, cujos valores estão ancorados em uma ideologia sexista e segregadora.

De acordo com Habermas⁴ (*apud* Aubert, 2008, p. 170) as relações humanas ocorrem dentro de diversas possibilidades que oferecem duas direções: relações de poder e relações dialógicas que, respectivamente, se embasam na violência física ou simbólica de uns/umas sobre outros/as e na comunicação que leva a compartilhar uma ação. As relações de poder acontecem quando quem ocupa posição de maior privilégio social toma decisões desconsiderando os desejos de todas as pessoas envolvidas em determinado processo. Já nas relações dialógicas, todas as pessoas têm a oportunidade de participar da tomada de decisão, e as propostas são consideradas de acordo com a validade das mesmas, de acordo com o impacto positivo que irão causar para as pessoas envolvidas em dito processo.

Sabendo que estas questões não são exclusividade da atualidade, pois a história das mulheres encontra-se marcada pela discriminação, preconceito, desvalorização, etc., nós retomaremos a história da luta das mulheres através de movimentos que foram – e são – capazes de mobilizar mulheres de diferentes lugares, estratos sociais, em diferentes épocas por objetivos que, se em alguns momentos não eram comuns a todas, eram no mínimo coletivos, o que num sistema social capitalista e individualista já diz muito.

O feminismo é um movimento sociopolítico que começa a se manifestar como movimento coletivo na segunda metade do século XIX, nos Estados

⁴ HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Buenos Aires: Taurus, 1987.

Unidos e na Europa. Tem como marco oficial o ano de 1848, quando em consequência das revoluções norte-americana e francesa, em que esta última sustentava como tema “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”, constituiu-se a primeira convenção dos direitos da mulher. A princípio, o movimento feminista tinha caráter fortemente reivindicatório, pois, nascido num momento em que se afirmavam princípios de igualdade universal, as mulheres não tinham nenhum direito enquanto cidadãs. As principais reivindicações eram os direitos civis como o voto e o acesso ao ensino superior.

O movimento ressurgiu nos EUA na década de 1960, nesse período as mulheres buscavam de forma mais ampla seus direitos civis, sociais, e também, com o advento da pílula anticoncepcional, o direito à sexualidade e igualdade com os homens no mercado de trabalho. A maternidade deixou de ser a única alternativa para as mulheres. Conseguindo planejar a gravidez a mulher pôde, mais facilmente, buscar novas possibilidades para viver sua vida, assim surgindo novas demandas de discussão e de luta.

A partir de 1970, questiona-se o dito papel feminino e as relações de poder, e mais que questionar, os movimentos feministas buscam o reconhecimento da impossibilidade social de que exista igualdade entre homens e mulheres dentro de um sistema patriarcal (SCHWEBEL, 2009). De acordo com Cherfem (2009) para o feminismo, as diferenças entre os sexos não podem se traduzir em relações de subordinação na vida social, profissional ou familiar e as qualidades ditas masculinas ou femininas são vistas como atributo do indivíduo e não de um ou outro sexo.

Nessa mesma década, passam a empregar o termo gênero para se referir à organização social da relação entre os sexos (SCOTT, 1990). A utilização desse termo foi uma alternativa para questões referentes às diferenças biológicas de cada sexo, pois não são as diferenças em si que determinam a posição de poder de um sobre o outro, mas estas foram amplamente usadas para justificar essas práticas, naturalizando, assim, a desigualdade a partir da diferença.

É também na década de 1970 que o movimento feminista se inicia no Brasil, não acontecendo de forma desvinculada ou sem as influências dos movimentos que ocorriam nos Estados Unidos e na Europa, mas obtendo aqui

uma particularidade histórica, assim como em outros países da América Latina, nasceu como movimento de esquerda, diretamente comprometido com a oposição à ditadura (SARTI, 2001).

A presença das mulheres na luta armada foi o motivo gerador da emancipação, ao mesmo tempo em que foi sua consequência mais direta. Se as mulheres só podiam ocupar um lugar que tradicionalmente pertencia aos homens quando emancipadas, elas se emanciparam, também, por estarem ocupando este lugar.

Paralelamente à participação das mulheres na resistência à ditadura, o Brasil passava por importantes mudanças, como as expansões do mercado de trabalho e do sistema educacional. A expansão das vagas nesses âmbitos permitiu que as mulheres que se inserissem nesses ambientes.

Nesse contexto de surgimento, a ideologia feminista ficou restrita unicamente a alguns grupos de mulheres devido à necessidade de combater o autoritarismo e as desigualdades existentes na sociedade brasileira que foram priorizados. Dessa forma, questões essenciais à discussão do feminismo, como igualdade nas relações de gênero, direitos de proteção contra violência, etc., ficaram relegadas ao segundo plano.

Posteriormente, quando o feminismo no Brasil já tinha conquistado mais espaço, duas tendências principais passaram a coexistir, uma mais voltada para a atuação pública da mulher, que influenciou posteriormente a criação de políticas públicas; outra mais preocupada com a subjetividade, se manifestando principalmente através de grupos de estudos e de reflexão.

Em 1975, a ONU reconheceu a questão da mulher como problema social, favorecendo a criação de uma fachada para um movimento que ainda estava nos bastidores da clandestinidade, abrindo espaço para a formação de grupos políticos de mulheres (SARTI, 2001).

É importante destacarmos a heterogeneidade dos movimentos feministas, uma vez que em seu interior encontram-se grupos que se distinguem uns dos outros tanto por suas características quanto por seus objetivos. Assim, a expressão “movimentos feministas” comporta movimentos populares de mulheres que não expõem a exigência de direitos específicos para a mulher, isso por compreenderem também os movimentos que lutam

pela igualdade de homens e mulheres, mas que rejeitam a qualificação “feminista” por acreditarem que este termo está marcado por fundamentos burgueses que reivindicam direitos.

Ainda se inclui nessa expressão o feminismo liberal ou “burguês”, o feminismo radical, as mulheres marxistas ou socialistas, as mulheres lésbicas, as mulheres negras e todas as categorias de movimentos atuais. A utilização dessa expressão representa então a mobilização dessas mulheres com um único objetivo. (SCHWEBEL, 2009).

De 1970 para cá, os movimentos feministas continuam evoluindo com algumas especificidades próprias a cada corrente, assim como com as contradições dentro do próprio movimento. São três as tendências principais que se opõem quanto à definição da opressão sofrida pela mulher e suas estratégias políticas: feminismo radical, socialista e liberal (SCHWEBEL, 2009).

Adotando outra forma de aglutinar os períodos do feminismo, ao longo da sua história e como fator de constituição de suas características, segundo Puigvert (2001), os movimentos feministas passaram por três fases. Cada uma dessas fases possuía objetivos de luta e peculiaridades nesse processo, inerentes à época e aos valores sociais que as regiam. Em alguns momentos essas fases coexistiram, uma vez que elas passavam por transformações decorrentes das transformações que as pessoas e a sociedade sofriam.

A primeira fase, que corresponde ao início do século XX, conhecida como feminismo da igualdade (PUIGVERT, 2001) buscava equiparação de condições em relação ao homem, igualdade de acesso à educação, ao trabalho e aos direitos civis. Essa primeira fase, ao lutar pelos direitos iguais entre homens e mulheres, desconsiderou a desigualdade de oportunidades entre as próprias mulheres, o que acabou homogeneizando as reivindicações do movimento, mantendo a exclusão e desigualdade existente entre elas, pois somente algumas mulheres, as acadêmicas, consideravam-se portadoras de valores progressistas.

Apesar disso, devem-se considerar os avanços que essa fase conseguiu, em que as mulheres puderam mostrar sua capacidade de ação e deram início a diferentes propostas de mudanças sociais.

A segunda fase, o feminismo da diferença, surgiu como crítica ao feminismo da igualdade e à sua postura homogeneizante (PUIGVERT, 2001), centrando-se nas diferenças entre os homens e mulheres (biológicas, físicas, cognitivas), para, a partir delas, reforçar a identidade feminina, e assim defender uma mulher mais autônoma. Incorpora a noção de gênero e uni-se ao Estado, na busca por políticas afirmativas, que, por sua vez o Estado acatou e implementou, principalmente na área da saúde. Constatou-se que a fase do feminismo da diferença tenha, talvez, a partir desse envolvimento, demonstrado sua maior contribuição.

Uma vez que se baseava unicamente nas diferenças, para negar as regras masculinas até então impostas, o feminismo da diferença não contribuiu para diminuir efetivamente as desigualdades existentes, além de negar valores e realizações dos movimentos feministas que haviam sido conquistadas até esse momento. A principal dificuldade que esta corrente de pensamento enfrentou foi a impossibilidade de diálogo entre as pessoas, pois a maior preocupação era contrapor as práticas até então existentes e não lutar pelo direito de escolha das pessoas.

Puigvert (2001, p.52) complementa que essa teoria leva à desativação dos movimentos sociais e das mulheres como agentes de transformação, vindo a promover mudanças para pequenos grupos de mulheres, uma vez que “não coordenam ações conjuntas para transformar as relações de gênero e a sociedade em geral”.

A terceira fase corresponde ao feminismo da diversidade, iniciada no século XXI concentra-se na análise da diversidade. Representantes dessa fase evidenciaram a diversidade, que já existia, como forma de libertação das mulheres e, com isso, trouxeram algumas contribuições, mas não conseguiram dar a mesma o tratamento necessário, considerando-se a complexidade de sua existência, além da tentativa em retroceder os avanços dos movimentos feministas anteriores, destruindo as emancipações que tanto custaram às mulheres de outras gerações (PUIGVERT, 2001)

No balanço geral das três fases do feminismo, com suas propostas características, tem-se que as mesmas coexistiram em vários momentos, pois a história não é linear, e, desse modo, todas trouxeram contribuições e

conquistas às mulheres. Ao observar suas tendências e o caráter cíclico do movimento, percebe-se que uma fase se iniciava com o objetivo de suprir possíveis falhas da fase anterior.

Embora os Movimentos Feministas se dividam em diferentes vertentes, eles visam à participação das mulheres na sociedade, a possibilidade de escolha por parte das mesmas, a igualdade de possibilidades e de proteção em todos os âmbitos da vida, para assim possibilitar seu desenvolvimento em toda sua plenitude.

Porém, de acordo com Puigvert (2001), grande parte do feminismo considera que nem todas as pessoas estavam capacitadas para interpretar sua própria realidade e propor medidas de transformação, isso em razão de que muitas vezes os movimentos feministas vivenciaram um monopólio de mulheres acadêmicas, que, por vezes, subjugavam as outras mulheres.

A partir dessas reflexões, a socióloga Puigvert (2001) desenvolveu a teoria do feminismo dialógico, com o intuito de radicalizar os valores democráticos do feminismo, por meio do diálogo, pautando-se no direito de que todas as pessoas têm de ser e viver de forma diferente. Buscou-se então a superação das relações de opressão de que as mulheres são vítimas, tanto dos homens em relação a elas como entre as próprias mulheres. Para a autora (ibid), isso se faz possível se, através do diálogo igualitário, nós formos capazes de romper o distanciamento entre as mulheres acadêmicas e as “outras mulheres”⁵ que tem-se construído.

Pensar o feminismo dialógico tornou-se possível desde o advento do giro dialógico que se tem produzido na sociedade atual. Esse movimento traz em seu bojo valores da Modernidade, como os processos democráticos, para elaborar entre todas, somente uma teoria que tenha presente as diferenças de gênero, em vez de fomentar seu desaparecimento e, que seja, ao mesmo tempo, sensível ao seu contexto, não se portando de modo indiferente às situações (PUIGVERT, 2001).

Outro postulado do feminismo dialógico é a confiança na ação de todas as mulheres para transformar o curso da história. Para ele, é necessário abrir

⁵ As “outras mulheres”, segundo Puigvert (2001), são as mulheres não acadêmicas que muitas vezes são esquecidas pelas discussões do movimento feminista.

para o diálogo a pluralidade de vozes que os movimentos representam. Nesta perspectiva, todas as mulheres, algumas até agora silenciadas pelo sistema patriarcal ou pela hegemonia das mulheres acadêmicas dos movimentos feministas, passam de consumidoras passivas para produtoras culturais e agentes de transformação.

O feminismo dialógico rompe com o debate igualdade versus diferença ao assumir que a única forma de defender a igualdade é mediante o respeito às diferentes vozes. Neste sentido, o conceito central de tal feminismo, a igualdade de diferenças, articula espaços de diálogo e trocas igualitárias incorporando todas as mulheres, independente de nível social, educativo ou cultural, pois as dinâmicas que limitam a participação de alguns grupos são incompatíveis com a ideia de liberdade e emancipação.

O feminismo dialógico é uma proposta que pretende gerar importantes laços de solidariedade que permitam transformar nossas relações de gênero e desenvolver elementos teóricos que nos sirvam para impulsionar um feminismo que seja protagonista do século XXI (PUIGVERT, 2001, p. 55).

Puigvert (2001, p. 94) relata que seu pensamento sobre os estudos de gênero são inseparáveis do contínuo diálogo e colaboração que mantém com as “outras mulheres”, pois acredita que não há uma única forma de ser mulher, daí a importância de ouvir as diferentes vozes para alcançar uma verdadeira transformação social das relações de gênero.

Para essa transformação, que requer um debate universal e aberto, é importante conhecer qual é a realidade que constrange a todas e a cada uma das mulheres, somente assim torna-se possível criar as possibilidades para uma efetiva transformação social.

Esse movimento é chamado pela autora de Igualdade de diferenças, no qual as relações se dão de forma horizontal entre as mulheres e estão orientadas pela aprendizagem e respeito mútuo, com o intuito de romper barreiras e situações de opressão.

Os objetivos da igualdade de diferenças são, em relação à categoria de gênero: 1) delinear um novo panorama de convivência entre as diferentes identidades, não centrado no desconhecimento do outro; 2) esclarecer os

mecanismos que colocam em prática o processo de reformulação das normas de gênero. (PUIGVERT, 2001)

A igualdade de diferenças está ancorada no diálogo entre todas as pessoas. Para Puigvert (2001) o diálogo verdadeiramente intersubjetivo prescinde da validação dos argumentos em função do prestígio de quem os emite, indo na direção contrária da definição de identidade dada por Foucault, que supõe que a identidade se estabelece em função do normal possível, resultado do poder (FOUCAULT,⁶ 1988 *apud* PUIGVERT, 2001).

A reflexão sobre os conceitos que guiam o feminismo pode adquirir novas dimensões se incorporar no debate a perspectiva de todas as mulheres e se eliminar os aspectos que dificultam o diálogo e inibem a exposição de propostas.

Puigvert (2001) afirma ainda que a perspectiva dialógica está dedicada a mostrar como é possível elaborar uma norma sujeita à reflexão constante, uma vez que incorpore ferramentas de discriminação de comportamentos indesejáveis, como a violência. Para ela, a reflexão gera transformação social quando se dá coletivamente, intersubjetivamente e quando é compartilhada. Assim, o consenso pode substituir o desconhecido e o reconhecimento à alienação.

Estas mudanças não têm porque negar o que é diferente, mas sim servirem de base para se propor que é possível reconhecer o outro através do diálogo e da reflexão. Acreditamos que esse princípio seja fundamental, pois o reconhecimento da possibilidade de diferentes identidades em interação fortalece e dota de sentido a ação para a mudança.

É importante ressaltar que não se pretende dissolver os elementos que compõem as diferenças, uma vez que a causa da opressão não está nas identidades de cada uma, mas sim no contexto em que elas estão. Para isso, busca-se orientar a ação para a erradicação das condições que situam as mulheres em condições desiguais.

Finalizamos a apresentação do movimento feminista, desde seu reconhecimento como tal até a proposta que é a nossa escolha política, o feminismo dialógico, por ser uma possibilidade de situar a mulher como

⁶ FOCAULT, M. Nietzsche, La genealogia y la historia. Valencia: Pretextos, 1988.

protagonista de sua própria vida e torná-la capaz de suas próprias escolhas, independentemente da posição que ocupe socialmente.

Explicamos que nossa escolha foi fortemente motivada pela crença e força que o feminismo dialógico, assim como nós, vê na igualdade de diferenças, o princípio da aprendizagem dialógica, que será tratado mais adiante, elemento este que acreditamos ser fundamental para qualquer transformação social nos dias de hoje.

2. A relação entre educação escolar e processos de produção ou de superação das relações de subalternidade entre o masculino e o feminino.

Na primeira seção deste trabalho, destacamos como a participação ativa das mulheres na luta contra as várias formas em se apreender as desigualdades entre o masculino e o feminino vêm ocorrendo ao longo da história. Além das lutas silenciosas dentro do lar, ou das mulheres que se portam de maneira corajosa enfrentando trabalhos “de homem” para sustentarem a família, sofrendo preconceitos por isso, outra medida que vem se destacando no cenário de embate dessas desigualdades são as contribuições acadêmicas, que abordam tais questões no sentido de proporcionarem maior esclarecimento e superação de estereótipos e preconceitos. Discutir o papel da escola neste quadro é fundamental.

Neste sentido, merecem destaque, primeiramente, duas obras que são marco na discussão sobre o papel da escola e as relações de gênero, em sua produção: “Mulher e Homem: o mito da desigualdade” (WHITAKER, 1988) e “*A menina repetente*” (ABRAMOWICZ, 1996).

“Mulher e Homem: o mito da desigualdade”, de Dulce Whitaker, cuja primeira edição data de 1988, foi marco da discussão da relação da escola com a produção das desigualdades de gênero nos fins dos anos de 1980 e primeira metade dos anos de 1990, em nosso país. Na obra, a autora dedica dois capítulos diretamente ao papel da escola na educação da subalternidade feminina; porém, toda ela é perpassada pela discussão de uma “pedagogia da desigualdade de gênero”, ao ir indicando como os processos educativos presentes em cada âmbito da vida produz e mantém tais desigualdades. Foi livro intensamente difundido até meados da década dos 1990, para professoras e professores do ensino básico brasileiro.

Nesta obra Whitaker (1988) apresenta algumas ideias sobre educação informal, uma vez que essa se inicia muito antes, na própria família, para depois refletir sobre a educação formal. A autora explica que as famílias encaixam os filhos e filhas em modelos determinados de como devem ser e agir, sendo que o modelo feminino é muito mais rígido.

Segundo a autora (1988), tendo em vista que a agressividade, no sentido de movimentar-se em direção a alguma coisa, é natural ao ser humano e o comportamento esperado das meninas é contrário a este instinto de sobrevivência, desde pequenas as meninas sofrem o processo de socialização de forma distinta dos meninos.

Vários mecanismos são utilizados no lar (WHITAKER, 1988, p. 26) desde os que punem os comportamentos indesejados, até os que “recompensam, geralmente com elogios e palavras de afeto, o comportamento padrão considerado naturalmente feminino”. Ao utilizar a dimensão afetiva para premiar o bom comportamento, a valorização da menina fica diretamente ligada ao amor que ela “merece” receber.

De acordo com a socióloga, a ameaça da perda do amor, acompanhará a menina pelo resto da vida, ficando assim, condicionada a agradar o outro, principalmente quem, em questões ideológicas, é hierarquicamente superior a ela.

Ao discorrer sobre a educação formal, Whitaker (1988) coloca que a escola é um espaço de profundas contradições, e tece alguns comentários sobre incoerências neste espaço, como o fato de existir mais mulheres analfabetas que homens, sendo que elas passam mais tempo na escola. A autora explica esses dados são consequências da submissão feminina que suportam mais passivamente o ambiente domesticador da escola.

Whitaker questiona que a escola está reproduzindo os modelos exteriores, sem conseguir influenciar os alunos e alunas a superarem os modelos sexistas de comportamento, de opções de profissões, de papéis sociais. E afirma ainda, que muitas vezes a escola tem reforçado esses padrões, por meio de livros didáticos sexistas, postura dos profissionais da escola, principalmente dos professores e professoras que tratam de forma diferenciada alunos e alunas. Na escola as meninas continuam sendo premiadas por bom comportamento e os meninos por bom aproveitamento do conteúdo.

Outra problemática que se inicia na escola e repercute na vida profissional é a atribuição de determinadas profissões ao universo feminino e outras ao masculino, sendo que as profissões reservadas para as mulheres,

geralmente são as de menor prestígio social e conseqüentemente com remuneração inferior.

Na segunda metade da década de 1990, outra obra apresentou-se como marco na discussão sobre os processos de atuação da escola na formação da subalternidade feminina: “*A menina repetente*”. Nela, Anete Abramowicz (1996), também socióloga, questiona processos escolares a partir da perspectiva de gênero.

Embora estatísticas comprovem que mulheres são bem sucedidas na escola, como veremos a seguir, no ensino fundamental, o fracasso das meninas é um dado importante a ser analisado, uma vez que pode significar a (re) produção de outros e novos códigos de desejos e territórios, como Abramowicz (1996) investiga.

A autora (1996) explica que até o momento de sua pesquisa, que aconteceu nos anos de 2001 e 2002, havia duas vertentes de análise sobre a repetência escolar das crianças em classes populares. Uma dessas vertentes via o fracasso como decorrência de déficits de inteligência, afeto, cultura, nutrição ou condição financeira; já a outra concebia o fracasso das crianças em razão de serem vítimas do sistema capitalista e da desigualdade social que a escola estaria reproduzindo.

Ainda segundo a autora (mesma autora e na mesma obra), a infância nas classes populares costuma receber duas classificações: em perigo, em que a criança pobre e carente necessita de cuidado e proteção; perigosa, compreendendo os pequenos marginais, ou seja, a criança que precisa de limite e contenção.

Ao pretender analisar o processo de repetência escolar, e ao investigar a forma pela qual a escola produz e individualiza o fracassado, como é chamado o repetente, a autora encontrou a menina:

O mecanismo de repetência, em seu caráter punitivo, reveste-se de sua forma mais crua para as meninas, elas são sobrepunidas: como alunas e como mulheres. A repetência da menina é o retrato da máxima falta, ponto zero da instituição escolar (ABRAMOWICZ, 1996, p. 16).

No imaginário social, a repetência de meninos é de certa forma aceita como própria à idade, referente à rebeldia; já para a menina é sinal de

incompetência, de burrice, o que mostra que seu lugar no mundo não é o ambiente do estudo ou das melhores vagas no mercado de trabalho, mas sim o trabalho doméstico, em sua casa ou em outra.

Em seu trabalho, Abramowicz (1996) compartilha com o leitor cenas que presenciou durante sua pesquisa e que marcam algumas diferenças entre ser menina e ser menino na escola. As meninas eram cobradas e punidas sobre cuidados com o material, postura, vestimenta, o que raramente acontecia com meninos. Assim as meninas eram duplamente punidas, enquanto alunas, mas também enquanto meninas pela disciplinarização do corpo e do sexo.

Em suas observações, Abramowicz notou que às meninas, principalmente quando eram repetentes, eram atribuídas funções como o cuidado das crianças menores e a limpeza da sala de aula, para, somente depois, ocuparem sua segunda função, ou seja, de aluna. Esse tratamento aproxima as meninas do que a sociedade prepara, ou espera das mesmas, o trabalho doméstico. Sobre isso, a autora explica que o trabalho doméstico é considerado o lugar de quem não sabe, de quem é inferior. Sendo esse papel atribuído às mulheres, há uma sobreposição de fracassos quando o mesmo é direcionado a uma criança, vindo a marcar o “ser menina” e “ser repetente”.

Na sala de aula, realizam-se vários enfrentamentos das crianças em relação à instituição e às professoras, contudo, esses embates são diferentes quando realizados por meninas ou meninos. Muitas vezes, o silêncio é a forma que a menina encontra para responder àquela situação, quando tudo lhe é desfavorável, entende-se que é melhor se calar. Outras vezes, as meninas repetentes cobram atenção, elas transitam pela sala, falam alto, dançam, ou seja, usam de artimanhas para serem notadas. Elas buscam maneiras de se movimentarem no pequeno espaço que lhes foi reservado, mas não há imobilidade, conformismo, mesmo a repetência é uma forma de resistência:

Repetem porque realizam coisas diferentes das que a escola propõe, repetem porque se retardam, se distraem, brincam, bagunçam, porque estão cansadas de seus afazeres de casa, porque silenciam quando deveriam falar, repetem porque funcionam às avessas desta escola, repetem “porque nem parecem meninas”, e finalmente porque são desejantes e ao fazê-lo desqualificam esta escola (ABRAMOWICZ, 1996, p. 75).

Refletindo sobre a citação da autora percebemos que a escola pune quem não se enquadra em seus padrões e, apesar das limitações impostas, as meninas não são passivas diante desse processo, elas se movimentam contra a exclusão que sofrem, contra a instituição que tenta definir ainda na infância, por meio da repetição, seu lugar no mundo, o lugar de quem não sabe.

Localizados dois dos principais marcos nas discussões sobre a relação da escola e a produção das desigualdades de gênero, consideramos importante traçar um breve panorama das produções realizadas em nossa área de pesquisa, desde a década de 1980, para que, a partir delas, possamos aprofundar nossos estudos. Para tanto, na presente pesquisa, foi realizada uma busca nos principais sites de divulgação científica do Brasil, tanto na área da educação (ANPED), como em diferentes áreas do conhecimento como o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o banco de dados de dissertações e teses da UFSCar. Passamos a apresentá-los no subitem a seguir. Para, depois, concluirmos a seção tratando do embasamento freireano que utilizamos para desenvolver nossa pesquisa.

2. 1. Revisão da produção sobre escola e relações de gênero (décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000)

Para traçar o panorama que aqui nos propusemos, utilizamos como ponto de partida a pesquisa realizada por Vianna et. al. (2011), que se dedicaram exatamente a levantar as publicações sobre gênero na Base de Dados de Dissertações e Teses da Capes, várias bases de busca de periódicos e acervos específicos, e para a qual as autoras não se limitaram a um único conceito de gênero, como elas mesmas afirmam, ao passo que buscaram descritores que fossem suficientemente abrangentes para incluir as mais diversas abordagens, e assim, se utilizaram de palavras-chave como gênero e educação, considerando para a análise as derivadas que surgiram a partir destas duas palavras geradoras.

De toda forma, para nosso levantamento, seria empobrecedora a definição por um único conceito de gênero, uma vez que se trata de tema polêmico e em constante mutação. Ainda que se

pudesse viabilizar tal escolha e efetuar uma seleção de trabalhos com base nela, isso não nos permitiria uma visão de conjunto do campo estudado. Assim, buscamos descritores que fossem suficientemente abrangentes para incluir as mais diversas abordagens, sejam as amparadas em alguma definição analítica de gênero, ou as meramente descritivas de experiências de sujeitos de sexo feminino ou masculino (VIANNA et. al., 2011, p. 523).

A pesquisa de Vianna et. al. (2011) abrangeu os anos de 1990 a 2005. As autoras explicam que pela dificuldade em se encontrar o descritor apropriado e, temendo excluir do campo de busca trabalhos importantes, elas então se utilizaram de um campo de descritores bastante amplo, pois a partir das palavras-chaves incluíam-se suas derivadas. As palavras-chave utilizadas foram: escola(s), escolar(es), ensino, educação, professora(es), educacional(is), gênero, feminista/feminismo, sexo(s), sexual(ais), sexualidade(s), feminino (a), masculino(a).

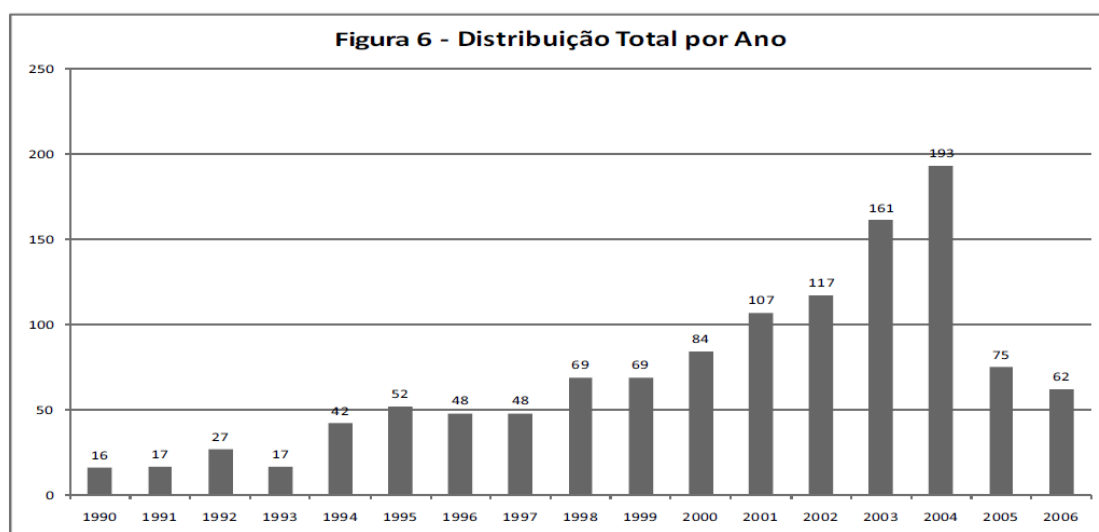
Complementa-se que não houve qualquer restrição à área de origem da tese ou dissertação, incluindo outros estudos provenientes de todos os programas cadastrados na Base CAPES. Também foram pesquisados periódicos de diferentes acervos, como: O acervo da Biblioteca Ana Maria Poppovic (BAMP), da Fundação Carlos Chagas; algumas bases de dados eletrônicos disponibilizados pelas universidades públicas e particulares, pelos institutos e centros de pesquisa, pela base fornecida pelo Google Acadêmico, pela biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e pela biblioteca digital de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Foram encontrados 1.213 títulos e resumos de dissertações, teses e artigos, sendo que estavam distribuídos da seguinte forma: 165 artigos, 819 dissertações, 220 teses e 2 trabalhos de Livre-Docência. É importante ressaltar que só foram considerados os trabalhos que cruzavam ou tangenciavam, de alguma maneira, o eixo da educação formal com o eixo gênero/mulheres/sexualidade.

Na tabela abaixo, extraída da pesquisa de Vianna et. al. (p. 542, 2011) pode-se observar as produções separadas e divididas por ano. É importante

destacar que os valores encontrados para 2005 e 2006 não devem ser lidos, necessariamente, como um decréscimo do interesse sobre o tema. A Base CAPES oferecia dados até 2005 (e mesmo com relação a esse ano, não há como avaliar se os dados estavam completos); já os trabalhos de 2006 foram coletados nas bases de dados eletrônicas das bibliotecas.

Figura 1. Reprodução idêntica da figura elaborada por Vianna et. al. (p. 542, 2011) sobre a Distribuição Total por Ano



Embora as pesquisadoras não tenham traçado um perfil mais detalhado sobre os tipos de trabalhos encontrados, e da forma como eles relacionavam e exploravam as duas temáticas envolvidas, o trabalho desenvolvido é de suma importância ao avaliarmos a crescente produção de pesquisas ao longo dos anos. Em 1990, foram encontrados 16 estudos na temática gênero/mulheres/sexualidade e educação formal, sendo que esse número subiu para 193 em 2004, o que representa 12 vezes mais produções nessa temática. O aumento numérico das produções demonstra que a preocupação e relevância atribuída ao tema tem ganhado conotação na sociedade.

A partir do levantamento feito por Vianna et. al. (2011) procuramos ampliar a investigação da produção já existente, assim seguimos com a apresentação dos trabalhos encontrados no período de 2005 a 2010.

Para nossa pesquisa, delimitamos os descritores gênero e educação no ensino fundamental, uma vez que nosso foco está na educação como fator

decisivo para a superação das desigualdades nas relações de gênero. Dos trabalhos encontrados, quatorze discutiam o tema gênero de forma ligada à infância, vistos pelo viés da educação. Os trabalhos encontrados sobre o tema se dividiam em três outros subtemas: gênero na Educação Infantil; comportamento versus aprendizado e a representação do feminino e do masculino nos livros didáticos e na literatura infantil.

Vamos analisar primeiramente os trabalhos que comumente abordavam o tema gênero na educação infantil. Eles discorrem sobre a educação infantil (de 0 a 5 anos), valendo-se da perspectiva da construção do comportamento feminino ou masculino pelas crianças, por meio de modelos que, intencionalmente ou não, as crianças estavam recebendo na escola. Esses modelos são veiculados seja por meio das brincadeiras, em que os meninos são estimulados a se arriscarem mais, enquanto as meninas são impedidas de participarem das mesmas brincadeiras, seja quando estas são consoladas perante alguma atitude de um menino, como, por exemplo, este lhe toma um brinquedo, mas ao menino não é solicitado devolver o brinquedo a ela.

A menina deve ser consolada, por ser frágil, porém ninguém lhe garante o direito de ficar com o brinquedo, ela deve resignar-se a ficar sem ele. Esses são apenas alguns exemplos das estratégias que garantem, mesmo que de forma inconsciente, a incorporação de estereótipos de gênero nas crianças desde muito cedo.

Ao fazer a análise dos trabalhos encontrados, pode-se perceber que todos apresentam a mesma base teórica, todos pontuam o conceito de gênero de acordo com Scott (1995), em que o:

(...) gênero não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito masculino ou feminino (p. 75).

Começamos nossa explanação pelo trabalho de Gomes (2006), a ser apresentado a seguir, ele procura justificar a preferência das autoras em pesquisar gênero com crianças pequenas, pois acreditam que entre quatro e

seis anos a apreensão das ações, apreciações e percepções acerca do feminino e masculino ocorrem com maior facilidade.

De acordo com o Comitê de Desenvolvimento Integral da Primeira Infância (CODIPI), (2001), nesse período (de 4 a 6 anos) as experiências e interações com os pais, membros da família e outros adultos influenciam a maneira como a mente de uma criança se desenvolve, com o impacto tão grande quanto ao de fatores como nutrição adequada, boa saúde e água limpa.

Dessa forma, acredita-se que, ao final da primeira infância, o cérebro de uma criança já desenvolveu os amplos contornos de sua autoestima, senso de moralidade, responsabilidade, empatia, aprendizado, relacionamento social, bem como já interiorizou as crenças e valores culturalmente determinados, entre outros aspectos de sua personalidade.

De acordo com essa preferência Gomes (2006) desenvolveu sua pesquisa “*A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas*”, de Gomes (2006), em que objetivou-se investigar como se constrói a noção de feminino e de masculino no processo de cuidar crianças em uma pré-escola. Pela análise de conteúdo, apreendeu-se que as cuidadoras são solícitas, atenciosas e carinhosas com todas as crianças. No entanto, cuidam de forma natural e culturalmente diferenciada, com relação aos meninos e às meninas, uma vez que àqueles são permitidas brincadeiras mais arriscadas, inovadoras, espetaculares, enquanto que para estas é indicado seguir a norma do jogo. Nos primeiros anos, as crianças já interiorizam um padrão de comportamento típico a cada sexo, apresentando, contudo, dificuldade, pela própria pressão do grupo, em transgredi-lo.

O trabalho “*Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca*”, de Wanderlind (2006), apresenta como objetivo principal a caracterização do ato de brincar de meninos e meninas em brinquedotecas. Pôde-se observar que em algumas brincadeiras houve predomínio da participação entre crianças do mesmo sexo, contudo, as meninas brincaram mais de faz de conta e com brinquedos para o desenvolvimento afetivo, enquanto que os meninos preferiram brincadeiras mais realísticas e turbulentas.

É importante ressaltar que embora o foco da pesquisa não fosse o comportamento das professoras ficou evidente ao longo da coleta de dados que elas pouco interferem nas escolhas das crianças, geralmente não reorganizam os grupos ou oferecem outras opções de brincadeiras que permitam maior interação entre meninos e meninas.

A postura da escola de não interferir nos comportamentos infantis que consideram natural, foi abordada no trabalho "*Marcadores sociais da diferença e infância*", de Souza (2006) em que argumenta que as distinções de gênero são aprendidas fora da escola, mas são mantidas dentro desta por meio de sua organização, das estratégias de controle e motivação das crianças, da organização e conteúdo das lições, das conversas informais entre alunos e professores e das atividades estereotipadas das crianças. Quando chegam à escola, as crianças já sabem quais são os comportamentos apropriados, porém, a escola é um meio decisivo na vida dos alunos e alunas para que se possam estruturar as relações desiguais entre meninos e meninas, fazendo com que um de seus principais meios para isso seja a linguagem, valendo-se de sua prática verbal e não verbal, tanto nas conversas quanto no que é apresentado nos livros didáticos.

Outro trabalho que trouxe importantes contribuições foi o de Vianna e Finco (2009) "*Meninas e meninos na Educação Infantil*", ele das relações de gênero e poder presentes nos processos de socialização de crianças pequenas ao analisar as estratégias voltadas para a normalização e o controle das expressões corporais de meninas e meninos, verificando que as características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade e à feminilidade são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas no corpo, no comportamento e nas habilidades das crianças, principalmente nas que tentam transgredir o que lhes é imposto. Complementando este estudo aparece o trabalho "*Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero*" (SILVA; LUZ, 2010) que abordou a preocupação com o tratamento recebido pelos meninos na escola, em função das concepções de homem das educadoras, que segundo o estudo demonstra, acaba privando os meninos de obterem maior contato corporal e afetivo na convivência e nas brincadeiras.

Davi Marangon e Leilah Santiago Bufrem (2004), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), desenvolveram um estudo intitulado “*A Experiência Escolar Cotidiana e a Construção do Gênero na Subjetividade Infantil*”, neste estudo os autores defenderam a ideia de que na escola – assim como em outras instituições – existem mecanismos que participam do processo de construção da subjetividade de gênero pela criança, considerando que estas estruturas são as responsáveis por sustentarem as desigualdades de oportunidades na escola como resultado das relações de poder.

Para os autores, as concepções de mundo e orientações valorativas permeiam os conteúdos e práticas da escola, contribuindo para a dimensão formativa dos sujeitos, fazendo com que, desse modo, todos sejam capazes de exercer influência na formação das crianças, tanto os demais alunos/as, professores/as quanto os funcionários/as da escola.

O estudo de Marangon e Bufrem (2004) procurou apontar as lógicas de gênero subjacentes às práticas educativas escolares, além de explicar o processo de incorporação dessas lógicas pelas crianças, segundo o conceito do habitus de gênero⁷.

Indicam que o pensamento moderno foi e é marcado pelos princípios de visão e divisão do mundo, representados por pares de opostos que orientam e influenciam os julgamentos, percepções e ações das pessoas. As oposições binárias são pares dicotômicos presentes na sociedade, construídos historicamente e culturalmente, porém percebidos como naturais. Nessa divisão dicotômica, o primeiro elemento é tido como superior ao segundo, numa lógica em que existe uma hierarquia entre elementos diferentes. Nessa lógica binária a oposição homem/mulher marca lugares e formas de ser e agir no mundo, e, desde a educação infantil, esta lógica está sendo reproduzida nas escolas, embutida nas crianças, intencionalmente ou não, pois as questões referentes às relações

⁷ “Estão associados ao termo habitus o conjunto das disposições de normas sociais que regulam as práticas dos sujeitos em ação. Ele se constitui através de um trabalho social de nomeação e de inculcação que transforma e inscreve uma identidade instituída, em uma natureza biológica – é a incorporação da lei social. É desta forma que se pode falar de um habitus de gênero que se impõe desde a primeira infância, sendo as crianças objeto de expectativas coletivas muito diferentes segundo seu sexo. (BOURDIEU, 1999 apud BUFREM; MARANGON, 2004).

de gênero não estão sendo trabalhadas pelas professoras, no sentido da superação de modelos sexistas na escola.

Para os autores e autoras, muitas vezes, essas questões podem não estar sendo percebidas pelos professores/as, uma vez que esses índices só podem ser compreendidos por pessoas que tenham aprendido a ler e decifrar o código, ou seja, enxergar e interpretar índices verbais e principalmente os não-verbais, que não configurando a subjetividade das pessoas desde a infância em relação ao gênero (BOURDIEU, 1999 *apud* BUFREM e MARANGON, 2004).

Como as questões sobre gênero não são prioridade na escola, os profissionais da educação ainda não desenvolveram seu senso crítico para enxergarem os códigos tácitos pelos quais se reforçam e se reproduzem valores dominantes de uma lógica dualística de gênero. Neste ponto, os resultados desse estudo se cruzam com os outros estudos pesquisados, uma vez que estes concordam que quando atitudes corriqueiras são reproduzidas mecanicamente, sem reflexão acerca de seu significado, reproduzem e reforçam as desigualdades de gênero. Esse estudo cita alguns exemplos que poderiam, por sua lógica, terem acontecido em qualquer uma das escolas observadas nas outras pesquisas estudadas, sendo os seguintes: separar as crianças em filas de meninos e meninas; deixar a quadra à disposição dos meninos e reservar um espaço menor para as meninas; não interferir quando as crianças se unem em grupos por sexo; não analisar o conteúdo do livro didático, que muitas vezes transmite implicitamente a invisibilidade do feminino e/ou a conotação do masculino, e assim por diante.

Tal estudo discorre sobre a necessidade dos questionamentos e de profunda reflexão acerca de atitudes que são praticadas corriqueiramente nas escolas.

Outro trabalho que incorporaremos aos nossos estudos é o artigo "*Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças*", de Ribeiro (2006), discute a socialização infantil em relação à construção da sexualidade e à identidade de gênero, reproduzida e reelaborada pelas crianças, em especial, os modelos de feminilidade pensados e exigidos das e pelas próprias meninas. Esses

modelos estão presentes nos jogos e brincadeiras, porém, ao partir das brincadeiras, a discussão avança para a necessidade que os adultos têm de separar e discriminar atitudes e modos de meninas e de meninos, determinando como devem se comportar para não serem “mal vistos” na sociedade.

No trabalho “*(Ela) sabe roubar ... de um jeito escondido mas ela rouba, o jogo e as estratégias de gênero numa classe de alfabetização*” (BAIÃO, 2007), a autora trouxe um recorte de sua tese de doutorado, em que o objetivo foi o de analisar diferentes modos de ser menina e ser menino em atividade de jogo da memória, numa turma de classe de alfabetização. Com foco nas atividades de linguagem, na interação entre as crianças, ela se baseou nos enquadres e alinhamentos de que as crianças lançaram mão, para entendermos os papéis de gêneros que reclamavam para si.

Após analisar os comportamentos e falas dos alunos em um jogo da memória, a pesquisadora apresenta o seguinte resultado:

Esse embate de ‘mundo dos meninos’ e ‘mundo das meninas’ , que remete aos estudos de Gênero e Linguagem conhecido como ‘hipótese dos mundos separados’ , ora parece se repetir na sala de aula, reafirmando-o, ora parece revelar mudanças com meninos e meninas reivindicando novos comportamentos, nem tão padronizados e sexistas. Nesse jogo, não encontramos vencedores ou vencidos. Encontramos crianças buscando entender/significar as relações do mundo que as cercam e a si mesmas, em enquadres destoantes (BAIÃO, 2007, p. 17).

Este artigo oferece inúmeras contribuições para o nosso trabalho ao apresentar falas e análise de comportamento de meninos e meninas, fazendo com que, desta maneira, que nos ajudasse a analisar como a construção das diferenças entre os gêneros é enraizada socialmente, na cultura de cada um, o modo como o construir e o reproduzir de ser menino ou menina está engendrado no meio em que vivem.

Outro trabalho encontrado que também traz a perspectiva dos jogos é o artigo “*O que é loba??? É um jogo sinistro, só para quem for homem...*” –

gênero e sexualidade no contexto escolar” (FERRARI, 2009), em que busca-se problematizar os discursos e as práticas de construção dos gêneros e das sexualidades a partir das masculinidades, mantendo um diálogo com as feminilidades, as homossexualidades, as identidades e as sexualidades. Por outro lado, esse trabalho também é produto de uma pesquisa preocupada em analisar um fenômeno antigo nas escolas, mas que só recentemente foi classificado, despertando, por sua vez, a atenção de pesquisadores para as relações que se desenvolvem e se estabelecem na escola – o *bullying*. Esse fenômeno não só expõe a violência que está presente nas escolas, mas também vem servindo para organizar as relações de gênero entre os adolescentes, provocando certo entendimento das sexualidades. As relações humanas são marcadas pelo conflito e a escola é um desses campos, visto que é um dos locais de negociação das identidades.

O autor conclui que, na escola, a preocupação e a vigilância em relação à sexualidade atingem a todos, até mesmo aqueles que, a princípio, não teriam problemas, na medida em que são valorizados. Dessa forma, vão sendo constituídos grupos em oposição: o masculino e o feminino, os “heterossexuais” e os “homossexuais”.

Para finalizar esse primeiro grupo de trabalhos onde apresentamos os trabalhos que abordavam o tema gênero na educação infantil. Trazemos o trabalho das autoras Sousa e Altmann (2009) que também discutiram gênero como construção social e escolheram analisar as expectativas corporais em relação aos meninos e meninas e suas manifestações na cultura escolar nas aulas de educação física, assim no artigo “*Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar*” trazem as conclusões das observações realizadas onde nota-se que os estudantes se comportam de acordo com as expectativas corporais, que são diferentes para cada gênero cujas implicações são diretamente prejudiciais as meninas.

Outro subtema que apareceu nas pesquisas sobre o tema gênero tratava do comportamento *versus* aprendizado, isso porque há uma preocupação sobre como o comportamento de meninas e o de meninos influencia no aprendizado. Olhando mais atentamente para esses trabalhos, percebemos que os mesmos buscam uma análise de como os valores que as

professoras atribuíam a determinados comportamentos, considerados como 'femininos' ou 'masculinos' influenciavam no momento de atribuírem notas aos alunos e, principalmente, aos alunos/as que transgrediam a norma.

Os dois trabalhos encontrados traziam relatos de observação semelhantes quanto às práticas em sala de aula, em que as meninas consideradas "levadas" perdiam nota, pois tinham comportamento inadequado e agitação, que, segundo as falas das professoras, não as deixavam se concentrar para realizarem as atividades escolares, o que prejudicava o rendimento escolar das meninas.

Já os meninos que apresentavam comportamentos parecidos, ou seja, eram agitados, passeavam na sala, falavam e se posicionavam, não perdiam nota; seus comportamentos eram considerados normais, padrão. Em outra observação, incoerente com a primeira, a lógica se invertia, meninos quietos eram considerados apáticos, e causavam preocupação nas professoras, pois a apatia atrapalha o rendimento escolar, enquanto meninas quietas eram consideradas bem comportadas.

O artigo "*Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?*" (DAL'IGNA, 2007) analisa alguns dos modos pelos quais o gênero atravessa e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização. Percebendo que professoras/es muitas vezes classificam e posicionam meninos e meninas em lugares diferenciados e hierarquizados, atribuíram-se significados diferentes ao desempenho escolar deles ou delas.

Outros dois estudos apresentaram preocupação quanto aos livros didáticos e ao de literatura; o primeiro, denominado "*Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica*", uma pesquisa de larga escala realizada por Rosemberg, Moura e Silva (2009), traça o perfil do livro didático desde o início da sua implementação até os dias de hoje. O autor e as autoras discorrem sobre a mudança de paradigma que ocorreu mais fortemente nas décadas de 60 e 70, o que levou a mulher a ocupar novas posições sociais, pelo fato de que até então seu lugar era o lar, modo como ainda era retratada nos livros didáticos. A problemática desse tema é que as mulheres passaram a ocupar outras posições na sociedade, como médicas,

garis, motoristas, etc., mas suas representações nos livros didáticos permanecem ainda vinculadas à ideia de mulher/dona de casa.

O estudo afirma que as representações iconográficas nos livros didáticos apresentam, em média, 65% de figuras masculinas, sendo que, quando ocorre a representação da figura feminina juntamente com a masculina, esta ocupa posição de destaque, enquanto aquela transmite algum estereótipo, ou seja, são representadas como professoras, enfermeiras ou outras profissões ligadas ao cuidado, portanto, tidas como femininas. Para estes autores e autoras, a invisibilidade da mulher nos livros didáticos restringe as opções da menina que não consegue enxergar uma posição que possa ocupar no mundo social, no mundo do trabalho.

Outro ponto levantado a respeito dos livros didáticos foi a construção semântica e os valores que essas construções de gênero transmitem. Observou-se que em uma parcela significativa de frases ou exercícios referentes a diferentes conteúdos, a ação era praticada pelo homem/menino, ficando à mulher/menina a posição de sujeito passivo da oração. Assim, questionou-se que a menina lendo durante toda a vida escolar textos e frases em que ela não age, acabará esta interiorizando a ideia de que agir, tomar atitude, iniciativa, empreender algo, não é próprio da sua natureza, sendo estas ações próprias à natureza dos homens, que sempre o fizeram.

No trabalho “*Influência das estórias infantis na formação dos papéis de gênero*”, de Feitosa e outros (2009), segundo os autores, seu objetivo foi apontar aspectos acerca da formação e representação dos papéis de gênero nas estórias infantis. Levando em consideração a literatura infantil enquanto influenciadora no processo de socialização das crianças, assim como a escassa produção escrita sobre o assunto, julgaram importante destacar como são tratados os papéis de gênero no conteúdo de algumas estórias, representados que estão em personagens humanos, animais e/ou seres inanimados.

Para a realização desta pesquisa, afirmam os autores, foram escolhidos de forma aleatória 10 livros infantis, entre clássicos e contemporâneos. Utilizou-

se a análise de conteúdo (BARDIN⁸, 2002), levando em consideração os aspectos referentes ao título, ilustrações, linguagem, autores e a própria história em si, associadas às representações de gêneros.

Como resultado, os autores perceberam que, apesar das mudanças ocorridas nos padrões sexistas associados ao masculino e ao feminino, ainda existe desigualdade entre ambos nas histórias infantis. Um dos fatores que confirmam tal afirmação é o fato de que 72,7% dos autores das histórias analisadas são do sexo feminino, mas, no entanto 57, 2% dos personagens são do sexo masculino que ainda preservam características de padrões tradicionais de comportamento, ou padrões chamados machistas.

Salientam-se ainda os aspectos físicos, ocupacionais e comportamentais, nos quais foi constatado que a maioria das características atribuídas ao gênero feminino foi negativa, como, por exemplo, as mulheres serem representadas como sendo gordas, feias e fracas mais vezes que os homens. Com isso, acredita-se que ainda se tem muito a transformar nas histórias infantis, já que estas funcionam como instrumento socializador, para que se consiga, por essa via, transmitir uma visão equilibrada entre os gêneros.

No trabalho “*Amor romântico na literatura infantil: uma questão de gênero*” (PIRES, 2010), a autora aborda os modelos de relacionamento com ênfase ao amor romântico, sendo ele apresentado nos livros de literatura infantil, além de discutir quais são os modelos de ser mulher que têm sido transmitidos.

Os livros de literatura infantil são artefatos culturais e como tais carregam uma gama de significados que reforçam a cultura de certo tempo e lugar. Entre esses significados estão as representações de masculinidades e feminilidades, conseqüentemente, as relações amorosas também são representadas, podendo legitimar comportamentos, modos de agir, de vestir, de se relacionar mais tradicionais, mas também exibir diferentes maneiras da personagem se constituir, permitindo outras formas de representações de gênero e de relações amorosas.

Conscientes da carga cultural que os livros infantis transmitem às crianças, através de suas histórias, torna-se imprescindível que se faça uma

⁸ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2002.

leitura crítica das mesmas, problematizando, questionando e levando as crianças a refletirem sobre personagens cujos papéis representam uma forma estereotipada de como ser menina ou menino. Esses cuidados são necessários para que não se povoe o imaginário infantil com modelos estanques de como ser e agir no mundo, é necessário ensinar a criança a questionar se esses modelos servem nos dias atuais, se são bons para todos e todas.

Pode-se observar na pesquisa bibliográfica a preocupação dos diferentes autores ao se questionar, problematizar e buscar por maiores reflexões e maiores aprofundamentos sobre as temáticas que envolvem a desigualdade de gênero, como têm sido perpetuados pela transmissão desde a tenra idade, e se mantendo ao longo da vida escolar. Identifica-se, assim, um problema que afeta a maioria das crianças em idade escolar, em diferentes cidades no Brasil.

Até aqui apontando os trabalhos que foram desenvolvidos na temática da nossa pesquisa, pode-se perceber que existe uma grande preocupação tanto dentro das escolas, como por pesquisadores ligados a ela, em melhor compreender o tratamento dado à questão das relações de gênero nas salas de aula.

O levantamento da produção sobre o tema, que nos foi possível realizar, foi fundamental para a análise das mudanças ocorridas nos padrões sexistas, fortalecendo o presente estudo desenvolvido sobre gênero e educação com o referencial teórico adotado no presente estudo, além de possibilitar uma reflexão maior na descrição das práticas superadoras do sexismo.

Dedicando-se geralmente a descrever, analisar e criticar as práticas desenvolvidas pela escola entendemos que tais estudos oferecem dados importantes, mas não são suficientes para o campo pedagógico ao qual a presente dissertação pertence. No campo pedagógico há que se desenvolver intervenções para a superação do quadro traçado nos estudos por seus autores e autoras. Por isso, a partir de agora, dedicamo-nos a caminhos possíveis para a educação das relações de gênero, na busca por um relacionamento mais igualitário entre meninos e meninas. Com o intuito de atingir esse objetivo, tomamos alguns elementos da teoria de Paulo Freire

sobre o conceito da dialogicidade, já que a perspectiva teórico-metodológica na qual apostamos é a dialógica.

2.2. Dialogar para superar as desigualdades de gênero: as contribuições da teoria freireana.

Na década de 1960, Freire escreveu *Educação como prática da liberdade* (1983), em que, ao propor uma educação dialógica, deu continuidade aos seus pensamentos e reflexões, vindo a aprofundar sua teoria da educação baseada no diálogo.

Anos depois escreveu sua principal obra, *Pedagogia do oprimido* (2005)⁹, em que apresentou a dialogicidade como essência da educação, enquanto prática da liberdade. O autor define o diálogo como fenômeno humano definido pela palavra, esta, por sua vez, não implica somente um meio pelo qual o diálogo ocorre. Para Freire, a palavra já é por si só diálogo, trazendo em si duas dimensões: ação e reflexão, que só podem existir solidaria e radicalmente unidas. Segundo o autor, se sacrificada a ação, a palavra torna-se palavreria, verbalismo, blá blá blá; se por outro lado a reflexão for sacrificada, a palavra torna-se ativismo. Somente a ação e reflexão unidas podem formar a palavra verdadeira, e toda palavra verdadeira é práxis, capaz de transformar o mundo e as relações (FREIRE, 2005).

Quando não há essa união, tanto o verbalismo quanto o ativismo geram formas inautênticas de existir, reforçando, assim, a matriz em que se constituem (FREIRE, 2005). Esse alerta do autor nos faz atentar para o risco de, ao pronunciar a palavra, reforçarmos, ainda que sem intenção, relações de poder de uns sobre os outros; se usarmos a palavra para falar aos outros e não com os outros, cairemos nesse erro inevitavelmente.

Na concepção freireana, o diálogo é a base para as transformações do mundo por meio da palavra verdadeira, sendo assim dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns homens e algumas mulheres, mas direito de todas as pessoas; não se pode dizer a palavra verdadeira sozinho, nem para os outros

⁹ A primeira edição do livro data de 1968.

como se fosse uma prescrição; o diálogo se dá no encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (FREIRE, 2005).

Se no diálogo é possível transformar o mundo, o mesmo é condição essencial para as relações entre as pessoas, em que cada uma possa transformar a si mesma, ganhando significação enquanto seres humanos.

Para que haja diálogo, Freire (2005) considera essencial o amor ao mundo, à vida e aos homens. Também não é possível, para ele, o diálogo sem humildade, uma vez que o diálogo sendo um encontro de homens, não poderá o mesmo existir se um de seus componentes perder a humildade, em razão de que não é possível o diálogo se as pessoas envolvidas não reconhecem em si a ignorância. Isso porque, ao visualizarem a ignorância apenas no outro, gera-se como consequência direta às pessoas a perda da disposição em aceitarem as contribuições de quem consideram inferiores.

Não há diálogo sem fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todos (FREIRE, 2005). A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, pois traz em seu bojo a confiança no ser humano, na sua capacidade de criação, de transformação própria e do mundo. E tão impossível quanto o diálogo sem fé nos homens é que haja a confiança entre companheiros/as, se não existir a palavra verdadeira, se, de fato, o que se vê é uma forma inautêntica de palavra.

Tendo fé na capacidade de transformação do ser humano, essa mesma fé não pode estar separada de uma profunda esperança, pois esta é a que impulsionará as pessoas à luta, e as manterá apesar das dificuldades que existam.

Por fim, como último elemento essencial ao diálogo, Freire (2005) coloca o pensar verdadeiro, o pensamento crítico que opõe-se ao pensar ingênuo, que percebe a realidade como processo e não aceita a dicotomia mundo-homens, sabendo-se o que o homem está sendo no mundo e que este não é estático.

O diálogo é uma prática fundamental à natureza humana e à superação de situações de opressão. Na obra *Alfabetização - Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*, Freire e Macedo conversam sobre alguns pontos cruciais da sua

teoria e da sua aplicabilidade no mundo com e pelas pessoas oprimidas, ao considerarem que “Durante a emergência dos oprimidos, eles começam a assumir riscos: o risco de dizer a palavra; os riscos sociais, históricos e políticos implicados no protesto” (FREIRE; MACEDO, 2011, p.112).

Os autores apontam como nó no processo de ler o mundo, abordagens de leitura que não proporcionam reflexão, diálogo e *empower*¹⁰ dos seres humanos, uma vez que por traz dessas concepções de leitura estão arraigadas as ideologias de reprodução e de produção cultural.

A abordagem acadêmica da leitura tem servido primordialmente aos interesses da elite, em razão de ser vista como a aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento, e organizar-se em torno das grandes obras clássicas. Sua base racional define o homem classicamente letrado, perfeitamente versado, articulado no falar e no escrever, além de ativamente engajado em atividades intelectuais.

Sendo praticamente inviável que a grande maioria da sociedade atendesse aos padrões tão elevados, redefiniu-se a leitura como aquisição de habilidades de leitura e decodificação. Ao separar os objetivos de leitura, de acordo com a classe social em que seria realizada tal prática, passou-se a ter um caráter alienante, mesmo quando realizada nas classes dirigentes, como nas classes trabalhadoras.

A abordagem utilitarista da leitura é bem simplista, pois pretende produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura, devendo transmitir conhecimento profissional e técnico, orientados para a vida econômica, para o acesso ao trabalho e aumento do nível de produtividade, sacrificando, por sua vez, a crítica da ordem social e política. Essa abordagem de leitura foi amplamente difundida pela Unesco, presente em Giroux (1983):

A alfabetização, dentro dessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. A despeito de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de

¹⁰ Freire usa o verbo *empower*, e suas derivatidas, justificando que este tem um significado muito rico: 1. dar poder a; 2. ativar a potencialidade criativa; 3. desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; 4. dinamizar a potencialidade do sujeito (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 9).

pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital. (GIROUX¹¹ *apud* FREIRE, 2011, p. 178).

A abordagem da leitura, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, concede destaque à construção do significado pelo qual os leitores se envolvem numa interação dialética entre eles e o mundo objetivo, sendo sua característica mais marcante o modo pelo qual as pessoas constroem o significado mediante processos de solução de problema.

Desse modo, a ênfase está no processo que permite aos alunos que analisem e critiquem as questões levantadas no texto com um nível crescente de complexidade. Essa abordagem, porém, raramente se preocupa com questões de reprodução cultural e, dificilmente os alunos conseguirão engajar-se numa reflexão crítica completa, para assim conseguirem substituir a mera opinião a respeito dos fatos por uma compreensão mais rigorosa de sua significação.

A abordagem romântica da leitura baseia-se numa abordagem interacionista, centrada principalmente na construção do significado, contudo, esta abordagem encara o significado como sendo gerado pelo leitor, e não como se construindo na interação entre o leitor e o autor via texto. Embora seja aparentemente mais liberal, tal abordagem deixa de problematizar o conflito de classe, as desigualdades de sexo, de raça e, como ignora o capital cultural dos grupos subalternos, tende a reproduzir o capital cultural da classe dominante a que a leitura está vinculada.

Essas abordagens ignoram o papel da linguagem como força na construção das subjetividades humanas, são indiferentes ao modo pelo qual a linguagem pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam, deixando de proporcionar um modelo teórico de *empowering*.

Freire (2005), fala ainda, que é mediante os múltiplos discursos que os alunos geram o significado de seus contextos sociais do dia a dia. Sem

¹¹ Giroux, H. A. Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition. South Hadley, Massachusetts: J.F. Bergin Publishers, 1983.

compreender o significado de sua realidade social imediata, é mais difícil compreender as relações que eles mantêm com a sociedade mais ampla.

Na contramão dessas abordagens figura-se a alfabetização emancipadora, que de acordo com Freire (2005), é necessária para a realização de um plano revolucionário de reconstruir sociedades novas e democráticas, a partir de uma nova escola, alicerçada em nova práxis educativa.

A alfabetização deve estar apoiada numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos e deve ser encarada como um dos veículos mais importantes, pelos quais o povo 'oprimido' é capaz de participar da transformação sócio-histórica de sua sociedade (WALMSLEY¹² *apud* FREIRE, 2011, p.194).

Dessa forma, os programas de alfabetização não devem estar ligados apenas à aprendizagem mecânica de habilidade de leitura e escrita, mas também com a preocupação de desenvolver no leitor uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio-histórico. Visto por essa perspectiva, o ato de aprender a ler torna-se um ato criativo.

O ponto crucial desse novo enfoque da leitura para Freire (2011) é que a separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva deixa de existir. A leitura do texto exige uma inserção ao contexto a que ele se refere, retirando da alienação o texto e seus leitores.

Os conceitos de leitura apresentados por Freire na obra *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da palavra (...)* (2011) nos ajudam a pensar sobre a leitura do mundo que as crianças fazem para reproduzirem comportamentos sexistas, sendo que o aprendizado das mesmas se dará a partir da leitura de mundo que realizam o tempo todo, desde o nascimento. Devemos considerar que os significados atribuídos pelas crianças ao mundo nascem e se constituem diariamente em seus contextos de vida, suas casas, bairros e comunidades.

Devemos ter clareza desse processo para integrar ao mundo da criança novas perspectivas vida e possibilidades de relacionamentos, auxiliando-a a

¹² WALMSLEY, Sean. "On the purpose and content of secondary reading programs: educational ideological perspectives". *Curriculum Inquiry*, 11, 1981.

encontrar ferramentas para decifrar o mundo e seus códigos podendo assim, superar os elementos do seu contexto social lhe são prejudiciais.

3. Aprendizagem dialógica e o princípio da igualdade na diversidade como base teórica da pesquisa

A Aprendizagem Dialógica foi formulada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, de modo que a partir da Ação Comunicativa de Habermas (1987) e da Dialogicidade de Freire (2005), esta aprendizagem está centrada no diálogo, apresentando como objetivo central a promoção da máxima qualidade das aprendizagens para todas as pessoas: crianças, jovens e pessoas adultas.

A necessidade de se pensar novos modelos de educação surgiu a partir do atual contexto social, a chamada sociedade da informação, em que os aspectos dialógicos da ação social têm grande relevância. De acordo com Castells (1999, p.411):

A sociedade da informação surge a partir da década de 1970 na coincidência histórica de três processos *independentes*: revolução da tecnologia da informação; crise econômica do capitalismo e do estatismo e a conseqüente reestruturação de ambos; e apogeu de movimentos sociais e culturais, tais como libertarismo, direitos humanos, feminismo e ambientalismo. A interação entre esses processos e as reações por eles desencadeadas fez surgir uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional/global; e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real.

Esses processos que aconteceram simultaneamente, porém de forma independente com relação à existência dos outros, tiveram reações que mudaram profundamente a estrutura da sociedade. Enquanto que por um lado, na sociedade industrial, a fonte da economia eram os recursos materiais, na sociedade da informação sua ênfase está voltada aos recursos humanos, sendo a economia baseada no tratamento e processamento da informação.

Contudo, não foram apenas os setores da economia que sofreram transformações, uma vez que novas práticas foram incorporadas à vida cotidiana.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação tem contribuído de forma decisiva para que a sociedade se converta numa sociedade global e interconectada, em que as pessoas possam trabalhar em tempo real ao redor do planeta (CASTELLS, 1999).

As novas tecnologias da informação e comunicação provocaram mudanças na economia mundial, assim como na vida cotidiana. Nota-se que as pessoas estão cada vez mais interconectadas e inseridas em uma sociedade global que exige maior reflexão e interação entre elas, uma vez que está mais dialógica, desde o ambiente de trabalho até nos lares. Verifica-se que situações nas quais antes quem decidia era a pessoa que detinha a posição de poder, – nos lares principalmente, em que geralmente o pai desempenhava essa função, – agora esses novos contextos requer uma negociação, um consenso.

A forma de produção mudou, estando centrada nas capacidades intelectuais e na seleção e tratamento da informação e, neste sentido, o acesso à educação de qualidade é o fator determinante de inclusão de setores da sociedade. Dessa forma, a desigualdade ao acesso à educação e às tecnologias não permite que as pessoas menos favorecidas melhorem sua situação conquistando um emprego melhor.

Elboj Saso (2002) defende que a sociedade da informação seria mais democrática e igualitária, pois se fundamenta nas capacidades intelectuais, acreditando que a seleção e processamento da informação podem ser realizados por todas as pessoas. Contudo, a desigualdade educativa ainda existe entre os grupos sociais, e embora todos tenham as mesmas capacidades intelectuais nem todos tem acesso à educação para adquirir conhecimentos e ferramentas necessários nessa nova sociedade, surgindo, dessa forma, a necessidade de se pensar um novo modelo de educação.

A aprendizagem dialógica busca a máxima aprendizagem para todos, e, segundo Elboj Saso et al a aprendizagem dialógica é:

O que resulta das interações que se produzem no diálogo igualitário, ou seja, um diálogo em que diferentes pessoas aportam argumentos em condições de igualdade, para chegar ao consenso, partindo de que queremos nos entender falando

com base em pretensões de validade (ELBOJ SASO et al., 2002, p. 92)

A aprendizagem dialógica tem como base a participação igualitária, sendo, pois, uma prática que favorece a troca de experiências e conhecimentos entre os componentes do grupo, considerando que cada um aprende de acordo com seu modo de vida que é, por sua vez, diferente do modo de vida de todas as outras pessoas participantes. Entretanto, todas essas pessoas juntas, aprenderão mais, pois as interações serão tanto mais ricas quanto maior a diversidade existente no grupo.

Essa aprendizagem explanada até aqui está pautada em sete princípios que se apresentam a seguir: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Segue-se a caracterização de cada princípio em sua especificidade.

De acordo com Flecha (1997), o princípio do *Diálogo Igualitário* acontece quando se consideram as diferentes contribuições em função da validade dos argumentos, e não pela posição de poder que ocupa quem o pronunciou. O diálogo se diferencia de uma simples conversa, uma vez que ele tem o objetivo de chegar a algum acordo. Desta forma, as pessoas que estão em diálogo o fazem para consensuar sobre algo, não exigindo, porém, que o resultado seja a concordância entre as pessoas, na medida em que elas podem entrar em consenso e concluírem que continuam discordando, ao mesmo tempo em que irão respeitar o posicionamento das demais, visto que agora conhecem os argumentos que levaram as outras pessoas a terem aquele posicionamento.

Essa orientação se faz cada vez mais presente nos trabalhos desenvolvidos pelas Ciências Sociais, Flecha (1997) indica os trabalhos de Habermas (1987), que trazem muitas contribuições para organizar as relações humanas, tendo como base o diálogo e o consenso, assim como o de Freire (2006), que indica como lutar pelo diálogo igualitário em situações de desigualdade.

Ainda, segundo Flecha (1997), na atualidade, é possível observar, com as evoluções que a sociedade vem sofrendo, que a seleção e o processamento da informação são a chave da subsistência, o que torna a dinâmica do diálogo

cada vez mais possível, pois o diálogo igualitário e reflexivo desenvolve essas capacidades com mais profundidade que os modos tradicionais de ensino.

A *Inteligência Cultural*, outro princípio da aprendizagem dialógica, pressupõe que todas as pessoas desenvolvem a inteligência própria e necessária ao contexto social em que vivem, além de que todas têm as mesmas capacidades para participarem de um diálogo igualitário.

Há diferentes tipos de inteligência e habilidades, de modo que cada uma deve ser avaliada em seu contexto, porém, o que frequentemente acontece é que os grupos privilegiados da sociedade impõem uma valorização das suas formas de comunicação, essa projeção se reflete em déficits a todos que se afastam do protótipo dominante, ou seja, o homem, branco, jovem, ocidental.

Muitas pesquisas já explicaram essa concepção a fim de superarem o mito da inteligência ao se fazer a distinção, sem, contudo, desvalorizar, a inteligência fluída¹³ e a cristalizada¹⁴, a inteligência acadêmica¹⁵ e a inteligência prática¹⁶. Apesar de tais contribuições, na aprendizagem dialógica viu-se a necessidade de um conceito mais amplo de inteligência, que contemplasse a pluralidade de dimensões da interação humana e se orientasse pelo diálogo, assim o CREA desenvolveu o conceito de inteligência cultural que contempla essa globalidade.

A *Transformação*, outro princípio da aprendizagem dialógica, estruturou-se a partir do pensamento de Freire (*À sombra desta mangueira*, 2001), destacando que não somos seres de adaptação, mas de transformação, e que essa transformação só se torna possível a partir das relações intersubjetivas e do diálogo. A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e seu entorno.

Para Flecha (1997), a perspectiva dialógica defende a possibilidade e a necessidade das transformações sociais igualitárias, operadas por movimentos solidários, tais como os movimentos pela igualdade de direitos sem

¹³ Inteligência Fluida alude à capacidade de adaptar-se e enfrentar situações novas de forma flexível.

¹⁴ A inteligência cristalizada faz referência aquele conjunto de capacidades, estratégias e conhecimentos que representam o nível de desenvolvimento cognitivo alcançado através da história da aprendizagem do sujeito.

¹⁵ Inteligência acadêmica é aquela adquirida por meio de estudos.

¹⁶ Inteligência prática está relacionada com a formação de hábitos. É a capacidade de aprender com a experiência e desenvolver as habilidades práticas.

discriminações sexistas, racistas, edistas; os movimentos sindicais que buscam melhores condições de trabalho para todos, transformando as relações no mundo do trabalho para uma distribuição mais equitativa dos recursos.

O princípio da *Dimensão Instrumental* se define pelo desenvolvimento de conhecimentos necessários para a sobrevivência na atualidade, principalmente no mundo do trabalho. O objetivo desse princípio se volta para que as desigualdades sejam amenizadas pelo acesso de todas as pessoas aos conhecimentos, já tão comuns às classes privilegiadas.

Os conhecimentos mais privilegiados nesse âmbito são os escolares, os referentes às tecnologias, e, principalmente, os relacionados à informação e os que se referem à comunicação, como outros idiomas, por exemplo. Esses conhecimentos são importantes para que os grupos mais desfavorecidos tenham meios que lhes possibilitem a superação da exclusão social e que garantam maior acesso ao mundo do trabalho.

De acordo com Flecha (1997), as alternativas conservadoras e progressistas costumam apregoar que a aprendizagem instrumental é oposta ao diálogo. Em resposta a elas, o autor explica que a aprendizagem dialógica não se opõe à aprendizagem instrumental, muito pelo contrário, ela a potencializa ao incluir no desenvolvimento da mesma, conhecimentos e habilidades necessários para o aprendizado, tais como a capacidade de seleção e processamento da informação, uma vez que o diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento dessas capacidades.

Pela definição desenvolvida por Elboj Saso et al (2002), o princípio de *Criação de Sentido* se conduz por “dar uma determinada orientação vital à nossa existência, sonhar e sentir um projeto pelo qual se luta, implica sentir-se protagonista da própria existência” (ELBOJ SASO et al 2002, p.64). Este sentido diz respeito à possibilidade de cada pessoa fazer uma escolha de vida para seguir.

Baseando-se em Weber¹⁷, Flecha (1997) explica a perda de sentido que acomete em nossa sociedade, isso devido à substituição de ambientes comunitários por sistemas que tomaram conta da sociedade industrial e

¹⁷ WEBER, M. , La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Barcelona, Península, 1969.
WEBER, M. Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

colonizaram o mundo do trabalho, assim como as esferas do político, social e espiritual. Pelas palavras de Flecha:

Todo mundo pode sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. A contribuição de cada um é diferente da do resto e, portanto, irrecuperável se não se tem em conta. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todas as demais. Do diálogo igualitário entre todas é de onde pode ressurgir o sentido que oriente as novas mudanças sociais para uma vida melhor (1997, p.35).

As pessoas atribuem sentido às suas vidas por meio das relações e interações que constroem, e pela relação dialógica as pessoas se percebem como protagonistas da sua própria criação.

A *Solidariedade* é um dos elementos centrais da aprendizagem dialógica na busca pela superação das desigualdades sociais, pois exige profunda capacidade de indignação e de luta contra as injustiças sociais.

Práticas educativas solidárias necessariamente fundamentam-se em concepções solidárias que buscam a democracia, igualdade, paz e liberdade. Esse princípio afirma que não existe neutralidade, ao entender que se faz necessário o posicionamento em favor de práticas solidárias e contra práticas excludentes, uma vez que a pretensa neutralidade só reafirma as práticas que já estão em curso, ou seja, as excludoras.

Por fim, a *Igualdade de Diferenças* se apresenta como o último princípio, nos remetendo diretamente às falas de Freire sobre humildade e amor, além da necessidade em reconhecer, no outro, um semelhante com o mesmo potencial criador e transformador de todos os seres humanos.

Na perspectiva de Flecha (1997), a igualdade é o valor fundamental que deve orientar as propostas de educação progressista. Para isso, devem-se superar as propostas de educação da diversidade e da aprendizagem significativa.

Em relação à educação da diversidade, Flecha (1997) destaca duas posturas principais: a concepção homogeneizadora da igualdade e a conseqüente redução à igualdade de oportunidades. Segundo o autor, essas posturas ignoram as desigualdades econômicas existentes na sociedade, que

acarretam em limitações de acesso às oportunidades de estudo e trabalho para os grupos sociais desprivilegiados.

Em relação à aprendizagem significativa, Flecha (1997) discorre ela está associada a uma interpretação errônea da teoria sobre desenvolvimento cognitivo vinculado ao entorno sociocultural de Vygotsky. A teoria de Vygotsky argumenta que para melhorar a aprendizagem de uma pessoa é necessário transformar seu entorno. Porém, na aprendizagem significativa houve uma inversão de valores e constantemente ela tem usado o entorno para justificar as desigualdades educativas e tem adaptado o currículo ao contexto, reforçando as desigualdades já existentes.

A aprendizagem dialógica, que prima pela igualdade de diferenças, engloba e supera a aprendizagem significativa ao oferecer elementos para a superação das desigualdades educativas. Ela está ancorada na orientação de Vygotsky (1979), cuja tese principal é que o desenvolvimento cognitivo das pessoas está intimamente ligado com a sociedade e a cultura e é capaz de avançar através das interações que as pessoas realizam. Essa perspectiva leva à transformação de centros educativos em Comunidades de Aprendizagem¹⁸ em que todas as pessoas e coletivos implicados participam e se relacionam, procurando transformar o contexto para que possam alcançar a máxima aprendizagem.

As aportações de Vygotsky colaboram com a teoria da aprendizagem dialógica ao estabelecer relações entre desenvolvimento e entorno sociocultural. Em sua teoria sociohistórica do desenvolvimento humano explicou que diferentes experiências possibilitadas ou não pelo contexto social e cultural determinam e possibilitam o desenvolvimento de certas funções psicológicas. E completa que, dessa forma, um grupo cultural não é mais inteligente ou desenvolvido cognitivamente que o outro, mas sim que os diferentes contextos conduziram para o desenvolvimento de diferentes funções.

¹⁸ Comunidade de Aprendizagem é uma proposta de transformação social e cultural com a participação de todos os agentes educativos, professores/as, gestores/as, familiares e comunidade de entorno. É um projeto político pedagógico que a escola escolhe seguir buscando sempre a máxima aprendizagem, necessária para conseguirmos uma sociedade da informação para todas as pessoas.

Esse pensamento de Vygotsky vai ao encontro do princípio da Inteligência Cultural, defendido pela aprendizagem dialógica.

Para encerrar este capítulo dedicamo-nos mais detidamente ao último princípio da aprendizagem dialógica, o da Igualdade de Diferenças. Ele traz em seu bojo a proposta de trabalharmos a diversidade e a diferença nas relações de gênero, buscando a igualdade pautada no direito de todas as crianças se expressarem e terem as mesmas possibilidades de se desenvolverem em sua plenitude.

De acordo com Aubert et al (2008), o reconhecimento da diferença por si só não produz igualdade; para que a educação na sociedade da informação sirva a todas as pessoas é preciso guiar-se fundamentalmente por objetivos igualitários.

Com a atual configuração da sociedade, num cenário de globalização circunscrito por um sistema capitalista e pela valorização do individualismo, a acentuada exclusão de pessoas e grupos minoritários se apresenta como consequência direta e quase inevitável.

Diante do exposto, quem mais sofre, de acordo com Arendt¹⁹ (*apud* CANDAU, 2001), são os considerados “diferentes”, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem “portadores de necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os chamados “perdedores”, os “descartáveis”, que veem cada dia negado o seu “direito a ter direitos”.

Entre as contradições presentes faz-se necessário buscar práticas sociais que favoreçam os processos de democratização, de articulação e afirmação dos direitos de todas as pessoas. O multiculturalismo e a perspectiva intercultural buscam o reconhecimento dos direitos à diferença, pois, segundo os mesmos, só assim os direitos sociais e econômicos serão garantidos a todos.

Faremos a seguir uma breve explanação das principais teorias sobre diversidade até chegarmos ao conceito de Igualdade de Diferenças.

¹⁹ ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo—Antissemitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

É importante ressaltar que cada teoria se constituiu em um momento histórico determinado e carrega suas características e possibilidades dentro do contexto de sua criação.

A primeira perspectiva é a da igualdade como homogeneização, que surge em resposta ao crescente caráter multicultural da sociedade, apresentando forte caráter etnocêntrico e propondo uma assimilação cultural. Os valores que essa perspectiva transmite são da cultura masculina, ocidental e branca. Essa perspectiva fundamenta-se nas teorias funcionalistas, que se baseavam na teoria das oportunidades e no déficit cultural.

A segunda perspectiva, que busca compreender a realidade multicultural que se apresentava, se opõe a primeira e valoriza a diferença, focalizando-se no respeito a todas as culturas e assumindo o multiculturalismo como seu eixo central, que nas palavras de Coelho (2008):

(...) surgiu a partir dos estudos culturais e entende a sociedade como o lugar das diferenças, ressaltando a necessidade de valorização de cada uma das diferenças individualmente. As posições críticas do multiculturalismo consideram a possibilidade de contato e relação entre essas diferenças. O multiculturalismo apresenta diferentes vertentes, essencialmente, o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência (2008, p. 12).

O multiculturalismo foi muito importante, pois se propôs a valorizar diferentes culturas, assim como suas especificidades, porém notou-se que focar a diferença não foi suficiente para que a mesma fosse realmente respeitada, e também para que os grupos considerados diferentes não sofressem exclusão. Assim, com o passar do tempo, novas teorias que buscavam compreender a diversidade foram surgindo e, em meados dos anos de 1990, surgiram novas correntes que buscavam a igualdade como conceito mais amplo do que a diversidade, e o diálogo como caminho possível para se superar as desigualdades existentes.

A terceira perspectiva considera que a igualdade não é um conceito antagônico à diversidade ou à diferença, mas sim que a mesma respeita o

direito das pessoas em serem diferentes, sendo essa sua maior contribuição e característica. De acordo com Coelho (2008) a igualdade de diferenças se apoia em dois conceitos centrais:

Unidade na diversidade: compreensão de que todas as pessoas possuem o direito de ter uma educação igualitária, através da diversidade, numa perspectiva de igualdade.

Interculturalidade: relação de diálogo igualitário entre as diferenças, que pressupõe conviver conjuntamente, ter o direito de expressar as suas diferenças, aprender coletivamente, lutar pelo reconhecimento em um plano de igualdade das diferentes culturas e possibilitar o diálogo igualitário entre as culturas (2008, p. 15).

O multiculturalismo é a constatação da realidade social, sendo assim, uma das maneiras de se trabalhar com a diversidade que se apresenta é a interculturalidade, uma vez que essa perspectiva é consciente de que não existem apenas diferenças, mas também desigualdades, e que o diálogo entre as culturas é o que pode possibilitar a superação delas.

Essa concepção de educação em favor do diálogo recebeu o nome de educação intercultural, e vem sendo investigada por pesquisadores europeus e latino-americanos. De acordo com Coelho (2008), o conceito de interculturalidade surgiu no Brasil e em outros países da América Latina, a partir do contexto da educação bilíngue, relativo às populações indígenas, e partiu de considerações distintas, entre as quais é preciso destacar a diversidade, seja ela histórica, cultural, linguística, etc.

A perspectiva intercultural, focalizada no diálogo entre as culturas e no interior delas, compreende a diferença numa perspectiva dialogada; já a diversidade é entendida como parte da riqueza humana. De acordo com Coelho (2008), é esta a compreensão das relações entre sujeitos de culturas diferentes e de etnias diferentes numa perspectiva dual.

As abordagens duais consideram o diálogo e a diversidade, e para estas o sujeito é condicionado pelo social e pelo cultural, mas sendo capaz de transformar a realidade. Sendo a escola um lugar privilegiado de encontro das diferentes culturas e favorecendo a relação entre as mesmas e entre as

pessoas no interior delas, torna-se então o ambiente mais favorável para provocar o diálogo capaz de romper com a reprodução das desigualdades e da exclusão. Para Gadotti²⁰ apud Coelho (2008):

Na atual sociedade da informação, a escola, é o local das múltiplas possibilidades de aprendizagem, o estudante é sujeito da sua própria formação, a escola tem o papel de ser gestora do conhecimento e não é mais considerada como única fonte de aquisição de conhecimentos. Ela agora seleciona e revê criticamente a informação e formula hipóteses; o educador é o mediador do conhecimento, tem o papel de favorecer o ensinar a pensar, o comunicar-se, o saber pesquisar, entre outras responsabilidades (2008, p. 25).

Dessa forma, a escola tem o papel de atuar em favor dos que tiveram sua diferença transformada em fator de discriminação, preconceito e racismo, ou seja, em fator de desigualdade que gera exclusão pela sociedade. Na abordagem intercultural, a ferramenta que a escola pode usar para essa transformação é o diálogo, que, de acordo com as contribuições de Freire (Pedagogia da Esperança, 2006), pressupõe a dinâmica do diálogo nas relações, no conhecimento e nas diferenças, não existindo sobreposição de uma cultura sobre a outra, mas sim o diálogo entre os sujeitos das diferentes culturas.

Assim, chegamos à Igualdade de Diferenças, conceito que possibilita a convivência com a diversidade e a diferença numa perspectiva dialógica, na qual a diferença não é negada, mas sim considerada como parte da diversidade. A igualdade é entendida como o direito que todos têm de ter suas diferenças respeitadas, desde que suas escolhas não venham a ferir o direito do outro viver como escolheu. Para Flecha (1997), a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente, o que para Freire (2006) é o princípio da “unidade na diversidade”.

O destaque reservado, em termos de desenvolvimento, ao último princípio da aprendizagem dialógica se deu em razão da sua importância para o tema desse trabalho, que foi a busca por relações de gênero mais

²⁰ GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva. Abr/jun. 2000, vol.14, nº. 2, p.3-11.

igualitárias. Essa busca se torna impossível em um ambiente onde as diferenças são tomadas como marca de inferioridade.

Ao se considerar as ideias do etnocentrismo, ou seja, a valorização do homem, branco, ocidental e jovem, tem-se que as mesmas garantem a reprodução cultural e a exclusão de grande parcela da sociedade que não se inclui nesse estereótipo, ou, mais especificamente, no que diz respeito aos nossos estudos, à exclusão da mulher, da pessoa que tem orientação sexual alternativa e até mesmo de homens e mulheres que fogem dos padrões de masculinidade e de feminilidade impostos pela sociedade.

(...) Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (...) (FREIRE, 1996, p.41).

Considerando a importância da escola na constituição da identidade dos alunos e alunas, acreditamos que seja relevante a discussão sobre gênero, buscando por uma convivência respeitosa, pelo reconhecimento e valorização entre os diferentes. Dessa forma, a educação pautada na aprendizagem dialógica e, principalmente, no conceito de igualdade de diferenças, é vista como possibilidade de transformação, rompendo com práticas sexistas que ainda persistem na sociedade, e que por sua vez são refletidas no espaço escolar.

4. Procedimentos metodológicos: a metodologia comunicativo-crítica de pesquisa

Sendo a revisão de literatura um pré-requisito para a realização de toda pesquisa, iniciamos nosso trabalho de investigação realizando a pesquisa bibliográfica sobre a temática, que constituiu a primeira, segunda e terceira seções da dissertação.

Segundo Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica vai além da simples revisão de literatura, implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. Enquanto procedimento metodológico que busca a construção do conhecimento científico, ela possui algumas características importantes, pois o objeto de estudo é histórico, localizado temporalmente e, por isso, passível de mudanças. A pesquisa bibliográfica possui, assim, consciência histórica, em que seu sentido é atribuído por todas as pessoas nas relações humanas dentro de uma sociedade, e não apenas pela pesquisadora ou pesquisador. Mas, ao apresentar identidade com a pessoa que pesquisa, é ideológica, e assim veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas.

Diante do exposto, a primeira fase deste trabalho constitui-se de uma busca por outros trabalhos realizados nos âmbitos da educação e de gênero. A partir da leitura dos materiais encontrados pudemos vislumbrar o que se tem produzido nessa temática e de que forma as escolas vêm tratando o tema. A partir da leitura cuidadosa de diversos artigos e dissertações de mestrado, nos voltamos para nossa pesquisa com o intuito de responder a seguinte questão: De que maneira o diálogo pode contribuir para a constituição de relações de gênero mais igualitárias entre as crianças e destas com os adultos?

Essa questão direcionou o desenvolvimento deste trabalho, na esperança de ser um ponto de partida para futuras pesquisas e para a implementação de ações dentro das escolas.

O objetivo geral deste trabalho foi identificar como a prática dialógica na escola contribui para a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico das

crianças sobre as relações de gênero e as possibilidades de escolhas. Para conseguirmos atingir tal propósito, outros objetivos se somaram a ele:

- Identificar e refletir sobre o tratamento dado à diversidade de gênero e às escolhas alternativas na sociedade, assim como suas implicações na formação da criança;
- Analisar como as crianças percebem as questões de gênero presentes na sociedade e de que maneira elas se identificam, enquanto meninos e meninas, com os papéis atribuídos a cada gênero;
- Descrever e analisar práticas educativas que podem ser consideradas superadoras do sexismo.

Para percorrermos o caminho dessa pesquisa, seria importante realizar trabalho de campo e, para isso, escolhemos a metodologia comunicativo-crítica (MCC), pois esta oferece suporte teórico e metodológico ao nosso desejo de compartilhar ideias sobre as vidas de meninas e mulheres em nossa sociedade.

Nessa metodologia, as pessoas participantes da pesquisa analisam os dados, de modo que, junto ao pesquisador/a entram em consenso com o significado dos dados obtidos. De acordo com Mello (2006, p.9), “pesquisador e participantes da pesquisa interpretam juntos um determinado fenômeno social”.

A MCC possibilita aos participantes e à investigadora construir significados acerca dos dados que aparecem na discussão, pois, juntos, nas interações que a situação propicia, a discussão é contextualizada por meio do diálogo entre as pessoas, fazendo com que os argumentos de cada um possam ser discutidos com os demais, potencializando assim a reflexão e a autorreflexão.

De acordo com Constantino (2010), a metodologia comunicativa crítica rompe o degrau interpretativo das investigações, e a resposta da questão de pesquisa parte da perspectiva dos/as participantes por meio do diálogo de diferentes interpretações, postura crítica e apreensão da realidade. Ela vem sendo desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA) da Universidade de Barcelona, desde 1990. Esta metodologia está embasada principalmente na ação

comunicativa de Habermas (1987) e na dialogicidade de Freire (2005). No Brasil, a MCC vem sendo estudada e aplicada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, desde o ano de 2002.

O foco da MCC é a superação de desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade, pois pretende além de descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la, a fim de possibilitar sua transformação. Sua centralidade está posta no diálogo, não qualquer diálogo, mas o diálogo igualitário, que para Freire “é o encontro dos homens mediatizado pelo mundo para pronunciá-lo, numa relação horizontal permeada por elementos como amor, humildade, fé, confiança e esperança.” (2005, p.91-94).

Ela concebe a análise da realidade sob dois prismas: o dos sistemas²¹ e o do mundo da vida²². De acordo com Habermas (1987), o mundo da vida é habitualmente colonizado pelos sistemas. Giddens (2004) defende que o sujeito também é capaz de influir nas estruturas, sendo então essas as bases das quais partimos.

Para analisar e interpretar a realidade, essa metodologia assume alguns postulados (GOMÉZ, 2006, p.40), que são os seguintes, numerados de 1 a 6:

1) Universalidade da linguagem e ação: ou seja, qualquer pessoa tem a capacidade de se comunicar e interagir com as outras. No caso da presente pesquisa, realizada com crianças, é importante destacar que nos embasamos na visão de alguns autores sobre a infância, citando os autores Cruz (2008) e Ferrada (2001) a fim de justificar nossa escolha por desenvolver o trabalho com crianças.

De acordo com Cruz (2008), as crianças não são muito ouvidas; costumam ser consumidoras passivas da cultura criada pelos adultos. Porém, a

²¹ O sistema refere-se à 'reprodução material', regida pela lógica instrumental (adequação de meios a fins), incorporada nas relações hierárquicas (poder político) e de intercâmbio (economia).

²² O mundo da vida é a esfera de 'reprodução simbólica', da linguagem, das redes de significados que compõem determinada visão de mundo, sejam eles referentes aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos.

mesma autora defende que as crianças são capazes de atribuir significados e interpretar a realidade que as cercam.

Ferrada (2001) explica, embasada pela teoria moral de Habermas, a existência de três ordens de desenvolvimento das crianças, a partir das quais se pode compreender a capacidade de intervenção em situações de ação. Elas não são deterministas, nem fases fixas, por isso, aparecem incluindo faixas das mesmas idades.

A primeira ordem compreende crianças entre a faixa etária de 5 a 9 anos. Nessas circunstâncias, as crianças são capazes de distinguir entre as perspectivas de interpretação e ação de quem participa da interação, mas ainda não são capazes de manter sua própria posição no julgamento das ações, nem tampouco colocarem-se no lugar do outro.

A segunda ordem compreende crianças entre 7 e 12 anos, nesse momento, as crianças já adquiriram conceitos de relações de reciprocidade entre falante e ouvinte, o que é fundamental para o entendimento e a interação, embora não esteja ainda completamente em condições de participar de tomadas de decisão, posto que lhes falta desenvolver a perspectiva de interação mútua, direcionada pela compreensão intersubjetiva nas interações.

Já na terceira ordem, que compreende crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos, os adolescentes distinguem claramente a terceira pessoa da reflexividade (vê a si mesmo como sendo um observador de sua ação) e já adotam a perspectiva mútua, em que conseguem ver a necessidade de coordenar as perspectivas recíprocas para a satisfação social, onde as ações devem ser mútuas e coordenadas. Nessa ordem, os/as adolescentes conseguem incorporar a perspectiva de observadores, o que lhes coloca em condições de sustentar suas próprias argumentações na busca por entendimento.

Importante pontuar que as crianças que participaram da pesquisa pertencem às duas últimas ordens, e que, desse modo, já participavam de forma reflexiva, interativa, com perspectiva mútua na interlocução.

2) As pessoas, como agentes sociais transformadores: sabe-se que todos são capazes de criar conhecimento e transformar suas estruturas. Esse é um dos

pontos chave na metodologia de pesquisa utilizada, que vê as pessoas focalizadas na pesquisa como participantes da construção dos resultados da mesma, não existindo hierarquia na pesquisa entre o pesquisador e pessoas pesquisadas.

3) A racionalidade comunicativa: utiliza-se da linguagem como meio de diálogo e entendimento, sendo, por sua vez, a base do diálogo igualitário.

4) Sentido comum: é o sentido subjetivo que depende da experiência de vida e da consciência das pessoas. Normalmente esse sentido se forma dentro do próprio contexto cultural, é o responsável por levar as pessoas a agirem de determinada maneira.

5) Sem hierarquia interpretativa: dividir com as pessoas pesquisadas a interpretação da pesquisa é ponto fundamental nessa metodologia, pois os indivíduos e a sociedade são capazes de interpretar e compreender seu mundo social, e podem fazer isso mais profundamente que o pesquisador, pois estão dentro do seu contexto cultural.

6) Igualdade de nível epistemológico: as pessoas pesquisadas e a pesquisadora estão no mesmo nível no processo de pesquisa e interpretação da mesma, não havendo hierarquia pelo fato de que as contribuições de todos os envolvidos apresentam o mesmo valor, de acordo com a validade e relevância do que foi apresentado.

Na perspectiva comunicativo-crítica, o conhecimento dialógico é criado a partir da integração da dualidade objeto/sujeito por meio da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autorreflexão (GIDDENS, 1994).

Para que todos estes postulados sejam aplicados, a metodologia comunicativo-crítica se utiliza da ação comunicativa, que orienta e constrói o diálogo, buscando o entendimento entre as pessoas, além de tomar como referência os princípios da aprendizagem dialógica. De acordo com Habermas (1987, p. 104), “a ação comunicativa refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que estabelecem uma relação

interpessoal”. Ainda de acordo com o autor, neste processo prevalecem os argumentos e os diálogos se realizam sob as pretensões de validade, e não de poder.

Assim como a ação comunicativa, o conceito de dialogicidade de Freire (2005) é um dos pilares da metodologia comunicativo-crítica. A dialogicidade é um conceito central na obra de Freire; para o autor, é a essência da educação, pois entende que o diálogo é fundamental no processo de educar-se.

É importante destacar que, de acordo com o pensamento Freireano, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo, sendo assim, não pode ser privilégio de alguns homens, mas direito de todas as pessoas, além do que ninguém pode dizer sozinho a palavra verdadeira, ou dizê-la para os outros, é preciso que se realize um encontro entre homens e mulheres, pessoas adultas e crianças.

4.1 A escola: lugar da pesquisa

A coleta de dados foi realizada em uma escola municipal de educação básica em São Carlos/SP, criada em 2000. Localiza-se num bairro periférico da cidade, sua população apresenta baixo poder econômico, sendo um bairro empobrecido, em que faltam áreas de lazer, posto de saúde e postos de polícia. O bairro enfrenta grandes dificuldades, como a falta de saneamento básico, moradias em situação de risco e uma área de floresta nativa com nascente de rio que não é preservada.

A escola de educação básica atende crianças do primeiro ao quinto ano do ensino de nove anos, que atualmente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional -LDBN (BRASIL, 2006), compreende crianças na faixa etária de seis a dez anos de idade.

Está organizada em dois períodos de funcionamento: matutino, das 7h às 12h; e vespertino, das 12h30 até 17h30. Além das dez salas regulares, há uma sala de Apoio Pedagógico Especializado funcionando no período da tarde que atende as crianças portadoras de necessidades educativas especiais dos dois períodos.

Nela, funciona o projeto Mais Educação, projeto este que atende os alunos da escola no período contrário às suas aulas regulares. O projeto possui

currículo diversificado com aulas de música, teatro, laboratório de ciências, natação, matemática e leitura.

Quanto à estrutura física, a escola possui salas de aula, sala dos professores/as, cozinha, direção, secretaria, almoxarifado, pátio coberto e descoberto, ginásio esportivo coberto, adjacentes à escola; também possui unidade da biblioteca do Futuro, sala de informática com lousa digital e 14 *netbooks*. A unidade escolar conta com telas fixas para projeção de data show em todas as salas de aula, totalizando 7, 3 televisões, 3 aparelhos de DVD, 3 mimeógrafos, 1 retroprojetor, 1 caixa de som, 2 microfones, 20 computadores, 4 impressoras, 1 copiadora e impressora, 1 aparelho de som, 4 aparelhos de som portáteis, 1 máquina Braille e 9 ventiladores. Há também materiais pedagógicos como livros, revistas, jogos, globo terrestre, material dourado, alfabetos, etc.

Em seu quadro de funcionários, a escola conta com 16 professoras, sendo 2 de educação física e 1 de educação especial, 3 merendeiras, 1 guarda, 1 jardineiro, 3 secretárias, 2 faxineiras, 2 professoras de apoio docente, 1 inspetora, diretora, assistente de direção, 1 professor de informática, professor de música quinzenalmente e 2 bibliotecários, que, embora não façam parte da escola, têm contado direto com as crianças diariamente, num papel muito importante de os instigarem à leitura, proporcionarem momentos para essa prática, além de realizarem a contação de histórias e teatros.

Em relação aos alunos e alunas, a clientela da escola possui baixo poder econômico e seus familiares possuem níveis escolares diversificados: a maioria possui 1º grau incompleto, e há casos de familiares analfabetos. Um grande número de crianças frequenta algum projeto sócio-educativo no período contrário às aulas.

Embora tal descrição remeta a um contexto que pode ser identificado como o de muitas escolas brasileiras, há nesta escola um diferencial que precisa ser ressaltado: desde 2005 transformou-se em Comunidade de Aprendizagem, quando o projeto foi apresentado pela gestora, que, havia conhecido o projeto quando trabalhava em outra escola, que passou pelo processo de transformação. Ao vir para esta escola decidiu apresentar o projeto para o quadro de funcionárias/os e assim decidiu-se nesse momento,

que a escola também passaria pelo processo de transformação para vivenciar o projeto.

Comunidade de Aprendizagem é uma proposta que visa aproximar a escola da comunidade com o intuito de superar as desigualdades sociais. As comunidades de aprendizagem pautam-se na Aprendizagem Dialógica e seus sete princípios, apresentados anteriormente: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (ELBOJ et. al., 2003).

Nas Comunidades de Aprendizagem, os familiares e a comunidade de entorno passam a participar efetivamente dos processos de decisão e de implementação de ações na escola para garantir a máxima aprendizagem escolar por todos alunos e alunas, bem como para se tomar a diversidade e a diferença como fontes de riqueza humana, a ser cultivada e respeitada. A gestão escolar é organizada em comissão gestora e em comissões mistas (reuniões com a presença de profissionais da escola, familiares, comunidade de entorno e estudantes), que junto com a direção da escola cuidam dos processos a implementar. Nas práticas pedagógicas, visa-se a realização de processos dialógicos com diferentes pessoas: grupos interativos e tertúlias literárias dialógicas são exemplos dessas práticas.

Os grupos interativos são realizados em sala de aula, pelo menos uma vez por semana, e contam com a presença de pessoas adultas externas à escola (familiares, vizinhos, estudantes universitários) que dirigem e animam as relações entre as crianças em grupos de cinco ou seis estudantes, com a máxima heterogeneidade possível, para que dialoguem sobre as tarefas a realizar e se ensinem conhecimentos e formas de resolvê-las. As atividades a serem realizadas em cada grupo, durante vinte minutos cada, são elaboradas pela professora ou professor da turma, com base no que está sendo por ela ou ele trabalhado. Depois de vinte minutos, cada grupo de crianças troca de atividade e de voluntário de apoio. Assim, em no máximo duas horas de aula, cada estudante da turma passa por cinco atividades diferentes, aprendendo e ensinando na interação intensa com seus colegas e pessoas externas à escola.

As tertúlias literárias dialógicas são encontros semanais de leitura entre as crianças da turma, sua professora e professor e pessoas da família e do

entorno, guiados pelos princípios da aprendizagem dialógica, para compartilhar conhecimentos, interpretações, vivências e aprofundar conhecimento instrumental envolvido no texto em leitura. Voltaremos a elas no final da dissertação, já que é atividade que pode potencializar o diálogo sobre as questões de gênero (GIROTTI, 2010).

Trabalhar numa Comunidade de Aprendizagem, realizar Tertúlia Literária Dialógica com minhas e meus estudantes e participar de uma pesquisa na vertente comunicativo-crítica, conforme já mencionado, foi o que me fez chegar até a presente pesquisa.

4.2 A coleta: dialogando com as crianças a partir de histórias infantis

Para a realização da pesquisa, de caráter qualitativo, o primeiro passo foi conversar com a professora do 5º ano sobre seu interesse pela temática, como também saber sobre a sua disponibilidade em ceder um tempo do seu horário de trabalho para que pudéssemos realizar os grupos com as crianças. Optamos por realizar os grupos de discussão no horário de aula, para garantir maior participação das crianças, visto que nos períodos contrários muitas participam de outros projetos fora do horário de aula, ou dependeriam de responsáveis para levá-las e buscá-las na escola.

A questão do tempo é uma preocupação relevante, pois no quinto ano as crianças realizam duas avaliações externas, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP²³ e a Prova Brasil²⁴. A professora aceitou e se colocou à disposição para ajudar; relatou ainda que após tantos anos lecionando e observando o comportamento das crianças, também considera que seja importante intervirmos na educação delas para buscarmos a igualdade nas relações de gêneros.

²³ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

²⁴ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Dessa forma, depois de termos o consentimento da professora da sala e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCAR, procuramos os familiares e depois as crianças para explicar sobre a pesquisa e fazer o convite para que as crianças participassem dela.

Na MCC, antes da coleta de dados, de qualquer natureza que esta seja, é necessário que se realize uma conversa com a pessoa ou grupo participante da pesquisa, para que estes conheçam os motivos e caminhos da técnica utilizada. Além, é claro, do conhecimento sobre a pesquisa, seus objetivos, contribuições e possíveis riscos para a sociedade ou para o grupo pesquisado.

Assim, como a pesquisa envolve crianças, começamos a conversar com os familiares para expormos sobre a pesquisa; essa conversa aconteceria no dia da reunião de pais. Como não seria possível que eu estivesse presente em todos os momentos da reunião²⁵, conversei com a professora da sala e ela aceitou intermediar a conversa entre eu e os familiares nesse primeiro momento.

Desta forma, nos momentos de reunião com os familiares, a professora explicou a eles o tema da pesquisa, quais eram seus objetivos, como seria realizada, qual seria a participação das crianças e por quem seria realizada a pesquisa; muitos pais já me conheciam, pois leciono nesta escola desde 2006. Todos os familiares concordaram para que as crianças participassem da pesquisa, somando um total de 24 participantes.

Na primeira semana de agosto, conversei com as crianças sobre o tema da pesquisa e sobre os grupos de discussão, informei que os pais já tinham autorizado que participassem, mas que eles também tinham que concordar, pois, de acordo com Cruz (2008), além do consentimento dos pais ou responsáveis, sendo esta uma medida legal, as crianças também devem decidir se querem ou não ser voluntárias numa pesquisa.

Com muita curiosidade e de modo antecipado ao falar sobre o assunto, todos os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir desse dia, passei alguns períodos, das 12h30 às 15h horas, durante

²⁵ Este ano o grupo escolar optou por realizá-la em três momentos diferentes para que pudesse dar oportunidade de participação a todos os familiares, visto que muitos trabalham no horário que normalmente ela era realizada, ou seja, dentro do período de aula da criança.

aproximadamente duas semanas, acompanhando as aulas para conhecer melhor as crianças e para que elas me conhecessem. Na MCC, é importante que existam laços de confiança entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora, para que as pessoas não se sintam coagidas.

De acordo com Gómez et al (2006), o grupo de discussão é uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo confrontar a subjetividade individual com a grupal, reunindo pessoas pertencentes a um mesmo grupo para trocarem experiências, compartilhem suas perspectivas e pontos de vista. A conversa franca e honesta só poder existir com base no diálogo igualitário e num clima de confiança e respeito, para, a partir das falas, tornar-se possível a discussão e reflexão acerca de preocupações que emergem de situações concretas, vividas ou presenciadas pelo grupo.

Alguns cuidados são importantes para a realização de um grupo de discussão:

- O grupo deve ser composto por participantes de um grupo natural, ou seja, pessoas que já se conheçam, que tenham vínculos;
- Deve acontecer num ambiente confortável, com um clima favorável ao diálogo entre os/as participantes;
- O/A pesquisador/a é uma pessoa a mais no grupo, que assume a posição de moderadora, garantindo que as conversas se dêem em torno do tema de discussão. Isso não significa que ela renuncie a sua bagagem científica, pelo contrário, numa situação de diálogo igualitário, ela deve compartilhar com o grupo os conhecimentos que tem;
- A interpretação dos dados que surgem não é fruto apenas da visão da pesquisadora, mas sim realizada em consenso, podendo haver dissenso, pelo grupo todo.

Na presente pesquisa, foram realizados três grupos de discussão comunicativos com as crianças: o primeiro aconteceu no dia 17 de agosto de 2011, o segundo no dia 22 de agosto de 2011 e o terceiro no dia 29 de agosto de 2011. Participaram do primeiro grupo 23 crianças, do segundo 21 crianças, e do terceiro 21 crianças; embora 24 crianças tivessem a autorização dos

familiares, uma estava afastada em licença saúde e as outras faltaram nos dias de realização dos grupos.

Os grupos aconteceram no horário de aula, garantindo maior participação das crianças, como já foi mencionado, sendo os encontros realizados no laboratório de informática. No momento de realização dos grupos, os *netbooks* estavam guardados, mantê-los no armário é uma prática de segurança comum da escola, mas que para esse dia, em especial considero importante explicar, pois como é um ambiente em que as crianças frequentam nas aulas de informática, e de que gostam muito, isso poderia distraí-las.

Antes de qualquer atividade, organizei as cadeiras da sala em círculo. No início de cada grupo, fiz a leitura de um texto de literatura infantil com histórias que abordam a temática das relações de gênero. Assim, a leitura do texto foi um elemento provocador da conversa, no sentido de permitir aos alunos uma reflexão sobre a questão, ao passo que se sentiam mais à vontade para começarem a falar²⁶.

Para a seleção dos textos que seriam lidos, buscamos histórias que apresentassem a temática de relações de gênero de forma explícita, ou nas quais os personagens estivessem vivendo algum conflito intrapessoal (relação da personagem consigo mesma) nessa temática, que pudessem fomentar a reflexão dos alunos sobre o tema e os incitasse à discussão.

A primeira história contada às crianças foi “*Zero Zero Alpiste*”, de Mirna Pinsky. Destacamos abaixo um trecho do livro:

Zero Zero Alpiste caía muito, mas nem por isso chorava. Ele nunca chorava. E por que não chorava? Ora, porque era HOMEM! Papai tinha dito: Daniel, homem não chora. Por isso Zero Zero Alpiste não chorava. Mesmo que a dor fosse muita. Mesmo que a vontade de chorar fosse subindo do peito até a garganta, e ele tivesse que fechar os olhos para as lágrimas não caírem (PINSKY, 2009, p. 5).

No segundo dia fizemos a leitura do conto “*Os sonhos de Brisa*”, de Claudia Mauri:

²⁶ Essa técnica foi utilizada na dissertação apresentada por Constantino (2010) com sucesso, sendo, portanto, adotada para a realização deste trabalho.

Brisa se deitou em sua cama para esperar o seu sonho chegar, mas, em lugar do sonho...oh! Surpresa!!! A fada Petúnia foi visitá-la e disse: Brisa sonhe forte, com muita vontade que o seu sonho se cumprirá. Então Brisa sonhou com algo que gostava muito: jogar futebol na praça com seus amigos e amigas.

(...)

Agora sonhe outra vez, mas um sonho para quando for gente grande!

Brisa voltou a fechar os olhos e sonhos novamente. Sonhou que era médica, tinha um uniforme verde e ajudava a curar as pessoas que estavam doentes, escutava as pessoas, dava-lhes conselhos e remédios e elas saíam do consultório muito melhor (MAURI, 2009, p.).

No terceiro grupo a história lida foi *“Por que meninos tem pés grandes e meninas pés pequenos?”*, de Sandra Branco:

Acontece que há meninas que chutam bola, tem chulé forte, usam tênis e tem pés grandes. E há meninos que caem à toa, tem chulé fraco, usam sandálias e tem pés pequenos. E agora? Não dá mais pra conviver nesse mundo pensando que as diferenças entre meninos e meninas devem ser tão bem definidas assim... Portanto, não se assustem meninas. Se vocês gostam de jogar bola, deixem que a mamãe se preocupe com isso, não vai adiantar nada mesmo. Nem vocês meninos, caso gostem de brincar com bonecas. Deixem que o papai se preocupar com isso. Não vai adiantar nada mesmo.

Futuramente, quando adultos, na certa vocês vão continuar sendo felizes, caso se sintam felizes agora enquanto são crianças (BRANCO, 2004, p.).

Percebi que algumas meninas participavam muito, mas eram sempre as mesmas; em números, a maior participação foi dos meninos, em algumas meninas percebi timidez, observando também uma tentativa de vencerem o medo, ao deixarem de cochichar entre elas mesmas, para, timidamente, fazerem alguma colocação ou pergunta. Em contrapartida, observando a postura dos meninos, era visível que a maioria deles estava totalmente à vontade em falar sobre a temática, relatando histórias que conheciam, dando opiniões, se colocando em relação às mesmas.

4.3 - A organização dos dados: dialogando sobre elementos excludores e elementos transformadores

Para registrar todo o conteúdo dos grupos dos alunos, utilizamos gravações de sons e anotações em diário. Optamos por não gravar imagens, pois além de garantir maior proteção às crianças, não correríamos o risco de que as crianças mais tímidas ficassem inibidas, deixando assim de participarem, lembrando que para a MCC, a confiança é fundamental para que as pessoas se coloquem inteiramente no diálogo.

Para a organização dos dados, seguimos alguns passos, de acordo com a MCC:

1. Transcrição da gravação;
2. Audição, conferência e correções da transcrição;
3. Atribuição de um nome fictício a cada participante;
4. Leitura exaustiva dos dados;
5. Levantamento de temáticas que saltavam dos dados;
6. Identificação de parágrafos comunicativos (total de parágrafos);
7. Numeração dos parágrafos comunicativos;
8. Identificação de trechos referentes a fatores transformadores e a elementos excludores.
9. Montagem dos quadros com categorias: transformadora ou obstaculizadora, por tema de agrupamento dos dados;
10. Encaixe dos trechos referentes às temáticas e às categorias nos quadros;
11. Ajustes das temáticas (inicialmente poderia surgir várias temáticas, mas que também poderiam ser reorganizadas conforme os dados para maior coerência);
12. Destaque dos trechos centrais do conteúdo das falas em cada parágrafo;
13. Elaboração dos quadros síntese, por temática, dos elementos transformadores e elementos que são obstáculos na realidade analisada intersubjetivamente;
14. Anotação de número de menções, em cada temática, de elementos transformadores e de elementos que são obstáculos;
15. Elaboração de quadro de recomendações explícitas, feitas pelas participantes no sentido de ações que produziriam transformações no contexto;

16. Leitura de todo o material pela pesquisadora e produção de lista de recomendações implícitas nas falas (advindas da indicação dos elementos que têm sido obstáculo para a vivência de relações de gênero mais igualitárias e respeitadas, com base no princípio de igualdade de diferenças);

17. Apresentação da sistematização ao grupo de participantes para últimos acertos na interpretação intersubjetiva.

Após essa sistematização, foram elaborados os quadros com as temáticas compondo as duas dimensões: transformadoras e exclusoras. Entendemos como dimensão transformadora as falas que, em cujos conteúdos, apresentam anúncios de igualdade e respeito entre os gêneros e como dimensão obstaculizadora, aquelas falas que apresentam obstáculos para a vivência respeitosa entre os gêneros e superação de determinadas situações referentes à temática.

A partir dos quadros de temáticas foram elaborados os quadros sínteses, que apresentam os elementos e menções. É importante ressaltar que os elementos foram extraídos do conteúdo da fala dos participantes e as menções são as quantidades que tais conteúdos foram pronunciados.

Quadro I – Organização dos dados Segundo a MCC

Elementos Transformadores	Elementos Excluídos
Fala dos/as participantes	Fala dos/as participantes

Quadro II – Síntese dos dados Segundo a MCC

Elementos transformadores	Elementos Excluídos
Síntese dos elementos com base nas falas	Síntese dos elementos com base nas falas
Elemento, menção	Elemento, menção

A análise dos dados foi realizada de acordo com os princípios da Aprendizagem Dialógica desenvolvidos pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras da Desigualdade, da Universidade de

Barcelona/Espanha, princípios estes que foram baseados na ação comunicativa de Habermas (1987) e na dialogicidade de Freire (2005), conforme já apresentados anteriormente.

Na MCC, o retorno dos dados é um momento em que os/as participantes podem argumentar seu ponto de vista, de forma a explicar à pesquisadora possíveis erros de interpretação entre o que foi dito e o que se queria dizer, ou entre o que foi dito e o que a pesquisadora entendeu. Nesse momento, as interpretações podem ser compartilhadas por todos/as e reelaboradas pelos participantes, propiciando a reflexão e a argumentação entre todos/as.

O diálogo em torno das problemáticas que surgem durante os grupos de discussão não tem o objetivo de impor um julgamento de valor sobre se é certo ou errado determinado argumento, pois, ao final de um encontro, os/as participantes podem continuar em dissenso sobre algum item da discussão. Dessa forma, estabelecem-se as interpretações e se debatem as conclusões para consensuar definitivamente sobre as questões levantadas.

Esses momentos aconteceram em novembro de 2011, nos dias 21, 23 e 28. Nesses encontros, trouxe e li para as crianças os resumos contendo as temáticas e os argumentos com elementos transformadores ou excludores que haviam aparecido nos grupos de discussão, são elas: brincadeiras e comportamentos atribuídos a meninas e meninos, trabalho, meninas são mais frágeis/fracas, orientação sexual / opção, amorosa, vestuário, homens choram, referência masculina e namoro, homem cuida?, serviços domésticos de homem ou de mulher? A devolutiva dos dados para as crianças foi muito interessante, pode-se observar como o momento em que as crianças mais refletiram sobre os temas, pois quando era apresentado algum argumento que tinha aparecido no grupo de discussão, sem citar quem o tinha pronunciado, elas realmente tinham que refletir para ver se concordavam ou não com o dito. A impessoalidade das falas as fazia pensar, qualquer criança ou mesmo a pesquisadora poderia ter dito aquilo e, sem saber a origem, a criança não sabia se podia ou não confiar na validade da fala, por posição de poder, tinha que pensar por si própria para ver se concordava.

5. Dialogando sobre gênero na tentativa de escolher relações mais igualitárias na escola

Sabemos que a superação das desigualdades provocadas pela desvalorização de grupos sociais, de raça, de gênero, de culturas, etc., é um desafio da sociedade atual. Diferentes grupos, pessoas, coletivos por todo o mundo têm se mobilizado para lutarem e defenderem as causas que apoiem maior equidade entre todas as pessoas. Seguindo o pensamento de Freire (1996), mudar não é uma tarefa fácil, tampouco é impossível.

Desde o princípio acreditávamos que o diálogo é o caminho para a superação de situações de opressão vividas pelas mulheres e também por pessoas com escolhas sexuais alternativas, crença esta que se fortaleceu a cada leitura realizada do nosso referencial teórico e a cada dia de conversa com as crianças.

Como foi apresentado em seções anteriores, as crianças vão aprendendo as formas de agir nas relações de gênero desde muito pequenas, sendo esse aprendizado constituído numa lógica social patriarcal, machista e segregadora; atitudes exclusoras são naturalizadas tanto por meninos quanto por meninas. Ao longo da vida escolar, poucas oportunidades são oferecidas para os estudantes refletirem sobre questões tão importantes que os influenciarão por toda a vida.

A construção das identidades se constitui a partir da relação com o outro, e esta relação é permeada por valores culturais, sociais, históricos, ideológicos, etc., que atribuem valores positivos ou negativos para diferentes grupos, e desvaloriza ainda mais a cultura dos grupos que já são historicamente desfavorecidos. De acordo com Constantino (2010):

A partir do outro, sei quem sou. E para ser eu, não preciso apagar o outro. Viver a igualdade de diferenças é ser respeitado nas diferenças e ter igual direito de oportunidades à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. É enxergar na diversidade a riqueza humana e as possibilidades de transformação daqueles e daquelas que se colocam em diálogo e reflexão (p.137).

A importância da escola no processo de formação da identidade dos alunos é fundamental, sendo esta instituição um lugar de transmissão do conhecimento, mas também de socialização e integração social, lugar em que muitos estereótipos vão sendo reafirmados em suas vivências.

A escola precisa se preparar para discutir e superar situações que desprestigiam alunos e alunas devido à origem étnica, raça, cor e sexo, criando um ambiente propício para a prática de igualdade de diferenças, ao possibilitar um convívio entre diferentes culturas e modos de ser e viver.

A igualdade de diferenças almeja a superação de vivências de práticas discriminatórias, pois considera o desenvolvimento de todas as culturas e identidades, de homens e mulheres, por meio do convívio respeitoso entre todas as pessoas.

Nesta seção, apresentaremos os dados coletados e analisados juntamente com as crianças participantes da pesquisa. O material analisado consiste em falas que nos ajudaram a perceber como as crianças estão enxergando as relações de gênero, os obstáculos que estão vencendo e os que ainda persistem em seus imaginários, reflexos que obtêm da sociedade, das relações humanas que presenciam, dos programas de TV, etc.

Ouvir as crianças foi muito importante para sabermos como elas estão sendo influenciadas, quais os pontos que são mais repetidos, quais ensinamentos são mais marcantes e como, a partir de tudo isso, estão aprendendo e constituindo as suas relações de gênero.

De acordo com Gabassa (2009), apoiada no pensamento de Ferrada (2001), é necessário criarmos o hábito de ouvir as crianças, dialogar com elas, para que possam construir elementos necessários à participação na relação dialógica, mesmo que as crianças ainda apresentem limites em sua atuação, pois esse é um processo de aprendizagem necessário para adultos e crianças aprenderem a se colocar em relações dialógicas.

Assim, destacamos as temáticas que se sobressaíram nos grupos de discussão realizados com as crianças do 5º ano, apontando também os elementos transformadores e excludores para pensarmos a educação para relações de gênero mais igualitárias. Os temas destacados foram: Brincadeiras/comportamento; Trabalho; Orientação sexual/opção amorosa;

Vestuário; Homens choram; Referência masculina/namoro; Meninas são mais frágeis/fracas; Meninas recebem tratamento diferente em casa e Homem cuida? Serviços domésticos de homem ou de mulher?.

Partindo das temáticas anteriores que surgiram em nossas conversas, compusemos a presente seção, para poder pensar possibilidades de mudança, considerando as situações que apresentam obstáculos, assim como na necessidade de se ampliar e se estender a todas as crianças as situações com esse potencial transformador, ao apoiarmo-nos em suas falas. Para tanto, subdividimos a seção em itens, como descrevemos a seguir.

5.1 Brincadeiras e comportamentos atribuídos a meninas e meninos

A primeira temática que apresentamos diz respeito às brincadeiras e comportamentos de meninos e meninas. Tal temática apareceu de forma bem dividida, pois muitas crianças tinham opinião bastante igualitária sobre as brincadeiras e brinquedos. Entretanto, muitas crianças ainda apresentavam estranhamento e atribuíam diferentes brincadeiras para cada sexo, assim como o comportamento esperado, embora as meninas reclamassem do comportamento “bagunceiro” dos meninos, pareciam-lhes ser algo natural. Destacamos a seguir um trecho da interlocução sobre o tema, realizado no primeiro grupo comunicativo em que aparecem elementos igualitários:

(...)

Pesquisadora: Menino pode brincar de boneca?

Crianças (meninos e meninas): Pode! (uma menina diz que não)

Juliana: ...menina pode brincar de fogãozinho.

Pesquisadora: E menina, pode brincar de carrinho?

Crianças (meninos e meninas): Pode.

Crianças voltam a falar ao mesmo tempo.

Willian: Minha irmã solta pipa.

Pesquisadora: Sua irmã solta pipa?

Thierry: O meu primo joga bola.

Wesley: Eu também jogo!

Willian: Não tem diferença de mulher... mulher joga bola também!

(...).

No entanto, não foram apenas os aspectos igualitários que surgiram na conversação. No quadro a seguir, os elementos transformadores e os excludores para a igualdade de gênero podem ser visualizados, evidenciados que foram a partir dos diálogos com as crianças sobre as brincadeiras e comportamentos.

Quadro III – Brincadeiras/comportamento.

Elementos transformadores	Elementos excludores
<ul style="list-style-type: none"> - Crianças podem brincar do que quiserem. - Crianças acham que meninos podem brincar de bonecas já que quando crescerem terão filhos, então precisam “aprender” a cuidar também. - Crianças reconhecem que a figura adulta (professora, diretora) deve mediar problemas como brigas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meninos podem brincar de tudo, meninas não. - Meninos não podem brincar de boneca. - Meninas só podem brincar de fogãozinho. - Meninas não podem brincar na rua. - Meninas gostam de brincadeiras mais tranquilas. - Meninos gostam de brincadeiras mais agitadas. - Crianças acham que meninos não são comportados. - Atribuição de comportamento briguento às meninas. - Meninos apanham mais porque não são comportados. - Meninas são mais estudiosas. - Professora tem que brigar para meninos fazerem a lição, meninas fazem sozinhas.
3 elementos, 4 menções	11 elementos, 19 menções

Analisando o quadro acima, pode-se perceber um dado que se destaca nos elementos excludores e que diz respeito ao espaço de circulação considerado como natural. O ambiente ou vivência ideal reservado às meninas seria o lar, local este de domínio feminino; já para os meninos a rua seria o local mais propício.

Assim, as meninas geralmente são impelidas a brincarem em casa, principalmente com brinquedos que representam a vida doméstica: fogãozinho, bonecas, etc., enquanto que os meninos têm livre acesso à rua. Whitaker (1998, p. 34) afirma que a orientação para o domínio do meio será fornecida mais aos meninos que às meninas. Sendo que essa divisão remete, sutilmente, ao futuro esperado de cada sexo: as mulheres cuidarão da casa e os homens trabalharão fora dela.

A sociedade está passando por transformações, as mulheres não aceitam tão passivamente as desigualdades que sofrem, mas, como já foi visto, são vítimas de diferentes meios de “adestramento para a docilidade” (WHITAKER, 1988, p. 26). Isto pode ser observado na coluna dos elementos transformadores, nas falas em que as crianças reconhecem e incentivam a liberdade de escolha de todas as crianças e complementam, atribuindo a responsabilidade de cuidar dos filhos também aos homens.

5.2 Trabalho masculino e trabalho feminino.

Na temática referente ao trabalho, podemos notar algumas ideias que perduram em nossa sociedade, ao passo que estas influenciam e podem ser constatadas em pesquisas, como ao atribuírem profissões ligadas à prestação de serviços e ao cuidado, para o sexo feminino. Whitaker (1988) questiona se subjacente a essas associações sexistas estaria a ideia de que a mulher nasceu para servir e se preocupa em imaginar essa possibilidade, considerando que o desempenho dessas funções é pesado e geralmente mal remunerado. No quadro a seguir, podem-se visualizar os elementos transformadores e os excludores para a igualdade de gênero, surgidos nos diálogos com as crianças sobre gênero e trabalho.

Quadro IV – Trabalho masculino e trabalho feminino

Elementos transformadores	Elementos excludores
- Homens e mulheres podem realizar os	- Só homem trabalha em fábrica.

<p>mesmos trabalhos.</p> <p>- Mulheres podem trabalhar em fábricas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Só homem trabalha à noite. - Crianças acham estranho haver mulheres e homens fazendo os mesmos trabalhos. - Relacionar mulheres apenas aos serviços domésticos. - Se mulheres realizarem os mesmos trabalhos que os homens elas ficarão masculinizadas. - Diferenciação em profissões de homens e profissões de mulheres. - Dar aula é trabalho de mulher. - Relação do magistério ao cuidado, por isso tem menos homens trabalhando como professores. - Relacionam trabalhos mais pesados ao sexo masculino. - Relacionam trabalhos ligados ao contato humano com o sexo feminino - Desvalorização de homens que desempenham funções tidas como femininas.
<p>2 elementos, 6 menções</p>	<p>11 elementos, 21 menções</p>

Outra questão que surgiu nos dados da pesquisa e se mostrou contraditória, da mesma forma como acontece em nossa sociedade, foi a de que certas falas exprimiam a ideia de que o trabalho pesado é serviço de homem, assim como o horário noturno, ideia esta que, inevitavelmente classifica a mulher como ser frágil.

No quadro, encontramos diferentes elementos excluídos que remetem a ideia de separação das profissões por sexo, atribuindo as de fácil execução à mulher.

De acordo com Lopes e Leal (2005) é necessário refletir sobre a especificidade da divisão sexual do trabalho para percebermos a fragilidade da argumentação da relação entre o cuidado, a prestação de serviços, etc e a ação feminina. Porém, alertam que percebermos isso não será suficiente para por fim à organização das sociedades em torno da divisão do trabalho entre os

sexos, e que essa forma de divisão social do trabalho se articula por interpenetração com outras formas de divisão social.

Os argumentos que definem os trabalhos de relações humanas como leves e adaptados à fragilidade das mulheres e suas experiências domésticas, proibindo o seu trabalho noturno, tornam-se relativos quando a "necessidade obriga", momento em que as exceções se instalam e desaparecem as "fragilidades" e, com isso, as mulheres podem fazer tudo.

O que se pode observar na vivência do dia a dia, é que, além das mulheres ficarem com os cargos pesados, ainda arcam com a dupla jornada de trabalho, ou seja, o trabalho remunerado fora de casa, além das obrigações do lar.

O número reduzido de elementos transformadores indica que a ideia da divisão das profissões por gênero ainda está bem marcada na sociedade.

O excerto a seguir, sobre a conversação com as crianças quanto ao tema trabalho, depois de realizada a leitura do texto no segundo dia de grupo comunicativo, ilustra a ideia da fragilidade/falta de força da mulher, segundo a qual acreditamos, como já foi dito, ser contraditória com suas obrigações.

(...)

Glicério: Na Faber num... a noite não trabalha mulher, só que de dia sim.

Pesquisadora: E fazendo o mesmo serviço dos homens?

Glicério: Uhum.

Pesquisadora: E vocês acham que tem problema isso?

Vitória: Não.

Pesquisadora: Mulheres fazendo o serviço igual ao dos homens e homens fazendo serviço igual das mulheres?

Renan: É esquisito.

(...).

Os valores simbólicos das profissões ainda estão muito presentes no cotidiano, como já vimos, os livros didáticos atribuem estereótipos de profissões de homem e profissões de mulher, a mídia, a sociedade em geral estão repletas de associações de qualidades, ditas naturais, que influenciam o recrutamento de mulheres para alguns tipos de profissões e homens para

outros tipos, Lopes e Leal (2005) dão o exemplo da enfermagem como profissão relacionada ao feminino. Analisando este contexto pode-se entender porque uma criança ache esquisito ter homens e mulheres fazendo o mesmo serviço.

5.3 Meninas são mais frágeis/fracas

Whitaker (1988) discorre sobre a estruturação dos papéis de meninos e meninas desde o nascimento, de modo que as meninas são superprotegidas, tratadas como bonequinhas incompetentes, principalmente pelos pais, que passam mais tempo conversando com as filhas que com os filhos. Já os meninos, desde o nascimento, recebem mais carinho e, até mesmo, alimento das mães.

Tendo em vista a dimensão afetiva como condicionante da estrutura social a que meninos e meninas estão expostos, justificam-se os elementos excludores do quadro abaixo, que apresentam meninas como seres frágeis, e que, portanto, não devem realizar algumas tarefas, recorrendo aos pais para obterem carinho, atenção e proteção.

Tal questão surgiu no primeiro grupo comunicativo realizado com as crianças, conforme se pode verificar no excerto destacado abaixo:

(...)

Crianças (meninos e meninas - prevalência de vozes de meninas): Mulher é fraca.

Pesquisadora: E você acha isso mesmo, que homem é forte e mulher é fraca?

Marcela: Eu acho (fala bem baixo).

Crianças (meninos e meninas): Eu não...

(...).

Somando-se todos os elementos a respeito do tema que surgiram nas conversações com as crianças, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro V - Meninas são mais frágeis/fracas

Elementos transformadores	Elementos excludores
- Algumas mulheres são fortes como alguns	- Mulheres não devem ser fortes.

homens. - Deve ter conversa para resolver as brigas. - Meninas e meninos podem fazer as mesmas coisas e tem as mesmas capacidades.	- Mulheres não devem praticar alguns esportes para não ficarem igual homem. - Mulheres são (e devem ser) fracas. - Meninas não podem fazer educação física e algumas brincadeiras junto com os meninos, pois elas são mais frágeis. - Meninas assumem que fazem manha para ganhar atenção dos pais. - Meninas apanham mais das mães que dos pais.
2 elemento, 2 menções	11 elementos, 16 menções

Observando os elementos excludores que apareceram, nota-se a proibição de certos esportes e atividades físicas para as meninas. Essa é uma prática comum, como explica Whitaker (1988) as meninas são superprotegidas, o que significa que serão podadas de muitas práticas que exploram as potencialidades do próprio corpo, e o meio em que se encontram. Para Schwengber (2009) meninas e meninos apresentam as mesmas aptidões e desempenhos corporais, porém tais características estão interligados com os processos de socialização que ocorrem ao longo do processo educativo (vida) das crianças, tanto na escola quando fora dela. Seus estudos reiteram os elementos transformadores apresentados por algumas crianças.

5.4 Orientação sexual/opção amorosa

No Brasil, a discussão sobre pessoas com orientação sexual alternativa ganhou destaque em 1995, quando a então deputada Marta Suplicy apresentou na câmara dos deputados um projeto de lei de Parceria Civil Registrada entre pessoas do mesmo sexo.

Encontramos no Brasil as mesmas dificuldades de outros países, em que existe certa resistência em aceitar as pessoas com orientação sexual alternativa, uma possível interpretação remete ao fato de nossa cultura estar muito ligada à religião, não concebendo como natural tal orientação.

Esse panorama que se apresenta na sociedade como um todo é refletido, por sua vez, nas falas das crianças em muitos momentos, mas, em

outros, é possível observar que elas oscilam ao se questionarem sobre o direito das pessoas viverem suas vidas de formas diferentes.

Durante as discussões que levaram à composição do quadro referente às alternativas sexuais/opção amorosa, as crianças se mostraram bastante agitadas, curiosas e participativas, passando a apresentarem, no intuito de compartilharem, diversos exemplos da TV e do bairro.

Pôde-se observar que esta temática as deixaram bastante confusas, muitas vezes faziam afirmações com forte teor de preconceito, mas logo em seguida demonstravam carinho ou respeito por uma pessoa conhecida que era homossexual. Refletindo sobre isso, arriscamos a pensar que as crianças ainda não conseguiam se posicionar contra o preconceito que presenciavam na sociedade, mas que já começam a pensar no rompimento desses estereótipos. No primeiro grupo comunicativo, pode-se visualizar tal manifestação, conforme ilustrado abaixo:

(...)

Lauricéia: Então, aí quando ele chegava todo mundo falava, "ah, o bixa tá chegando". Mas só que ele era bixa só que ele não ficava assim "ai beam!" (imitando trejeitos).

Wesley: Ai bem!

Lauricéia: Ele não ficava assim, porque tem umas pessoas aí que ficam, né?

Gabriela: É, ficam se sentindo...

Lauricéia: Agia normalmente.

Willian: Era igual homem.

Lauricéia: Ele agia normalmente.

(...).

Ao agrupar todas as manifestações sobre o tema e, assim, organizá-las segundo os aspectos transformadores e excludores, para a igualdade nas opções sexuais e amorosas, estrutura-se o quadro que se apresenta a seguir.

Quadro VI - Orientação sexual/opção amorosa.

Elementos transformadores	Elementos excludores
- Aceitação da possibilidade de casais	- Xingos a quem tem opção homossexual são

<p>homossexuais adotarem filhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constatação de que muitas proibições sociais são consequências de atitudes preconceituosas. - Se posicionam contra xingamentos devido à orientação sexual das pessoas. 	<p>relatados como sendo algo natural/comum.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atribuição de determinados acessórios e vestimentas como definidor da orientação sexual. - Violência contra homossexuais tida como natural. - Uso de diminutivos para tratar de pessoas que tem opção homossexual. - Não aceitação de pessoas que têm opção homossexual. - Atitude de preconceito a pessoas que tem opção homossexual e que são mais expressivas. - Atribuição do valor de anormalidade a pessoas que têm opção homossexual e que são mais expressivas.
3 elementos, 6 menções	8 elementos, 15 menções

Ao observar o quadro acima é possível observar que mesmo tendo sido colocada em discurso de forma tão intensa nas últimas décadas, a temática das escolhas sexuais alternativas ainda é fator de discriminação e desvalorização das pessoas com orientação sexual alternativa. Nota-se que xingos e inferiorização das pessoas são práticas sociais comuns, muitas vezes presenciada pelas crianças.

Em relação aos elementos transformadores, podemos notar que são argumentos bem colocados, muito claros, que revelam atitudes que afirmam o direito a diferença, indo ao encontro do pensamento de Freire (1992) “unidade na diversidade”.

5.5 Vestuário

De acordo com Whitaker (1988), a partir da adolescência, as meninas são estimuladas a se enfeitarem e os meninos são impedidos de fazer o mesmo, tratando-se assim de um hábito novo, pois, segundo a autora, “em todas as culturas anteriores à nossa, eles se enfeitavam, até mais que as mulheres” (p.48).

A convenção que atribui cores mais apagadas aos meninos é um resquício da sociedade industrial, que, na busca pela racionalidade relacionou as cores à emoção, permitindo por essa razão às mulheres serem

consideradas mais emotivas, obtendo o direito de usarem enfeites e peças coloridas (Whitaker, 1988).

Se por um lado os meninos são quase que impedidos de se enfeitarem, por outro suas roupas são mais confortáveis, o que aumenta sua mobilidade e facilita a exploração do mundo.

O excerto a seguir, sobre o primeiro grupo de discussão, ilustra alguns elementos do pensamento das crianças sobre o tema.

(...)

Eduardo: Se a menina usa ai esse negócio de florzinha ai [enfeite de cabelo] a gente pode usar também?

Pesquisadora: O que você acha?

Talia: Eu acho que...não.

Pesquisadora: Você acha que não Talia, acha que homem não pode usar enfeite de florzinha no cabelo? Por quê?

Talia: (faz que não com a cabeça).

Willian: Eu uso chinelo da minha mãe!!!...e tem florzinha...

Talia: Não tem nada a ver!

Pesquisadora: Você acha que não tem nada a ver?

Willian: É, não tem nada a ver mesmo.

Talia e Willian: Não!

Pesquisadora: Deixa de ser menino porque está de chinelo rosa?

Crianças (meninos e meninas): Não!!!

Talia: E também não deixa de ser menino só porque está com presilha na cabeça!

Willian: Aí também... não sei...

(...).

Ao agrupar todas as manifestações sobre o tema, e organizá-las segundo os aspectos transformadores e excludores para a igualdade na liberdade de escolha de vestimentas, chegamos ao quadro a seguir.

Quadro VII – Vestuário

Elementos transformadores	Elementos excludores
- A cor da roupa não faz diferença.	- Homens não podem usar enfeites.

	- Homens não podem usar rosa. - Homens que são mais vaidosos são considerados feminilizados.
1 elemento, 2 menções	3 elementos, 11 menções

Como podemos observar nos elementos excludores do quadro acima, a proibição que Whitaker (1988) menciona sobre o uso de adornos e enfeites, assim como peças coloridas por homens é reforçada pelas crianças.

O elemento transformador que aparece remete à liberdade de cada pessoa viver da forma que quiser, sem ser julgada por isso.

5.6 Homens choram

O controle das emoções é bastante rígido na educação dos meninos. A masculinidade está relacionada à ideia de bravura, força física, agressividade, ausência de sentimentos, etc. Analisando essas características, tomadas pelo senso comum como masculinas, destacamos a última, ausência de sentimentos, justamente por remeter à proibição de chorar, ato este contundente de expressão de sentimentos, que apareceu nos dados da pesquisa de forma muito natural para as crianças.

No trecho abaixo se observa a surpresa da menina ao perceber que o personagem do livro, um menino, tinha chorado. No primeiro grupo comunicativo com as crianças surgiu essa temática, como ilustra o excerto a seguir:

(...)

Pesquisadora: (risos). Um dia em casa, *Zero Zero Alpiste* foi pregar um prego na parede do seu quarto. Tinha pintado um bonito quadro de floresta cheio de onças e macacos queria enfeitar sua cama. Lana, a irmã mais velha, tinha enfeitado a dela com uma escultura de madeira. Daniel distraiu-se e "pimba", mandou o martelo no dedão, bem no lugar que tinha uma ferida.

Wellen: Nossa... ele chorou?"

(...).

Ao agrupar todas as manifestações sobre o tema, e organizá-las segundo os aspectos transformadores e excludores para a igualdade na liberdade de expressar sentimentos, chegamos ao quadro a seguir.

Quadro VIII - Homens choram

Elementos transformadores	Elementos excludores
- Tudo bem homem chorar.	- Estranhamento quando presencia menino chorando. - Associação do choro à fraqueza, logo homem não pode chorar. - Se homem chorar deixa de ser homem.
1 elemento, 4 menções	3 elementos, 3 menções

Observando o quadro, percebe-se o quanto é castradora a educação emocional de meninos, não permitindo a eles o direito de se expressarem livremente em diferentes situações, inclusive nas situações mais difíceis, quando são pressionados a não chorar.

5.7 Referência masculina e namoro

Segundo estudos de Lhomond (2009), as mulheres estão vivendo um processo de libertação das relações de dominação por parte dos homens, isso no que diz respeito à sexualidade e à livre disposição do próprio corpo. Esse processo é lento em alguns locais e tipos de sociedade mais que do que em outros, de forma que ainda é muito comum encontrarmos exemplos de mulheres cujos corpos são regulados pela família, enquanto que os homens têm a liberdade para usufruírem de seus corpos, a fim de experimentarem sensações e viverem relacionamentos por prazer, sem tantas cobranças e imposições.

Essa linha de pensamento remete diretamente ao quadro abaixo que contém os elementos transformadores e excludores para a liberdade sobre o próprio corpo, refletindo as preocupações em cuidar da menina adolescente.

Quadro IX - Referência masculina/ namoro

Elementos transformadores	Elementos excludores
- Pais adolescentes também precisam pagar	- Atribuição de papel mais importante da casa

<p>pensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da lei que no caso de pais presos o governo paga pensão para os filhos. - Algumas famílias ensinam que os filhos homens também têm responsabilidade sobre os filhos. - Meninas questionam por que os irmãos têm mais liberdade que elas. 	<p>ao homem, o poder de decisão mesmo que ele não seja o adulto responsável (caso de irmão mais velho).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização do homem que tem muitas mulheres/namoradas. - Desvalorização da mulher que namora, pois o pai perde a filha. - Meninas/adolescentes não podem namorar porque os homens fariam 'besteira' com elas, elas não têm vontade própria. - Meninas/adolescentes não podem namorar para não engravidar. - Preocupação sobre quem vai cuidar da criança em caso de gravidez precoce, a menina ou os pais dela? - Atribuição da responsabilidade pelo filho à mãe adolescente e não ao pai adolescente. - Família estabelece idade mínima para meninas namorarem e não para os meninos. - Famílias proíbem meninas de se relacionarem com meninos, mesmo para brincar.
3 elementos, 4 menções	9 elementos, 18 elementos

Como se pode observar entre os elementos excludores, os que se referem à preocupação em proteger o corpo da menina/adolescente, em mantê-la distante de meninos é a continuação do tratamento dado na infância, quando eram tratadas como bonequinhas incapazes. Embora mais velhas, continuam sendo tratadas como incapazes de decidir, de escolher, de se posicionarem, “vítimas” em potencial das ações dos meninos.

Aos meninos, não é ensinado respeitar a vontade das meninas, cabe a elas se esconderem do desejo deles, evitando o contato procura-se evitar despertar a sexualidade dos meninos.

Esse pensamento reflete em outros elementos excludores apontados, no que se referem à responsabilidade pela gravidez. Uma vez que cabe às meninas, e às suas famílias, evitar o encontro com os meninos, no caso de gravidez indesejada a responsabilidade é de quem falhou nesse processo de cuidado com o corpo da menina. Essa é uma característica de uma sociedade

moralizadora que impõe liberdade sexual aos homens e recato e pureza para as mulheres.

Visto que a sociedade passa por transformações pode-se observar no quadro de elementos transformadores que já existe em muitas famílias a responsabilização dos homens pela paternidade, assim como o conhecimento de leis que garantem à criança o direito a receber pensão.

Podemos notar que algumas crianças seguem normas de conduta estabelecidas pelas famílias, que restringem a liberdade de movimento das meninas, ao contrário dos meninos. Aprofundando a discussão em foco, pode-se perceber que essa restrição apresenta um cunho moral, sendo considerada como uma forma de “proteger” as meninas de algum mal que os meninos possam cometer “contra” elas.

Um exemplo disto pode ser verificado no excerto retirado da transcrição do segundo grupo comunicativo com as crianças.

(...)

Wesley: ‘Ce’ falou de... os pais não deixar namorar... Aí várias engravida e não querem cuidar, deixam pros pais cuidarem...

Pesquisadora: Você acha que é por isso que os pais se preocupam mais com as meninas? E os pais dos... olha, vou perguntar de novo, e os pais dos meninos, não ligam se ele engravidar a... se a namorada dele engravidar?

Vitória: Não porque eles são homens.

(...).

5.8 Homem cuida? Serviços domésticos de homem ou de mulher?

De acordo com Schwebel (2009), o trabalho doméstico é o conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas que são executadas no contexto da família, sendo, por sua vez, um trabalho gratuito, realizado essencialmente por mulheres.

Em países menos desenvolvidos, esse trabalho é atribuído às mulheres da casa, mãe ou filhas, ou, por vezes delegado a uma empregada doméstica. Nos países mais desenvolvidos, contudo, os homens já começaram a assumir sua parte no trabalho doméstico.

A socióloga Whitaker (1988, p. 21-22) discorre sobre o caráter “odioso” do trabalho doméstico, uma vez que se configura como uma atividade solitária e de caráter cumulativo. A autora complementa relacionando-o ao nascimento das meninas e à ideia de “utilidade” que as acompanharão desde o nascimento até a vida adulta, destinadas como estão a fazerem companhia para a mãe, auxiliarem no serviço doméstico e cuidarem dos pais na velhice destes.

No terceiro grupo comunicativo esta questão fica bastante evidente, conforme excerto a seguir:

(...)

Pesquisadora: Eduardo, o que você acha disso? Pode falar? O que você acha? Você faz serviço na sua casa, limpa a casa?

Eduardo: Faço.

Willian: Faz o quê?

Eduardo: O que minha mãe manda.

Michael: Eu não!

Pesquisadora: Você não ajuda na sua casa?

Michael: Eu não, minha irmã já ajuda, eu nem preciso.

(...).

Ao agrupar todas as manifestações sobre o tema, e organizá-las segundo os aspectos transformadores e excludores para a igualdade na liberdade de expressar sentimentos, constituiu-se o quadro a seguir.

Quadro X - Homem cuida? Serviços domésticos de homem ou de mulher?

Elementos transformadores	Elementos excludores
<ul style="list-style-type: none"> - Meninos que acham natural ajudar nos serviços domésticos. - Valorização por parte das crianças da divisão dos cuidados com os filhos entre o casal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meninos que acham que ajudar nas tarefas domésticas é obrigação das meninas (irmãs). - Meninos que acreditam que fazer tarefas domésticas os descaracteriza como homens. - Constatação de que geralmente o cuidado com os filhos é obrigação da mulher
2 elemento, 4 menções	3 elementos, 6 menções

Pelos dados apresentados na pesquisa pode-se observar que, a ideia da obrigatoriedade do cuidado com os filhos e com a casa pertencer à mulher está presente, deste modo, na concepção das crianças que enunciam como sendo natural, ou mesmo comum, meninas ajudarem as mães, e ainda complementam que meninos que o fazem se descaracterizam como homens.

Pode-se observar também o pensamento, quase contrário a este, de meninos assumindo que ajudam as mães. Quando utilizamos a palavra “quase” apontamos uma preocupação na forma como o ato de assumir essas tarefas está se constituindo: meninas o fazem naturalmente, é natural elas ajudarem as mães (sempre as mães, nunca os pais ou a família, visto que todos desfrutam do ambiente limpo); já os meninos ajudam como se fosse um favor prestado, somente em alguns momentos específicos, quando a mãe não conseguiu realizar sozinha o trabalho.

De acordo com Hirata (2007), o trabalho doméstico, que já foi objeto de numerosos trabalhos, quase não é mais estudado; mais precisamente, ao invés de se utilizar esse conceito para questionar a sociedade salarial, passou a falar-se em termos como “dupla jornada”, “acúmulo” ou “conciliação de tarefas”, como se fosse apenas um apêndice do trabalho assalariado, sempre remetendo às obrigações da mulher.

5.9 Síntese das temáticas analisadas com base nas falas dos meninos e das meninas

A partir da observação dos quadros e das falas das crianças, podemos notar como a sociedade está impregnada de padrões sociais que excluem classes sociais e grupos de pessoas. Nas falas das crianças, percebemos crenças que se baseiam em modos classificados enquanto certos e/ou errados de ser e estar no mundo. Vemos também que, cometer certos atos e apresentar atitudes preconceituosas são práticas constantes devido à falta de reflexão sobre os mesmos. Faz-se sem pensar e, não pensando, reproduz-se o que está posto na sociedade, ou seja, valores arcaicos de uma sociedade patriarcal orientada por um modelo já ultrapassado em grande parte das famílias brasileiras. O que separa homens de mulheres, hierarquizando as

relações, valorizando ou desvalorizando segundo categorias arbitrárias é o pré-conceito. Há sempre uma necessidade de inferiorizar o país vizinho, a cultura do outro, a escolha alternativa, e quando nenhuma dessas categorias diverge, inferioriza-se a mulher; a própria mãe, a companheira. Ao longo da história, as mulheres foram vítimas de quem, naturalmente, deveria ser o seu apoio. Analisando as diferenças entre homens e mulheres, não é possível conceber superioridade no que simplesmente é diferente. Contudo é sabido que as diferenças foram amplamente usadas para justificar a discriminação, a desvalorização, as desigualdades e até mesmo as violências.

Considerando que as crianças vão constituir sua própria identidade de gênero baseadas nos modelos que recebem, e que estes são perpassados pelas relações sociais e culturais que se estabelecem na sua sociedade, embora a sociedade pregue valores de igualdade, entendemos que a igualdade de gênero é mais que igualdade entre homens e mulheres, sendo então o direito à igualdade de oportunidades e de direito a ser diferente.

Acreditamos que a escola deve estar atenta para perceber em seu cotidiano falas e atitudes que desvalorizem meninas, principalmente aquelas que subjugam suas conquistas e capacidades, que pressionem meninos, que criem clima de desrespeito com as diferenças, que desvalorizem culturas, povos ou pessoas ao prestigiar, apenas, culturas e povos dominantes. Enfim que a escola tenha uma constante preocupação em percebê-las para poder transformá-las.

Considerações finais

A escola é um espaço em que acontecem interações constantemente e que compreende, em sua esfera de atuação, representantes de diferentes ideologias, opiniões e crenças. De acordo com a perspectiva comunicativa dialógica, a escola é, no entanto, não apenas espaço reprodutor de desigualdade, ela pode ser reprodutora de boas práticas sociais e transformadora de práticas discriminatórias.

A questão que orientou esse trabalho foi: Como o diálogo pode contribuir para a constituição de relações de gênero mais igualitárias entre as crianças e destas com os adultos?

Para auxiliar na busca por essa resposta, foram formulados os seguintes objetivos que procuramos responder durante a realização da pesquisa

- Identificar e refletir sobre o tratamento dado à diversidade de gênero e às escolhas alternativas na sociedade, assim como suas implicações na formação da criança;
- Analisar de que modo as crianças percebem as questões de gênero presentes na sociedade e como elas se identificam, enquanto meninos e meninas, com os papéis atribuídos a cada gênero;
- Distinguir e descrever as práticas educativas que podem ser consideradas superadoras do sexismo.

De acordo com os dados analisados, julgamos que o diálogo é fator essencial para a mudança nas relações de gênero. Na pesquisa pudemos perceber isso, nos momentos de grupo de discussão em que algumas meninas tinham muito receio em se pronunciarem, geralmente se calavam ou cochichavam com a colega do lado.

E embora tenhamos realizado apenas três encontros, pôde-se observar que algumas meninas começaram a se colocar, ou quando cochichavam e lhes era solicitado que falassem mais alto, no início era comum se recusarem a falar

alto, mas depois passaram a compartilhar o que pensavam, mesmo que ainda muito timidamente.

Sendo assim, elaboramos um quadro em que apontaremos a quantidade de participações que tiveram as meninas e os meninos durante os três dias de grupo de discussão:

QUADRO XI - Quantidade de falas de meninos e meninas por grupo de discussão

	Quantidade de falas			Total
	1º dia	2º dia	3º dia	
Meninos	213 (75%)	151 (67,5%)	146 (55%)	510 (66,1%)
Meninas	71 (25%)	73 (32,5%)	120 (45%)	262 (33,9)

Observando o quadro acima, pode-se constatar que os meninos participaram muito mais que as meninas²⁷; desde o começo eles foram desinibidos, expuseram suas opiniões, tiraram dúvidas e em alguns momentos chegaram até a solicitar atenção e requerer o direito de argumentar, de participar.

Com as meninas a situação foi diferente, pois geralmente elas esperavam serem chamadas, falavam menos, muitas vezes cochichavam com as colegas do lado e poucas vezes participavam das discussões mais calorosas, com o intuito de defenderem seus pontos de vista.

Isto foi mudando, já no terceiro encontro podem-se perceber algumas mudanças de comportamento por parte das meninas, em razão de que participaram quase tanto quanto os meninos e, a isso atribuímos dois fatores principais: o primeiro se relaciona a uma aluna que estava ausente nos outros dias e que é muito participativa; e o segundo é que ao verem esta aluna participando, outras meninas também se sentiram mais à vontade para falarem, isso sem falar no fato destas alunas estarem mais acostumadas ao ambiente,

²⁷ A sala era composta por onze meninos e treze meninas.

ao tema e com a dinâmica da pesquisa pautada nos princípios da aprendizagem dialógica.

Uma conclusão a que chegamos ao analisar este quadro, é que o diálogo é, sem dúvida, o caminho para discutirmos e problematizarmos o preconceito, a discriminação e outras questões referentes à exclusão de pessoas ou grupos sociais, na busca pela superação destes fatores. A MCC nos propicia suporte ao propor a discussão com estes grupos, para que a superação seja gestada por todos.

Analisando as falas das crianças, foi possível elaborar um segundo quadro para que se pudessem comparar nas falas das crianças, a quantidade de elementos transformadores e excludores entre meninos e meninas.

QUADRO XII - Quantidade de elementos transformadores e excludores enunciados por meninos e meninas

	Elementos transformadores	Elementos excludores
Meninos	22	46
Meninas	16	27
Total	38	73

Ao verificar os resultados, pode-se perceber que, em consequência da maior participação dos meninos, como constatado no primeiro quadro, eles tiveram maior quantidade de argumentos, tanto transformadores quanto excludores. Porém, se fizermos uma comparação interna entre os resultados dos meninos, eles enunciaram mais que o dobro de elementos excludores que transformadores, enquanto que entre as meninas, a disparidade entre elementos transformadores e excludores é menor.

Uma possível análise seria a de que as meninas estão mais sensíveis às mudanças pelas quais a sociedade está passando e estão incorporando com mais facilidade os novos valores de igualdade entre mulheres e homens,

enquanto os meninos estão sofrendo certa resistência, ainda que inconsciente, em incorporá-los. Acrescente-se que são as meninas as diretamente prejudicadas pela ideologia machista, que inferioriza as mulheres e todos os comportamentos tidos como femininos.

Se nos atemos aos elementos transformadores, notamos, esperançosamente, que em muitos momentos as crianças demonstraram solidariedade e respeito com as diferenças, além do desejo de igualdade, de relações mais respeitadas e de expectativas positivas em relação à constituição das próprias identidades e futuros relacionamentos.

Quanto aos obstáculos, podemos perceber, como já era previsto, que os mesmos são reflexo da sociedade machista em que vivemos, considerando que as falas das crianças estão repletas de valores da sociedade patriarcal, que já não é o modelo de família predominante em muitas regiões do Brasil. No próprio bairro onde foi realizada a pesquisa, tem-se que a estrutura familiar vem se modificando, de modo que é muito comum famílias chefiadas por mulheres, informação esta recolhida no projeto político pedagógico da escola.

Porém, mesmo diante dos obstáculos, é possível notar um movimento na busca por mudanças, seja nas falas com teor discriminatório, enunciadas em tom de dúvida, ou nas afirmações preconceituosas, em que as crianças deixavam claro não serem propriamente defendidas por elas, mas sim o que presenciavam, ao passo que ao se distanciarem da fala, as mesmas mostravam que seu posicionamento era contrário ao exemplo dado.

Com base nos dados obtidos neste trabalho, concluímos que a mudança na forma de viver as relações de gênero é possível e, mais que isso, é desejada por muitas crianças; tanto as meninas quanto os meninos apontam para caminhos de igualdade de oportunidades, de respeito às diferenças, de superação dos preconceitos e violências vividas por mulheres em nome da suposta superioridade masculina.

A partir da conversa com as crianças, ancorada na perspectiva da aprendizagem dialógica, foi possível construir elementos que oferecem às meninas suporte para procurarem seus direitos, reivindicarem tratamento justo

e igualdade de oportunidades. Pudemos também, nos grupos, questionar ideias de naturalidade da hierarquia das relações, da diferença de tratamentos dados às meninas e meninos e da desvalorização do feminino.

Sendo assim, ressaltamos mais uma vez a necessidade do diálogo, do olhar atento e crítico para as atitudes e ações, principalmente na escola, que podem estar desprestigiando meninas, discriminando pessoas com orientação sexual alternativa, pressionando meninos.

Sendo a escola um lugar em que todas as diferenças convivem e se formam, é importante ter muito cuidado para não reforçar preconceitos, e, sempre que possível, propiciar ambiente de superação dos mesmos, por meio do encontro respeitoso e da conversa esclarecedora.

Trabalhar com a metodologia comunicativo-crítica também foi muito enriquecedor para a pesquisa, no sentido de que as crianças se colocaram abertamente nos grupos de discussão, puderam refletir sobre as questões, auto refletirem e, assim mudarem de ideia.

Dessa forma, mais que nos fornecer dados para a elaboração do trabalho, as crianças puderam pensar sobre conceitos que não conheciam, assim como repensar valores e escolherem um posicionamento acerca de tais posicionamentos

Entre a escolha em quê acreditar, e viver de acordo com essa crença há um longo caminho, sem dúvida muito difícil, principalmente para crianças que ainda não têm suas opiniões respeitadas por adultos. Entretanto a metodologia possibilita e dá instrumento para que as pessoas investigadas possam se direcionar ao que foi proposto.

Para o estabelecimento de espaço permanente de diálogo com as crianças sobre as desigualdades de gênero e tantas outras como as advindas de racismo, preconceito de idade, de regiões, etc., a realização de Tertúlias Literárias Dialógicas²⁸ são práticas pedagógicas que já vêm mostrando fortes

²⁸ Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade de leitura cultural e educativa desenvolvida a partir da leitura de livros clássicos, seu objetivo é promover espaços de diálogo igualitário e transformação (pessoal e do entorno social mais próximo) – Flecha, 1997; Mello et al., 2004.

resultados em escolas que se transformaram em Comunidades de Aprendizagem (GIROTTI, 2011).

Como professora junto a uma Comunidade de Aprendizagem desde 2005, eu havia começado a realizar *tertúlia literária dialógica* com as crianças desde 2009 e tinha comprovado a sua efetividade no desenvolvimento de meninas e meninos. Assim, resolvi trazer para a TLD livros que incitassem mais diretamente a discussão sobre as relações de gênero.

Nessa atividade, a mediação de uma pessoa adulta é extremamente importante: as perguntas que provocam reflexão, os momentos de silêncio que permitem lidar mentalmente com os diferentes argumentos, as falas solidárias que começam a despontar. Todo o ambiente tem de estar preparado de forma que as crianças percebam que não é uma disputa sobre quem está certo ou errado, e sim que há coisas que não são boas para as pessoas e que precisam ser superadas. Então começam a surgir as perguntas e os argumentos igualitários por parte das próprias crianças.

Vale aqui uma palavra sobre os livros a serem lidos – os escolhidos para a pesquisa e os a serem lidos em Tertúlia Literária Dialógica – para promover o diálogo. A princípio o mais estimulante é a leitura dos clássicos da literatura universal (no caso adaptados para crianças), já que são textos literários cuja qualidade não apenas é avaliada por academias de literatos, mas principalmente que atravessam tempos e espaços proporcionando auto-identificação. São obras que trazem muitas vozes representadas, muitas perspectivas (sobre o tema ver Bakhtin (1992) na análise da obra de Dostoievski).

Mas, se há escassez de obras adaptadas e de exemplares disponíveis nas bibliotecas das escolas, enquanto brigamos por consegui-los, podemos ir lendo o que se nos apresenta. No entanto, nestes casos, a intervenção da pessoa adulta fazendo questionamentos ao tema, mas também à obra, têm ainda de ser mais efetiva.

Por último, com o intuito de finalizar este trabalho, destacamos que ele é resultado do trabalho de muitas pessoas: primeiramente das crianças que

aceitaram participar da pesquisa, se envolveram com ela e compartilharam suas falas, vivências e ideias; também os pais e mães que permitiram que suas crianças participassem, confiando em nosso trabalho; a professora que, tão solícitamente cedeu seu tempo, e abriu espaço para a interação com seus alunos e nos ajudou, compartilhando nossa visão sobre o tema e sobre a educação das crianças pela igualdade nas relações, tornando-se fundamental ao mostrar para as crianças que embora a pesquisa se encerrasse em alguns poucos dias de encontro, a importância do tema era fundamental em todos os momentos; a escola que acreditou na importância do tema e nos acolheu, permitindo sua realização.

Optamos por, neste trabalho, investigar de que modo as crianças percebem as desigualdades nas relações de gênero no meio que as cercam, e quais crenças estão influenciando mais fortemente em sua formação. Acreditamos e esperamos, que as crianças que participaram desta pesquisa, consigam, mais facilmente, questionar as injustiças que são cometidas em nome do discurso da suposta “naturalidade” dos papéis sociais e suas atribuições.

Sabemos que muito há que ser feito ainda, e esta pesquisa é apenas uma pequena contribuição numa luta de proporções tão grandes, mas que, apesar de suas limitações buscou discutir questões fundamentais para a transformação das relações.

Não podemos deixar de mencionar o canal que o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou para as conversas sobre relações de gênero entre as crianças da sala pesquisada e delas com outras crianças da escola.

Após a realização dos grupos, podia-se perceber que em diversas situações as crianças passaram a questionar umas às outras quando havia alguma situação que gerava conflito nas relações de gêneros. Certa tarde, alguns dias após a realização dos grupos de discussão, encontrei o aluno Willian no corredor da escola e ele relatou, rindo, que as meninas “estavam dando muito trabalho”, agora sempre queriam participar da brincadeira do

‘quadrado²⁹’ e justificavam que tinham direito a isso, se não jogavam tão bem é porque eles ainda não tinham ensinado elas como jogar (22/09/2011).

Acreditamos que a base teórica da pesquisa permite essa transformação das relações de gênero por munir-se de práticas de fortalecimento da identidade, de valorização do saber de cada criança e do respeito às diferenças. Como exemplo disso, podemos citar o emprego dos princípios da aprendizagem dialógica no momento da pesquisa, tanto da coleta de dados quanto da análise destes, assim como os seguintes princípios, a saber: diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, transformação, solidariedade e igualdade de diferenças.

Este último princípio, que orientou nossa pesquisa, colabora com a discussão sobre o respeito às diferenças ao propor que repensemos nossa conduta, que façamos uma revisão em nossas ideologias para assim, identificarmos de que maneira as mesmas nos situam no mundo. Tais ideologias influenciam o nosso posicionamento e a forma como tratamos os outros, e, diante disso, é preciso que nos reeduquemos para permitir que todos e todas vivam suas vidas plenamente. Na educação, esse mesmo princípio contribui ao orientar a mudança necessária para que os alunos e alunas se desenvolvam de forma completa, satisfatória e feliz.

Assim, concluímos essa pesquisa, esperançosas de que este trabalho tenha contribuído com as crianças participantes e que possa, talvez, contribuir com futuras pesquisas sobre o tema, ou com professoras e professores que, preocupadas/os com as desigualdades de oportunidades e de tratamento de suas alunas, queiram desenvolver práticas dialógicas para apoiar a superação de tais situações.

Sabemos que ainda existe um caminho longo a seguir, mas com tanta convicção disto quanto das possibilidades que se abrirão ao percorrê-lo encerramos este trabalho, com esperança, o que não poderia ser diferente

²⁹ Brincadeira onde quatro crianças se posicionam nas pontas do quadrado e uma fica no centro, as que estão na ponta não podem ficar paradas, precisando trocar de ponta sem que a criança do centro tome seu lugar.

quando, ao olharmos para trás, visualizamos em nossas bases todas as conquistas que outras mulheres já alcançaram.

Referências

ABRAMO, L. *Desigualdades e Discriminação de Gênero e Raça no Mercado de Trabalho Brasileiro e suas implicações para a formulação de uma política de emprego. Seminário Nacional: política geral de emprego: necessidades, opções, prioridades*, OIT. Brasília, 2004. p. 1-27.

ABRAMOVAY M.; SILVA R. da. As relações de gênero na confederação nacional de trabalhadores rurais (Contag). In ROCHA, Maria Isabel Baltar (org). *Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios*. São Paulo: editora 34, 2000. p. 347 – 367.

ABRAMOWICZ, A. *A menina repetente*. Campinas, SP. Papyrus, 1996.

ARAÚJO, Â. M. C. *Os sentidos do Trabalho da Mulher no Contexto da Reestruturação Produtiva*. XV International Congresso Women'n Health Issues. São Pedro, 2004. p. 1-24.

ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo – Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

AUBERT, A. et al. *Aprendizaje dialógico em la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

BAIÃO, Jonê Carla . *(Ela) sabe roubar ... De um jeito escondido mas ela rouba. O jogo e as estratégias de gênero numa classe de alfabetização*. In: 30ª Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRUSCHINI, C; LOMBARDI, M. R. *Mulheres brasileiras, educação e trabalho*. São Paulo, 2010

BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. (orgs.) *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: Colección Apertura, 2001.

BRAGA, F. M; GABASSA, V; MELLO, R. R. *Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito*. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

BRANCO, S. *Por que meninos tem pés grandes e meninas pés pequenos?*. São Paulo: Cortez, 2000

BUFREM, L. S., MARANGON, D. *A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil*. In: 33ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2010.

CANDAU, V. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____(org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001, pp. 237- 50.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, São Paulo: Paz e terra, 1999.

CHERFEM, C. O. *Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural*. Dissertação (Mestrado) São Carlos: UFSCAR, 2009

COELHO, M. *Educação e diversidade étnico-cultural: a inserção de crianças negras brasileiras e crianças angolanas na escola/Hortolândia-SP*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2005

_____. *Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008.

CONSTANTINO, F. L. *Comunidades de aprendizagem : contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola*, São Carlos : UFSCar, 2010.

CRUZ, E. M. R. *Percepções das crianças sobre currículo e realções étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades*. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2008.

DAL'IGNA, M. C. *Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas*. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 241-267. dez. 2007

ELBOJ SASO, C. et al. *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educacion*. Barcelona: Graó, 2002

Estudos e Pesquisas: *Cadastro Central das Empresas*. 2009

Consulta: 09/08/2011

CEMPRE: www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/cadastroempresa/2009

Estudos e Pesquisas: *Informação demográfica e socioeconômica. Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira - 2010*. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Consulta 10/10/2011.

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadores_minimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf

FEITOSA, L. et al. *Influências das estórias infantis na formação dos papéis de gênero*. In: reunião anual da Abrapso, 2011

FERRADA, D. *Currículo crítico comunicativo*. Edita: El Roure Editorial, S. A. 2001

FERRARI, A. . *"Loba é uma brincadeira muito perigosa, muito violenta e*

bruta..." - Gênero, Sexualidade e Violência no Contexto Escolar. In: Adla Betsaida Martins Teixeira, Adilson Dumont. (Org.). Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente. 1º ed. Araraquara e Belo Horizonte: GSS e Junqueira & Marin, 2009, v. 1, p. 7-191.

FREIRE, P. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'água. 6ª edição, 2001.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra:14ª edição, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 29ª edição, 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 43ª edição, 2005.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 13ª edição, 2006.

FLECHA, R. *Compartiendo palabras – El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós. 1997.

GABASSA, V. *Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2007

GABASSA, V. *Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*. São Carlos: UFSCar, 2009.

GIROTTO, V. *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2007, p. 12-42

GÓMEZ, J; LATORRE, A; SÁNCHEZ, M; FLECHA, R. *Metodologia comunicativo-crítica*. Barcelona. Barcelona: El Roure, 2006.

GOMES, V. L. O. *A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas*. *Revista Texto e Contexto Enfermagem*. Florianópolis. v. 15, n. 1, 2006. p. 35-42.

HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid. Taurus, 1987 (a)

HIRATA, H. *Globalização e divisão sexual do trabalho*. *Cadernos Pagu*. Campinas (17/18) 2001 – 2002. P. 139-156.

HIRATA, H. *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: editora UNESP, 2009.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. *Revista Katalysis*, v. 10, p. 35-45, 2007.

LHOMOND, B. *Sexualidade*. In HIRATA, H. *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: editora UNESP, 2009. p. 231 – 235.

MARANGON, D.: *A experiência escolar cotidiana e a construção de gênero na subjetividade infantil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,

2004

MELLO, R. R. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. 2006, disponível em:

<http://www.anped.org.br/29/trabalhos/roselirodriguesdemell.rtf>

PINSKY, M. *Zero Zero Alpiste*. São Paulo: Ática, 1994

PIRES, S. M. F. *Amor romântico na literatura infantil: uma questão de gênero*. Educar em Revista (Impresso), v. 35, p. set 2009, 2010

PUIGVERT, Lúcia. *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure, 2001

RIBEIRO, J. S. B. *Brincadeiras de meninas e meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças*. Cadernos Pagu (26), janeiro de 2006: PP. 145-168.

ROSEMBERG, F. MOURA, N. C., SILVA, P. V. B. *Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009 489

SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SARTI, C. *Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro*. Cadernos Pagu, n. 16. Campinas, 2001.

SCHWEBEL, D. F. Movimentos Feministas. In HIRATA, H. *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: editora UNESP, 2009. P 144 – 148.

SCOTT, J. W. “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995

SILVA, Isabel de Oliveira e ; LUZ, I. R. . *Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero*. Cadernos Pagu (UNICAMP) 2010

SOUSA, E. S., ALTMANN, H. *Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/2009

SOUZA, Érica Renata (2006), *Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar*. In Cadernos Pagu v.26. Campinas: Editora Pagu.

VIANNA, C.; FINCO, D. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. Cadernos Pagu (UNICAMP. Impresso), v. 33, p. 265-283, 2009.

VIANNA et al *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr.-jun. 2011

WANDERLIND. F. *Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca*. Paidéia, 2006

WITHAKER, D. *O mito da desigualdade*. São Paulo: ISBN, 1988.

Anexo I – Parecer do Conselho de Ética da UFSCAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br <http://www.proppq.ufscar.br>

Parecer Nº.283/2011

Título do projeto: Tertúlia Literária Dialógica: leitura e relações de gênero entre crianças do ensino fundamental

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Pesquisador Responsável: EVA MARIA TESTA TELES

Orientador: ROSELI RODRIGUES DE MELLO

CAAE: 0056.0.135.000-11

Processo número: 23112.001002/2011-04

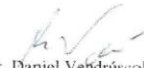
Grupo: III

Parecer

As pendências apontadas no Parecer nº. 258/2011 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.
São Carlos, 17 de maio de 2011.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis e das crianças

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- 1) Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Tertúlia Literária Dialógica: leitura e relações de gênero entre crianças do ensino fundamental"
- 2) Você foi selecionado por ser aluno regular do quinto ano da EMEB Janete Maria Martinelli Lia e sua participação não é obrigatória.
- 3) Os objetivos deste estudo são :1) Identificar como a leitura compartilhada de literatura infantil por meio da prática dialógica de leitura em uma sala de aula contribui para a reflexão e o desenvolvimento do senso crítico das crianças sobre relações de gênero e possibilidades de escolhas. 2) Identificar e refletir sobre o tratamento dado à diversidade de gênero e escolhas alternativas na literatura infantil e suas implicações na formação da criança. 3) Analisar como as crianças percebem as questões de gênero presentes no livro e como elas se identificam, enquanto meninos e meninas, com os papéis atribuídos a cada gênero. 4) Distinguir e descrever práticas educativas que podem ser consideradas superadoras do sexismo.
- 4) Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de rodas de leitura, Tertúlia Literária Dialógica, grupos de discussão e entrevista em profundidade.
- 5) Acredita-se que os riscos em participar dessa pesquisa sejam praticamente nulos, podendo haver algum desconforto com as entrevistas e com as filmagens.
- 6) Os procedimentos de segurança a serem adotados referem-se à garantia de privacidade durante a participação das crianças, à preservação da identidade, garantindo-se o anonimato e à interrupção imediata do procedimento quando algum participante solicitar .
- 7) Descrição dos métodos alternativos existentes, quando for o caso.
- 8) Descrição da forma de acompanhamento da pesquisa, incluindo dos responsáveis por executá-la.
- 9) Explicação da garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos, inclusive a respeito da inclusão em grupo controle ou placebo, quando for o caso.
- 10) Explicação da liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a) "A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento."
 - b) "Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição." (detalhar, se pertinente)
- 11) Explicação da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a) "As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação."
 - b) "Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação." (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade).
- 12) Descrição das formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, ou da sua ausência, quando não for o caso.
- 13) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eva Maria Testa Teles
Avenida São Carlos, 2160 - Ap. 901, Centro - São Carlos/SP -
Cel (16) 92149710

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

local e data _____

Assinatura do participante (sujeito da pesquisa)

Assinatura do responsável pela criança

Apêndice I: Dados do 1º Grupo de Discussão com os 5º ano da EMEB, realizado em 17 de agosto de 2011

Eduardo: Tá gravando!

Pesquisadora: A história que eu vou ler se chama "Zero zero alpiste". Quem escreveu essa história foi a Mirna Pinsky e as ilustrações são da Teca.

Renan: Teca? (ao fundo, como cochichando com outro)

Pesquisadora: vou ler só um pedaço da história, mas esse livro é da biblioteca

Renan: é seu esse livro?

Pesquisadora: não, esse livro é da biblioteca. Quem quiser conhecer o final depois pode retirar lá pra ler...

Chamava-se Daniel, mas a turma da escola apelidou-o de Zero Zero Alpiste. E se a gente perguntava o porquê desse nome, Daniel explicava: "os zeros são por causa das minhas bochechas, alpistes são as sardas que eu tenho no nariz."

Jhony: Sarnas... (risos)

Juliana: Sarnas? (mais risos, de mais crianças)

Pesquisadora: Não, sardas.

Jhony: sardas!

Pesquisadora: além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho, mas era o melhor atacante do time do jardim e jogava com tanta vontade que todos os dias mamãe tinha um remendo para fazer em suas calças.

Wesley: nossa, calçudo hein??

Pesquisadora: Zero Zero Alpiste caía muito, mas nem por isso chorava. Ele nunca chorava. E por que não chorava? Ora, homem não chora, papai tinha dito: "Daniel, homem não chora." Por isso, Zero Zero Alpiste não chorava, mesmo que a dor fosse muita, mesmo que a vontade de chorar fosse subindo do peito até a garganta...

Vitória: aiai.

Pesquisadora:... e ele tivesse que fechar os olhos para as lágrimas não caírem.

Wesley: ele é... ele é forte mesmo hein?

Pesquisadora: (risos) Um dia em casa, Zero Zero Alpiste foi pregar um prego na parede do seu quarto. Tinha pintado um bonito quadro de floresta cheio de onças e macacos queria enfeitar sua cama. Lana, a irmã mais velha, tinha enfeitado a dela com uma escultura de madeira. Daniel distraiu-se e "pimba", mandou o martelo no dedão, bem no lugar que tinha uma ferida.

Wellen: nossa... ele chorou?

Michael: ah ele chorou né, err... bixinha

Pesquisadora: Foi um berro e um pulo. Pulou da cadeira, agarrou o dedo e foi gritando por toda a casa e Lana lembrou da pia do banheiro e colocou o dedão embaixo da torneira. Enquanto a água molhava o dedo, três lágrimas bem pequeninas foram caindo dos seus olhos, duas do olho direito e uma do olho esquerdo. Zero Zero Alpiste se viu no espelho e se espantou de ver aquela água no seu rosto. Depois daquelas primeiras lágrimas vieram muitas outras... Vou parar a história aqui, como eu disse...

Wellen: Ta bom

Willian: ahhhhh...

Michael: Zero Zero Alpistinho...(risos)

Pesquisadora: Li o comezinho desse livro, esse trechinho, pra gente conversar sobre meninos e meninas, se tem diferenças. Que homem pode fazer algumas coisas, mulher não. O que no livro fala que homem não pode fazer?

Cças (meninos e meninas): chorar.

Willian: ô mas homem chora!

Pesquisadora: homem chora?

Willian: chora sim!

Cças(meninos e meninas): Lógico! chora sim. Homem chora...

Willian: lógico fia

Pesquisadora: então vocês acham que homem pode chorar?

Cças (meninos e meninas): pode!

Pesquisadora: e mulher também?

Cças (meninos e meninas): pode, pode!!

Cristoffer: mas se o pai morre, vai chorar?

Gecilene: credo!

Cristoffer: se meu pai morrer eu não vou chorar!

Pesquisadora: mas quando fica triste ou quando tem dor... pode chorar né?

Willian: eu tenho dor de garganta de vez em quando...

Pesquisadora: mas vcs já ouviram isso, alguém falar que homem não pode chorar? Vocês já ouviram?

Ana: eu não.

Cças (meninos e meninas): não

Pesquisadora: Não?

Cças (meninas): hu-hum (várias crianças concordam com a cabeça que já ouviram isso).

Pesquisadora: oi Marcela?

Marcela: ah, eu já ouvi uma mulher que foi na casa do meu pai falou isso.

Pesquisadora: porque que você acha que falam isso? que algumas pessoas falam que homem não pode chorar?

Michael: ué, só porque é homem... homem é forte e fraco que chora... Eles falam...

Cças (prevalência de vozes de meninas): mulher é fraca.

Pesquisadora: e você acha isso mesmo, que homem é forte e mulher é fraca?

Marcela: eu acho (fala bem baixo)

Cças (meninas e meninos): eu não...

Christoffer balbucia: a mulher...

Pesquisadora: oi Christoffer?

Christoffer: não... (ri e fala alguma coisa baixo)

Pesquisadora: Fala alto.

Jhony: tem mulher que faz halterofilismo... (fala mais alguma coisa que não dá pra ouvir, pois as crianças riam)

Pesquisadora: E fica forte?

Cças (meninos e meninas): alguns balbucios

Pesquisadora: e só mulher que faz academia que forte?

Cças (meninos e meninas): Não!!!

Mo: se faz academia ela fica igual o homem.

Cças (meninos e meninas) começam uma discussão: é... não é... mulher né... fica igual o corpo... fica igual o corpão... corpão...

Willian: mas quem vai na academia fica elegante...

Renan: quem?

Cças (meninos): não, não fica, fica forte igual homem que trabalha...

Willian (em tom de brincadeira): eu quero chorar...

Juliana: então você vai ser mulher.

Pesquisadora: e mulher que trabalha em serviço pesado? Vocês concordam?

Eduardo: e homem também...

Pesquisadora: homem também!

Cças (meninos e meninas): na Electrolux lá, no caminhão, o meu irmão trabalha esquentando quatro metro cúbico... precisa usar proteção... meu pai trabalha na Electrolux...usa corda... parece esquimó a roupa dele...

Todos começam a falar ao mesmo tempo.

Pesquisadora: um de cada vez pra falar... Oi Marcela?

Marcela: o meu pai trabalha lá na... lá na Electrolux.

Pesquisadora: E tem mulher lá trabalhando junto?

Marcela: Tem!

Cristoffer: lóóógico tem! tem!

Pesquisadora: Fazendo o mesmo serviço?

Cristoffer: tá no mesmo lugar!

Marcela: uhum

Glicério: ah Faber Castell num trabalha mulher

Cças começam a falar junto: noite não... não trabalha... Faber Castell... eletrônico

Pesquisadora: Ó, meninos... Um de cada vez... se não depois quando eu for ouvir em casa eu não vou conseguir saber quem está falando.

Juliana: mostra pra nós

Pesquisadora: depois eu vou mostrar, hoje não, tá gravando as vozes. Se vocês falam todos juntos eu não consigo ouvir. Oi Glicério?

Glicério: na Faber num... a noite não trabalha mulher, só que de dia sim.

Pesquisadora: e fazendo o mesmo serviço dos homens?

Glicério: uhum

Pesquisadora: e vocês acham que tem problema isso?

Vitória: não

Pesquisadora: Mulheres fazendo o serviço igual o dos homens e homens fazendo serviço igual das mulheres?

Renan: é esquisito

Jhony: tem empilhadeira, minha mãe..

Pesquisadora: sua mãe é empilhadeira?

Jhony: não, minha mãe trabalha só com fogão..

André: o único serviço que eu sei do meu pai é ficar lá na Electrolux. E na Faber...

Pesquisadora: você sabe o que seu pai faz no trabalho dele?

André: ah, eu não...

Pesquisadora: mas vocês já ouviram alguém falando em casa ou ai no bairro ou na tv, que tem trabalho que é de homem e trabalho que é de mulher? vocês já ouviram isso em algum lugar?

Cças: já

Wesley: mulher pinta unha

Pesquisadora: mulher pinta unha... que mais?

Eduardo: mulher tem cabelo grande

Jhony: mulher tem seios... (risos)

Pesquisadora: que mais?

Wesley: mulher tem...

Wesley: mulher tem nariz grande...

Cças (meninos e meninas): tem mulher que tem... só que daí... usa tênis... tem mulher que tem... chulé... chulezão (voltam a falar um junto com o outro)

Pesquisadora: ó, um de cada vez, Marcela. Oi?

Marcela: (fala muito baixo e outras crianças falam junto)

Jhony: quer que eu fale?

Pesquisadora: não. Ó, a Marcela falou que tem diferenças, que tem coisas que mulher tem e que homem não. Foi isso que você falou?

Marcela: é verdade, tem diferença

Pesquisadora: tem diferença... Que mais que homem tem diferente de mulher e mulher tem diferente de homem?

Wesley: eu sei!

Pesquisadora: Fala Wesley

Wesley: braço.

Wesley: seios!

Pesquisadora: braço, seios, que mais?

Cristoffer: brinco!

Jhony: homem também pode usar brinco!

Pesquisadora: Homem também pode!

Juliana: mas é brinco de mulher, filho! (risos)

Pesquisadora: tem diferença...

Wesley: o sapato, a luva

Willian: passa rímel

Vitória: maquiagem!

Cças (meninas rindo): maquiagem

Renan: tem gente que tem cárie no dente!

Juliana: maquiagem com cárie no dente?

Cristoffer (falando junto com pesquisadora): ...passa batom...

Pesquisadora: olha só, tem diferença do homem pra mulher...que são diferenças Biológicas, são do corpo! Tem por exemplo o pênis e a vagina, é diferente. Mulher tem seio, homem não... E são diferenças do corpo, da natureza, é biológico, isso não dá pra mudar, é a natureza que é assim. E tem diferenças que a sociedade que coloca, aí é o que vocês estavam falando, do jeito de vestir: brinco, tamanho do cabelo, sapato... e isso foram as pessoas que inventaram, a sociedade que fala que homem pode vestir isso e mulher não e mulher pode vestir...

Cças (meninos) voltam a falar ao mesmo tempo: eu já vi sapatilha no meio da rua... e aqueles homem lá que nossa...

Pesquisadora: Eduardo? Um de cada vez...

Michael: aí o pulso... virou

Jhony: ah, deixa eu falar... ah é a mesma coisa

Pesquisadora: Eduardo.

Eduardo: ah, tipo aqueles homens que nascem com pênis e quer perder o pênis.

Pesquisadora: porque vocês acham que eles operam?

Michael: é bixa!

Jhony: porque eles são mulher?

Vitória: nasceu igual mulher!

Pesquisadora: por que eles queriam mudar?

Eduardo: ah, sei lá!

Pesquisadora: isso é porque eles não estão contentes com o corpo deles.

Glicério: sim, mas tem que cortar o pênis? não consegue deixar?

Cças (meninos e meninas) falam novamente ao mesmo tempo: lógico .. aí eles poe silicone...

Pesquisadora: tem que falar um de cada vez.

Marcela: mas ele pode engravidar?

Pesquisadora: não.

Marcela: Não?

Pesquisadora: Não, não tem o útero.

Michael: er, já pensou?

Marcela: nossa... ah, ué...

Pesquisadora: aí da pra operar, eles colocam silicone, tiram o pênis que nem o Eduardo falou.

Wesley: fica barbudo

Pesquisadora: mas não consegue ficar "grávido" Marcela.

Marcela: tadinhos, coitados

Thierre: eles adotam filho!

Pesquisadora: aí se eles quiserem ter filhos tem que adotar, que nem o Thierre falou.

Willian: eu não vou adotar não, vou ter o meu mesmo...

Wesley: homem usa calcin... (risos) mulher usa calcinha e nós usa cueca.

Pesquisadora: E que tipo de diferença é essa?

Jucélia: da moda, que inventaram

Wesley: a mulher usa fio dental e...

Pesquisadora: mas olha, tem coisas... Essas diferenças...que, por exemplo da roupa de um e de outro quando veste, não afeta tanto o dia a dia das pessoas

Gecilene: Por que é diferente?

Pesquisadora: porque se está de camiseta ou de blusinha ou de calcinha não faz tanta diferença...

Willian: meu irmão tem uma camisa rosa que era de homem, tava na moda.

Pesquisadora: mas porque você falou de camisa rosa?

Jhony: porque os muleque ficaram falando que é de mulher, né Fê?

Cristoffer: é, é sim!!

Renan: Tem cueca rosa também fala que é de mulher.

Cças (meninas): é verdade!! é sim!!

Vitória: que que tem usar roupa rosa? Ninguém tem?

Jhony: eu tenho uma (desdenhando e rindo)

Pesquisadora: porque vocês acham que tem isso? na nossa sociedade as pessoas falam que tem cor que é de mulher e tem cor que falam que é de homem? Porquê?

Jhony: ó, mulher tem... hum... risos

Wesley: porque que mulher tem unha suja?

Cças: todas falam ao mesmo tempo

Pesquisadora: gente, olha, eu não estou conseguindo ouvir, imagina pra ouvir em casa depois, tem que falar um de cada vez...

Willian: nossa, aí é difícil...

Pesquisadora: Porque que vocês acham que tem coisa que falam que é de homem e tem coisa que falam que é de mulher? Por exemplo, roupa rosa, porque falam que é de mulher? Porque vocês acham que tem diferença?

Eduardo: porque mulher usa...

Guilherme: é mesmo...

Renan: é, esmalte também...

Willian: não é só roupa

Michael: o brinco...

Renan: aquele negócio de cabelo ali, ó... é... borboletinha...

Eduardo: homem vestindo borboletinha...

Pesquisadora: que que vão falar do homem, Eduardo?

Eduardo: que, que... o homem é musculoso... e tá sempre... ai, "psora"... imagina se pode um homem musculoso usando borboletinha?

Wesley: homem tem mais...homem tem mais força mesmo..não pode

Pesquisadora: calma Wesley, tem que levantar a mão e esperar.

Wesley: eu to esperando faz um tempão

Pesquisadora: é assim mesmo, todo mundo pode falar, mas também tem que ouvir

Wesley: então...

Jhony: homem tem mais força do que a mulher!

Pesquisadora: será?

Jhony: é sim!

Talia: nem sempre!

Jhony: sempre!

Talia: nem sempre!

Jhony: uma vez eu levei um chute do meu irmão aqui ó.

Pesquisadora: Talia?

Talia: é, tipo assim... quando os amigos põe brinco dos dois lados da orelha... põe brinco na orelha desse lado e do outro... é tem gente também fica falando que é gay, só porque usa brinco na orelha

Pesquisadora: e só a cor da roupa da pessoa, o que ela quer usar de enfeite no corpo... será que define, se é gay, se é homem ou se é mulher?

Eduardo: fessora? Podem usar.

Pesquisadora: vocês acham que só o jeito, a cor da roupa que usa, o enfeite que usa vai falar se é homem ou se é mulher?

Cças (meninos e meninas): não...não...

Pesquisadora: que cê acha, Jucélia?

Jucélia: assim, como eles falaram, nem sempre o homem quer mostrar que é mulher, porque... Meu pai quando era casado com a minha mãe não era minha mãe que apanhava do meu pai, era meu pai que apanhava da minha mãe.

Michael: igual lá em casa

Willian: se minha mãe pegar

Jucélia: quando minha mãe largou do meu pai, meu pai levou um couro da minha mãe, mas um couro, que ninguém conseguiu segurar a minha mãe... daí meu tio, minha vó, mas ninguém conseguiu segurar a minha mãe...deu um couro...

Wesley: fessora? eu sei!

Pesquisadora: algumas mulheres podem ser mais fortes que alguns homens?

Wesley: ih!

(silêncio)

Jucélia: eu sou

Willian: ela é forte! Falei que ela é forte!

Pesquisadora: mas independente de quem é mais forte, um pode bater no outro?

Jucélia: claro que pode!

Pesquisadora: porque “claro que pode”??

Thierry: não...

Jucélia: porque as pessoas xingam de qualquer nome, aí apanha, né?

Pesquisadora: então se uma pessoa te xinga e ofende pode apanhar?

Jucélia: *lógico!*

Willian: é!

Pesquisadora: e resolve?

Cças (meninos e meninas): não!

Vitor: resolve conversando

Pesquisadora: vocês acham que conversando resolve?

Cças (meninos e meninas): sim..

Mo: às vezes sim.

Pesquisadora: oi Vitor?

Vitor: Eva, não tem nada a ver de furar a orelha... não tem nada a ver isso não...

Pesquisadora: então você acha que isso não tem diferença, se fura a orelha não deixa de ser homem?

Wesley: Homem usa Nike.

Breve silêncio

Cças todas juntas: ai Wesley... nada a ver isso...

Pesquisadora: um de cada vez.

Michael: ele levantou dando soc... ele, ele... ele levantou dando tapa na cara... ele tava assim deitado assim... Ai o outro foi cheirar em cima dele. Ele levantou e deu um tapa na cara

Pesquisadora: Não entendi, por que que ele bateu no outro?

Michael: não sei, daí ele saiu e ele falou assim: bora pessoal... vamo bate... abriu lá

Pesquisadora: mas cê não sabe o motivo?

Michael: o motivo era o tapa na cara! Ó, o cara bateu...

Pesquisadora: Não, mas o motivo porque ele começou a briga.

Cças riem

Michael: Porque ele tava locão!

Pesquisadora: ah, tá, ele tava “locão”?

Michael: ele cheirou, ele...aí ele bateu na bixinha

Ana: tem umas que... que não resolve mesmo... lá em casa não tem muita briga mas as vezes sai... e conversar não adianta..

Pesquisadora: você acha, Ana que tem coisa que não resolve?

Ana: não, às vezes. Tem umas coisas de família que não tem como resolver quando estão brigando

Pesquisadora: na hora que as pessoas estão nervosas, elas estão brigando... não se acalmam pra conversar, é isso?

Ana: isso

Pesquisadora: e é por isso que tem briga de vez em quando?

Ana: é.

Wesley: Mulher adora... mulher é briguenta mesmo... mulher...

Pesquisadora: deixa eu fazer uma pergunta: vocês sabem se tem brincadeira que menino pode fazer e que menina não pode?

Wesley: eu sei!

Cças falam ao mesmo tempo

Mo: menino pode brincar de tudo

Pesquisadora: menino pode brincar de boneca?

Cças (meninos e meninas): pode! (uma menina diz que não)

Juliana: ...menina pode brincar de fogãozinho

Pesquisadora: e menina pode brincar de carrinho?

Cças (meninos e meninas): pode.

Cças voltam a falar ao mesmo tempo

Willian: minha irmã solta pipa.

Pesquisadora: sua irmã solta pipa?

Thierry: o meu primo joga bola

Wesley: eu também jogo!

Willian: não tem diferença de mulher... mulher joga bola também!

Cças falam juntas

Pesquisadora: Oi?

(cochichos)

Michael: ... ô professora minha irmã teve que fugir da cinta do meu avô... agora tá bem... mas ela apanhou porque desobedeceu ele e brincou na rua

Cças falam ao mesmo tempo

Jhony: fessora, igual minha mãe... se aprontar é só uma vez só... aí já viu...

Pesquisadora: olha só, tem briga que começa por pouca coisa, por um motivo que no começo era pequeno e aí depois vira briga feia... vira briga séria...

Willian: a amiga da minha mãe ela acabou indo para o hospital porque bateram nela, mas bateram muito... machucou

Pesquisadora: gente, quando um estiver falando os outros tem que ouvir...

Wesley: mas eu já levantei a mão!

Pesquisadora: mas tem que esperar sua vez

Cças reclamando e falando.

Wesley: sabia que meu primo usa calcinha estampada?

Pesquisadora: esperem um pouquinho. Wesley, se quando ele estiver falando você falar junto eu não consigo ouvir o que ele está falando.

Wesley: mas eu tô aqui faz tempo!

Pesquisadora: mas tem que esperar ele acabar de falar, aí eu te chamo... agora pode falar.

Wesley: tá bom.

Silêncio

Eduardo: Esqueceu!

Wesley: o meu primo, ele tava na casa dele. Aí eu cheguei lá ele tava no quarto... haha... aí...

Michael: hahahaha

Wesley: ... quando eu vi ele tava usando calcinha.

Michael começa a rir alto e Wesley não termina a história.

Wesley: ô bobo!

Pesquisadora: Tem problema ele escolher uma roupa dele? você acha que tem?

Michael: mas era fio?? hahahahahaha

Pesquisadora: mas você acha que tem problema escolher a roupa dele, a roupa que ele gosta?

Wesley: não.. mas calcinha é de mulher

Pesquisadora: Ó, gente, um de cada vez falando, porque senão não dá para ouvir. Michael! Um de cada vez. Pode falar, André.

André: aí, a mulher tem nome diferente e homem também tem!

Jéssica: isso todo mundo sabe (cochichando com outra cça)

André: mulher... olha o meu tem "n" e o dela tem "m".

Wesley: o meu tem "W"

Pesquisadora: mas o nome não é o que importa agora. Agora eu queria mesmo saber da opinião de vocês sobre as diferenças do que homem pode fazer e mulher não pode e do que homem pode fazer e mulher não pode, que falam. Se tem essa di... que mais que vocês acham que menina pode fazer e que homem não?

Willian: que nem quando a gente vai pra educação física e as meninas choram na hora da queima porque não aguenta nada...

(Voltam a falar todos ao mesmo tempo)

Wesley: moicano, moicano! Homem usa moicano

Gabriela: dança...

Pesquisadora: Vocês já me...

Wesley: mulher pode ter pinta...

Pesquisadora: é, mas o homem também pode...

Thierry: homem faz xixi em pé, mulher faz sentada...

Pesquisadora: é, homem faz xixi em pé e mulher sentada. Mas é uma diferença do corpo, daquelas que a gente já falou, daquelas que vem da natureza...

(Breve silêncio)

Pesquisadora: Olha, o Christopher falou baixinho e acho que teve gente que não ouviu, mas ele disse que homem pode brincar de boneca. E perguntou se o homem quando crescer não vai ser pai e vai cuidar dos filhos?

Vários meninos: ah, eu vou ser pai!... eu vou...

Pesquisadora: então... Não pode brincar de boneca?

Michael: eu vou ter uns vinte

Jhony: eu vou ter três.

Willian: eu vou ter dois.

Pesquisadora: oi Ana? Gente!

Os meninos continuam falando e encobrindo a voz da Ana.

Ana: mas homem não cuida, ah, tem uns que cuida, meu cunhado cuida da minha sobrinha pra minha irmã... mas os outros não cuida

Renan: sua sobrinha que veio na reunião?

Ana: é

Wesley: tem homem que usa tênis igual da mulher! Só que da Olimpykus.

Pesquisadora: tem... tênis parecido... a moda muda muito né? o que pode usar, o que não pode, os modelos que usa. Tem problema em usar tênis igual?

Juliana: não...mas é que não é igualzinho

Eduardo: tem

Pesquisadora: Você acha que tem, Eduardo?

Eduardo: não, mas às vezes tem homem que usa porque não é homem mesmo..

Breve silêncio

Michael: Fala sééééério!

Pesquisadora: Pode falar, não precisa ficar com vergonha...

Alguém de fora da sala: Café

Pesquisadora: Vou parar pro café. Depois nós continuamos, está bom?

Renan: mas professora por que você ta gravando a gente?

Pesquisadora: voltando...Olha, a gente já voltou do café. Só lembrando: a gente vai falar um de cada vez e vou explicar de novo. Isso faz parte do meu trabalho e eu resolvi estudar isso porque sempre vejo pessoas falando: ah, menino não pode varrer a sala, são as meninas que tem que varrer a sala no fim da aula... As meninas querem jogar futebol e os meninos não deixam... Na hora do intervalo falam: ah não vai brincar com a gente, porque a gente está brincando de elástico e é coisa de menina...

Eduardo: é, não sei porque você vive brigando...

Willian: eu não brigo

Pesquisadora: então...

Pesquisadora: por isso que eu resolvi, e quis estudar isso, fazer um trabalho sobre esse assunto pra eu saber o que vocês acham... Oi Cristoffer?

Cristoffer: menino não vai lavar a louça, mas eu ajudo minha mãe...

Pesquisadora: Você ajuda sua mãe a lavar louça?

Cristoffer: uhum

Gabriela: para de ficar fazendo graça, tudo que a Marcela faz você imita...

Pesquisadora: Gente vamos ouvir o que o Cristoffer tá falando. Continua, por favor.

Cristoffer: já acabei

Pesquisadora: ouviram? o Cristoffer estava falando que na casa dele ele arruma a cozinha..

Wesley: eu não ouvi nada!!

Thierry: lava a louça...

Wesley: eu também lavo louça pra minha mãe.

Ana: professora?

Pesquisadora: Eduardo, o que você acha disso? pode falar? O que você acha?

Você faz serviço na sua casa, limpa a casa?

Eduardo: faço.

Willian: faz o que?

Eduardo: o que minha mãe manda.

Michael: eu não!

Pesquisadora: você não ajuda na sua casa?

Michael: eu não, minha irmã já ajuda, eu nem preciso

Pesquisadora: Mas ajuda? Talia, que vc acha disso?

Talia: não, professora, é que... é que nem você falou, que quando as meninas querem jogar futebol, os meninos deixam e tem que também quando as meninas estão pulando corda ai os meninos vão pedir pra brincar com elas, ai as meninas também não deixam...e o elástico também...os meninos *quer* pular e as meninas não deixam...

Pesquisadora: E porque não deixam?

Várias crianças falam juntas

Pesquisadora: porque você acha que não deixam?

Talia: não sei...

Jhony: é porque eu pulei de elástico e quase quebrei minha perna

Gecilene: uoooo!

Willian: vixi, por a culpa no elástico?

Jhony: é verdade, tava escuro e eu escorreguei

Vitor: a menina lá pisou no elástico e foi com tudo no chão

Pesquisadora: então menino não pode brincar?

Cças (meninos e meninas): pode... pode!!

Pesquisadora: e porque as meninas não deixam, se vocês acham que pode?

Cças começam a falar todas juntas

Pesquisadora: um de cada vez!

Cças continuam falando

Pesquisadora: oi Wesley?

Wesley: porque elas acham que é coisa só de... menina.

Pesquisadora: elas acham que é coisa de menina, mas o que você pensa?

Wesley: ahhhh eu isso eu não sei

Pesquisadora: oi Cristoffer?

Cristoffer: Eu acho que quando minha mãe faz compra, eu não gosto de ajudar.

Crianças riem.

Cristoffer: é quando faz compras, eu levo as sacolas...

Pesquisadora: Mas você ajuda a fazer essas coisas também? Você ajuda a fazer compras, lavar louça...

Jhony: e alguém chamou você de viado?

Cristoffer: se tiver ajudando a mãe não é viado

Pesquisadora: Oi Thierry?

Thierry: nada, ele já falou

Algumas cças falam ao mesmo tempo

Thalia: é, to com vergonha...

Pesquisadora: Pode falar Thalia, não fica com vergonha...

Wesley: posso falar?

Pesquisadora: Pode, Wesley, depois a Thalia fala.

Wesley: igual a Carla, minha prima

Pesquisadora: Fala Thierry, pode falar alto, tô vendo que você tá falando baixinho para o seu colega do lado, fala pra gente ouvir!

Thierry: (faz sinal de negativa com a cabeça)

Michael: Eu?

Pesquisadora: Você quer falar, Michael?

Michael: Não

Pesquisadora: Oi Eduardo?

Eduardo: Se a menina usa ai esse negócio de florzinha ai [enfeite de cabelo] a gente pode usar também?

Pesquisadora: o que você acha?

Talia: eu acho que...não

Pesquisadora: Você acha que não Talia, acha que homem não pode usar enfeite de florzinha no cabelo?Por quê?

Talia: (faz que não com a cabeça)

Willian: eu uso chinelo da minha mãe!! e tem florzinha...

Talia: não tem nada a ver!

Pesquisadora: você acha que não tem nada a ver?

Willian: É, não tem nada a ver mesmo.

Talia e Willian: não!

Pesquisadora: deixa de ser menino porque está de chinelo rosa?

Cças (meninos e meninas): não!!!

Talia: e também não deixa de ser menino só porque está com presilha na cabeça!

Willian: Aí também não sei...

Cristoffer começa a falar junto.

Pesquisadora: Oi Cristoffer?

Cristoffer: o que você falou? que menino não pode usar não???

Thierry: é que tem muita gente que é preconceituoso.

Pesquisadora: ouviram, o Thierry falou uma palavra que eu ouço muito. O Thierry falou que tem muita gente que é preconceituosa. O que você acha que é gente preconceituosa?O que elas fazem?

Thierry: gosta de...

Pesquisadora: que vocês acham que gente preconceituoso faz?

Eduardo: humilham

Pesquisadora: humilham os outros. Oi Welen, que você acha? Peraí, um de cada vez, vocês já falam. O que você acha Wellen?

Wellen: que só porque usa coisa rosa é gay

Willian: nossa então quer dizer que eu sou gay então?

Cças riem

Pesquisadora: Oi Cristoffer. Ouçam, um de cada vez. Cristoffer.

Cristoffer: é como... a gente tem um amigo, ele é... ele usa peruca...

Juliana: amigo? (rindo)

Cristoffer: é.. ele é viado, sabe?

Crianças riem

Renan: ele é o que?

Eduardo: viado.

Pesquisadora: e quando vocês falam assim...

Gecilene: Professora, eu quero falar.

Pesquisadora: peraí. E ele é homossexual?

Cristoffer: é

Juliana: o que é homossexual?

Cristoffer: ah não!

Pesquisadora: homossexual é uma pessoa que gosta de outra do mesmo sexo. Então, homem gosta de homem, né Eduardo?

Eduardo: aham.

Pesquisadora: e mulher gosta de mulher. É homossexual.

Cças falam junto

Pesquisadora: mas, esse jeito de falar: viado, sapatão, essas palavras... será que a pessoa gosta que falem dela assim?

Cças: Não!! Não!

Jhony: isso é bullying

Eduardo: bullying!!

Vitor: "tcho" te dar um exemplo, ó...

Pesquisadora: isso é discriminação

Vitor: eu já vi o..

Pesquisadora: Um minuto, dá exemplo sem citar o nome da pessoa, por exemplo, um homem, uma mulher que conheço, está bem?

Vitor: é, ai ele põe roupa de mulher, roupa... peruca... Ele se sente mulher

Pesquisadora: e o que você acha disso?

Vitor: se ele quiser se vestir de mulher...

Pesquisadora: e você acha que tem problema querer se vestir assim?

Vitor faz que sim com a cabeça

Wesley: nossa! Que preconceituoso!!

Pesquisadora: Cristoffer! Mas vamos pensar... tudo bem você pensar assim. Mas falando de xingar, que vocês deram o exemplo... Você acha que não é certo, mas pode xingar, ofender uma pessoa porque ela escolheu ser desse jeito?

Gabriel: Não!!

Wesley: não!!

Vitor: não, é o gosto dela.

Pesquisadora: é, é o gosto dela. Você acha que a gente não pode xingar nem ofender só por causa da escolha dela? Mesmo que você não concorde. É isso?

Vitor: (concorda com a cabeça)

Thalia: la na minha casa, ai o meu vizinho ele também é homossexual, ai ele fica... ele queria que tivesse dez roupas de mulher... ele queria todo dia ficar com vestido, saia... ai teve um dia que a minha mãe também não gostou porque... ele ficava... a mãe dele não sabia que ele era homossexual e aí ele ficava pedindo... ele não tinha roupa de mulher. Daí ele ficava pedindo as coisas da minha mãe emprestada. Ai ele pediu já coisa... vestido da minha mãe e ainda rasgou tudo... e sandália. Ai minha mãe pegou a sandália com ele...

Meninos começam a falar junto.

Pesquisadora: Psiu! deixa a Thalia continuar...

Thalia: Ai... ai teve um dia que a minha mãe brigou com ele por causa que ele... ela tava falando com um homem e o meu vizinho foi se intrometer ai minha mãe brigou com ele né... ai falou.. ai minha mãe falou assim: quando você tava... quando a sua mãe não sabia das coisas né cê ficava pedindo sua roupa emprestada né. Agora que sua mãe sabe, você fica desprezando os outros. Porque sempre catava as coisas da minha mãe ai...

Cristoffer: não faz bem não, Thalia.

Thalia: quem, eu?

Cristoffer: é

Pesquisadora: deixa ela falar... Cristoffer, você quer falar sobre isso que a Thalia está falando?

(silêncio)

Cristoffer: o namorado dela é gringo, né?

Jhony: gringo??

Thalia: é, o Lucas.

Jhony: você acha?

Ana: acho, estão namorando sim

(Saem para o café)

Pesquisadora: Gente olha só, na hora do café a Ana falou que vocês não tem muita coisa pra falar... Eu não acho. Olha só, por exemplo, a gente já está aqui há um tempinho e vocês já falaram um monte de coisa interessante

Cristoffer: e vamos falar muito mais de mulher e de homem né? Outro dia? A professora Paula que falou ..

Pesquisadora: já falaram de diferenças de homem e mulher, de coisas que falam que é diferente, mas que... por exemplo do jeito de vestir, que não tem tanta diferença assim, que pode escolher. Já falaram de preconceito, de discriminação... Eu acho que vocês tem muita coisa pra falar sim, tem muita coisa interessante.

Cristoffer: mas, fessora...

Pesquisadora: pode falar, Cristoffer.

Cristoffer: que nem um... [risos de algumas çças] que nem o padrasto do... do... Jhonatan...

Willian: padrasto?

Cristoffer: é... da outra sala... ele fica assim (senta e cruza as pernas para mostrar), não tem nada a ver, só que como ele senta... "eles ficam falando que é pose" de mulher

Renan: ô fessora, meu pai fica assim ó quando ele toca violão (com a perna cruzada)

Pesquisadora: Mas será que o jeito de sentar também tem que ser diferente?

Çças começam a falar junto: ah fessora se você ficar assim... temmm...

Pesquisadora: um de cada vez! Oi Lauricéia. Pode falar.

Lauricéia: uma vez, quando eu era criança, eu participava de um projeto e eu tinha um professor que era...

Aiesca: ele era... professor?

Pesquisadora: Aie...

Lauricéia: ele era...

Willian: gay!

Lauricéia: Homossexual!!

Cças riem e aplaudem (meninos): aeee!

Pesquisadora: Olha, deixem ela continuar a história.

Lauricéia: então, ai quando ele chegava todo mundo falava, "ah, o bixa tá chegando". Mas só que ele era bixa só que ele não ficava assim "ai beem!" (imitando trejeitos).

Wesley: ai bem!

Lauricéia: Ele não ficava assim, porque tem umas pessoas ai que ficam, né?

Gabriela: é, ficam se sentindo...

Lauricéia: agia normalmente

Willian: era igual homem

Lauricéia: ele agia normalmente.

Renan: tem alguém batendo na porta

Pesquisadora: sim, olha já deu nosso horário, Lauricéia, no próximo encontro você me lembra pra gente continuar conversando sobre o que você falou? Vou pedir uma coisa pra vocês, quero que pensem sobre tudo que conversamos pra gente continuar essa conversa depois ta bom? Gostei muito de hoje.

Wesley: a gente vai ouvir agora que você gravou?

Pesquisadora: não Wesley, mas depois eu mostro.