

Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero

Andressa Botton

Doutoranda em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) - Porto Alegre, RS - Brasil. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) – Brasil. Psicóloga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre, RS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/0963725927101301>

E-mail: andressa_botton@hotmail.com

Marlene Neves Strey

Pós-doutorado em Psicologia pela Universidad de Barcelona (UB) - Barcelona, Catalunha - Espanha. Doutora em Psicologia pela Universidad Autónoma de Madrid (UAM) - Espanha. Professora aposentada do Curso de Psicologia da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) - Porto Alegre, RS - Brasil. Psicóloga da Organização Não-Governamental (ONG) “Coletivo, Feminino, Plural” - Porto Alegre, RS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/2980399213036571>

E-mail: nevesstrey@gmail.com

Submetido em: 30/09/2017. Aprovado em: 29/11/2017. Publicado em: 13/08/2018.

RESUMO

Atualmente, há inúmeros programas e ações que visam o empoderamento feminino, tanto no Brasil quanto em nível internacional. Muitas dessas práticas são voltadas ao público de mulheres adultas, e se justificam para tentar diminuir as desigualdades de gênero e outros problemas sociais que colocam o sexo feminino em desvantagem, ainda nos dias atuais. Entretanto, o número de programas voltados para o empoderamento de meninas vem crescendo nos últimos anos, afirmando a importância do trabalho pela igualdade de gênero desde a infância. Neste artigo de revisão de literatura, com uma abordagem feminista de gênero, objetiva-se discutir a importância de que programas de empoderamento feminino e de promoção de igualdade de gênero sejam promovidos para/com crianças, a fim de que elas cresçam e se desenvolvam conhecendo os benefícios e os motivos de uma vida com menos desigualdades. Além disso, considera-se que o trabalho com crianças pode apresentar resultados satisfatórios e duradouros pela facilidade do aprendizado infantil através da socialização de gênero com os/as adultos e a incorporação dessas percepções em sua identidade, bem como pela plasticidade cerebral ser maior nessa fase, o que permite às crianças grande adaptabilidade e capacidade de agregar as novidades que lhes são ensinadas. Desse modo, poderá se ter maior apoio social e governamental para propor novos projetos e ações de empoderamento de meninas, aumentando o número de práticas com crianças que podem contribuir para uma sociedade com maior igualdade de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Infância. Empoderamento de meninas. Igualdade de gênero.

Educating for girls' empowerment: betting on children to promote gender equality

ABSTRACT

Actually, there are programs and actions seeking the women empowerment in Brazil and around the world. Some of these practices are turned to the adult women and justified to try minimized the gender inequalities and other social problems that put the women down until today. However, these programs turned to the girls' empowerment grow nowadays, affirming the importance to stimulate the gender equality since the childhood. This paper review the literature with a feminism approach looking for the discussion about the women empowerment programs and the gender equality promotion to/with children. The idea is they grow up and develop themselves knowing the benefits and motives of a lifetime more egalitarian. Moreover, the work with children would show better satisfactory results to the child learning if they we are gender socialized with adults. It helps because of the incorporation of these perceptions in the children identity and their brain capacity to adapt and to assimilate news. This way, could have more governmental and social support to propose news projects and actions if have more practices with children that will contribute to a more gender equality society.

Keywords: Gender. Childhood. Girls empowerment. Gender equality.

Educar para el empoderamiento de niñas: apuestas en la infancia para promover la igualdad de género

RESUMEN

En la actualidad hay inúmeros programas y acciones que tienen en mira el empoderamiento femenino, tanto en Brasil como en nivel internacional. Muchas de esas prácticas se vuelven a un público de mujeres adultas y se justifican para intentar disminuir las desigualdades de género y otros problemas sociales que ubican el género femenino aun en desventaja. Sin embargo, el número de programas de empoderamiento de niñas ha crecido en los últimos años, afirmando la importancia del trabajo por la igualdad de género desde la infancia. En este artículo de revisión de la literatura, con un abordaje feminista de género, el objetivo es discutir la importancia de los programas de empoderamiento femenino y de promoción de la igualdad de género desarrollados para/ con niños, a fin de que crezcan y se desarrollen conociendo los beneficios y los motivos de una vida con menos desigualdades. Además, considerase que el trabajo con infantes puede presentar resultados más satisfactorios y duraderos por la facilidad del aprendizaje infantil través de la socialización de género con los adultos y la incorporación de esas percepciones en su identidad, así como por la plasticidad cerebral ser mayor en esa fase, lo que permite a los niños una gran adaptabilidad y capacidad de agregar las novedades que son enseñadas a ellos. De esa manera puede haber mayor apoyo social y gubernamental para proponer nuevos proyectos y acciones de empoderamiento de niñas, aumentando el número de prácticas con infantes que pueden contribuir para una sociedad con más igualdad de género.

Palabras clave: Género. Infancia. Empoderamiento de niñas. Igualdad de género.

INTRODUÇÃO

Ao olhar para os problemas sociais atuais através da perspectiva do marcador social gênero, percebem-se diversos exemplos de como as diferenças entre homens e mulheres tornam-se desigualdades entre os sexos, em todas as faixas etárias. São casos de violência doméstica e abuso sexual contra meninas e mulheres, gravidez na infância e adolescência, desigualdade no acesso à educação, salários desiguais e/ou a oferta de subempregos, sempre com prejuízos para o sexo feminino (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016; SNIG, 2014).

As desigualdades são frutos de construções sociais patriarcais, em processo histórico que gerou, e ainda mantém, as diferenças sociais entre o masculino e o feminino (AMÂNCIO, 1994, apud PRÁ e CEGATTI, 2016) e que ocasionaram prejuízos que ainda não permitem que se alcance a igualdade de gênero na sociedade contemporânea. Diante disso, uma das estratégias para diminuir ou tentar erradicar as diferenças impostas a mulheres e homens são as práticas de empoderamento feminino.

Atualmente, no Brasil, há diferentes ações que promovem o empoderamento de meninas e mulheres, bem como outras para ambos os sexos que trabalham com promoção de igualdade de gênero e sensibilização contra a desigualdade. Nos últimos anos, notou-se crescimento no número de projetos voltados para o público infanto-juvenil, mas, dentre esses, o trabalho com as crianças de menor idade ainda precisa de mais investimentos, pois conta com poucas iniciativas (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Assim, o objetivo deste artigo é demonstrar a relevância do trabalho para o empoderamento de meninas e para a promoção da igualdade de gênero com o público infantil, baseando-se na ideia de que o trabalho com crianças é facilitado por dois aspectos: o aprendizado através da socialização de gênero e a plasticidade cerebral. Nesse sentido, são abordadas hipóteses de como esses dois fatores podem contribuir para a incorporação de conhecimentos que serão praticados no dia a dia

e levados para a vida adulta, contribuindo para uma postura não sexista e para uma sociedade com mais igualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos. Ao final, exemplificam-se as propostas sugeridas com a descrição de projetos nacionais.

Logo, para apresentar e discutir tais questões utiliza-se a abordagem de gênero feminista, que, segundo Prá (2013) auxilia mulheres e homens a perceber e enfrentar as determinações sociais, culturais e políticas impostas sobre sua identidade. E embora o marcador social gênero coexista em interação com outros, tais como raça, etnia e classe, por exemplo, este artigo não analisará as relações entre todos esses marcadores, centrando suas discussões nas que dizem respeito ao gênero.

SEXO, GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER

Na sociedade contemporânea, as diferenças do sexo biológico, ao nascer, são consideradas naturais e dividem os bebês em meninas ou meninos. Gênero é um marcador socialmente constituído sobre essas diferenças e contempla as construções sociais e históricas atribuídas ao corpo da/do bebê a partir do momento da descoberta do sexo. E, ao longo de toda a vida, essas definições seguem dividindo e moldando os sujeitos de acordo com aquilo que é esperado de uma mulher, ou de um homem (COLLING, 2004; CONNEL; PEARSE, 2015; SCOTT, 1995; STREY, 2009).

No mais tardar ao nascer (pois, hoje, os exames de ultrassonografia e de sexagem fetal permitem revelar o sexo do bebê ainda na barriga da mãe, e fazem sucesso por isso), as crianças são direcionadas a um dos dois universos correspondentes àquilo que é definido biologicamente: o sexo. Se a criança é identificada com o sexo feminino, espera-se que ela corresponda aos padrões definidos para tal conforme o gênero feminino. Para o sexo masculino, a mesma associação também se aplica.

A naturalizada atribuição do sexo biológico com o gênero correspondente teve legitimação com a segunda onda do feminismo, acaba sendo determinista e, conseqüentemente, excludente,

pois considera que o espaço e a aceitação social são favoráveis às mulheres e homens que tenham seu binômio sexo-gênero em concordância. Assim, ao longo da vida, meninas e meninos, mulheres e homens recebem influências sociais de acordo com seu sexo e o gênero considerado adequado (BUTLER, 2008; CONNELL; PEARSE, 2015; LOURO, 2008; NARVAZ; KOLLER, 2006).

Criou-se uma expectativa e uma exigência da estabilidade do sexo binário, e a regra era – e ainda é – a definição das identidades feminina e masculina em oposição uma à outra, na perspectiva de gênero (ARAÚJO, 2011; BUTLER, 2008). Naturalizou-se o que se chama de sistema sexo-gênero ou binômio sexo-gênero, e tendo duas possibilidades de identificação (ou mulher/feminino, ou homem/masculino) a criança é apresentada a um mundo binário. Assim, a dicotomia da determinação dos sexos para as crianças, que resulta em dois polos antagônicos e excludentes, um em relação ao outro, é chamada de binarismo (LOURO, 2008; SCOTT, 1995).

Nessa perspectiva, há autoras/es que defendem que a descoberta do sexo de uma criança, ainda na barriga da mãe, ou quando nasce, e a consequente atribuição do gênero para esse sujeito, é a definição mais importante de sua vida. Isso porque, a partir dos contextos naturalizados binários, tem início todo o processo de gendramento desse indivíduo, baseado em cores, comportamentos, vocabulários e até profissões que, mesmo com os avanços sobre a cultura patriarcal, ainda dividem-se antagonicamente em “adequado para meninas/mulheres” ou “adequado para menino/homens” (ARÁN; PEIXOTO-JÚNIOR, 2007; ARAÚJO, 2011; LOURO, 2004).

O conceito de gendramento define as regulações sociais que são impostas aos corpos sexuados (a partir do nascimento, ou de quando descobre-se o sexo da/o bebê) de acordo com o que se entende e se aprova sobre o que é ser mulher ou ser homem, ou seja, sempre considera o binarismo. Essas regulações e imposições são, na maioria das vezes, sutis, pois estão naturalizadas no cotidiano.

O bebê, ao nascer, é assexuado – e isento desse caldo cultural que provoca seu gendramento – até que se descubra se é “a” bebê ou “o” bebê, surgindo, aí, o sujeito gendrado, que irá ter à sua disposição um mundo de possibilidades, expectativas, comportamentos, formas de ser e viver, etc, de acordo com seu sexo biológico (ARÁN; PEIXOTO-JÚNIOR, 2007; ARAÚJO, 2011; BUTLER, 2008).

As crianças, através das práticas sociais, são subjetivadas por pedagogias culturais a todo o instante, em todos os lugares, sendo expostas a discursos polarizantes, tanto para o feminino, quanto para o masculino. Esses discursos pedagógicos são produzidos, justamente, para constituir as identidades de meninas e meninos, dentro do que é esperado para cada um dos sexos. Assim, entendendo que há pedagogia em todos os lugares de produção de conhecimento, todos os contextos educacionais podem ser considerados como possíveis constituintes de meninas/mulheres ou meninos/homens e de suas subjetividades polarizadas (ROSSI, 2006; XAVIER-FILHA, 2009).

Observa-se que os brinquedos expressam, nitidamente, para qual gênero se destinam, com bonecas e jogos de panelas de um lado e carrinhos e super-heróis de outro. A cor clássica atribuída ao feminino é o rosa, com alguma variação para o roxo, enquanto o azul segue predominante na representação dos meninos. Há atividades esportivas consideradas para meninas ou para meninos, como andar de patins ou jogar futebol, respectivamente, ao mesmo tempo em que as roupas também diferenciam-se em vestidos, saias, laços e purpurinas de um lado, e bermudas e camisetas, do outro (XAVIER-FILHA, 2009). Destaca-se que, nesses casos, há sempre a presença do advérbio “ou” na descrição dos dois universos, na intenção de marcar o antagonismo nas práticas de gendramento ainda existentes na sociedade contemporânea.

Com base nessa definição, cabe salientar que tais imposições sociais, historicamente construídas e passadas de geração para geração, consideram que esses polos opostos, masculino e feminino,

“se relacionam dentro de uma lógica de dominação-submissão”, respectivamente, e que seria necessário acabar com essa lógica de relações de poder para promover a igualdade entre mulheres e homens (LOURO, 2008, p. 31). Connel (2016, p. 60) alerta que “a maior parte das ordens de gênero é patriarcal, ou seja, constrói privilégios para os homens e subordinação para as mulheres, enquanto grupos”. Isso porque a percepção das diferenças biológicas como desigualdades e consequente poder e domínio para o masculino data de séculos atrás, quando os homens foram considerados superiores devido a interpretações equivocadas sobre sua massa muscular, o tamanho do seu cérebro, a anatomia do seu aparelho reprodutor, entre outros motivos que, na verdade, consideraram e reafirmavam os interesses de quem dominava a ciência e o conhecimento, na época – eles próprios (COLLING, 2004, 2014).

Assim, as relações – de poder – que consideram os homens como superiores às mulheres foram se constituindo e constituindo os sujeitos, legitimando a ideia da superioridade masculina, assentada pelas culturas patriarcais em praticamente todo o mundo. Dessa forma, as exigências sociais eram, e ainda são, diferentes para cada sexo, sendo atribuído e cobrado das mulheres, por exemplo, o exercício da maternidade e do (auto)cuidado, bem como do trabalho doméstico, independentemente se possuem uma jornada de trabalho profissional, ou não (CHIES, 2010; VIEIRA; AMARAL, 2013). Aliado a isso, deve-se considerar o aspecto invisível do trabalho doméstico, pois não é reconhecido e nem remunerado, sendo entendido socialmente – devido às construções patriarcais – como uma tarefa feminina. Nessa perspectiva, quando é realizado por homens, esse comportamento é valorizado e caracterizado como “ajuda”, legitimando a ideia de que esse não é um serviço seu, e que merecem elogios pelo ato solidário e pelo favor realizado, o que reforça a ideia de que essa é uma atribuição da mulher (ROSO, 2014).

Além do âmbito doméstico, há desigualdades nas relações entre mulheres e homens em outros contextos, com dados que apontam poucas mulheres ocupando cargos de chefia em relação aos

homens, os salários femininos em desvantagem em relação aos masculinos quando ocupam os mesmos cargos, a objetualização do corpo feminino nas campanhas de moda, bem como os crescentes casos de violência contra meninas e mulheres, indicando agressões físicas, psicológicas e sexuais (SNIG, 2014). Logo, percebe-se que as posições passivas e de submissão feminina obedecem a um balizador permanente – o fato de ser mulher e se identificar com o gênero feminino. Isso as coloca, de modo geral e segundo muitas estatísticas, em posições de inferioridade em relação aos homens, aumentando o desnível entre os sexos e, proporcionalmente, a desigualdade e os prejuízos para o sexo feminino (FERREIRA, 2004; SOARES, 2015). Em geral, as posições e projetos dos homens levam à autonomia econômica, em maior ou menor escala, assim como ao reconhecimento como cidadãos, enquanto as posições e projetos das mulheres levam, muitas vezes, a situações de dependência e cidadania delegada (CONNEL; PEARSE, 2015; PRÁ, 2013).

Há dados comprovando que a diferença entre os sexos, a responsabilização por atividades no ambiente privado e a inferioridade atrelada ao feminino não são exclusivas da vida adulta, ocorrendo desde a infância, com significativas disparidades entre meninas e meninos. Em pesquisa realizada por Santos, Silva e Barbieri (2014), com mais de 1.700 meninas brasileiras acerca do seu dia a dia, foram identificadas estatísticas esclarecedoras sobre as desigualdades de gênero. Para exemplificar, têm-se bem mais meninas que se responsabilizam pelos serviços domésticos do que os meninos: enquanto a cada 100 meninas, 65 relatam que limpam a casa, apenas 11 meninos fazem essa atividade. Já na tarefa de arrumar a cama, os números são mais díspares: 81 meninas realizam a tarefa, enquanto somente 11 meninos afirmam se dedicar a esse simples ato. Assim, nesse cenário brasileiro, ser do sexo feminino significa conviver diariamente com essas e muitas outras cobranças desiguais e ensinamentos baseados em diferenças de gênero que constroem e reforçam um mundo binário.

EMPODERAMENTO FEMININO E PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: RAZÕES PARA INVESTIR NA INFÂNCIA

Diante de tais questões, que possibilidades existem para tentar modificar esses cenários de desigualdades de gênero que ocorrem da infância à vida adulta, em diferentes contextos e culturas? Uma das alternativas, segundo a cartilha dos *Princípios de Empoderamento das Mulheres* (ONU MULHERES; PACTO GLOBAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016), é trabalhar pelo empoderamento feminino, sendo esse um dos passos para a igualdade de gênero. Empoderamento é um conceito que não deve ser entendido pela simplicidade de “dar poder às mulheres”, mas como estratégias em nível individual e coletivo que promovam mudanças na situação de submissão feminina construída historicamente (LEÓN, 2000). Podem-se citar, como exemplo, ações que deem estrutura à mulher e garantam a liberdade para o fim de um relacionamento abusivo, ou a promoção de práticas e políticas sociais para prevenir e tentar extinguir as diferentes formas de violência de gênero.

A finalidade dessas práticas é ampliar a liberdade das mulheres para que possam escolher e agir para modificar a situação de submissão que vivem em relação à dominação masculina, destituindo o poder patriarcal ainda presente na atualidade e fortalecendo sua condição de autonomia e independência em relação aos homens. As mulheres devem estar cientes e seguras para o exercício da cidadania e de seus direitos, podendo exercer seus talentos, experiências e habilidades em todas as suas práticas e contextos em que circulam (LEÓN, 2000; SORJ; GOMES, 2011; ONU MULHERES; PACTO GLOBAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016).

Considerando os fatos expostos, cabe salientar que, ainda na infância, os marcadores de gênero são constituídos e incorporados à identidade de meninas e meninos. E, dependendo da situação, os marcadores podem gerar condições desfavoráveis como a exposição a vulnerabilidades e desigualdades de gênero, que podem se estender por toda a vida dos sujeitos. Portanto, é inquestionável a importância

de se discutir gênero e se trabalhar pela igualdade já na infância e adolescência, e não só na idade adulta, como é comum em muitas das propostas e políticas existentes (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016). Além disso, embora a desigualdade de gênero afete não só as meninas e as mulheres, mas também os meninos e os homens, o sexo feminino ainda se apresenta em maior desvantagem com relação a esse marcador social, tendo-se como exemplos o casamento infantil, a gravidez precoce, os abusos sexuais de meninas e mulheres e outros tipos de violências de gênero (MIGEON, 2017).

Logo, defende-se a relevância de que os programas de empoderamento de meninas e mulheres e de promoção de igualdade de gênero sejam realizados para/com crianças, e não apenas com os sujeitos na idade adulta, sendo urgentes o planejamento e a prática de ações que dinamizem a circulação de discursos não sexistas e de empoderamento de meninas e mulheres junto ao público infantil. Segundo o *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (SPM, 2013), é preciso que a criação e a educação de meninas e meninos sejam pautadas nos critérios da igualdade entre os gêneros e na não discriminação, bem como na valorização da diversidade, a fim de que mulheres e homens possam crescer conscientes que têm – e agir para realmente ter – os mesmos direitos e deveres em qualquer contexto social que se encontrem.

Nesse sentido, o trabalho com o público infantil pode ser uma aposta vantajosa por algumas características do desenvolvimento infantil que vêm a contribuir com o aprendizado de uma educação não sexista e, conseqüentemente, o usufruto e a prática desse conhecimento pelas crianças no dia a dia. Isso porque, desde o nascimento e em todas as faixas etárias que se seguem, o desenvolvimento humano ocorre com a influência de diferentes e diversos tipos de estímulos, como físicos, cognitivos, emocionais, e eles são dependentes das relações familiares, culturais e sócio-históricas que se estabelecem com esse sujeito (VIANNA; FINCO, 2009).

Assim, considerando as compreensões que o meio tem sobre as questões de gênero, por exemplo, os estímulos serão dados de acordo com os aspectos biológicos, conforme já descrito neste artigo. Utilizam-se normalmente aspectos baseados no senso comum para ensinar o que são “coisas de meninas e de meninos”, bem como comportamentos “femininos e masculinos” adequados e esperados. O modelo de funcionamento, comportamento e modos de pensar de um sujeito, seja mulher, ou homem, é, em parte, fruto da educação e dos exemplos que recebeu ao longo de sua vida, aprendendo através da socialização e identificação com as/os adultos e pessoas de referência (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016; VIANNA; FINCO, 2009).

Maracci (2013) alerta que um dos processos do desenvolvimento psicológico humano ocorre na dimensão da socialização de gênero, ou seja, através da interação com os discursos de gênero difundidos culturalmente desde o nascimento, as pessoas constroem seus significados pessoais para eles, que vão compor sua subjetividade. Em sua pesquisa, que analisou as narrativas das experiências da infância de mulheres e o significado dado por elas, bem como a maneira como as reproduzem e as ressignificam anos mais tarde, percebe-se que as vivências infantis, mesmo quando não reproduzidas igualmente, definem paradigmas pessoais na vida adulta, e que as questões de gênero tradicionais são um balizador em suas práticas. Quando vivenciaram, por exemplo, uma educação conservadora e patriarcal em sua família de origem, percebeu-se que construíram seus ideais de ser mulher e de feminilidade dentro dessa ideologia, identificando-se mais com papéis de esposa e de mãe, e menos com os de mulher-profissional e/ou com independência afetiva de seus maridos.

Outro aspecto interessante sobre os aprendizados de gênero em famílias conservadoras mostra que, mesmo com a dificuldade que enfrentaram para estudar e alcançar a estabilidade financeira em suas profissões, as mulheres não dão o devido valor a esse fato e às suas habilidades e conquistas pessoais. Em compensação, focam nas dificuldades

enfrentadas em situações de ausência ou abandono do marido, colocando-o como figura indispensável para o bem-estar familiar. Essas mulheres também não conseguem reivindicar a presença e a participação dele nas atividades da casa e da família, sendo submissas ao modelo de marido e de pai construído em suas infâncias. Nesse contexto, cabe destacar que a pesquisa não descarta o papel ativo das mulheres na (re)construção da própria vida e como criadoras do seu desenvolvimento, mas entende que as práticas dos sujeitos não são aleatórias e que é dado significado particular a cada uma delas. Assim, o funcionamento psicológico do presente e seus desdobramentos trazem elementos dos aprendizados ocorridos na infância e ao longo da vida, o que pode contribuir na percepção e na busca de senso de continuidade para sua vida atual (MARACCI, 2013).

Nessa perspectiva, como parte do aprendizado humano se dá através da identificação parental e da socialização de gênero, pode-se entender a importância das crianças serem educadas de forma não sexista, tendo contato com discursos e exemplos capazes de empoderar meninas e sensibilizar meninos e meninas para as questões da igualdade de gênero, sempre considerando sua idade, maturidade cognitiva e a capacidade de compreensão em cada etapa do desenvolvimento. Portanto, se a sociedade já funcionasse em padrões mais igualitários e não sexistas, a compreensão de que ambos os sexos podem ter as mesmas oportunidades e que podem ser e viver de maneira diferente dos estereótipos de gênero não precisaria ser algo ensinado de modo específico, mas seria aprendido por identificação através das relações humanas, sendo cognitivamente compreendido por meninas e meninos, treinado nas vivências do dia a dia e incorporado ao seu desenvolvimento como jeito de ser e parte de sua identidade.

Além disso, outro aspecto que pode ser levado em consideração para afirmar a importância de uma educação não sexista desde a infância e que ensine aspectos de empoderamento feminino e de igualdade de gênero é a condição humana definida como plasticidade cerebral.

Segundo Elliot (2013), essa característica que, em condições de desenvolvimento normal, todo ser humano possui, define a capacidade do cérebro de mudar e se transformar em resposta às vivências experimentadas, e tem esse nome inspirado nos plásticos que utilizam o petróleo como matéria-prima e transformam-se em variedades como embalagens, sacolas, canos, brinquedos etc.

A autora explica que, a cada experiência de vida, as células cerebrais (os neurônios) se remodelam para se adaptar aos novos acontecimentos, transformando as conexões sinápticas às quais estavam acostumadas em virtude de alguma mudança, seja ela ocasionada por aprendizagem, por novos comportamentos e estímulos, por lesão, por doença neurológica etc. Em suma:

O cérebro muda quando você aprende a caminhar e a falar; o cérebro muda quando você armazena uma nova lembrança; o cérebro muda quando você se dá conta de ser menino ou menina; o cérebro muda quando você se apaixonou ou afunda na depressão; o cérebro muda quando você tem um filho (ELLIOT, 2013, p. 14).

Algumas décadas atrás, acreditava-se que a comunicação da rede neural do cérebro fosse fixa, bem como os locais em que ocorriam cada uma das funções pelas quais o órgão é responsável. Porém, o avanço das neurociências e dos diagnósticos por imagem na chamada Década do Cérebro (1990-1999), permitiu que as/os profissionais constatassem quais partes do cérebro estão ativas ou inativas na ocorrência de determinados comportamentos, pensamentos, ou expressões do sujeito, e revissem a ideia da fixidez das funções. Hoje em dia, sabe-se que o desenvolvimento das capacidades cognitivas ocorre ao longo da vida e das experiências, com o treino e estímulo dessas capacidades, e que o cérebro vai mudando em função disso. Quando alguém toca um instrumento musical, por exemplo, áreas específicas do seu cérebro se modificam em função da ativação de circuitos cerebrais, assim como quando aprendemos a caminhar, falar, ler, escrever, dirigir, etc. (FERRARI et al., 2001; GUERRA, 2011).

Embora o ser humano passe toda a vida aprendendo novas habilidades e, assim, modificando seu cérebro, a plasticidade cerebral é maior na infância do que em qualquer outro estágio da vida (ELIOT, 2013; OLIVA; DIAS; REIS, 2009). Logo, tanto as aprendizagens cotidianas quanto as formais, aprendidas em sala de aula, reorganizam o sistema nervoso da criança que está em desenvolvimento, provocando mudanças no seu cérebro e, conseqüentemente, em seu comportamento. Pode-se dizer que mães, pais, professoras/as e aquelas/es que têm forte participação na educação de meninas e meninos são agentes dessas mudanças neurais, embora, muitas vezes, conheçam pouco sobre o funcionamento do cérebro (GUERRA, 2011)

Portanto, se um menino é exposto desde seu nascimento às expectativas de sua mãe e de seu pai de que seja um jogador de futebol, e seus brinquedos e estímulos girarem em torno de bolas de futebol e a prática desse esporte, quarto decorado nessa temática e ir aos jogos do time nos finais de semana, é possível que, além do gosto pelo esporte, desenvolva habilidades com a bola, como dribles e passes que vão além do esperado para sua faixa etária, por exemplo. E ao ser destaque entre os amigos e orgulho da família, essas habilidades se mantêm pela continuidade de comportamentos que as estimulam. As meninas, igualmente, se são estimuladas a dançar balé quando crianças têm altas chances de demonstrar, até a vida adulta, destreza nos passos de dança, nos movimentos mais sutis e delicados que aprenderam quando criança, já que lá, comprovadamente, sua plasticidade cerebral é maior.

Assim, as meninas não nascem mais femininas que os homens e dependentes deles, mas, sim, são ensinadas a ser desse jeito, moldadas familiar e culturalmente. Simone de Beauvoir, escritora francesa de contribuições relevantes para as teorias feministas, explica tais fatos com a conhecidíssima frase: “Ninguém nasce mulher. Torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1949, p.9). E, na era da neuroimagem, as pesquisas atuais demonstram que o cérebro das meninas e dos meninos são mais semelhantes do que as suas diferenças de comportamento aparentam, sendo, com isso,

menos diferentes do que são o cérebro de mulheres e homens na idade adulta. Como hipótese, tem-se a socialização de acordo com os estereótipos de gênero somada às mudanças que a plasticidade cerebral proporciona ao longo das experiências de toda uma vida (ELLIOT, 2013).

Como exemplo da relevância dos aprendizados na infância, cita-se pesquisa que demonstrou que, quando a criança aprende a tocar um instrumento musical, se ficar décadas sem tocá-lo e, na vida adulta, voltar a ter essa oportunidade, apresenta uma resposta cerebral mais ágil em comparação àqueles sujeitos que nunca tiveram esse aprendizado na infância. Assim, não aparentam demonstrar o tempo que passaram sem o treino dessa habilidade (ZUK et al., 2014). Pode-se pensar, então, nas meninas e meninos que são educadas/os em famílias e instituições tradicionais, com valores patriarcais, e na maneira como podem contribuir para perpetuação desses aspectos, bem como nas resistências em reconhecer e respeitar quando se depararem com contextos que promovem discursos de igualdade de gênero, por exemplo.

Em contrapartida, a exemplo da pesquisa citada, as crianças que puderem ter contato com discursos que promovam o empoderamento feminino e a igualdade de gênero ao longo de sua infância seguiriam colocando em prática tais conhecimentos, ou, caso não tivessem nenhum contato com discursos semelhantes ao longo de sua vida, teriam maior facilidade em acessá-los quando isso se fizesse necessário. Seriam assim menos resistentes a propostas de questionamento das desigualdades de gênero e da submissão feminina, por exemplo. Considerando tais fatos e o interesse em uma sociedade com menos desigualdade entre mulheres e homens, como se pode, na atualidade, promover o empoderamento de meninas e trabalhar as questões de igualdade de gênero com crianças?

PROJETOS DE EMPODERAMENTO FEMININO E DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE DE GÊNERO COM CRIANÇAS – A REALIDADE BRASILEIRA

Em virtude dos fatos expostos e de se perceber a importância de trabalhar para promover a igualdade de gênero já na infância, cabe demonstrar alguns projetos brasileiros que realizam esse trabalho com crianças. Em levantamento nacional realizado com organizações da sociedade civil e do setor público que promovem projetos desse estilo, chegou-se a uma diversidade de exemplos em relação ao público, ao método, às propostas e aos formatos utilizados. Foram mapeadas, inicialmente, 16 experiências, todas descritas no *Caderno de Boas Práticas – Empoderamento de meninas: Como iniciativas brasileiras estão ajudando a garantir a igualdade de gênero* (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Uma das observações feita pela autora e pelos autores da pesquisa é de que há predomínio de organizações que atuam com o público de crianças, adolescentes e jovens (até 29 anos, segundo o *Estatuto da Juventude*, Lei nº 12.852/13) e que, recentemente, vêm realizando trabalhos com as temáticas feministas e de gênero. Já as organizações feministas que trabalham com público de mulheres adultas, têm feito ações para/com meninas e adolescentes do sexo feminino, mostrando que há mudanças sendo pensadas e implementadas nessas práticas. Há, porém, uma lacuna no alcance do público de crianças pequenas, que ainda é pouco contemplado e, nesses casos, existem tanto projetos que atendem só meninas, quanto os que são destinados a crianças de ambos os sexos. Das atividades mapeadas, o maior número se volta para jovens entre 15 e 18 anos (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Com base nas iniciativas para o trabalho com crianças e entendendo a necessidade de ser esse um campo de investimento pelas organizações públicas e privadas, descrevem-se quatro projetos interessantes e que podem ser sinônimo de boas práticas de

empoderamento de meninas e do trabalho sobre igualdade de gênero com crianças: dois estão descritos no caderno citado, um foi colocado em prática no ano de 2017, como desdobramento de projeto de empoderamento de mulheres, e o último é resultado de pesquisa de intervenção na área de psicologia.

O projeto “Hoje menina, amanhã mulher” da Associação Renascer Mulher – Assorem, de 2014 a 2016 realizou discussões sobre direitos, enfrentamento à violência, cidadania, gênero e protagonismo com 75 meninas de 7 a 17 anos de uma área de vulnerabilidade social, em Salvador. O objetivo da ação foi possibilitar que meninas se enxergassem como cidadãs capazes de buscar melhorias para sua vida, como a independência financeira, além de promover a igualdade de direitos para todas elas. Isso porque as idealizadoras do projeto perceberam os altos índices de gravidez precoce e a falta de estímulos para pensar projetos de vida que não fossem influenciados pela vulnerabilidade e exclusão em que viviam. Assim, um dos métodos utilizado foi que cada participante construísse seu projeto de vida, após o contato com histórias positivas que ocorriam em contextos sem violências e marginalização. Percebeu-se que as meninas participantes conseguiram enxergar outras possibilidades de vida para si, e também, para outras mulheres de sua família, como a mãe, planejando futuros que consideravam mudanças e o fim do ciclo da exclusão social (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Já o Instituto Cores desenvolve um projeto contínuo chamado “Escola de Ser”, na cidade de Rio Verde (GO), que atende até 45 meninas e meninos entre 7 e 14 anos em situação de vulnerabilidade social. Nesse espaço são experimentados métodos pedagógicos que são definidos pelas/os próprias/os estudantes, e depois podem vir a ser disseminados para outras instituições. O trabalho com as temáticas de gênero e empoderamento de meninas surgiu das/os próprias/os participantes, e foi realizado através de oficinas em que os contos de fadas tradicionais foram recontados, trabalhando-se o enfrentamento ao sexismo e o protagonismo infantil/juvenil.

Além disso, a escola não faz distinção dos brinquedos com relação aos estereótipos de gênero e democratiza a arrumação e limpeza do local entre meninas e meninos. Como resultado, percebe-se maior consciência das meninas e dos meninos sobre sua sexualidade e violências e aumento na autonomia, na participação e na aprendizagem. Além disso, houve aumento de denúncias de violência e assédio, que foram encaminhados aos órgãos competentes, mostrando que a informação é um elemento importante para o fim das desigualdades de gênero (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Como outro exemplo, cita-se o desdobramento do programa de capacitação feminina “Mulheres Mil”, executado pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), que nos meses de abril e maio de 2017 trabalhou com as filhas das mulheres participantes do projeto, em iniciativa chamada “Lulu – menina mil”, na cidade de Cajueiro (AL). Foram oferecidas 20 vagas, com previsão de ampliação, a fim de trabalhar aspectos para promover a autonomia e elevar a autoestima das meninas, buscando diminuir índices de gravidez precoce, prostituição e violências, com informações passadas em oficinas, palestras e dinâmicas em grupo. Algumas mães também estiveram presentes nas atividades, podendo ressignificarem juntas as questões de desigualdades de gênero, de situações de risco e de liderança feminina, sendo um projeto que pretende se expandir para a comunidade em geral (ROCHA, 2017).

Por fim, menciona-se pesquisa de doutorado em psicologia que propôs intervenção psicoeducativa intitulada “Falando sobre Gênero”, realizada em 10 encontros com 22 crianças do primeiro ano do ensino fundamental de escola pública, em cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Para trabalhar sobre empoderamento de meninas, igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual, foram utilizados seis livros infantis que problematizam os estereótipos de gênero tradicionais e valorizam o protagonismo feminino, e realizadas atividades psicoeducativas como desenhos, colagens, pinturas e textos coletivos.

Como resultado, percebeu-se que as temáticas de gênero não são desconhecidas das crianças e que, quando é proporcionado espaço para abordagem e discussão desses assuntos, elas são receptivas às intervenções e comportam-se e dialogam questionando e subvertendo a lógica tradicional de gênero, como a associação da cor rosa para as meninas e do azul para os meninos, por exemplo. Além disso, pensam e produzem histórias com final diferente do “felizes para sempre” dos contos de fadas tradicionais, imaginando que a princesa poderia ficar na companhia do dragão, e não do príncipe. Mostra-se assim a importância de que sejam criados espaços para o diálogo, a produção e a divulgação de discursos questionadores para/ com crianças, pois tais práticas podem ensinar que as meninas e os meninos podem ser e fazer coisas diferentes do que a sociedade ainda lhes cobra e lhes impõe em relação aos estereótipos de gênero (BOTTON; STREY, 2017).

Nessa perspectiva, nos relatos dessas experiências percebe-se a difusão de aspectos que se entende seriam interessantes de estar presentes em meninas e meninos, mulheres e homens de qualquer idade, como a consciência sobre seus direitos, a postura crítica e atuante em relação às desigualdades de gênero, o reconhecimento sobre o seu papel no contexto em que vivem e o pensar democrático sobre estratégias de enfrentamento da vulnerabilidade e da exclusão social. Observa-se, então, que são descrições que visibilizam e permitem a propagação de boas práticas para o empoderamento de meninas e de promoção de igualdade de gênero no Brasil e, assim, podem ser usadas como exemplo ou inspiração para novas propostas, em outros contextos.

CONCLUSÕES

Neste artigo, percebeu-se como, ainda na atualidade, as diferenças biológicas entre os sexos são consideradas determinantes para as desigualdades entre homens e mulheres, que acarretam problemas sociais graves e que afetam todas as faixas etárias. Com isso, percebe-se a necessidade de ações e políticas para conter essas adversidades, sanar os prejuízos já causados, e promover benefícios às pessoas afetadas. Considera-se que as desigualdades de gênero são capazes de causar danos físicos, emocionais, financeiros, etc. a ambos os sexos, mas verificou-se que o sexo feminino é o mais afetado, sendo meninas e mulheres o público que mais precisa de investimentos nessa temática. Uma das possibilidades é trabalhar com empoderamento de meninas, bem como viu-se a importância de também promover a igualdade de gênero entre meninas e meninos.

Logo, foram apresentadas hipóteses que justificam a relevância de se trabalhar com tais temáticas desde a infância, acreditando que possam promover conhecimentos que serão apreendidos e multiplicados ao longo de toda a vida dessas crianças. Através dos conceitos de socialização de gênero e de plasticidade cerebral, apontou-se que os ensinamentos incorporados com práticas de educação não sexista possam facilitar o alcance de uma sociedade com mulheres mais empoderadas, com homens menos machistas e, conseqüentemente, com mais igualdade de gênero.

Além disso, através dos exemplos de quatro projetos brasileiros que relatam ter resultados positivos trabalhando essas temáticas com crianças, pretende-se que sirvam como exemplos de boas práticas para planejar intervenções. Isso porque, pelos dados citados e trabalhados neste artigo, percebe-se como é urgente o desenvolvimento de estratégias e métodos de atuação que integrem os temas de gênero e infância, sendo um desafio para uma atuação com maiores e melhores resultados para promover a igualdade de gênero em âmbito nacional.

Trabalhar com formação e informação sobre gênero irá contribuir para o empoderamento feminino e também para o fim das desigualdades e, como visto, abordar aspectos como o protagonismo, a autoestima e o questionamento de discursos naturalizados são possibilidades apropriadas. Além disso, acredita-se que tais reflexões podem ser úteis para diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a educação, a antropologia, as ciências sociais e outras, permitindo que o conhecimento transite de modo interdisciplinar e amplie os espaços de diálogo sobre gênero, especificamente na infância.

Portanto, reitera-se a importância de que a união desses dois temas se consolide e ganhe visibilidade e espaço nacional para integrar as políticas de intervenção públicas e privadas, assumindo o compromisso por uma sociedade mais igualitária para todas/os. Assim, é salutar o engajamento para que o planejamento e a execução de ações não sexistas e que incentivam o protagonismo das meninas e das mulheres na busca pelo pleno usufruto de seus direitos se torne prioridade. E é possível, como exposto neste artigo, antever muitos benefícios sobre isso.

REFERÊNCIAS

- ARÁN, M.; PEIXOTO-JUNIOR, C. A. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 129-147, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100007>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.
- ARAÚJO, J. B. A desconstrução dos processos identitários dos gêneros sexuais em Judith Butler. *Revista Saber Acadêmico*, n. 11, p. 33-38, 2011. Disponível em: <<http://www.uniesp.provisorio.ws/revista/revista11/sumario.asp>>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1949. 557 p.
- BOTTON, A.; STREY, M.N. Intervenção com crianças na escola: uma proposta de subversão dos estereótipos de gênero através de produções midiáticas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 2017, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2017.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 236 p.
- CHIES, P. V. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. *Estudos feministas*, v. 18, n. 2, p. 507-528, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2010000200013>
- COLLING, A. M. O corpo que os gregos inventaram. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. (Orgs.). *Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.49-64.
- _____. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino*. Dourados: Ed. UFGD, 2014. 114p.
- CONNEL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.
- CONNEL, R. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos, 2016.
- ELLIOT, L. *Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação*. Porto Alegre: Ed: Penso, 2013. 408p.
- FERRARI, E. A. et al. Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 187-194, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722001000200011>
- FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Temas em Psicologia*, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200004>. Acesso em: 12 set. 2017.
- GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011. Disponível em: <https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

- LEÓN, M. Empoderamiento: relaciones de las mujeres com el poder. *Estudos Feministas*. v. 8, n. 2, p. 191-207, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11935>>. Acesso em: 13 ago.2017.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96p.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. 179p.
- MARACCI, I. L. Socialização, papéis de gênero e desenvolvimento psicológico: tecendo narrativas femininas. 2013. 308 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade de Brasília, 2013.
- MIGGEON, F. Educação das mulheres e das crianças. Portugal: Comissão Nacional da Unesco. 2017. Disponível em: < <https://www.unescoportugal.mne.pt>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>
- OLIVA, A. D.; DIAS, G. P.; REIS, R. A. M. Plasticidade sináptica: natureza e cultura moldando o self. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 1, p. 128-135, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100017>
- ONU MULHERES. Pacto Global das Nações Unidas. Princípios de empoderamento das mulheres. 2016. 24p. Disponível em: <www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.
- PRA, J. R. Estereótipos e ideologias de gênero entre a juventude brasileira. *Revista Feminismos*, v. 1, n. 3, 2013, Disponível em: <<http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/76>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Revista Retratos da Escola*, v. 10, n. 18, p. 215-228, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/660>. Acesso em: 10 out. 2017.
- ROSO, A. *Grupo de mulheres: compartilhando experiências*. Santa Maria: UFSM, CCSH, 2014. 34p.
- ROCHA, R. Mulheres mil inicia projeto de empoderamento de meninas no interior do estado. Alagoas: Instituto Federal de Alagoas, 2017. Disponível em: < <https://www2.ifal.edu.br/noticias/mulheres-mil-inicia-projeto-de-empoderamento-de-meninas-no-interior-do-estado>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- ROSSI, R. C. As gurias do Sul: representações das jovens gaúchas em artefatos culturais midiáticos impressos. *Olhar de professor*, v. 9, n.1, p. 119-130, 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1456>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.
- SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES – SPM. *Plano Nacional de Políticas para as mulheres – 2013-2015*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114p.
- SANTOS, B. R.; SILVA, O. F.; BARBIERI, P. *Por ser menina: percepções, expectativas, discriminações, barreiras, violências baseadas em gênero e habilidades para a vida das meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil*. Plan International Brasil, 2014. 430p.
- SANTOS, B. R.; MORA, G. G.; DEBIQUE, F. A. (Coord.) *Empoderamento de meninas: como iniciativas brasileiras estão ajudando a garantir a igualdade de gênero*. Brasília: INDICA, 2016. 104p.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 07 ago. 2017.
- SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES DE GÊNERO - SNIG. *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. 162p.
- SORJ, B.; GOMES, C. O gênero da “nova cidadania”: o programa: mulheres da paz. *Sociologia & Antropologia*, v. 1, n. 2, p. 147-164, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752011v127>. Acesso em: 27 set. 2017.
- SOARES, A. C. C. Feminilidade/Feminino. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados: UFGD, 2015. 678p.
- STREY, M. N. Gênero. In: JACQUES, M. G. C.; STREY, M. N.; BERNARDES, N. M. G. et al. (Org.). *Psicologia social contemporânea*: livro texto. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 298p.
- VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, n. 33, p. 265-283, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 15 set. 2017.
- VIEIRA, A.; AMARAL, G. A. A arte de ser Beija-Flor na tripla jornada de trabalho da mulher. *Saúde e sociedade*, v. 22, n. 2, p. 403-414, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902013000200012>. Acesso em: 04 out. 2017.
- XAVIER-FILHA, C. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. In: _____. *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Editora UFMS, 2009. p. 268.
- ZUK, J. et al. Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *Plos One*, v. 9, n. 6, 2014. Disponível em:< <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0099868>>. Acesso em: 13 set. 2017.