

## Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância<sup>1</sup>

Laura Cipollone\*

Resumo: Na perspectiva da pedagogia da diferença, o artigo traz resultados de pesquisas realizadas em creches e pré-escolas italianas sobre a relação educadora-menina e educadoramenino, assim como entre meninos e meninas. Oferece, então, pistas para a programação de percursos educativos nestas instituições para delinear os contornos de formação da identidade feminina desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Relações de gênero, creche, pré-escola, Itália, criança pequena, educação infantil, pedagogia da diferença.

Abstract: This study presents the results of the research performed in Italian childcare institutions and preschools regarding the girl-educator and boy-educator relationships, as well as the relation between boys and girls, from the framework of the pedagogy of the difference. Therefore, it is a source of clues for programming the educational course to be taken in these institutions in order to outline the formation of the feminine identity since the first years of life.

Key-words: Gender relations, childcare institution, preschool, Italy, small children, early childhood education, pedagogy of the difference.

### 1. Afetividade de meninas e meninos

Parto de uma consideração geral sobre a pouca atenção dada à afetividade, a todos os fenômenos de fundo emocional que vão das necessidades aos valores, dos laços afetivos aos sentimentos e às emoções.

Raramente pesquisa-se sobre esses temas, e sabemos muito bem como a educação sentimental é produzida por um "currículo" oculto e inconsciente, ao qual geralmente se chega através de várias relações e percursos, de diversos agentes –

\* Pedagoga coordenadora de Políticas Educativas para a Infância da Região de Umbria e membro do Grupo Nacional Creche-Infância, Itália. Falecida recentemente.

1. Capítulo do livro organizado por Laura Cipollone, *Bambini e Donne in Educazione*. 2a. ed., 1992. Tradução autorizada pela Editora Franco Angeli, Milão. Revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria.

um currículo ignorado pela pedagogia e no qual a educação escolar não tem possibilidade de intervir.

Todavia, a partir do interesse pelos aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento da comunicação, o estudo das relações entre afetividade, sociabilidade e inteligência levou a reconhecer que todo comportamento tem, na base, algum tipo de afeto e que, em todo comportamento, a inteligência e a afetividade estão em constante interação.

Wallon diz: “À emoção cabe a tarefa de unir os indivíduos entre si por meio das suas reações mais orgânicas e íntimas, e essa confusão deve ter, como posterior conseqüência, as oposições e os desdobramentos dos quais poderão, gradativamente, surgir as estruturas da consciência”. Diz também: “(Nas) emoções, que são a exteriorização da afetividade, sustentam-se treinamentos gregários, forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que estas possibilitam refinam os seus meios, fazendo destes, instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados” (WALLON, 1973, p. 138).

Mas não poderíamos dar uma explicação exaustiva para as teorias intelectualistas das emoções nem, sobretudo, para a falta de atenção em relação aos sentimentos, que caracteriza a nossa cultura, sem mencionar as motivações profundas que levam uma cultura a desvalorizar aspectos da intimidade, da amizade e do amor, e, ao contrário, dar valor aos aspectos racionais, à troca, ao consumo, à agressão, à produção (de mercadorias), muito freqüentemente contra a criação da vida.

O que pretendo sustentar é que esta hierarquia de valores está identificada com o masculino e se baseia numa desvalorização e remoção de funções e capacidades femininas, que se referem, principalmente, ao cuidado (entendo o sentido de “cuidado” segundo Jane Flax, como *nurturance*, isto é, expressão de amor e preocupação com o bem-estar do outro, que não exige condições, e que tem também um aspecto sensual, porque é cuidado com a psique e com o corpo ao mesmo tempo). Gilligan diz: “A partir do momento em que a individualização e a separação são propostas como marcos do desenvolvimento da criança e do adolescente, eis que este estar mergulhada na interação social e nos relacionamentos pessoais, que constitui a qualidade característica da vida feminina, não é mais simplesmente uma diferença descritiva, mas torna-se uma desvantagem evolutiva” (GILLIGAN, 1987, p. 17).

Quando a sentimentalidade do amor parece totalmente fora de moda e está relegada ao espaço do efêmero (basta pensar nas “musiquinhas”, ou ainda que “Intimidade” é o nome de um jornal para mulheres do qual normalmente se fala com tom de superioridade, quando não, com desprezo); quando o amor pelas crianças, a começar pelo amor materno, não está no centro dos interesses da nossa organização social; quando a afetividade entre crianças pequenas é bem pouco observada pelos adultos, e a afetividade entre os maiores, principalmente do outro sexo, não é bem vista, não é de se admirar que os afetos, as emoções que crianças

e adultos vivem nas instituições, na escola, continuem a fazer parte da experiência individual de cada um, do implícito e do informal, e não entrem no percurso formador da instituição.

As creches são, no entanto, o lugar em que mais se revelam – no que diz respeito à importância das relações entre crianças e numerosas figuras adultas e entre coetâneos – os aspectos emotivos ligados, por exemplo, à separação dos pais, às relações preferenciais entre adulto e criança, às relações privilegiadas entre crianças.

Nos centros de educação infantil, locais de uma pedagogia da relação e da integração, pode-se supor uma maior sensibilidade do adulto às expressões de prazer, bem-estar, mal-estar das crianças, em comparação com outros níveis de escolaridade. Mas, quando se examina quais percursos implícitos de educação para a afetividade são determinados nesses contextos educacionais, observam-se consistentes diferenciações baseadas no sexo, tanto no comportamento dos adultos como no das crianças.

A descoberta das capacidades comunicativas e sociais das crianças desde os primeiros anos de vida determinou a possibilidade de observar a formação das relações e de notar suas diferenças baseadas no sexo e em relação à qualidade do contexto em que ocorrem.

A partir de algumas pesquisas<sup>2</sup> conclui-se, por exemplo, que as meninas desenvolvem desde a creche, mais do que os meninos, as suas capacidades de interação, mostram uma maior capacidade de contato social, principalmente em situações de dupla. Esses aspectos são mais evidentes na pré-escola, onde as meninas mostram uma gama considerável de comportamentos comunicativos, que vão da cooperação à busca de contato, ao pedido de ajuda e à reação de defesa, bem como à reação agressiva.

Ao considerar o comportamento como um meio para exprimir a relação com o outro, aparecem estilos proxêmicos diferentes entre os dois sexos. As mulheres usam principalmente o comportamento de contato, sabem adaptar o uso do contato a contextos de diferentes jogos, o que se torna um instrumento interativo – que adquire significado a partir da relação com outros instrumentos: o olhar, a comunicação verbal e não verbal – e é usado em situação dialógica ou de grupo e, às vezes, pode substituir a troca verbal, como nos grupos de meninas.

Os meninos são menos flexíveis no uso do contato, usam-no menos e também fora da comunicação interativa; usam-no, predominantemente, no relacionamento de dupla. Comportamentos interativos e relacionais ocorrem mais entre os com-

---

2. Refiro-me ao núcleo monotemático *La distanza interpersonale*, em *Età evolutiva*, 25 de outubro de 1986, e, em particular a: Fonzi, A.; D'Alessio, M. "Introduzione"; Tomada, G.; Menesini, E. "Il contatto tra bambini"; Masini, M. F. "Maschi e femmine: differenze nel comportamento spaziale in contesti diversi".

ponentes do mesmo sexo (e isso se intensifica com o passar dos anos). Formam-se grupos unissexuados e relações privilegiadas entre pessoas do mesmo sexo.

Está claro que as modalidades interativas, a atenção com o outro, que tornam as meninas capazes de pôr em prática um estilo cooperativo com muito mais eficácia do que os meninos, também são, frequentemente, motivo do desequilíbrio de poder que se concretiza nos relacionamentos com os homens. Um estudo de Camaioni e Attili (1978, p. 45) sobre estilo cooperativo de meninas e meninos de 30 a 36 meses, evidencia que, embora o estilo comunicativo das meninas (disponibilidade tanto para tomar como para responder à iniciativa e disponibilidade de adaptação às iniciativas do outro) seja o mais funcional para o bom andamento de qualquer troca interacional, ele gera, todavia, uma disparidade de poder em relação ao homem – que tem, ao contrário, como interesse principal, afirmar o próprio papel – e se traduz “imediatamente como papel submisso: a “dependência” torna-se subalternação”.

É interessante notar como os comportamentos de escuta, de olhar prolongado, de flexibilidade e capacidade de tornar-se reciprocamente interdependentes, praticados principalmente pelas meninas e entre as meninas, que são, na verdade, os comportamentos que caracterizam o modo de ser da mãe com a criança nos primeiros anos de vida, produzem resultados tão negativos nos relacionamentos entre meninas e meninos.

A pesquisa deixa em aberto essa questão, para a qual é possível começar a dar respostas a partir da análise da formação das identidades de gênero e de como estas interagem com as hierarquias de valores que uma sociedade elabora e põe em prática.

Existem diferenças básicas entre a personalidade masculina e a feminina, que dependem do papel social de cuidado que as mulheres sempre desenvolveram em todas as culturas: o ter entregue às mulheres a função de cuidar das crianças nos primeiros anos de vida criou condições diferentes para as meninas, que sentem proximidade e semelhança em relação à mãe, e para os meninos, que desenvolvem uma maior individuação e separação.

Chodorow, submetendo à crítica a teoria psicanalítica, enfatiza, a esse respeito, que “a diferença entre os sexos nas primeiras experiências de individuação e de relacionamento não significa que a mulher tenha limites do Eu mais frágeis do que os do homem...”, mas, principalmente, que “a menina aparece, nesta fase da vida, com uma reserva de empatia incorporada na sua definição de si mesma, como não acontece, ao contrário, ao menino...”, sente-se mais em continuidade e em relação com o mundo objetivo externo, e se orienta de maneira diferente também em relação ao mundo objetivo interno” (CHODOROW, 1978).

No belo estudo de Gilligan sobre a formação do juízo e das escolhas morais no desenvolvimento feminino, a autora rebate as teses freudianas sobre a formação

do Superego, que prevêem para as mulheres “um menor senso de justiça e uma menor inclinação a submeter-se às grandes necessidades da vida, para submeter-se a sentimentos de ternura e hostilidade” (GILLIGAN, 1987, p. 15). Essa característica do desenvolvimento feminino, que se define através do apego e da atenção ao outro, assume, portanto, conotações negativas, de falta de desenvolvimento, de maturidade e autonomia plenas nunca alcançadas.

Do ponto de vista do desenvolvimento do juízo moral, tudo isso determina uma diferença de avaliação, por exemplo, entre as capacidades das crianças nos jogos com regras e, aos poucos, na elaboração formal das regras, além do comportamento pragmático das meninas em relação às regras “consideradas válidas enquanto o prazer do jogo recompensar” (PIAGET, 1972, p. 83). Segundo Piaget, essa análise demonstra como o modelo masculino pode ser melhor, isto é, pode ser “o” modelo, enquanto a sensibilidade e a atenção aos sentimentos alheios que as meninas desenvolvem através de seus jogos têm pouco valor de mercado e podem, pelo contrário, dificultar o seu sucesso no mundo do trabalho.

Na realidade, a pesquisa de Gilligan evidencia como essa capacidade das meninas de assumir o papel de “outro generalizado” prepara menos para a abstração dos relacionamentos humanos e contribui, ao contrário, para desenvolver a sensibilidade necessária para assumir o papel do “outro particular” e para fundar um juízo moral que enfrente os problemas não através da lógica abstrata, mas como uma narração de relacionamentos que acontecem em um tempo e em um espaço e que têm uma história (GILLIGAN, 1987, p. 19).

São diferentes estilos comunicativos, portanto, que estão ligados a diferentes valores, a diferentes sentimentos e representações que o relacionamento com o corpo materno sexuado determina. Mas são, também, diferentes condições do comunicar e do relacionar-se, ligadas tanto ao fato de que os tipos de cuidado das mulheres são considerados um modelo não socialmente útil – bom para as crianças, desde que pequenas, mas não para ter sucesso na vida – quanto à forma inconsciente com que as mulheres exercem o seu saber materno sem dar a ele força e valor.

Essa falta de cultura do nascimento, isto é, do relacionamento de dependência com quem nos dá a vida, nos impede de aceitar a dependência como um modo de ser e de conhecer o mundo. Muraro afirma: “Nós vivenciamos o real através de duas modalidades: como aquilo através do qual nos representamos e sobre o qual podemos agir, e como aquilo de que fazemos parte e do qual dependemos... É provável que em qualquer forma de conhecimento e de ação esteja operante o nosso relacionamento com os dois níveis” (MURARO, 1990).

A negação do feminino tem conseqüências bem mais profundas do que a disparidade de poder que se pode observar já nos primeiros anos de vida em grupos mistos de crianças, porque age sobre a organização do pensamento e chega a

criar modelos de conhecimento e de ação sobre a realidade que podem vir a ser ineficazes ou destrutivos.

Outras pesquisas sobre jogos infantis confirmam algumas das considerações desenvolvidas e apontam terrenos para aprofundamento. Em uma pesquisa sobre o jogo realizada em algumas creches e pré-escolas de Bolonha (CALLARI GALLI, 1982), por exemplo, a análise da presença e do uso de jogos e brinquedos evidencia não somente diferenciações de uso, mas incentivos diferenciados para o uso, baseados no sexo. Subdividindo os materiais em cognitivos (que prevêm atividade pré-ordenadas, de adequação a regras, de caráter intelectual e motor), e afetivo-sensoriais (isto é, que estimulam e residem na esfera da emotividade, que provocam sensações e emoções, jogos de faz-de-conta, situações de interação ou de competição), evidenciou-se uma presença muito superior dos cognitivos em relação aos afetivo-sensoriais, crescente com a idade, e um uso maior dos materiais afetivo-sensoriais por parte das meninas.

Pode-se deduzir, portanto, que: “Faz-se com que o âmbito cognitivo pertença à ordem da cultura explícita, oficial, ... é programado e dirigido, solicitando mais os meninos do que as meninas, ... enquanto o âmbito afetivo-sensorial é levado para a ordem da cultura implícita, cotidiana, em que não se desenvolvem técnicas educativas e interativas pensadas e adequadas” (CALLARI GALLI, 1982, p. 89). O que vem à tona, ligado ao que foi dito anteriormente a respeito da qualidade dos relacionamentos entre crianças, é que não só o modo das relações no jogo e no dia-a-dia da vida nas instituições educacionais é deixado ao léu, não incluído e não dirigido, mas, também, que as atividades que prevêm expressão de si mesmo, de emoções, como o jogo simbólico, se baseiam numa concepção de aprendizagem que separa o cognitivo do afetivo, que impede que se reconheçam os modos de crescimento das crianças e que se avaliem positivamente as diferenças entre homens e mulheres.

Numa análise diferente das qualidades das atividades educacionais, o fato, por exemplo, de que as meninas brinquem mais com as bonecas, como sempre aconteceu, pode ser lido sob uma nova ótica: não mais como preparação natural para um papel, nem como sinal de capacidades inferiores das meninas, mas como expressão de desejos, motivações, modalidades relacionais e cognitivas que devem ser subtraídas do informal e levadas para o projeto educativo, como fonte para a educação sentimental e cognitiva de todas as crianças.

A idéia de uma “pedagogia de dominância simbólica” nos centros de educação infantil, proposta por Becchi e Bondioli (BECCHI; BONDIOLI, 1989), abre, muito oportunamente, o campo para a hipótese de um projeto educativo que rompa a dicotomia cognitivo-afetivo, presente na prática educativa cotidiana, e a hierarquia de valores a ela ligada, enfatizando o entrelaçamento entre cognitivo e emocional na evolução do processo de simbolização.

Levar a afetividade e a emotividade para dentro do percurso de construção do pensamento significa estar consciente não somente de que a afetividade fornece energia às operações do pensamento, mas também de que a formação da personalidade e a representação da realidade se constroem através de interconexões. Um exemplo de como o símbolo se constrói através das emoções que a diferença vivencia entre mim e o outro pode ser visto através da análise do relacionamento entre a criança e a mãe. No texto acima mencionado, as autoras afirmam: “A atividade mental da criança nasce como atividade de imaginação através da qual se representa algo ausente, a mãe desejada, que se gostaria de ter presente. O pequeno, que deseja o próprio objeto de amor ausente, evoca a sua presença, representando-o com um seu equivalente, um símbolo...” (BECCHI; BONDIOLI, 1989, p.37).

Mas, voltando a atenção para onde se cria a primeira forma de símbolo, na relação com a mãe, devemos começar a nos perguntar se isso acontece de maneira indiferenciada para o homem e para a mulher, se a descrição desse processo que conhecemos se refere a um menino ou a uma menina.

“A criança é neutra?”, indaga-se Irigaray. E procura descrever a entrada da menina na ordem do simbólico, diferenciando-a da entrada do menino. O que faz uma menina na ausência da mãe, como lida, no seu universo simbólico, com essa ausência? O relacionamento consigo própria, no caso das mulheres, é relacionamento de continuidade, de proximidade, e as meninas “quando se trata da mãe, da sua identidade, e quando pegam um barbante, uma corda para brincar, começam a girar, fazendo rodar a corda em volta do corpo. É um gesto totalmente diferente do de um menino (que joga um objeto longe e vai buscá-lo). Com certeza, vocês já as viram brincar assim nos pátios onde fazem recreação. Descrevem um território circular em volta de si mesmas, em volta de seus corpos. Geralmente em silêncio ou rindo, tagarelando ou recitando parlendas. Recitar talvez não seja a palavra apropriada: elas fazem variações, inventam brincadeiras fônicas e silábicas, moduladas de maneira tonal” (IRIGARAY, 1989, p. 115). Reconhecer que o relacionamento com o espaço e com o próprio corpo no espaço, com os objetos, a produção de linguagem, são moldados pela semelhança, proximidade de dois corpos sexuados, é reconhecer uma diferença de relacionamento com a realidade, que pode estar no mundo com naturalidade, com “domínio”, que se torna recurso educativo.

## 2. Itinerários de uma pedagogia da relação e da afetividade

Abre-se um terreno de trabalho muito complexo se procurarmos não entender de modo neutro a constituição da competência simbólica e se permitirmos que essa diferença se exprima: um terreno, primeiramente, de pesquisa e de observação e, depois, de elaboração de uma nova prática educativa. Posso indicar algumas

sugestões, procurando ter em vista a vida cotidiana de um grupo de meninas(os) em uma creche ou em uma pré-escola:

- A atenção à atividade simbólica da criança significa, por exemplo, atribuir aos jogos de faz-de-conta, às atividades de representação, assim como às qualidades simbólicas de vários tipos de jogos, um papel central no projeto educativo, utilizando tanto a expressão de desejo e a reelaboração da realidade que as crianças praticam, quanto o conflito que se cria no relacionamento entre realidade e imaginação. Isso significa gerar oportunidades para o emergir do imaginário infantil, de maneira a criar um observatório e um ambiente de livre expressão do imaginário das meninas, das idéias que elas constroem sobre a realidade e dos conflitos que vivem, das imagens que constroem de si mesmas, das relações com os outros, do próprio futuro<sup>3</sup>.

- A imagem da corda, citada anteriormente, me faz lembrar de uma outra imagem que me impressionou, a respeito das modalidades de contato entre crianças em idade pré-escolar: a disposição em corrente que frequentemente se verifica, no caso das meninas, em grupos homogêneos (MASINI, 1986). Em grupos de três ou quatro, compõem uma espécie de rede, formada por todas as meninas, uma união que as torna um grupo compacto do ponto de vista espacial e interacional. A sugestão de unanimidade, de circularidade, de comunidade, faz pensar nas potencialidades educativas desse modo de se comunicar e, principalmente, nas potencialidades dos relacionamentos entre as meninas, que podem produzir liberdade e crescimento. A esse respeito, dentre as pequenas histórias de meninas que uma professora de pré-escola conta para evidenciar os esforços e as soluções encontradas pelas próprias crianças em resposta aos seus problemas, a história de Bárbara mostra o percurso de uma troca entre meninas que produz força, de uma amizade que abre espaços de liberdade e que pode ser reconhecida e propiciada pela capacidade da professora de escutar e de esperar e também pelo espaço que ela se dá e dá às crianças, sem a ânsia do fazer: "Bárbara tem um vestido cor-de-rosa, a meia-calça rosa e a tiara rosa. Atenta e tranqüila, nunca me deu nenhum problema. Mas, colocada diante de uma atividade ou de um desenho, me responde, inevitavelmente, que não sabe fazer, e as meninas que ela desenha nunca estão fazendo nada. Pergunto para a mãe, investigo e descubro que passa muitas horas sozinha, com a avó idosa. Bárbara continua assim por muito tempo, desenhando meninas mirradas, com o rosto escuro e apagado.

Como ajudá-la? Como fazê-la sair dessa?

Depois de algum tempo, Bárbara encontra uma amiga, Clara, tranqüila e silenciosa como ela. Juntas, as duas meninas se abrem, contam coisas uma para

3. Uma tentativa de análise do imaginário infantil, procurando, até mesmo, ver algumas diferenças entre os sexos, é realizada por Gallino (1990).

outra, brincam muito tempo na casinha, uma é a mãe, a outra a filha, trocam os papéis. Assim Bárbara cresce, se abre, ri, corre, se solta como todas as outras crianças. Ao mesmo tempo, começa a desenhar meninas vivazes e coloridas, que vagamente lembram as figuras de pouco tempo antes” (PENSO, 1987, p. 34).

- Acho que a percepção da consistência dos fenômenos ocultos de relações, amizades, amores, entre meninas e entre meninas e meninos, troca de presentes, vontade de aparecer, de ser escolhida e de seduzir fará parte da experiência dos que trabalham nos centros de educação infantil. Ciúmes e rivalidades, sorrisos, olhares, silêncios, emoções que se transformam em sentimentos; não mais, portanto, reações instantâneas e diretas, mas uma progressiva interiorização que progredirá com o progredir das capacidades de representação mental. Ao desvalor dos sentimentos e da intimidade com que os homens são educados corresponde, freqüentemente, para as mulheres, o cair na armadilha dos sentimentos próprios e dos que se deseja provocar nos outros (diferentemente em relação aos dois sexos). A espontaneidade ao expressar entusiasmo, empatia, interesse pelo outro, como também desejo, prazer, emoção no fazer, participar das coisas, que na pequena infância se mostra facilmente, torna-se depois mais difícil, quando as meninas aprendem a entender que há um hiato entre elas mesmas e o que é permitido fazer na realidade de acordo com o seu sexo e que as motivações mais profundas não são aceitas, mas desvalorizadas, frustradas. É uma educação sentimental mais para fazer-se desejar do que para desejar, para usar a sedução como instrumento para ser, para suprir o que falta com a disponibilidade e a paciência. Sabemos, pelas considerações feitas sobre as características da formação da identidade das mulheres no relacionamento com a mãe, o quanto a origem da possibilidade de estar em si mesma, contente de si mesma, independente do olhar masculino, está presente nesta relação e, portanto, na relação com a semelhante, que, sozinha, pode dar certeza de ser. O caminho a ser percorrido é, certamente, o de fazer emergir e de usar como recurso educativo os relacionamentos entre mulheres (adultas e crianças) nos centros de educação infantil. Mas o mundo cotidiano dos sentimentos e das emoções nos contextos educativos para a infância sugere a possibilidade de elaborar, como proposta educacional consciente, o jogo amoroso entre meninas e meninos e com os adultos. Estamos longe da “pedagogia do espelho” que faz parte da história e da tradição da educação das meninas, toda apoiada na sedução, no olhar-se e fazer-se olhar, na repetição e passividade, e, contudo, pode ser útil olhar para tais fenômenos, fazendo referência a esses aspectos da história da educação infantil. Acho de grande interesse a esse respeito as sugestões que Becchi extrai da “pedagogia do espelho”, ao reconstruir uma história das meninas, relendo, no espelhamento que bloqueia, pára o crescimento, obriga ao silêncio, reifica e “mata” as meninas, refinadas possibilidades de reciprocidade, de jogo corpóreo (BECCHI, 1986, p.31).

A sedução da menina que envolve o adulto (diferentemente para os dois sexos), e leva à reciprocidade, a aceitar a beleza do corpo infantil, pode tornar-se também recurso educativo: o olhar e o gesto, elementos desse jogo amoroso, podem ser organizados em discurso, reinserindo a menina no circuito social sem negar o seu fascínio e autonomia.

“A escola dos espelhos” (DONATI, 1984, p. 12) é, então, o lugar onde se usa a comunicação, onde se procura responder à necessidade de encontrar a(o) outra(o) e a si mesma(o). O que geralmente acontece de modo espontâneo e não visto (contato, troca de presentes, relações...) pode ser ajudado e facilitado com brincadeiras de contato, de chamar-se por nome, de atração, de olhar, de gestos, de vozes, com as brincadeiras de declaração e de expressão de desejo, com toda uma pedagogia do corpo e da comunicação que saiba valorizar as modalidades e potencialidades expressivas das meninas, que imprima no relacionamento com a mulher adulta uma forte reciprocidade, que valorize as relações entre crianças; entre educadoras e meninas. Propõe-se a própria imagem e pede-se uma resposta, aprende-se a trocar, a aceitar e a ser aceito, aprende-se a olhar, entender, discutir os sentimentos e as emoções das relações com a(o) outra(o).

### 3. Educadora ou professora: a paixão pela diferença e a paixão por educar

Os adultos comprometidos na relação educativa com as crianças nos centros de educação infantil são, na maioria absoluta, mulheres que, mais ou menos conscientemente, agem com passividade e discriminação sexual em relação à própria educação sentimental, à rigidez dos papéis, à dificuldade de assumir conscientemente suas próprias emoções e sentimentos, e aqueles relativos às crianças.

As educadoras, como concluem algumas pesquisas<sup>4</sup>, mantêm com os meninos uma relação de privilégio, dedicam-lhes mais atenção, dão mais conselhos (às vezes, com efeitos contraproducentes, já que são mais diretivas), preocupam-se mais com o sucesso deles.

As características temperamentais das crianças são um elemento da relação com os adultos e determinam reações diferenciadas de acordo com o sexo. Um estudo feito sobre crianças em idade pré-escolar na escola e em família concluiu, por exemplo, que no relacionamento mãe-menino, as mães, que usam mais as filhas do que os filhos como objeto de conforto, têm relações mais tensas com os meninos tímidos e com as meninas ativas e afirmativas e, vice-versa, mais positivas com meninas tímidas e meninos afirmativos. Na escola, os meninos afirmati-

4. Ver, Bertolini, 1979; Bertolini e Callari Galli, 1980; Callari Galli, 1982.

vos interagem muito com outros da mesma idade, exibem hostilidade e mandam mais que as meninas. As meninas afirmativas tendem, ao contrário, a receber hostilidade por parte dos adultos (paralelamente ao que acontece com as mães). (HINDE, 1985, p.5). Parece evidente que um projeto educativo que aceite a diferença sexual não se configure como igualitário. Ou seja, não se trata simplesmente de equilibrar a presença de homens e mulheres entre os funcionários de creches, para contrastar com as tendências conformistas e repetitivas das mulheres, nem de exigir que as meninas lutem contra aspectos do seu comportamento considerados mais carentes, com base na negação do seu modo de ser, mas de inventar uma proposta educativa que saiba elevar as meninas, que esteja próxima à sua experiência e que solicite confiança nas próprias capacidades.

As educadoras deparam-se, então, com um percurso a ser enfrentado que parte da auto-reflexão sobre a própria diferença sexual e sobre as próprias raízes que se formaram em uma educação do silêncio, do trabalho manual, da não-sociabilidade, da interioridade. Essa educação para a passividade converge para os papéis educativos interpessoais da pedagogia escolar, que segue um modelo unidirecional e despersonalizante em relação à criança e age como um bloco no que diz respeito à riqueza da relação com a criança e da relação entre mulheres.

Trata-se, ao contrário, de extrair recursos da paixão por educar, do forte sentido do assumir-se a responsabilidade pela(o) outra(o), que é das mulheres, para revitalizar a função pedagógica, cada vez mais reduzida a âmbitos estreitos de treinamento e de seu controle; de fragmentação de pedaços de saber; de redução de horizontes: educar não é só ensinar – no educar, o valor da pessoa adulta, do seu modo de ser, a qualidade da relação com as(os) meninas(os), devem ser conscientemente usados como agentes de formação.

Penso, então, em uma possível regeneração do desdenhado e incerto ou rotineiro e tedioso tomar conta das crianças, que pode encontrar um estímulo dentro da própria história de mulheres adultas que querem crescer e educar.

O universo infantil, assim sumariamente descrito, com olhos talvez ainda incapazes de olhar as meninas sem anteparos, dá, contudo, algumas indicações de comportamento, sugere novos pensamentos: pode-se, talvez, imaginar um estar em liberdade das meninas, das mulheres adultas com as meninas. A palavra liberdade me faz logo lembrar de uma outra, *poder*, no sentido de possibilidade, de criação de condições em que seja possível para as meninas agir, pensar, escolher em relação aos próprios desejos, às próprias idéias sobre o mundo.

O percurso se desenrola na operação contemporânea e complexa de construção e expressão de identidades sexuadas, que é o reconhecimento recíproco de sinais entre mulher adulta e menina, e de transformação das regras implícitas e explícitas através das quais, na organização de um contexto educativo, impede-se, na verdade, que as meninas tenham “poder” naquela realidade.

Liberdade é, então, para as meninas, libertar-se do temor dos homens, da frustração do dom não recebido, mas também libertar-se da necessidade de doar, pedir para ser ouvida onde não há escuta, ou, ainda, prazer de exprimir desejos e emoções, deixar espaço ao prazer e ao valor de ser feminina; é liberdade de experimentar-se em cada situação, ação ou pensamento, já que entre as possíveis situações e ações, as “tipicamente femininas” têm sentido e valor. Liberdade é encontrarem-se definidas na linguagem, reconhecidas no olhar das mulheres adultas, estarem “unidas” com outras meninas, como uma força.

Estou propondo pontos que devem ser elaborados para uma transformação da pedagogia da infância; não simplesmente para a criação de um novo âmbito de planejamento pedagógico-didático nos centros de educação infantil, mas, principalmente, uma mudança que vá ao encontro de temas instigantes da pedagogia, do libertar-se da figura professoral para a visão escolarizante e antecipatória do pré-escolar, com a sua concepção de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, para a dificuldade em reconhecer totalmente a subjetividade em formação: “humanidade, sexo, (ou gênero), originalidade pessoal... juntos na concretude do indivíduo, e juntos na educação sem escalar ou diferir” (MURARO, 1989, p.23).

Uma hipótese que contempla a pedagogia da escuta e pedagogia do corpo, incrivelmente neutra – mesmo quando chega a repensar a educadora como “mãe suficientemente boa” (GINZBURG, 1984, p.7) – como uma estratégia para unir inconsciente, emoções, corpo e pensamento no educar, mas sem ver, ainda, aquele corpo sexuado e extrair disto alguma consequência. O que impede que as mulheres maiores coloquem em prática o desejo e a inteligência necessários para dar força e beleza à dupla mais solitária e indefesa (a mãe com sua filha)?

A preocupação com a diferença sexual deu origem a uma produção rica e complexa, cujas idéias principais – em primeiro lugar a idéia da necessidade e produtividade da relação entre mulheres para estarem com liberdade no mundo – também ocupam lugar central em uma pedagogia da diferença.

Considerando o que foi exposto até o momento sobre a possibilidade de sexualizar o contexto comunicativo e o estilo formador nos contextos de educação infantil – propus como eixos de uma concepção de desenvolvimento infantil e do educar o relacionar-se, a afetividade e as emoções, o simbólico e o imaginário –, mostra-se produtivo um percurso de auto-reflexão para as educadoras, percurso este que pode constituir o ponto de partida de uma formação em serviço, proposta e gerida de maneira autônoma, tornando a relação com as colegas e com as outras mulheres capaz de sustentar tal percurso.

Se somos capazes de reconhecer que os sentimentos existem e agem no trabalho educativo, que são partes do “*curriculum formador*”, parte importante e arriscada, visto que muito freqüentemente é implícita e, portanto, indizível e não elaborável, sabemos, também, que faz parte da profissão do professor ter consci-

ência deles, saber reconhecê-los e dirigi-los. No relacionamento com as crianças menores, em especial, a afetividade tem um lugar importante e creio, portanto, que seja necessário sondar os significados e valores do amor das crianças. Amor das crianças para as mulheres é, de imediato, relacionamento com a maternidade, por um lado, e com a própria infância, por outro; relacionamento consigo mesma, mulher, que gera meninas e meninos; relacionamento consigo mesma, menina, e com a própria mãe.

É preciso, então, interrogar-se sobre os sentimentos das mulheres adultas para com as meninas com quem vivem na creche e na pré-escola, sobre as imagens que delas constroem dentro de si, no nível mais inconsciente, sobre as imagens que projetam sobre elas; perguntar-se quanto de si mesma a mulher adulta sobrepõe, de quando em quando, nesta ou naquela menina; quanto as estratégias interativas de cada uma e do grupo das educadoras são marcadas pelos sentimentos em relação às semelhantes menores.

É fácil por esse caminho descobrir uma distância das pequenas alunas que não se supunha na atmosfera de segura neutralidade e no anteparo da profissão, desconhecidas porque olhadas somente como projeção de si mesmas, e, no entanto, muito presentes no nosso ser, sinalizadoras de coisas bem conhecidas, mas, remotas, afastadas.

Recordar a infância não é, então, somente o sadio exercício que cada educador deveria fazer para colocar-se no lugar certo de observação e de interação com as crianças, para reconhecer e compreender a fase infantil, mas é voltar à raiz da formação da própria identidade sexuada, onde cada mulher começou, de uma certa maneira, a “tornar-se mulher”. Na infância encontramos a mãe, mas, talvez, também outras mulheres importantes; em todo caso, são os relacionamentos com as mulheres que marcaram o nosso crescimento, o nosso mal-estar ou felicidade de ser mulher.

Ao percorrer uma história da educação das meninas, de nós meninas, podemos descobrir outras faces da realidade, tomar posse do presente com maior consciência e força, saber que agora é este presente fruto da nossa história que queremos e podemos transformar, para nós mesmas e para as menores.

Parece muito interessante a coletânea de lembranças da infância de algumas mulheres realizada por “*Memoria*”. A narração de uma dessas infâncias femininas oferece-me a possibilidade de mostrar um cenário delicado e perfeitamente traçado, que contém em si uma mola profunda ao nascer a paixão educativa pela diferença, que descobre um sentido, um dos possíveis, talvez, mas certamente muito fecundo, no agir da adulta e na sua relação com a menina:

“Minha mãe sempre me levava ao cinema de tarde, no inverno, voltávamos já de noite, noite na cidade, que caía rápida, uma noite como agora não há mais por causa das luzes de néon. Quando descíamos do bonde tínhamos ainda de ir a pé

por uma rua muito comprida. Dávamos o braço e, para ficar um pouco mais do mesmo tamanho, eu andava na beirada da calçada e ela mais embaixo, na rua. Conversávamos juntinhas. Acho hoje, que minha mãe tinha medo, mas naquela época teria sido impossível pensar assim.

Sonhei com a rua comprida há alguns anos. Eu passeava com uma amiga de que gostava muito, e junto a nós estavam os nossos filhos felizes e leves, como “almas”, eu dizia a mim mesma no sonho.

“Aonde você vai sozinha com a menina?”. Meu avô perguntava com um tom de repreensão para a minha mãe. Então, eu pensava, eu e ela não conseguíamos estar “juntas”, porém, eu e ela estávamos “sozinhas”. Claro, eu era pequena, mas ela não, era uma mulher que eu via como grande e forte. Por que então, aquela frase do meu avô? Aquela frase começava a minar a imagem forte que eu tinha de minha mãe. Então minha mãe não era suficiente para me proteger, era fraca, era uma mulher e eu era como ela. Aquela frase do meu avô foi como uma profecia. Acho que dediquei a minha vida a desmenti-la” (BOCCHETTI, 1990, p. 45).

## Referências bibliográficas

- BECCHI, E. Per una controscoria delle bambine. *Fare scuola/4 La donna*. Scandicci: Nuova Italia, 1986, p.31.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A. Luoghi per crescere o scuole preelementari? *Riforma della scuola*, 7/8, 1989.
- BERTOLINI, P. (org.). *Comunicazione e infanzia*. Bolonha: Il Mulino, 1979.
- BERTOLINI, P.; CALLARI GALLI, M. (org.). *Come comunicano i bambini*, Bolonha: Il Mulino, 1980.
- BOCCHETTI, A. La mia guerra. *Memoria*, 28 de maio de 1990, “Bambine, racconti d’infanzia”, p. 45.
- CALLARI GALLI, M. (org.). *Voglia di giocare*. Milão: Angeli, 1982.
- CAMAIONI, L.; ATTILI, G. Cooperazione e non cooperazione: differenze sessuali nell’interazione tra coetanei. *Età evolutiva*. 1 de Novembro de 1978, p. 45.
- CHODOROW, N. *The reproduction of mothering*. Berkeley: U.P., 1978.
- DONATI, D. La scuola degli specchi. *Cooperazione educativa*, 1, 1984, p. 12.
- GALLINO, Tilde Giani. *Il sistema bambino*. Turim: Bollati, Boringhieri, 1990.
- GILLIGAN, C. *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*. Tradução italiana. Milão: Feltrinelli, 1987.
- GINZBURG, A. Dare corpo al corpo. *Cooperazione educativa*, 1, 1984, p.7.
- HINDE, R. Relazione interpersonali e sviluppo infantile. *Età evolutiva*, 21, junho de 1985, p.5.

IRIGARAY, L. *Sessi e genealogia*. Tradução italiana. Milão: La Tartaruga, 1989.

MURARO, L. Insegnare la libertà. *Magistrale*, 2, abril-junho, 1989, p.23.

Muraro, L. *Intelletuali e popolo*. Rinascita, 22 de Julho de 1990.

MASSINI, M. F. Maschi e femmine: differenze nel comportamento spaziale in contesti diversi. *Età evolutiva*. 25 de outubro de 1986.

PENSO, D. Lo spazio dell'attesa. *Cooperazione educativa*, 6/7, 1987, p. 34.

PIAGET, J. *Il giudizio morale nel fanciullo*. Florença: Giunti Barbera, 1972.

WALLON, H. *L'Evoluzione Psicologica del Bambino*. Tradução italiana. Turim: Boringhieri, 1973.