

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERICKA MARCELLE BARBOSA DE OLIVEIRA

SER MENINO E SER MENINA:

Construção das Identidades de Gênero em Contexto de Educação Infantil

Maceió
2015

ERICKA MARCELLE BARBOSA DE OLIVEIRA

SER MENINO E SER MENINA:

Construção das Identidades de gênero em Contexto de Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Haddad

Maceió
2015

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ser menino e ser menina: construção das identidades de gênero em contexto
de Educação Infantil

ERICKA MARCELLE BARBOSA DE OLIVEIRA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 19 de setembro de 2015.

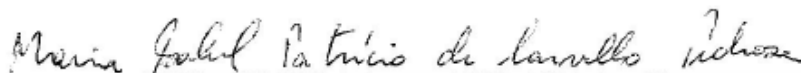
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Lenira Haddad (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (UFPE)
(Examinadora Externa)

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

- O48s Oliveira, Ericka Marcelle Barbosa de.
Ser menino e ser menina: construção das identidades de gênero em contexto de Educação infantil / Ericka Marcelle Barbosa de Oliveira. – 2015.
181 f. : il.
- Orientadora: Lenira Haddad.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.
- Bibliografia: f. 171-178.
Anexos: f. 179-181.
1. Educação infantil. 2. Identidade de gênero. 3. Identidade de gênero na educação. 4. Reprodução interpretativa. 4. Crianças - Pesquisa. I. Título.

CDU: 372.3

Dedicado a Anthony e Derick, linduxinhos da titia, duplo refúgio de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Muitas são as pessoas que compõem a história da feitura desta pesquisa. Neste espaço, elaboro simples frases para agradecer àquelas que me auxiliaram a construir caminhos, a enfrentar desafios e a seguir em frente; pessoas que estiveram presentes nestes anos dedicados ao mestrado e que permanecem para muito além deles.

Agradeço à minha mãe Quitéria e a meu pai, Luiz Carlos, por absolutamente tudo o que fizeram e fazem por mim até hoje. Pelo cuidado, pelo amor, pelo incentivo constante e apoio em meus estudos. Em especial agradeço ao meu pai pelo companheirismo nos últimos momentos da caminhada de escrita desta dissertação. Por dormir em minha casa nos finais de semana, cuidar dos meus animais, me preparar comida durante as longas fases de transcrição de dados, ser meu acompanhante nas festas de aniversário, por me amparar e proteger nas angústias. Sou infinitamente grata por tudo. O amo infinitamente pela sua incompletude enquanto humano, que o faz um ser tão especial em minha vida.

Ao Erick e à Emanuelle, pela irmandade. Ao Erick agradeço principalmente por ter nos dado de presente dois seres de luz que são meus sobrinhos Anthony e Derick.

Às crianças que deram vida a esta pesquisa, que carinhosamente compartilharam um pouco de seus mundos comigo e me oportunizaram reviver em suas companhias a criança que existe dentro de mim. Obrigada pelas risadas, pelas conversas, pelas brincadeiras.

Às amigas-irmãs do meu coração, Rafaelle e Val, por estarmos juntas desde o início de nossa trajetória acadêmica na área da Educação. Tenho certeza que esse encontro marca muito do que somos e nos tornamos até hoje. Obrigada por seguirmos juntas em tantos momentos decisivos, alegres e difíceis de nossas vidas, nos apoiando e nos cuidando. E especialmente por cuidarem tanto de mim. Por me resgatarem tantas vezes dos momentos angustiantes de escrita do trabalho, com nossos jantarzinhos no ‘shops’, com as conversas em grupo nas ‘redes sociais’, com as diversões sobre Annabelles e afins. Agradeço à Valzita por ter me recebido em sua casa, por aturar meus livros espalhados pela casa, pelos longos debates e brindes nas madrugadas.

Agradeço à Ízala, Enaile, Rafinha, Priscila, Reinaldo, pessoas queridas que me incentivaram em muitos momentos dessa trajetória. Ao Cristiano e ao Ernesto, pela torcida e preocupação pela concretização deste trabalho. Ao Narel, pelo Abstract.

Às minhas tias Anabel e Raquel, por me terem como uma filha e se importarem tanto comigo, por torcerem e vibrarem com minhas conquistas. À Amanda, minha prima querida e

“filhinha”. À minha avó Antônia, pelos ensinamentos e valores e pela força feminina impressa em todas as mulheres de nossa família.

Às e aos colegas inesquecíveis do mestrado, Simone, Sônia, Mauriza, Francly, Miriam, Kleverton, Fabsinho. Nossa convivência e parceria tornaram os anos do curso muito mais entusiasmantes. Em especial agradeço ao Fabsinho pelo colo amigo de tantos momentos e por ter me ajudado a definir os rumos da escrita desta dissertação.

À Ericka Rej e Anne Kellen pelo encontro com o Círculo do Sagrado Feminino LULUDI-UFAL. Esse lindo movimento de mulheres, dentro de um espaço que pode ser tão duro, como a universidade, em muito me ajudou e fortaleceu para que eu enfrentasse muitos dos desafios encontrados na trajetória do mestrado. Amo vocês, minhas irmãs!

Às profissionais da instituição de educação infantil onde se realizou este estudo, em especial às professoras da turma pesquisada, bem como às demais professoras, às auxiliares de sala, funcionárias da secretaria, à coordenadora e à diretora, pela credibilidade dada a esta pesquisa.

À Renata, colega do grupo de estudos em Educação Infantil, pelo empréstimo dos equipamentos para a realização da pesquisa de campo e pela força e incentivo em vários dos meus momentos de dúvidas e inseguranças.

À minha orientadora, Lenira Haddad, pela paciência e rigor na orientação deste trabalho e por respeitar minha autonomia enquanto pesquisadora em formação. Agradeço pelos ensinamentos desde a época da graduação, sobre a importância de se buscar compreender as crianças e suas lógicas de ação com sensibilidade, com olhos de criança. Esses ensinamentos sempre ecoarão em minha atuação acadêmica e profissional.

Às professoras e professores do PPGE, em especial à Edna Bertoldo, Socorro Aguiar, Maria Antonieta, a Walter Matias e Amurábi Oliveira, pelas aulas e leituras que possibilitaram a construção de conhecimentos e a busca por novos aprendizados durante o curso.

À professora Márcia Buss-Simão, pela interlocução e pela indicação de leituras que foram fundamentais para a compreensão da temática em questão.

Aos/às integrantes da banca examinadora, pela disponibilidade e contribuições. Ao professor Walter Matias e à professora Maria Isabel Pedrosa pelos valiosos apontamentos no exame de qualificação deste trabalho.

À FAPEAL, pela concessão de doze meses de auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

*Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente, o sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
Me fala de coisas bonitas que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
[...] Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão.*

(Fernando Brant e Milton Nascimento)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. O estudo investiga como o gênero, o ser menino e ser menina é vivido, significado e representado pelas crianças, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são atuantes nesse processo de construção do gênero e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos em contexto de educação infantil. Para tanto, a atenção é voltada para as crianças, trazendo-as como principais interlocutoras de investigação. O estudo, de abordagem qualitativa, apoia-se em metodologias interpretativas e foi realizado com treze crianças de 4, 5 e 6 anos de idade, cinco meninos e oito meninas de uma turma de segundo período de uma instituição pública de educação infantil da cidade de Maceió/Alagoas. Para a realização da pesquisa foram utilizados quatro procedimentos de geração de dados, com a intenção de captar diferentes perspectivas das crianças, que incluíram: oficinas de brincadeiras “livres” e de temática induzida, realizadas em um ambiente estruturado com brinquedos a partir de áreas de interesses como casinha, brinquedos, beleza e fantasias, na brinquedoteca da instituição; oficina de conversas com as crianças sobre as brincadeiras realizadas; oficina de conversas partir de filme; oficina de conversas a partir de imagens. Para as oficinas de brincadeiras e de conversas, as crianças foram distribuídas em dois grupos mistos. Já na oficina de brincadeiras com temática induzida as crianças foram organizadas em dois grupos de gênero, só meninos e só meninas. Todas as sessões das oficinas (em número de dezenove) foram registradas por meio de câmera filmadora e de diário de campo, sendo posteriormente transcritas e analisadas. Os dados gerados foram apresentados por meio de episódios extraídos das diversas sessões de oficinas relativas aos quatro procedimentos metodológicos utilizados. As análises dos episódios recortados evidenciaram que os meninos e as meninas experimentam e atribuem significados ao gênero durante o brincar, em suas falas, gestos e movimentos, ações que revelam concepções e práticas sobre o masculino e o feminino reinterpretadas de realidades vivenciadas por elas em *rotinas culturais* mais amplas e que produzem efeitos na forma como se posicionam enquanto meninos e meninas e constroem suas identidades de gênero nas interações estabelecidas entre pares no contexto pesquisado.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Identidade de Gênero. Reprodução Interpretativa. Pesquisa com Crianças.

ABSTRACT

This research of master's degree was developed at the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Alagoas. The study investigates how the gender, to be a boy or a girl, is lived, what it means and how it represents, by the children. Which knowledge, knowing and social and cultural elements are active on this process of gender construction and how the children use what they know and learned about these elements in social interactions they establish with their pairs and the adults in an early childhood education context. Therefore, the attention is focused on children, bringing them as main talkers of the investigation. The study, ethnographic bias and qualitative approach, was done with thirteen children, at 4, 5 and 6 years old, five boys and eight girls in a class of second period of a public early childhood education institutions in the city of Maceió/Alagoas. For the research, four procedures were used for generating data, with the intention of capture different perspectives of the children, including: free play workshops and directed ones, performed in an environment full of fun from multiple areas of interest such as little houses, toys, beauty and fantasies, in the institution's playroom; conversation workshop with the children about the games conducted; conversation workshop about movies; conversation workshop about images. For the free play workshops and the conversation ones, the children were divided into two mixed groups. On the play workshop directed with induced theme, the children were divided by gender. All the workshops, (in a total of nineteen) were recorded by filming and a diary, being transcribed and analysed later. The database were presented through episodes drawn from the various workshops sessions on the four methodological procedures used. The analysis from the episodes showed that children experience and attribute meanings to the gender during the playing, the talking, gestures and movements. An action that reveals concepts and practices of male and female reinterpreted the realities experienced by them in broader cultural routines and it takes effect on the way they position themselves as boys and girls, building their gender identities in interactions established between pairs of the research context.

Keywords: Early Childhood Education. Gender Identity. Interpretative Reproduction. Research with Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Visão geral do ambiente de observação organizado em áreas de interesse	71
Figura 2	Estante transformada em caminha de bonecas- Área da casa	72
Figura 3	Detalhe dos materiais nas prateleiras da caminha de bonecas- Área da casa	72
Figura 4	Espaço da cozinha- Área da casa	72
Figura 5	Detalhe das comidinhas e utensílios do espaço da cozinha- Área da casa	72
Figura 6	Área da beleza e fantasias	73
Figura 7	Detalhe dos objetos do espaço da beleza	73
Figura 8	Área de brinquedos	74
Figura 9	Joel e Olavo brincam de cozinhar	98
Figura 10	Joel com o termômetro para tirar a temperatura de Soninha	101
Figura 11	Jantando após Carlos e Soninha prepararem as comidinhas	104
Figura 12	Crianças dormem na caminha e nos compartimentos da estante	105
Figura 13	Joel cuida do filhinho que chora	106
Figura 14	Dormindo depois de cuidar do filhinho	106
Figura 15	Joel experimenta as unhas postiças	108
Figura 16	Joel brinca de passar a chapinha	109
Figura 17	Carlos observa as meninas	112
Figura 18	Joel usando o pincel de sombras	113
Figura 19	Adson usa o desodorante e Joel aguarda para realizar a mesma ação	115
Figura 20	Adson passa “loção pós barba”, enquanto Joel passa o desodorante	115
Figura 21	Adson passa o pincel com maquiagem em Joel	115
Figura 22	Meninos passando os pinceis no estojo de sombras	117
Figura 23	Nice tenta passar o “pente de menina” nos cabelos de Joel	120
Figura 24	Bibi ajuda Lia a vestir a roupa do Super-Homem	138
Figura 25	Liana arruma o véu diante do espelho	143
Figura 26	Momento em que Lara pergunta à Mariana se ela quer ser o noivo	146
Figura 27	Soninha passando o pó para pele oleosa	148
Figura 28	Após maquiar Lara, Mariana lhe coloca a presilha de flor	150
Figura 29	Nice calçada com o sapato alto	151
Figura 30	Meninas definem as roupas de baile e casamento	152
Figura 31	Adson empunha os braços, demonstrando força	156
Figura 32	Sequência de transformação de Joel de chefe em Super-Homem	158
Figura 33	Adson entrega o “cartão de crédito” a Carlos	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ENTRE CONCEITOS E CONTEXTOS: INTERFACES DE GÊNERO, IDENTIDADES E INFÂNCIAS	20
1.1 O conceito de gênero e o processo de categorização: representações, posicionamentos e identidades de gênero	20
1.1.1 A emergência do gênero e alguns de seus desdobramentos	20
1.1.2 Sobre identidades de gênero e representações	31
1.1.3 Sobre identidades de gênero e posicionamento das noções de gênero	38
1.2 A criança como ator social: perspectivas da sociologia da infância	41
1.2.1 Reprodução interpretativa e a cultura de pares	42
1.2.2 Diferenciação de gênero em cultura de pares	48
2. A PESQUISA SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2000-2012): UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO	50
2.1 Gênero, mídia e consumo e educação infantil	53
2.2 Gênero, brincadeiras e educação infantil	58
2.3 Gênero e cotidiano da educação infantil	61
2.4 Considerações acerca das pesquisas	63
3. TECENDO OS FIOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS ...	66
3.1 Pesquisa com crianças	66
3.2 Dos procedimentos de geração de dados	68
3.2.1 Oficinas de brincadeiras	70
3.2.2 Oficinas de conversas a partir da exibição de filme	76
3.2.3 Oficina de conversas sobre as brincadeiras realizadas	79
3.2.4 Oficina de conversas a partir de imagens	80
3.2.5 Recursos utilizados	81
3.3 Dos procedimentos de análise	81
3.4 Contexto de geração dados	83
3.4.1 Caracterização da instituição	85
3.4.2 “ <i>Você é uma ‘tia’ daqui?</i> ” – As primeiras aproximações com o campo	86
3.4.3 De volta ao campo: apresentação da pesquisa às crianças e composição do grupo participante da pesquisa	91
4. REPRESENTAÇÕES DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES DELINEANDO IDENTIDADES DE GÊNERO: “MARCAS”, SEMELHANÇAS E DIFERENCIAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS	95
4.1 Fronteiras borradas entre meninos e meninas	97
4.2 Fronteiras marcadas entre meninas e meninos	111
4.3 Imagens plurais de feminilidades e masculinidades	141
4.3.1 Semelhanças e particularidades entre as meninas	141
4.3.2 Semelhanças e particularidades entre os meninos	155
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	171
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que institui modelos pré-determinados do que é ser homem e ser mulher em determinada cultura, dimensão esta que evidencia relações de poder capazes de colocar os gêneros em oposição e até mesmo em desigualdade quando tais lógicas não são seguidas. Desde a infância, nas práticas sociais, meninas e meninos são tratados em dualidade a partir de expectativas construídas socialmente com base nas diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino. O feminino é relacionado à meiguice, delicadeza, ao cuidado e à fragilidade. Ao masculino atribui-se a coragem, a força, o espírito de liderança e a agressividade. Como se um conjunto de características associadas a um gênero estivesse automaticamente excluído do outro.

Meninas e meninos também são educados e ensinados a corresponderem de maneiras distintas a essas expectativas de gênero. Para ser menina é preciso que se tenha comportamentos diferentes dos do menino: formas apropriadas de se vestir, de andar, de falar, de brincar e até de “preferir”, como aponta Louro (2007). Ser menino segue este mesmo sentido de diferenciação. Tal fator aponta para o reconhecimento da problematização de que quando essas diferenças são ressaltadas, muitas vezes elas transformam-se em desigualdades.

Conforme indica Auad (2006), não existe um único conjunto de critérios que permita concluir o que é “ser homem” e o que é “ser mulher”. Meyer (2007) e Louro (2011) indicam que a forma como meninos e meninas se veem e se identificam se configura de muitos modos diferentes, dependendo das circunstâncias, das associações feitas com diversos grupos, das representações coletivas, entre outros aspectos. Nesse sentido, Meyer e Soares (2008) destacam que homens e mulheres, meninos e meninas se constituem mergulhados em diversas instâncias sociais em um processo dinâmico e contínuo, no qual outras questões, tais como sexualidade, raça, etnia, religião, classe e geração também estão imbricadas na construção do gênero. Assim, pode haver e há muitas e diferentes formas de se viver as masculinidades e feminilidades em sociedades distintas e até mesmo no interior de uma mesma sociedade.

Objetivando romper com argumentos biológicos e culturais da desigualdade entre os gêneros, representações estas que orientam desde muito cedo a forma como os sujeitos se constituem e se relacionam socialmente enquanto homens e mulheres (LOURO, 2011), o gênero destaca-se como uma importante categoria de análise histórica (SCOTT, 1991) para a compreensão de como essa categoria funciona nas relações sociais humanas. Scott (1991, p.

4) concebe que “esse movimento exige uma análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas, também, a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais”.

Por gênero, Scott (1998, p. 15 *apud* GROSSI, 1998, p. 5, tradução da autora) refere-se ao discurso sobre a diferença dos sexos, que remete não apenas a ideias, mas também a tudo aquilo que constitui as relações sociais, tais como as instituições, as estruturas, as práticas cotidianas e rituais. Para a autora, o discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Nesse sentido, o discurso não reflete a realidade biológica primária, mas constrói o sentido desta realidade. “A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos”.

Scott (1991) propõe que o gênero é um terreno que parece fixado, mas seu sentido é contestado e flutuante. Para a autora (p. 21), a natureza desse processo, dos atores e das ações, só pode ser determinada especificamente se situada no espaço e no tempo. Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque, mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas.

Esta pesquisa surge então do meu interesse pelos estudos de gênero, interesse este suscitado ainda na graduação do curso de Pedagogia, quando tive o primeiro contato com a temática ao optar cursar a disciplina Educação e Gênero, de caráter eletivo. Antes disso, sempre ouvia falar da disciplina através de colegas do curso, pois, durante nossas longas conversas nos corredores do bloco de aulas, o gênero era um tema recorrente. Várias eram as analogias realizadas por nós quando considerávamos, sob a perspectiva de gênero, nossa infância enquanto meninas e meninos, nossas brincadeiras, nossa relação enquanto mulheres e homens em nossas famílias, nas escolas onde estudamos, no curso de Pedagogia, este marcadamente composto por estudantes mulheres, ainda que (poucos) estudantes homens também se fizessem presentes. Este era o ano de 2010.

No mesmo período em que cursei “Educação e Gênero”, desenvolvia atividades da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil em uma instituição da rede pública municipal de Maceió, em parceria a uma companheira de turma. As atividades de intervenção

de estágio se deram durante a rotina de utilização, por duas turmas de educação infantil, de um espaço da instituição organizado em áreas de interesses, denominado “Sala de áreas¹”, que oportuniza diversas experiências de brincadeiras.

O contexto lúdico da sala onde ocorriam as brincadeiras das crianças na instituição proporcionava que meninos e meninas brincassem de formas variadas, estimulando a imaginação e a criação de diversas situações. Representavam papéis familiares, pintavam as unhas das estagiárias e as maquiavam, brincadeira esta desenvolvida tanto pelos meninos como pelas meninas. Entretanto, nas brincadeiras, se observava que os discursos das crianças apontavam para uma lógica de diferenciação de comportamentos para homens e mulheres, de acordo com padrões culturalmente estabelecidos. Por vezes os discursos do tipo “isso é coisa de menina” e, principalmente, “isso é coisa de mulherzinha”, eram ouvidos durante a realização das brincadeiras.

Era impossível não observar as brincadeiras e as interações entre as crianças sem considerar a perspectiva de gênero, sem articular as duas disciplinas cursadas no curso de Pedagogia, referenciadas acima. Lembro de uma conversa, à ocasião, entre nós estagiárias e nossa orientadora do estágio, Lenira Haddad, em que esta nos chamava a atenção para a construção social de gênero presente em vários episódios de brincadeiras que havíamos registrado em nosso relatório. A partir dessa conversa e de outras situações acadêmicas, passei a me interessar sobre as questões de gênero e sua relação com a educação infantil.

A adoção da perspectiva de gênero não era, à época, um objetivo do estágio em Educação Infantil, dada a especificidade do projeto de intervenção, que previa a promoção da brincadeira em um ambiente especialmente organizado para tal. Entretanto, o relatório final das sessões de intervenções do estágio em Educação Infantil, ricamente tecido de diálogos entre as crianças, se apresentava como um interessante material de análise de episódios que ilustravam as práticas que no dia-a-dia são tecidas na escola e na sociedade de modo geral em torno das relações de gênero, e que vem constituindo os modos de pensar e agir dos sujeitos. Nesse sentido, desenvolvi meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia a partir da análise de alguns episódios descritos no relatório de estágio em que se evidenciaram determinadas cenas de gênero. O trabalho, intitulado “Brincadeiras de meninos, brincadeiras

¹ “Sala de Áreas” é um termo utilizado pela professora Dra. Lenira Haddad, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, para designar uma sala de atividades para a Educação Infantil organizada em áreas de interesses baseadas na abordagem curricular High/Scope. O espaço da sala é dividido em áreas com materiais variados, característicos a cada uma: Área de Leitura, Área de Jogos, Área da Casa, Área de Artes, Área de Blocos. Tal sala foi implantada pela referida professora e equipes de estagiárias em duas instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino de Maceió, Alagoas, entre os anos de 2009 e 2011.

de meninas: cenas de gênero na educação infantil” (OLIVEIRA, 2012)², investigou como as representações de gênero se manifestam culturalmente frente às brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.

A pesquisa de conclusão de curso contribuiu sobremaneira para adentrar nessa área de estudo, pois as cenas evidenciadas no trabalho demonstraram todo dinamismo, movimento e hodiernidade das relações de gênero construídas pelo sujeito criança na interação entre pares. Além disso, o contato com os referenciais teóricos que embasaram o estudo me permitiu construir posicionamentos para compreender as relações de gênero que perpassam a educação infantil; bem como, posteriormente, desconstruir alguns deles e ir em busca de novos referenciais e novas lógicas para se fazer pesquisa *com* crianças e compreender as relações sociais entre elas, o que incluiu também o esforço permanente em desconstruir uma perspectiva cultural adultocêntrica que em momentos se fazia presente no meu modo de olhar para tais relações. Faltava ainda uma melhor compreensão sobre o modo como as crianças se relacionam, que possibilitasse perceber com mais acuidade as representações e sentidos que as crianças possuem e constroem sobre o gênero, principalmente a partir de suas próprias perspectivas.

O projeto apresentado no curso Mestrado em Educação visava o aprofundamento dessas questões, e inicialmente objetivava compreender como as representações acerca do que é ser homem e ser mulher, ser menino e ser menina atuavam na construção das identidades de gênero das crianças. Na ocasião, o foco voltava-se para as representações de gênero, mas posteriormente, com o contato e familiarização com os estudos sociais da infância, as culturas de pares infantis e a questão que envolve a pesquisas *com* crianças, o foco desta investigação foi sendo ajustado e redirecionado para a compreensão de como o gênero é vivido e significado pelas crianças dentro da cultura de pares.

O interesse pela temática se justifica também pelo fato de as relações de gênero serem pouco discutidas na educação infantil a partir da perspectiva das crianças, fato constatado no levantamento de pesquisas brasileiras realizado para efeito deste estudo e que será apresentado no capítulo 2, considerando o período de 2000 a 2012. Neste levantamento, constatou-se um número crescente de estudos e grupos de pesquisa em torno da temática de gênero e educação infantil. Entretanto, apesar do crescimento do número de pesquisas, permanece uma lacuna já apontada por Felipe (2000), Felipe (2000, *apud* FELIPE; GUIZZO,

² Trabalho de conclusão de curso defendido no ano de 2012, orientado pela professora Dra. Angélica Silvana Pereira, à época docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

2008) Rosenberg (2001), Finco (2003), Faria (2006), Buss-Simão (2012), referente a um número limitado de investigações que focam o lugar das crianças na construção social das relações de gênero no sistema educacional. Por outro lado, foi possível observar uma tendência crescente de pesquisas com crianças com outras temáticas de investigação, associadas a perspectivas teóricas que tomam como base as dimensões estruturais, sociais e culturais para a investigação de questões que envolvem as crianças e a categoria social infância (ROCHA, 2008).

Nessa perspectiva, destaca-se mais recentemente o desenvolvimento de uma sociologia da infância (PINTO; SARMENTO, 1997; CORSARO, 2002, 2005, 2009a, 2009b, 2011), na qual sociólogos e estudiosos de diferentes nacionalidades vêm refinando e problematizando as abordagens teóricas e tradicionais sobre as categorias infância e criança. Esse movimento crescente de revisão dessas abordagens, influenciado também a partir da crítica feminista sobre a predominância da perspectiva masculina na pesquisa científica, inclui ainda o questionamento de sociólogos sobre o lugar ocupado pelas minorias, tais como os/as negros/as, os/as indígenas, as mulheres e as crianças, nas investigações científicas (CORSARO, 2011).

Ao contrário de outros grupos subordinados, as crianças não têm nenhum representante entre os sociólogos; no entanto, o trabalho de feministas e de acadêmicos sobre minorias sociais, ao menos indiretamente, chamou a atenção para o abandono das crianças (CORSARO, 2011, p. 15).

Para o autor, apesar de as feministas demorarem a perceber a marginalização das crianças no campo da sociologia, suas análises das relações de gênero forneceram uma lente para aquilo que Thorne (1987, *apud* Corsaro, 2011, p. 15) chamou de “reenquadramento infantil”, resultando em importantes estudos recentes sobre as crianças, gênero e identidades. Ou seja, novas formas de conceitualização de crianças na sociologia foram construídas a partir dessa perspectiva e também da ascensão de perspectivas teóricas interpretativistas e construtivistas. Para Corsaro, as suposições sobre a gênese de tudo, das amizades aos conhecimentos científicos, são cuidadosamente investigadas como construções sociais, em vez de serem aceitas simplesmente como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes.

Isso significa que a infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social. Em suma, são vistos como produtos ou construções sociais (CORSARO, 2011, p. 19).

Sob esse viés, quando aplicadas à sociologia da infância, as abordagens construtivistas e interpretativistas argumentam que as crianças são participantes ativas na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada, assim como os adultos. É nesse sentido que essas perspectivas se contrastam às teorias tradicionais, que “veem as crianças como consumidoras da cultura estabelecida por adultos” (CORSARO, 2011, p. 19).

Nesse sentido, esta pesquisa adota a perspectiva da Sociologia da Infância de Corsaro (2002; 2005; 2009a; 2009b; 2011), de que as crianças têm culturas infantis singulares, construídas não de simples imitação do mundo adulto, mas sim da produção de significações próprias e da apreensão criativa de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses enquanto crianças. Tais considerações revelam-se importantes para pesquisar as culturas infantis, compreendendo que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente tanto para a produção como para a mudança cultural. A assunção da perspectiva de Corsaro se dá por este autor considerar que as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas sim desafiadas, refinadas e socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si (CORSARO, 2009).

Assim, considera-se que as crianças ressignificam esses elementos em suas práticas e em seus discursos, também na educação infantil. O contexto educacional torna-se, portanto, um espaço imerso em significações culturais, onde uma amplitude “de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada (CORSARO, 2011, p. 32).

Com o reconhecimento e reafirmação da educação infantil como espaço e tempo de vivência dos direitos das crianças (BRASIL, 2010), cabe destacar que as crianças passam uma parte significativa de suas rotinas em instituições de educação infantil, trazendo para o interior do contexto escolar uma ampla variedade de saberes advindos de sua participação em variadas *rotinas culturais* (CORSARO, 2009), contextos e grupos sociais. Nesse sentido, a educação infantil demonstra-se como um espaço interessante e profícuo para a pesquisa que delinea esta dissertação e para os estudos da infância de forma geral.

Considerando que é no âmbito das relações sociais que os gêneros são construídos, compreende-se que o contexto da educação infantil – dadas as interações que acontecem entre as crianças com seus pares e também as diversas relações que estabelecem com os adultos – também atua na construção de identidades de gênero.

Ao pretender subsidiar reflexões em torno processo de construção das identidades de gênero das crianças em contexto de educação infantil, esta pesquisa torna-se importante por buscar trazer a criança como interlocutora desse processo, o que pode nos possibilitar conhecer como as crianças estão vivendo o gênero masculino e feminino, como é ser menino e ser menina na cultura contemporânea, sob suas perspectivas.

Assim, o presente estudo tem por objetivo geral investigar como o gênero, o ser menino e ser menina é vivido, significado e representado pelas crianças, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são atuantes nesse processo de construção do gênero e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos em contexto de educação infantil.

Com base nessas proposições, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa *com* crianças, apoiada em metodologias interpretativas, realizada com um grupo de treze crianças de 4, 5 e 6 anos de idade, sendo cinco meninos e oito meninas, de uma turma de segundo período de uma instituição de educação infantil da cidade de Maceió/Alagoas. O estudo estrutura-se em cinco capítulos.

O primeiro capítulo traz uma breve discussão acerca do gênero como importante categoria de análise das relações sociais, dando destaque também aos conceitos de representação e identidade de gênero, temas profícuos para as investigações das relações produzidas entre meninos e meninas em contextos de socialização. Além disso, é trazida a perspectiva da Sociologia da Infância adotada nesta investigação, especialmente a de Corsaro (2011), procurando compreender as crianças enquanto sujeitos que participam ativamente na construção de suas identidades de gênero na infância.

O segundo capítulo apresenta um panorama de pesquisas que tratam da construção das identidades de gênero no âmbito da educação infantil, discutindo objetivos, metodologias e resultados de investigações que tomam as crianças como sujeitos de estudo.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos e as escolhas metodológicas da pesquisa, considerando a importância do estudo de inspiração etnográfica para o conhecimento e registro do mundo e dos modos de ser dos sujeitos pesquisados, bem como a necessidade e o desafio na adoção de procedimentos metodológicos condizentes a uma pesquisa *com* crianças.

O quarto capítulo expõe os resultados e as discussões da pesquisa de campo a partir das análises das situações observadas nas oficinas de brincadeiras e conversas com as crianças, apresentando os aspectos revelados por elas no que tange aos conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais atuantes no processo de construção do gênero, do ser menino e ser menina em contexto de educação infantil.

Por fim, no quinto capítulo são feitas algumas considerações finais sobre o que foi possível refletir acerca dos modos como as crianças se relacionam, vivem e constroem o gênero e se posicionam enquanto meninos e meninas nas interações estabelecidas entre pares no contexto pesquisado, mediadas por informações reinterpretadas da própria cultura de pares e do mundo adulto.

1. ENTRE CONCEITOS E CONTEXTOS: INTERFACES DE GÊNERO, IDENTIDADES E INFÂNCIAS

Este capítulo objetiva tecer algumas considerações sobre os posicionamentos teóricos e conceituais adotados nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que compõe a temática de estudo de maneira geral. Desse modo, o capítulo está organizado em duas partes principais. Na primeira, é apresentada brevemente a emergência do gênero como campo de estudo e como uma importante categoria de análise das relações sociais entre homens e mulheres, meninos e meninas. É dado destaque aos conceitos representação e identidade de gênero, temas profícuos para as investigações das relações produzidas entre meninos e meninas em contextos de socialização. Na segunda parte é destacada a abordagem interpretativa da Sociologia da Infância de Corsaro (2002, 2005, 2009a, 2009b, 2011), que compreende as crianças enquanto sujeitos que participam ativamente na construção de suas infâncias, reinterpretando informações do mundo adulto para produzirem suas próprias culturas infantis.

1.1 O conceito de gênero e o processo de categorização: representações, posicionamentos e identidades de gênero

1.1.1 A emergência do gênero e alguns de seus desdobramentos

A gênese dos estudos de gênero está diretamente ligada ao movimento feminista contemporâneo do século XX, a partir de um desdobramento desse movimento considerado como a “segunda onda” do feminismo, iniciado ao final na década de 1960, momento de intensos debates e questionamentos desencadeados por movimentos europeus, que culminaram com as manifestações de maio de 1968 na França.³ Neste contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, assim como destaca Louro

³ Grossi (1998) destaca que os estudos de gênero foram uma das consequências das lutas libertárias empreendidas pelos movimentos sociais do ano de 1968 em busca de melhores condições de vida, mais justas e igualitárias. Dentre esses movimentos destacam-se a primavera de Praga na Tchecoslováquia, as revoltas estudantis de maio em Paris, os Black Panthers, o movimento hippie e as lutas nos EUA contra a guerra do Vietnã, além da luta contra a ditadura militar no Brasil. A autora destaca que é no bojo desses movimentos libertários que identifica-se um momento chave para o surgimento da problemática de gênero, quando as mulheres que deles participavam perceberam que mesmo militando em pé de igualdade com os homens, desempenhavam um papel secundário nestes movimentos, como ocupar-se de tarefas “menos nobres” como fazer faixas ou panfletar, dificilmente sendo escolhidas para representar ou assumir a liderança política dos grupos.

(2011), o feminismo, além das preocupações políticas e sociais às quais se detinha, volta-se para construções propriamente teóricas no campo acadêmico, travando debates em que seria engendrado e problematizado o conceito de gênero. A respeito, Meyer (2007) destaca:

Fundamentalmente, no âmbito dos movimentos feministas, a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas (MEYER, 2007, p. 12).

Inicialmente relacionados à análise dos comportamentos femininos em diversos âmbitos da vida social, os estudos de gênero estavam voltados para a problematização do espaço ocupado pelas mulheres em diferentes sociedades e países. Muitas das primeiras investigações desse campo centraram suas análises sobre a participação feminina em empregos tidos como secundários, de apoio, como aqueles voltados à assistência social, ao cuidado de outros e à educação, vistos como “trabalhos típicos de mulher”. A referida autora aponta também que esses estudos tiveram o mérito de colocar em discussão temáticas que representavam interesses, dificuldades e necessidades das mulheres, que mais tarde viriam a associar-se e a fortalecer outros campos de estudo.

Tais estudos levantaram informações antes inexistentes, produziram estatísticas específicas sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres, apontaram falhas ou silêncio nos registros oficiais, denunciaram o sexismo e a opressão vigentes nas relações de trabalho e nas práticas educativas, estudaram como esse sexismo se reproduzia nos materiais e nos livros didáticos e, ainda, levaram para a academia temas então concebidos como tema menores, quais sejam, o cotidiano, a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, etc. Incorporando as características do próprio movimento, esses estudos também trabalhavam com diferentes perspectivas teóricas, aliando-se a campos de estudo como a psicanálise, ou incorporando e tensionando a teorização marxista ou, ainda, produzindo paradigmas feministas como a teoria do patriarcado (MEYER, 2007, p. 13).

Para a autora, essas perspectivas de várias correntes do feminismo foram permeadas por resistências e confrontos no que tange às explicações biológicas e teleológicas para as desigualdades e diferenças entre mulheres e homens. Tanto no âmbito do senso comum, como via legitimação pela linguagem científica ou pelas religiões, a biologia e o sexo anatômico foram, e ainda são, constantemente associados para justificar essas posições. Além disso, Meyer (2007) destaca que as correntes feministas mais revolucionárias acabaram instaurando uma visão economicista que dificultou a visibilidade de outras dimensões implicadas na subordinação feminina, a exemplo das relações de poder que constituíam a vida privada e as

relações afetivas, bem como a configuração da maternidade e do cuidado com as crianças como destino natural feminino.

E é nesse contexto que as feministas se viram frente ao desafio de demonstrar que não são as características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero. O que algumas delas passariam a argumentar, a partir daqui, é que são os modos pelos quais as características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se re-conhece [sic] e se distingue o feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico (MEYER 2007, p. 14).

Nesse sentido, é a partir de estudos das feministas anglo-saxãs na década de 70 que o termo *gender*⁴ passa a ser utilizado como distinto de *sex*, problematizando o conceito de gênero⁵ e se contrapondo a argumentos que colocam mulheres e homens como biologicamente distintos para justificar as desigualdades sociais entre os sexos. Visando desconstruir um determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”, as feministas propõem, através da linguagem, enfatizar o caráter fundamentalmente social das diferenças sexuais (LOURO, 2011; SCOTT, 1991).

É importante destacar, conforme Louro (2011), que o deslocamento do foco do corpo, do biológico, para o caráter fundamentalmente social das diferenças entre homens e mulheres não tem a pretensão de negar a biologia. Tampouco se nega que o gênero se constitui sobre ou com corpos sexuados, já que no gênero a prática social se dirige aos corpos. O interesse é demonstrar que não são exatamente as características sexuais que vão construir, efetivamente, o que é masculino ou feminino, mas a forma como elas são compreendidas, representadas e trazidas para a prática social, e a forma como o que se diz e o que se pensa sobre essas características em um dado momento histórico, em uma dada sociedade. A autora ainda

⁴Para Silva (2004), a palavra “gênero” foi utilizada pela primeira vez num sentido próximo do atual, de forma objetiva, pelo biólogo americano John Money, ainda no ano de 1955, para dar conta dos aspectos sociais dos sexos. Antes dessa conceitualização, a palavra “gênero” estava relacionada à gramática para definir o “sexo” dos substantivos, tanto em inglês como em português. Houve então uma sofisticação de sua definição ao longo da história, colocando o termo “gênero” em oposição a “sexo”.

⁵ Cabe aqui, para melhor compreensão da temática em questão, explicitar que há uma diferenciação na compreensão entre sexo e gênero. Enquanto o sexo é compreendido como um atributo biológico, o gênero aponta para uma construção social, histórica e cultural para as relações sociais do masculino e do feminino (SILVA, 2004; BUSS-SIMÃO, 2012).

destaca:

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2011, p. 26).

Dessa forma, assim como aponta Meyer (2007, p. 15), com o conceito de gênero pretende-se romper com a ideia de que um gênero estaria naturalmente colado a um determinado sexo, e que essa correspondência resultaria em diferenças inatas e essenciais. Ou seja, que se é homem e se é mulher em função de um sexo biológico, confinando sexo ao gênero. Como se gênero fosse naturalmente dado, determinado, e não historicamente construído, fazendo parte de um sistema de crenças típico de cada sociedade, fruto de negociações, resistências e relações de poder. Um exemplo de como as identidades não se encaixam nessa perspectiva inata ora destacada é o caso das identidades trans. Dessa forma, a argumentação passa a ser de que as desigualdades e diferenças entre homens e mulheres em determinadas sociedades são construídas culturalmente, e não biologicamente determinadas.

Para a compreensão destes fenômenos enquanto construções sociais destaca-se então a abordagem pioneira de Scott (1991), ao conceber o gênero como uma importante categoria de análise histórica. Para a autora, as diferenças percebidas entre os sexos definem as formas de comportamento e de relacionamento de homens e mulheres com a cultura e a sociedade. Para a compreensão de como o gênero funciona nas relações sociais humanas, Scott (1991, p. 3) destaca que “esse movimento exige uma análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas, também, a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais”.

Além disso, na centralidade do debate de Scott, o gênero destaca-se, assim como assinala Meyer (2007), como um constructo sociocultural e linguístico, produto e também efeito das relações de poder. Grossi (1998) destaca uma importante passagem de Scott a respeito do tema:

Por “gênero”, eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social moveável que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT,

1998, p. 15 *apud* GROSSI, 1998, p. 5, tradução da autora).

As abordagens pós-estruturalistas de Scott e de outras autoras da época introduziram “importantes mudanças epistemológicas no campo dos estudos feministas” (MEYER, 2007, p. 15), ao propor como perspectiva teórica a problematização das noções de corpo, gênero e sexualidade de forma concomitante, sob uma perspectiva histórica.

Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações [...] (MEYER, 2007, p. 16).

Nessa vertente, destacam-se também no Brasil as grandes contribuições de Louro (2000; 2007a; 2007b; 2008; 2011) na ressignificação do conceito e na complexificação dos estudos de gênero, especialmente no âmbito da educação.

A partir dessas premissas, Meyer (2007) aponta quatro importantes implicações nesse modo de usar e teorizar o gênero como uma ferramenta de análise teórica e política, que se mostram interessantes para a compreensão do conceito utilizado nesta pesquisa.

A primeira implicação apontada pela autora é a de que o gênero aponta para a noção de que nos constituímos como homens e mulheres ao longo da vida, através das mais variadas instituições e práticas sociais, em um processo que não é linear, progressivo e nem harmônico, que nunca está finalizado ou completo.

Ou seja, nossas identidades de gênero estão a todo o tempo se construindo e se transformando, através de nossas experiências e relações com variados aspectos de nossa cultura. Diferentes discursos, símbolos, práticas e representações atravessam instituições e incidem na forma como os sujeitos vão se constituindo como masculinos ou femininos, construindo e desconstruindo seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 2011, p. 32).

Meyer (2007, p. 17) destaca que é nesse pressuposto que se inscreve uma aproximação intrínseca entre gênero e educação, uma vez que esta posição teórica amplia a noção de

educativo para além dos processos familiares e/ou escolares. A autora enfatiza que educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema e a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem.

A partir dessas proposições levantadas pela autora, pode-se destacar a instituição escolar como uma das principais instâncias envolvidas na produção de identidades de gênero⁶, bem como com a validação de determinadas formas de se viver as masculinidades e as feminilidades. Sobretudo através dos discursos, a escola como instância que prega valores, normas e costumes, está todo o tempo atuando na formação dos sujeitos que a constituem. Está constituída por várias representações de gênero veiculadas na sociedade sobre o que é característico ou apropriado a homens e mulheres.

Torna-se importante enquanto educadoras/es focalizarmos os processos escolares envolvidos com a naturalização de diferenças e desigualdades entre homens e mulheres e meninos e meninas, que muitas vezes fortalecem estereótipos e preconceitos de gênero, pois, assim como argumenta Meyer (2007, p. 17), “esses processos educativos envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas”.

No debate sobre as relações de gênero, Finco (2003 p. 100) aponta que é preciso reconhecer que a construção de diferenciação entre os gêneros “inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil”. Em se tratando desta etapa da educação, ela se constitui em um dos principais espaços de formação de meninos e meninas, considerando que as crianças nessa faixa etária estão em plena construção de sua pessoa (GALVÃO, 2004), e que a escola institui o que se deve ou não fazer, por meio de regimentos, determinação dos espaços e controle do tempo. Segundo Louro (2011), servindo-se de símbolos e códigos, a escola separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Para ilustrar essas perspectivas, destaca-se a seguir um episódio registrado em um dos momentos de observação da rotina das crianças participantes desta pesquisa na instituição de educação infantil, quando as crianças frequentavam a turma do Primeiro Período, no ano de 2013.

⁶ Tema que será aprofundado ao longo deste capítulo

Durante o momento do pátio, quatro meninas do primeiro período “A” brincam em um brinquedo de escalada, feito de plástico. O momento do pátio é supervisionado pelas professoras e os/as auxiliares de turma. Dois meninos da turma se aproximam e passam a brincar no brinquedo. O auxiliar de sala da turma está posicionado ao lado do pátio, a uma distância curta do brinquedo. Ele chama a atenção dos dois meninos, em um tom de voz alto: “*Menino 1 e menino 2⁷, as meninas tão brincando aí!*”. Em seguida, os meninos saem de perto do brinquedo e vão brincar em outro lugar (Diário de campo 1, 19/08/2013).

Esta situação trazida parece se contrapor à ideia de que a separação entre grupos de meninas e grupo de meninos se dá “naturalmente”, pela preferência dos meninos e das meninas em brincar com parceiros do mesmo sexo. Em contraposição, parece que é limitando situações de interações entre meninos e meninas em situações específicas que também se delinea o movimento de separação entre o mundo dos homens e o mundo das mulheres, desde a tenra infância.

Essa separação é operada por relações de poder do mundo adulto, que delimitam quais espaços ou experiências meninos e meninas podem ou não ter acesso, com quem podem ou não brincar, de acordo com o seu gênero. Se as características biológicas são ainda usadas como justificativas para as diferenciações entre meninos e meninas, importante é observar que há a atuação de contextos e relações sociais mais amplos nesse processo. Mais agravante é a constatação de que a escola participa desse processo excludente usando como justificativa as diferenças entre os sexos (MEYER; SOARES, 2008). Cabe ainda enfatizar esta questão a partir da proposição de Aquino (2013, p. 171), de que quando essas diferenças de gênero “são tratadas com discriminação e negação, isso faz com que elas sejam associadas a desigualdades”.

Dando sequências às proposições apontadas por Meyer (2007), sobre as implicações do uso do conceito de gênero enquanto perspectiva de reflexão e análise, a segunda implicação apontada pela autora é a de que o conceito de gênero acentua que existem muitas e conflitantes formas de definir a feminilidade e a masculinidade, uma vez que nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicas e distintas.

Meyer argumenta que a cultura é um campo de luta e contestação onde são produzidos múltiplos, e nem sempre convergentes, sentidos de masculinidade e de feminilidade, e nesse sentido, assim como aponta Felipe e Guizzo (2008), o conceito de gênero busca também se contrapor à ideia de que existe uma “essência” masculina ou feminina, natural, universal e

⁷ Os nomes das crianças foram omitidos para garantir seu anonimato e porque, embora tenham participado das observações, não fazem parte do segundo momento da pesquisa.

imutável, enfatizando os processos de formação histórica, linguística e socialmente determinada.

Considerando Meyer e Soares (2008), o conceito de gênero relaciona-se fundamentalmente aos significados que são atribuídos a cada sexo em diferentes sociedades. Desta forma, homens e mulheres, meninos e meninas se constituem mergulhados nas instâncias sociais em um processo dinâmico e contínuo. Não há uma identidade masculina ou uma feminina pronta para ser assumida naturalmente pelos sujeitos, sem que para isso haja processos de negociação e questionamentos (LOURO, 2007b). Dessa forma, não existe uma “naturalidade” quando se trata de gênero. A reificação dos discursos é que funda a ideia de naturalidade.

[...] o conceito de gênero ratifica que biologia não é destino, ninguém é naturalmente homem ou mulher, masculino ou feminino, pois estes significados são socialmente construídos através do processo educacional que molda as identidades de sexo e gênero. Consequentemente, a construção e as expressões da masculinidade e da feminilidade são variáveis e plurais no espaço (conforme a classe social, religião, etnia, região) e no tempo (conforme a época histórica e a fase da vida individual). Assim, feminilidade e masculinidade não têm significado fixo: são representações sujeitas a disputas políticas pela atribuição de significados (CARVALHO, 2004, p. 1).

A partir desta ideia de Carvalho (2004), busca-se contextualizar e entender suposições em torno dos gêneros, tentando evitar afirmações generalizadas sobre formas de ser mulher e de ser homem, pois os projetos de homens e mulheres são diversos, tanto em sociedades diferentes como no interior de uma mesma sociedade. Conforme propõe Louro (2007b; 2011), outras questões, tais como sexualidade, raça, etnia, religião, classe e geração também estão imbricadas na construção das relações de gênero.

É necessário considerar que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades e masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida. (MEYER, 2007, p.17).

Se não há uma constituição definitiva dos gêneros que assegure a fundação da masculinidade ou feminilidade (LOURO, 2011), se os significados dos gêneros não são estáveis e a divisão de gênero não é universal, “o que, então, produz e reproduz os gêneros?” (CARVALHO, 2004, p. 1).

Bourdieu (2011) considera que cada um dos dois gêneros é fruto de um trabalho de construção diacrítica, que ao mesmo tempo é teórica e prática. O autor explicita a reprodução

de um *habitus* de gênero, no qual o gênero seria, em uma interpretação de Carvalho (2004, p. 4) sobre as proposições do autor, uma estrutura psicossomática, um modo de ser, um estado habitual, especialmente do corpo, adquirido na socialização primária, continuamente realimentado e reforçado pela objetividade da organização social baseada em divisões de gênero, classe, etc.

Nesse sentido, o gênero é subjetivamente corporificado pelos sujeitos, estruturado internamente e expresso em atitudes masculinas ou femininas e continuamente realimentado e reforçado pela objetividade da realidade social, que passa a organizar a sociedade em divisões de gênero. O gênero seria então uma experiência tanto individual como histórica e coletiva (BOURDIEU, 1999, *apud* CARVALHO, 2004).

Os *habitus* de gênero são, assim, fruto da educação informal, de um trabalho pedagógico psicossomático de nominação, inculcação e incorporação que se inicia no processo de socialização infantil e continua através de variadas e constantes estratégias educativas de diferenciação, na maioria das vezes implícitas nas práticas de vários agentes e instituições como a família, a igreja, a escola e os meios de comunicação (CARVALHO, 2004, p.1).

A partir das proposições de Bourdieu (1999), Carvalho (2004) argumenta que o gênero é um conceito relacional e uma estrutura de dominação simbólica, na medida em que os gêneros vêm se constituindo em um par de opostos, sendo as relações de gênero marcadas por relações de poder que tomam o masculino como referência.

É nessa direção que se destaca uma terceira implicação do uso do conceito de gênero como ferramenta teórica e política, apontada por Meyer (2007, p. 18): a perspectiva relacional dos gêneros. Uma vez que não existe indivíduo isolado, o conceito de gênero traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero”.

Desse modo, Louro (2011, p. 26) destaca que mesmo que estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros e, dessa forma, os estudos de gênero “estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens”.

Essa perspectiva relacional do gênero já havia sido sinalizada por Scott (1991), como se pode observar na citação abaixo:

“Gênero” como substituto de “mulheres” é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens,

que um implica no estudo do outro. Este uso insiste na ideia de que **o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo**. Esse uso rejeita a utilidade interpretativa da ideia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres (SCOTT, 1991, p. 3, grifo nosso).

Dessa perspectiva relacional dos gêneros, duas implicações são consideradas relevantes para o presente estudo. A primeira refere-se à ligação implícita entre gênero e poder ao se considerar que o mundo das mulheres é criado dentro do mundo dos homens. As estruturas hierárquicas estariam, assim como aponta Scott (1991, p. 20), baseadas em compreensões generalizadas de que há uma oposição “pretensamente natural” entre homens e mulheres, segura e fixa, como se esse aspecto pudesse estar fora de qualquer construção humana. Dessa forma, essa “oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, ambos, partes do sentido do próprio poder”. A segunda implicação traz para o debate a importância de não se tratar separadamente as relações sociais entre meninos e meninas em pesquisas sobre gênero. Assim como já descrito anteriormente, considera-se que é apenas em interação que as relações de gênero são construídas. Nesse sentido, uma vez que uma das pretensões deste estudo é conhecer as perspectivas e ações das crianças em torno dos gêneros masculino e feminino, destaca-se como fundamental tomar por referência sempre as construções sociais de gênero produzidas na relação com e entre os meninos e as meninas em ambientes de socialização.

Simone de Beauvoir (1967) já enfatizava de forma revolucionária que não se nasce mulher, torna-se mulher. Algumas décadas após a declaração de Beauvoir, o mesmo pode-se então dizer em relação aos homens. Essas afirmações implicam, assim como destaca Meyer (2007, p. 18), em problematizar todas as estratégias e práticas sociais e culturais que estão envolvidas na produção e educação dos indivíduos como homens e como mulheres de determinados tipos, “sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder de gênero vigentes na sociedade em que vivemos”.

Essas ideias dão seguimento às implicações do uso do conceito de gênero apontadas por Meyer (2007, p.18), ora tratadas neste capítulo. Nesse sentido, a quarta implicação é a de

que o conceito propõe o afastamento da ideia reduzida de papéis ou funções típicas de mulher e de homem. Em vez disso, a proposta destacada pela autora é aproximar-se de uma abordagem macro que considera que as instituições sociais, os símbolos, os conhecimentos, as normas, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade “são constituídas e atravessadas por representações de masculino e feminino, ao mesmo tempo em que estão implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação”.

A referida autora considera que, dessa forma, deixa-se de focar isoladamente aquilo que homens e mulheres fazem ou podem fazer, os “papéis de gênero”, ou ainda os processos educativos que estão implicados na constituição, ou na transformação, de seres humanos em homens e mulheres, para se examinar os diferentes modos pelos quais o gênero estrutura o próprio social que torna estes “papéis” e funções possíveis e necessários.

Louro (2011) também chama a atenção para a importância de não se pensar na conceitualização do gênero como uma referência à construção de papéis masculinos e femininos, já que os papéis seriam padrões ou regras que a sociedade arbitrariamente estabelece a homens e mulheres e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar.

“Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas” (LOURO, 2011, p. 28).

Esta ideia, aponta a autora, é demasiada simplista, embora ainda seja utilizada por muitos/as. Reduzir a discussão à aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e suas relações interpessoais, e tendem a fechar os indivíduos em estereótipos de gênero. Sob este viés de “papéis de gênero”, as desigualdades entre os indivíduos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face, o que deixaria de fora do debate o exame das múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades, bem como as complexas relações de poder que constituem as hierarquias entre os gêneros através das instituições, dos discursos, das práticas e símbolos (LOURO, 2011).

Meyer aponta que ao se considerar todos esses desdobramentos do conceito de gênero, deve-se levar em conta análises que contemplem processos sociais mais amplos que marcam e determinam os indivíduos como diferentes em função de seu gênero e também em função da articulação de gênero com raça, sexualidade, religião, aparência física etc.

Essas proposições indicam que a discussão da produção de diferenças e de desigualdades de gênero “demanda uma complexificação não só das análises que precisamos desenvolver, mas, ainda, uma reavaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos fazer” (MEYER, 2007, p. 19).

1.1.2 Sobre identidades de gênero e representações

Considerando os desdobramentos do conceito de gênero tratados anteriormente, torna-se importante traçar uma abordagem conceitual sobre alguns temas que se entrelaçam ao gênero e que serão utilizadas neste estudo, a saber: o conceito de identidade de gênero e o conceito de representação. Assim, busca-se discorrer neste bloco a respeito de relação entre representações e a construção das identidades de gênero.

Nesse sentido, colocamo-nos frente a um sentido complexo e de posicionamentos plurais: o conceito de identidade, ou, identidades, pelas formas variáveis com que se apresentam inscritas nos sujeitos.

Para Hall (2001), uma definição conceitual sobre identidade é complexa, pois as identidades são produzidas de acordo com um determinado contexto histórico, não são fixas nem estáticas. As identidades mudam e se transformam a partir de determinadas influências sociais e culturais ao longo da vida de meninos e meninas, posteriormente homens e mulheres.

Já para Oliveira (2006), a identidade refere-se à construção da história de cada indivíduo e envolve aspectos individuais e coletivos, históricos e sociais, estando em permanente construção. Envolve um sentido de pertencimento a diferentes grupos, étnicos, de classe, sexuais, de gênero, dentre outros, numa dinâmica que perpassa todos esses marcadores sociais.

Louro (2011) compreende que os sujeitos são formados por identidades múltiplas, plurais, que não são fixas, e nem permanentes; identidades que estão sempre em processo de transformação e que muitas vezes apresentam-se até contraditórias. Essas múltiplas identidades sociais podem cobrar lealdades distintas, divergentes. Podem ser, ao mesmo tempo, provisoriamente atraentes e, logo depois, rejeitadas ou abandonadas, pois os sujeitos têm identidades provisórias e contingentes. Portanto, todas as identidades sociais, inclusive as sexuais e de gênero, tem o caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 2007a).

O posicionamento da autora leva à compreensão de que é no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, sejam elas identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc., e que tais identidades constituem os sujeitos na medida em que eles vivem diversas experiências em diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

“Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (LOURO, 2007a, p. 12).

Nesse sentido, Hall (1992, p. 4, *apud* Louro, 2011, p. 29), afirma que o gênero – noções de masculinidade e feminilidade – institui a identidade do sujeito, faz parte dele e o constitui, assim como a religião, a etnia etc. Ou seja, o gênero é apenas um dos aspectos que constituem as identidades sociais e transcende a perspectiva de um mero desempenho de papéis femininos ou masculinos. Como assinala Louro (2011, p. 29, grifo da autora), “a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o”. Ou, ainda, o sujeito fazendo o gênero.

Entendendo o gênero como uma categoria social e culturalmente construída, a pretensão deste estudo é analisar o gênero como constituinte das identidades de meninos e meninas, em contexto de educação infantil. Nesse sentido, considerando sua perspectiva relacional e não estática, o gênero pode ser visto como algo que os sujeitos sociais “fazem”, e não como algo que eles “têm”.

Esse “fazer gênero” é uma ideia relevante para se compreender os processos que participam da construção dos gêneros masculino e feminino. A denominação “*Doing gender*”, ou “fazendo gênero”, de acordo com Buss-Simão (2012, p. 195) foi utilizada pela primeira vez em um artigo científico pelos autores Candace West e Don H. Zimmerman (1987), causando grande repercussão nos estudos de gênero. A autora destaca a perspectiva sociológica dos autores ao definir o gênero como a realização de uma rotina, metódica e recorrente, e que esse “fazer gênero” é realizado tanto por mulheres como por homens, os quais, como membros da sociedade, passam a ser reféns de sua produção. “Com base nessa prerrogativa, o gênero de uma pessoa não é, simplesmente, um aspecto do que se é, mas, mais especificamente, é algo que se faz, e se faz recorrentemente e em interação com os outros”.

Pereira (2009) também adota essa perspectiva, e esclarece que quando os indivíduos passam a gerir sua conduta com base em normas sobre atividades e atitudes próprias ao seu sexo, e quando passam a descrever, avaliar ou explicar as condutas e traços de outras pessoas

em função do sexo delas, eles estão a fazer gênero, estão construindo diferenças entre homens e mulheres que não são naturais e nem biológicas.

Fazer gênero é, em larga medida, inevitável porque o sexo é (quase) sempre encarado como dimensão estruturante e relevante da interação. Isto não significa que fazer gênero implica necessariamente actuar segundo expectativas genderizadas, mas antes que as condutas dos indivíduos são susceptíveis de contínuas avaliações de gênero (PEREIRA, 2009, p. 116).

Nesta mesma perspectiva, Butler (2013, p. 200, grifos da autora) desenvolve o conceito de “performatividade de gênero”, no qual se compreende que o gênero não é construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*.

Para a autora, a ação do gênero, o tornar-se feminino e masculino, é uma espécie de ritual social e requer uma “performance repetida”, na qual essa repetição é ao mesmo tempo uma reencenação e uma nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, além de uma forma mundana e ritualizada de sua legitimação. Butler (2013, p. 200) destaca que embora existam corpos individuais que “encenam” essas significações, que estilizam-se em formas do gênero, essa “ação” é uma ação pública, tem dimensões temporais e coletivas e o seu caráter público envolve também consequências: a “performance”, na verdade, é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária; um objetivo que não pode ser atribuído a um sujeito, mas sim, deve ser compreendido como fundador e consolidador do sujeito.

Dessa forma, o efeito do gênero se produz pela “estilização” do corpo, e em consequência, deve ser entendido como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de uma identidade permanente marcada pelo gênero. O que há, em verdade, não é um eu permanente de gênero, mas sim um ideal substancial de identidade. Segundo Butler, essa formulação pretende afastar a concepção do gênero do solo de um modelo substancial⁸ da identidade, deslocando-a para um campo que

⁸ Butler faz críticas a uma metafísica da substância, afirmando que as concepções humanistas do sujeito tendem a presumir uma pessoa substantiva, portadora de atributos essenciais e não essenciais. A autora destaca que não há uma capacidade de moral, razão, deliberação moral ou linguagem que sejam universais. Aponta que como ponto de partida de uma teoria social do gênero, [...] a concepção universal da pessoa é deslocada pelas posições históricas ou antropológicas que compreendem o gênero como uma *relação* entre sujeitos socialmente constituídos, em contextos específicos. Este ponto de vista relacional ou contextual sugere que o que a pessoa “é” – e a rigor, o que o gênero “é” – refere-se sempre às relações construídas em que ela é determinada. Como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota como ser substantivo, mas um ponto relativo de

requer concebê-lo como uma “temporalidade social” constituída. Se o gênero é instituído através de uma repetição de atos, “a aparência de substância” é precisamente uma identidade construída, uma realização “performativa” em que os sujeitos passam a acreditar e a exercer sob a forma de uma crença (BUTLER, 2013).

Com base nessas proposições, Louro (2013) aponta que tornar-se um sujeito feminino ou masculino não é algo que aconteça de uma vez por todas, mas algo que implica uma construção que, efetivamente, nunca se completa. Reafirma ainda a ideia de que gênero não é algo que somos, mas algo que fazemos:

Não é algo que se “deduz” de um corpo. Não é natural. Em vez disso, é a própria nomeação de um corpo, sua designação como macho ou como fêmea, como masculino ou feminino, que “faz” esse corpo. O gênero é efeito de discursos. O gênero é performativo (LOURO, 2013, s/p, grifos da autora).

Desde a infância, as expectativas para os meninos são diferentes das expectativas para as meninas a partir dessa diferenciação relacionada ao sexo masculino e ao sexo feminino. Nessa perspectiva, Louro (2008) destaca que a declaração “É uma menina” ou “É um menino”, anunciada quando se descobre o sexo de uma criança que está para nascer, inaugura uma espécie de “viagem” para fazer deste ser um corpo masculino ou feminino. Ou seja, instala um processo que deve, supostamente, seguir um determinado rumo ou direção:

Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se e reitera-se uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um "dado" anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse "dado" sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista (LOURO, 2008, p. 15).

Dessa forma, segundo a autora, o anúncio “É uma menina” ou “É um menino” é um ato de caráter performativo que compromete o sujeito com um processo de masculinização ou de feminização. Esse anúncio pode ser compreendido como uma espécie de “interpelação fundante”, que precisa ser reiterada por várias instituições, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado.

Os sujeitos passam, então, por um processo de socialização diferenciado em função de seu sexo, desde o nascimento, trazendo inscrições para a suas vidas que os diferenciam em

convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes (BUTLER, 2013, p. 29, grifos da autora).

feminino e masculino. Um grande investimento vai ser empreendido para confirmar tal nomeação, pois ela não está absolutamente garantida. Precisar ser repetida, citada e recitada incontáveis vezes, nas mais distintas circunstâncias. E poderá, igualmente, ser negada e subvertida, pois, assim como uma viagem, o devir pode tomar muitas direções, e o terreno do gênero é escorregadio e cheio de ambivalências (LOURO, 2008; 2013).

Louro (2008, p. 16) assinala ainda que “um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’”. Os próprios sujeitos também estão comprometidos na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos, mas esse processo não é feito ao acaso:

Embora participantes ativos dessa construção, os sujeitos não a exercitam livres de constrangimentos. Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que a subvertem (LOURO, 2008, p. 17).

A respeito, a autora sinaliza que essas normas, eventualmente, em vez de serem repetidas, podem ser deslocadas e desestabilizadas por aqueles sujeitos que não se conformam ao sistema de uma heteronormatividade compulsória e naturalizada. Há sujeitos que se afastam dessas normas regulatórias e resistem, cruzam, subvertem e questionam as fronteiras do gênero e da sexualidade.

Para Sabat (2008), o que está implicado nesse movimento é o questionamento de uma identidade unificada. Segundo a autora, marcadas pela instabilidade e pela multiplicidade, as identidades sexuais e de gênero estão, inevitavelmente, relacionadas. Louro (2011, p. 29) também destaca que boa parte dos discursos sobre gênero envolve ou engloba questões da sexualidade, e talvez nesse sentido, seja interessante tentar estabelecer algumas distinções entre gênero e sexualidade, ou entre identidades de gênero e identidades sexuais, embora, ao fazer isso, corre-se “o risco de cair numa esquematização, já que na prática social tais dimensões são, usualmente articuladas e confundidas”. Para a autora, as identidades sexuais se constituem através das formas como os sujeitos vivem sua sexualidade, seus prazeres e desejos corporais. Essas identidades podem ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais. Por outro lado, os sujeitos também constroem suas identidades de gênero à medida que se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos. Assim como aponta Grossi (1998), a identidade de gênero remete ao sentimento individual de ser menino ou ser menina, homem ou mulher.

Essas identidades não são naturais, pois os sentidos atribuídos ao gênero e à sexualidade variam de acordo com o contexto histórico, político e cultural. Tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas, não são dadas ou acabadas em um determinado momento (LOURO, 2011).

Ainda a respeito da distinção entre gênero e sexualidade, Stoller (1993, *apud* SAYAO, 2002) traz importantes considerações ao defender a ideia de que a masculinidade ou a feminilidade não são naturalmente apresentadas ao sujeito por determinações biológicas como afirma a psicanálise, mas são características conquistadas culturalmente por esse sujeito:

[...] A identidade de gênero está relacionada “à mescla de masculinidade e feminilidade em um indivíduo, significando que tanto a masculinidade como a feminilidade são encontradas em todas as pessoas, mas em formas e graus diferentes” (STOLLER, 1993, p. 28, *apud* SAYAO, 2002, p. 6).

Por não serem naturais, tais identidades precisam ser constantemente produzidas e normalizadas. Essa normalização tem como efeito a sua “naturalização”, sendo consideradas anormais aquelas identidades que se constituem de formas diferentes das hegemônicas. Felipe e Guizo (2008) apontam que a heterossexualidade geralmente é vista como o modelo “ideal” de comportamento. Já a homossexualidade é vista, em contrapartida, como o “incorreto” ou o “fora do normal”.

Nesse sentido, Sabat (2008) destaca que o processo permanente de construção das identidades reivindica, de forma constante, mecanismos de regulação e controle que garantam aos sujeitos modos de conduta socialmente adequados àqueles considerados normais. De um modo geral, o objetivo é eliminar dúvidas e ambiguidades que, porventura, venham a existir a respeito de determinados sujeitos que se apresentam de maneiras que fogem aos padrões dominantes. “Nesse caso, é necessário reforçar o discurso hegemônico de modo a forçar uma identidade definitiva e, de algum modo, tentar eliminar as ‘marcas’ da diferença” (SABAT, 2008, p. 98, grifo da autora).

Por isso, falar de identidade implica sempre falar de diferença. Toda e qualquer identidade é sempre construída pelo olhar minucioso sobre o outro, é constituída pelo que o outro não é. Assim, a identidade não implica somente positividade, mas está repleta de negatividade, pois é sempre a negação de marcas culturais que estão presentes por sua ausência. Nessa política da diferença, frequentemente concretizada de maneira dicotômica, há sempre um termo dominante, a partir do qual se produzem as diferenças relacionadas a termos subalternos. O termo subalterno é sempre constitutivo do termo dominante e necessários para ele (SABAT, 2008, p. 104).

Dessa forma, a autora destaca que é precisamente a representação que nos permite relacionar a educação com a produção das identidades, especificamente as identidades de gênero e identidades sexuais, pois tais elementos ensinam não apenas modos específicos de masculinidade e de feminilidade, mas também formas corretas de viver a sexualidade, além de ensinar maneiras socialmente desejáveis para os sujeitos levando em conta o sexo de cada um, de acordo com os modos por meio dos quais tais identidades são representadas.

Hall (1997) conceitua a representação como a produção de sentidos partilhados pelos membros de uma cultura para construir significados sobre o mundo, coisas, pessoas e eventos, através da linguagem. Para o autor, é através do uso que os sujeitos fazem das coisas, o que dizem, como se referem, pensam e sentem – como representam – que os sujeitos constroem significados. Santi e Santi (2008) apontam que, em parte, esse processo de significação se dá através da estrutura de interpretação que os sujeitos trazem, e por outro lado, através da forma como a utilizam, ou a integram, em suas práticas do cotidiano.

Louro (2011) aponta que todos os grupos sociais foram e são objetos de representações. Dessa forma, as representações dizem algo sobre os sujeitos, caracterizam suas práticas, definem seus contornos e permitem que um indivíduo possa ou não se afirmar como pertencendo a um determinado grupo. Hall (1997) assinala que esses significados são construídos por meio de variados discursos, que tem efeitos reais e regulam as práticas culturais. A respeito, Santi e Santi (2008) complementam que o conhecimento produzido pelos discursos incide sobre as condutas, a formação e a construção das identidades sociais, em uma determinada época.

Adota-se nesta pesquisa a perspectiva que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nesse sentido, não cabe entender se uma representação “corresponde” ou não ao “real”, mas sim “como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o real” (LOURO 2011, p. 103, grifo nosso).

Seguindo as ideias de Pollock (1990, p. 203, *apud* Louro, 2011, p. 103), Louro destaca que não há uma realidade ou um mundo que possam ser descritos através de imagens que os reproduziriam fielmente, ou ainda, que os falseariam. Tadeu (1996) aponta que todas as representações fazem sentido. Elas são múltiplas e são criadas através de relações sociais de poder. Tanto que, como enfatiza Louro (2011), algumas acabam por adquirir a autoridade do óbvio, do senso comum e da autoevidência, a tal ponto que seu *status* de representação acaba

sendo suprimido e os indivíduos acabam por aceitar “uma” apresentação dos sujeitos e do mundo como “a” realidade.

Ao se referir às identidades de gênero e aos modos como os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, Louro (2011, p. 106) ressalta que essa construção se dá em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, sendo então a representação um dos vários processos sociais que constituem a diferenciação sexual. Por consequência, essa constituição é reiteradamente “‘construída, resistida e reconstituída’, ela se faz em movimento” (idem, p. 107). Dessa forma, mais do que pensar as representações como um “sintoma” de outras causas, seria preciso compreender seu papel ativo, pois elas produzem efeitos, fazem os sujeitos e não são apenas pistas ou indicações de outras formas ou determinações sociais.

1.1.3 Sobre identidades de gênero e posicionamento das noções de gênero

Na busca de se compreender os processos que participam da construção dos gêneros masculino e feminino, serão retomadas aqui algumas colocações feitas no bloco de estudos anterior, quando nos referimos à ideia de que o gênero é algo que os sujeitos fazem, que é socialmente construído, e não algo que eles têm, naturalmente. E que “feminino” e “masculino” são produtos de eventos culturais, “que podem ser denominados como um ‘processo de atribuição de gênero’, ao invés de ser definido como um conjunto de características, de comportamentos, ou mesmo, de atributos físicos” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 197).

A referida autora argumenta, com base nos estudos de West e Zimmerman (1987), que “fazer” gênero significa criar diferenças entre e dentro de meninas e meninos e entre e dentro de mulheres e homens, diferenças que não são naturais, nem essenciais e nem biológicas. Uma vez que essas diferenças têm sido construídas, elas acabam sendo usadas para reforçar a “essencialidade” do gênero, sendo consideradas e ratificadas como “naturais”.

Dessa forma, assim como atenta Buss-Simão (2012), acompanhar e compreender, a partir da perspectiva das crianças, como esse processo de “fazer gênero” é vivido e significado por elas, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância, do mesmo modo que compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas

relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos (idem, p. 198).

Para se compreender como as crianças experimentam o processo de construção do gênero, utilizamos nesta pesquisa duas proposições de Jordan (1995), a partir das indicações de Buss-Simão (2012) de que este processo envolve duas etapas subsequentes: a adoção de uma *identidade de gênero*, e a *negociação de posicionamento de gênero* pelas crianças.

Sobre a adoção de uma identidade de gênero, Jordan (1995) evidencia que pesquisas sobre gênero na primeira infância (BUSEY, 1986, *apud* JORDAN, 1995) apontam a idade de dois e três anos como uma idade em que se dá essa construção de si pelas crianças. Nessa discussão, também Buss-Simão (2012), a partir dos estudos de Cahill (1986), aponta a adoção de uma identidade de gênero por volta dessa faixa etária. Sem pretensão de generalizações e tendo em conta a importância de relativizar os graus de abrangência dessas etapas, esses estudos apontam que nessa idade as crianças já conseguem se definir como pertencentes a um determinado gênero (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 180). Sobre os estudos de Cahill (1986, *apud* BUSS-SIMÃO, 2012), a autora aponta:

Cahill conduziu diversas pesquisas com crianças pequenas objetivando identificar as possíveis relações entre aquisição da linguagem e aquisição da identidade de gênero. As indicações de Parsons de que as categorias idade e gênero são as que mantêm a continuidade da estrutura social levam Cahill (1986, p. 299) a afirmar: “É provável, portanto, que o sexo e a idade sejam as primeiras dimensões de classificação identitária que as crianças aprendem”. Sendo que, desde cedo as crianças são confrontadas com pelo menos dois gêneros na organização social e, sendo bebês, são constantemente diferenciadas dos adultos (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 198).

Conforme a referida autora, essas pesquisas também mostram que, mesmo tendo adquirido uma identidade de gênero, as crianças nessa idade ainda estão muito longe de ter uma noção do posicionamento social implicado em pertencer a um determinado gênero. O *posicionamento de gênero* seria uma segunda etapa do processo de construção do gênero, à qual Jordan (1995, *apud* BUSS-SIMÃO, 2012) refere-se como uma construção de noções acerca dos comportamentos que são apropriados para membros de um determinado grupo de gênero. Embora as crianças se considerem irrevogavelmente como pertencentes a um determinado gênero, essas noções de *posicionamento* não estão ainda consolidadas pelas crianças, e assim vão sendo desenvolvidas e construídas por elas ao longo do tempo, a partir de suas participações em variadas situações e contextos sociais. A respeito, Buss-Simão (2012) destaca novamente a pesquisa de Cahill:

Também Cahill (1986) enfatiza que a compreensão das crianças de sua identificação de gênero se dá **ao longo da vida** e não é baseada em seu conhecimento das coisas

físicas e biológicas [genitália], *per se*, mas é baseada no seu conhecimento da linguagem de identificação social e cultural que caracteriza a sociedade na qual nascem (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 199, grifo nosso).

Dessa forma, o conceito de *posicionamento*⁹ para descrever o gênero nas relações sociais entre pares em contexto de educação infantil torna-se uma noção essencial para compreender que as formas possíveis pelas quais as crianças, ao longo de sua infância, constroem e assumem o gênero, não decorrem de uma inerência biológica concreta, ou de uma inerência social abstrata, mas sim de confrontos e jogos em ações situadas, múltiplas, complexas e dinâmicas (FERREIRA, 2003; BUSS-SIMÃO, 2012).

Por serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Até porque, esses *posicionamentos* são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais em que se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, etc (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 199, grifo da autora).

Diante de tais questões, Buss-Simão (2012) indica que nesse processo de negociações de *posicionamento* de gênero, as crianças procuram em si, e sobretudo nos outros, o reconhecimento de artefatos materiais, como vestimentas, cortes de cabelo, linguagens, gestos, cosméticos, bijuterias etc., referentes ao gênero em questão. Estes atributos de gênero são como “marcas” da construção de gênero, que ocorrem também por meio da linguagem, tais como nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes. A autora atenta que as crianças, ao nascerem, têm seu sexo definido pela genitália, no entanto, cotidianamente as genitálias estão cobertas por roupas, o que se leva a concluir que não se pode reconhecer o sexo simplesmente por esse meio, já que ele não é visualizado. Já que o definidor do pertencimento sexual – os genitais – no cotidiano não está visível, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero em si mesmos e nos outros, por meio dessas “marcas”, ou seja, objetos, acessórios, voz etc (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 200).

Com efeito, para a autora, a ideia de pertencimento de gênero de uma pessoa é um atributo que só pode ser mantido por meio desses artefatos culturais sexualmente marcados.

Louro (2008) aponta que, dessa forma, os corpos são marcados social, simbólica e materialmente pelo próprio sujeito e pelos outros. Essa marcação produz referências que

⁹ Buss-Simão (2012, p. 199) aponta que o conceito de *posicionamento* foi utilizado pela primeira vez por Walkerdine (1981) e Davies (1989) sendo compreendido como possíveis formas de ser. No ponto de vista dos autores, essas interpretações e posicionamentos, ou as formas possíveis de ser, foram relacionados, principalmente, ao poder e à dominação, portanto, relacionadas ao gênero.

fazem sentidos e que definem, no interior de uma determinada cultura, ainda que momentaneamente, quem é o sujeito, se ele é masculino ou feminino. As marcas poderão permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo a uma determinada identidade e, com base nessa marcação, seja aprovado, tolerado ou rejeitado.

Todavia, para a autora, “é pouco relevante definir quem tem a iniciativa dessa marcação ou quais suas intenções. O que importa é entender como ocorrem esses processos e os seus efeitos” (LOURO, 2008, p. 83).

É com base nessa perspectiva, assim como aponta Buss-Simão (2012), que essas questões se tornam relevantes para compreender *como* esse processo é vivido pelas crianças e *como* as crianças se utilizam desses conhecimentos nas relações estabelecidas com seus pares e também com os adultos.

Contudo, cabe enfatizar, assim como propõe Louro (2011), que a construção do gênero é histórica e incessante e que as relações entre homens e mulheres e os discursos dessas relações estão em constante mudança, o que supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando, envolvendo um caráter paradoxal de construção mas também de desconstrução dos gêneros.

1.2 A criança como ator social: perspectivas da sociologia da infância

Ressalta-se nesse tópico a importância do debate sobre a condição em que as crianças tomam parte na investigação científica. Nesse sentido, o avanço dos estudos sociais da infância nas últimas décadas têm fornecido uma lente para reorientar as imagens das crianças como agentes ativos, considerando a complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças. Willian Corsaro (2002; 2005; 2009a; 2009b; 2011) é um desses autores, e sua grande contribuição está em propor uma ruptura entre as teorias sociológicas da infância e um tipo de doutrina individualista que considera o desenvolvimento infantil unicamente como uma internalização isolada de conhecimentos e habilidades dos adultos pelas crianças. Ao contrário, a socialização é, numa perspectiva sociológica, um processo de apropriação, reinvenção e reprodução, e não apenas uma questão de adaptação e internalização. É o reconhecimento da atividade conjunta e coletiva das crianças, ou seja, como elas constroem, negociam e partilham significados culturais entre si e com os adultos que se mostra como fundamental nessa abordagem de socialização. É nesse sentido que o

autor propõe uma abordagem interpretativa à socialização da infância. Para Corsaro (2002), as crianças já começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social anteriormente definida, e é através do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, em interação com outros, que elas constroem os seus mundos sociais.

Com efeito, são nestes micro processos, envolvendo a interação das crianças com os que cuidam delas e com os seus pares, que uma concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo (Cook-Gumpersz e Corsaro, 1986) se torna possível. Extrapolando a perspectiva de Piaget acerca da noção de estádios, a abordagem interpretativa considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com as mudanças nos seus mundos sociais. Uma mudança importante nestes mundos é o movimento das crianças fora do seu meio familiar. Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e habilidades necessários para participar do mundo adulto (CORSARO, 2002, p. 2).

Por conseguinte, a produção da cultura de pares se dá não por uma questão de simples imitação e apropriação direta do mundo adulto. Ao contrário, as crianças apropriam-se criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas infantis. Tal processo de apropriação é criativo e pode ser visto como uma reprodução interpretativa, tanto porque expande a cultura de pares, transformando a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares, bem como contribui para a produção da cultura adulta.

A seguir serão tratadas com mais detalhamento as noções de reprodução interpretativa e de cultura de pares, expressões cunhadas por Corsaro e que destacam a participação das crianças na evolução de suas culturas.

1.2.1 Reprodução interpretativa e a cultura de pares

“Reprodução interpretativa” é uma abordagem à socialização da infância apresentada por Corsaro (2009a; 2011), na qual o termo “interpretativa” abrange os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto, de forma a atender seus próprios interesses enquanto crianças. Já o termo “reprodução” indica que as crianças não simplesmente internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Além disso, o termo sugere também que

que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente, pois, como grupo, estão em posição socialmente subordinada em relação a outros grupos. Ou seja, as crianças e suas infâncias afetam e são afetadas pelas sociedades e culturas das quais fazem parte.

Dessa forma,

a reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

O autor propõe que a reprodução interpretativa fornece uma base para uma nova sociologia da infância, de forma que ela substitui os modelos tradicionais lineares de desenvolvimento social da criança pela visão coletiva, a visão produtiva-reprodutiva, ilustrada pelo modelo de “teia global”, no qual as crianças participam espontaneamente como membros ativos das culturas da infância e dos adultos.

Nesse modelo, a reprodução interpretativa pode ser vista como uma espiral em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas. Os braços ou raios da teia representam uma faixa de locais ou campos que compõem diversas instituições sociais, familiares, econômicas, culturais, educacionais, comunitárias, ocupacionais e religiosas (CORSARO, 2011).

Os campos ilustram os diversos locais em que o comportamento ou interação institucional ocorrem (Bourdieu, 1991). Por exemplo, a interação familiar ocorre em uma ampla variedade de locais reais como a casa, o carro da família, parques de bairro e reuniões subsequentes da família, como casamentos, funerais e assim por diante, enquanto atividades educativas se dão em salas de aula, bibliotecas, ginásios, salas de prática de música e muitos outros locais. É importante observar que esses campos institucionais (os raios da teia) existem como estruturas estáveis, mas em mudança, nas quais as crianças tecerão suas teias. Informações fluem para todas as partes da teia ao longo desses raios (CORSARO, 2011, p. 38).

O referido autor assinala que são nesses domínios institucionais, e sobretudo na família, que as crianças começam a produzir e a participar de uma série de culturas de pares. E que, ainda que sejam afetadas por muitas experiências decorrentes da interação com o mundo adulto, as culturas infantis de pares são produções criativas, inovadoras, tecidas em espiral sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e ajudam a construir (CORSARO, 2011). Nesse sentido,

Esses recursos coletivos, produtivos e inovadores das culturas infantis de pares são capturados pelos recursos básicos do movimento espiral e integrados no modelo de teia global. A cultura de pares não são fases que cada criança de vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporados na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, *o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos* (CORSARO, 2011, p. 39, grifos do autor).

Dessa forma, ao usar a teia global como modelo para a reprodução interpretativa, Corsaro propõe como importante destacar que o número de raios – campos institucionais ou locais – e a natureza e número de espirais – a diversidade da constituição ou idade dos grupos de pares e amigos, a natureza dos encontros e os cruzamentos de locais institucionais – variam entre determinadas culturas, entre grupos subculturais dentro de determinadas culturas e ao longo de determinado período histórico (CORSARO, 2011).

Cabe apontar, ainda, que Corsaro (2009a) define a cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. Para Sperb (2009 p. 72), esse é um dos conceitos que embasam a forma como as atividades do grupo das crianças pequenas são teorizadas, e a indicação dessas atividades como uma cultura “sinaliza o caráter autônomo e irredutível deste tipo de grupo social”. Outro conceito de Corsaro fundamental na reprodução interpretativa é o de *rotina cultural*, considerada como uma atividade recorrente e previsível, através da qual a cultura é gerada, adquirida, mantida e refinada. Apesar de as rotinas terem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, o fato de elas serem públicas e coletivas é crucial (CORSARO, 2009a).

Corsaro (2011, p. 348) destaca também que o caráter habitual e aceito como comum das *rotinas* fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão compartilhada de pertencer a um grupo. Por outro lado, essa previsibilidade fortalece as rotinas e oferece uma estrutura para a produção, manifestação e interpretação de uma ampla variedade de conhecimento sociocultural.

As brincadeiras ocupam lugar de destaque nessas rotinas da cultura de crianças. Dois tipos de brincadeiras comuns na rotina da cultura de pares são destacados por Corsaro (2009a, 2011): as brincadeiras de aproximação-evitação e as brincadeiras de dramatização de papéis ou faz-de-conta. É a esta última que vamos nos deter neste estudo.

Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009) consideram, apoiadas em Vigotski (1984), que o brincar de faz de conta, em especial, é uma atividade essencialmente humana, além de ser um recurso privilegiado de desenvolvimento na infância, mediador básico na formação da consciência pela criança. Esse tipo de brincadeira é marcado por um diálogo que a criança estabelece com seus parceiros, sejam eles humanos, não humanos ou objetos inanimados. É também chamado de jogo simbólico, ou jogo dramático ou sócio dramático, e constitui um contexto onde os participantes produzem um tipo de comunicação que oportuniza que as crianças ponham à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. As autoras salientam que na linguagem criada no jogo simbólico, a criança recombina elementos da percepção, da cognição e da emoção, cria papéis para si mesma e reorganiza as cenas ambientais, criando espaços para a fantasia (ROSSETI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

Sobre as brincadeiras de dramatização de papéis, Corsaro (2009a) propõe que já há algum tempo, os pesquisadores que estudam crianças enfatizam a importância desse tipo de brincadeira para o desenvolvimento sócio afetivo das crianças. No entanto, sua crítica se dirige ao fato de que a maioria desses pesquisadores veem os jogos de papéis como uma imitação direta de modelos adultos. Em contraposição, o autor afirma que as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nas brincadeiras de dramatização de papéis, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses.

A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a *status*, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle sobre si mesma e sobre os outros (CORSARO, 2009a, p. 34, grifos do autor).

Os jogos de papéis, conforme assinala o autor, também propiciam que as crianças façam experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e relacionam-se entre si. Nessa perspectiva, Corsaro (2009a, p. 34) evidencia que “um aspecto de grande importância para as crianças é o gênero, as expectativas sobre comportamentos de meninos e meninas e a forma como papéis são socialmente estereotipados por gênero”. O autor destaca, no entanto, que as crianças não aceitam simplesmente esses estereótipos, mas os desafiam, questionam e refinam. Deste modo, “as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com os adultos e entre si”. A respeito, Pedrosa e Santos (2009) assinalam:

Como afirma Duveen (1994, p. 265), “o gênero é uma das dimensões mais fortes e onipresentes do mundo social no qual a criança nasce”. Assim, quando a criança reproduz no jogo de faz de conta os papéis de gênero, ela estaria se apropriando das representações sociais de gênero que circulam em seu grupo e, por meio das definições sociais de gênero, construindo a sua identidade. Ao reproduzir elementos da cultura, a criança de certa forma os apreende e os legitima. A criança leva para a situação de brincadeira os modelos de comportamento e significados construídos em outros espaços interacionais (PEDROSA, SANTOS, 2009, p. 53, grifo das autoras).

Para as referidas autoras, por meio das brincadeiras a criança torna concretas várias significações aprendidas ao longo de seu dia-a-dia, através de gestos, palavras, frases, assim como se apropriam e transformam esses significados em ação. É aí que se evidencia o caráter experimental da brincadeira, pois esta permite às crianças que se apropriem e estruturam os múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos tidos como “adequados” em sua cultura.

Pedrosa e Santos (2009) ressaltam que as crianças encontram, desde seu nascimento, um mundo social objetivado, composto de representações, valores, crenças e “papeis” que são concebidos e assumidos pelos membros de seu grupo, e acabam explicitando-se nas suas práticas sociais, nas regras e normas que seguem, na organização de seus rituais, na maneira como se expressam, na expectativa do dever acontecer etc. O sujeito criança, ao nascer, mergulha então nesse mar de representações sociais, devendo apropriar-se de tudo isso, assumir seu lugar no mundo e, a partir dele, construir sua identidade.

Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009) apontam que a criança, em suas brincadeiras e condutas, assume as posições daqueles com quem interagem em seu grupo social, o que a leva a aprender e reproduzir comportamentos, linguagens, rotinas, hábitos, costumes e valores próprios dessa cultura em que estão imersas. As autoras consideram que:

Essa imersão [da criança] na cultura e no grupo social favorece sua inserção no grupo de crianças que a acolhe e a reconhece como pertencendo a ele. Ao mesmo tempo, tal imersão possibilita a transformação cultural da brincadeira pela ação criativa da criança ao responder ao aqui-e-agora das situações criadas com seus parceiros. Com isso, em sua vertente interpretativa, a brincadeira de faz de conta ultrapassa a função de socialização que é atribuída a brincadeira infantil, apresentando um caráter inovador na própria cultura do grupo de crianças, além de permitir uma apropriação e elaboração de diferentes significados por elas (ROSSETI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 65, acréscimos nossos).

Nesse ponto, as referidas autoras presumem que há uma aproximação entre as perspectivas sociológica e psicológica sobre o brincar infantil, considerando a vertente sociocultural do desenvolvimento humano, proposta por estudiosos como Vigotsky (1984) e

Wallon (1942), a exemplo. Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009) consideram que os estudos de Corsaro evidenciam que as crianças, quando desafiadas por situações novas e até incongruentes construídas nas brincadeiras, exploram encaminhamentos inovadores que são disputados ou negociados com diversos parceiros, e que passam a fazer parte da cultura daquele grupo de pares.

As autoras apontam que, também em suas pesquisas com crianças, é possível considerar que a brincadeira de faz de conta, por seu caráter simbólico, assume tanto uma função de espelhamento e desdobramento daquilo que é vivenciado pela criança, como uma função de renovação da rede de significados construídos por ela. O faz de conta torna as crianças cativas de sua própria memória, ao mesmo tempo em que as liberta dessa memória e lhes permite apropriar-se, elaborar e transformar afetiva e intelectualmente o que foi vivenciado em confronto com os parceiros (ROSSETI-FERREIRA, OLIVEIRA, 2009).

Pode-se dizer então, com base nas autoras, que a brincadeira é um espaço de ressignificação, pois no contexto das brincadeiras entre as crianças, muitas vivências que se mostram difíceis de elas compreenderem ressurgem e são exploradas de diversas maneiras por elas, adquirindo novos sentidos para as crianças.

Diante dos aspectos levantados, destacamos que o estudo sociológico da infância proposto por Corsaro (2002; 2005; 2009a; 2009b; 2011) pode possibilitar uma série de diálogos entre várias áreas do conhecimento para se compreender as interações das/entre crianças e seus conhecimentos que são reproduzidos interpretativamente por meio de suas ações, em diversas *rotinas culturais*, dentre elas as brincadeiras. E conforme propõem Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009), o trabalho de Corsaro pode também contribuir para aperfeiçoar o olhar de pesquisadores/as da infância sobre certas questões.

Para tanto, esta pesquisa adota a perspectiva de que as crianças são participantes ativas na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Assim como evidencia Cruz (2008), essa ideia estimula o desejo de conhecer a perspectiva das crianças, seus pontos de vista, que podem ser bastante heterogêneos, dado ao fato de que além de expressarem as peculiaridades da história de vida de cada criança, também são marcados por suas experiências concretamente vividas em determinados contextos e momento histórico. Experiências essas profundamente influenciadas pelas posições que as crianças e suas famílias ocupam na sociedade, bem como pelo pertencimento a determinado gênero, etnia e cultura. Afinal, assim como aponta a autora (CRUZ, 2008, p. 13), “em todos os

tempos, são muito diversas as infâncias possíveis aos seres humanos, mesmo àqueles que convivem na mesma sociedade”.

1.2.2 Diferenciação de gênero em cultura de pares

Em relação à formação das identidades de gênero entre as crianças pequenas, Corsaro (2011, p. 201) aponta, com base em outros/as estudiosos/as, que quando se evidenciam situações de segregação e integralização de gênero, as teorias do desenvolvimento tradicionais, que enfatizam fatores biológicos, contingências de reforços ou estágios de desenvolvimento cognitivo, têm ficado “aquém porque todas focam o desenvolvimento do gênero enquanto processo de mudança individual ou de adaptação aos papéis da sociedade”. Para o autor, o foco dessas teorias estaria nos resultados ou nos caminhos do desenvolvimento, em vez de estar voltado para a ativa construção e envolvimento das crianças com seus mundos sociais. Para enfatizar essa proposição, Corsaro (2011) aponta que há mais de duas décadas teóricos como Connel (1987); Davies (1989); Thorne (1989); Walkerdine (1986) já associaram o gênero diretamente à ação social ou às práticas coletivas. Ou seja, o gênero é construído. Com base em Davies (1989, *apud* CORSARO, 2011), o autor destaca o papel ativo das crianças na construção de suas identidades de gênero, uma clara ruptura com as noções funcionalistas tradicionais de socialização e gênero:

Davies defende que a masculinidade e a feminilidade não são propriedades individuais inerentes, mas propriedades sociais estruturais. Os atores sociais são limitados, mas não determinados por essas propriedades. Através do uso de nossas práticas discursivas (como falamos e agimos), contribuimos para a reprodução e para a mudança da sociedade. Portanto, “enquanto as crianças aprendem as práticas discursivas de sua sociedade, aprendem a se posicionar corretamente enquanto homem ou mulher, já que é isso que se espera delas para que tenham uma identidade reconhecível dentro da ordem social existente” (Davies, 1989, p. 13). Entretanto, a rigidez de tal posicionamento pode ser frequentemente problemática e limitante, e as crianças logo percebem que alguma medida de refinamento ou um posicionamento diferente são possíveis e desejados (CORSARO, 2011, p. 202, grifos do autor).

Corsaro ilustra ainda essa perspectiva com exemplos apresentados por Davies e colaboradores (FERNIE et al., 1993, *apud* CORSARO, 2011), que demonstram a criatividade e flexibilidade das crianças da educação infantil na reinvenção e manutenção da rígida estrutura dos papéis de gênero tradicionais. A partir desse estudo, Corsaro (2011, p. 202) aponta a estratégia de posicionamento de uma menina, Lisa, que ao longo de um ano na pré-escola elevou seu *status* enquanto principal membro de um grupo de cinco meninos, que

frequentemente se engajavam em brincadeiras de super-heróis. Tanto nas brincadeiras entre os pares quanto nas atividades dirigidas pelos/as professores/as, a menina encarnava o papel do Batman, e não de sua versão feminina, Batgirl. “[...] Estava claro que Lisa não aceitava o papel somente para ganhar sua entrada no grupo dos meninos; ela assumia seu papel mesmo quando os meninos não estavam presentes”.

A partir de exemplos como esse, e de seus estudos em escolas americanas e italianas, Corsaro (2011) argumenta que as crianças resistem à dicotomia dos “papeis” de gênero e mostram abertura ao posicionamento múltiplo e a diferentes maneiras de ser homem e mulher. Para o autor, esses exemplos sugerem algumas possibilidades de como acabar com a rígida segregação de gênero entre as crianças nas atividades livres na pré-escola. Sobre a questão, aponta que Davies (1989) recomenda o encorajamento a uma variedade de posicionamentos durante a brincadeira. Como resultado, as crianças são livres para desenvolver novos posicionamentos e para encontrar maneiras de pensar sobre seus próprios comportamentos, bem como os dos outros, e descrevê-los, independentemente do que atualmente consideramos como “masculino” ou “feminino” (CORSARO, 2011, p. 203).

2. A PESQUISA SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2000-2012): UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Se as produções que enfocam a temática de gênero em nível acadêmico em contexto da educação infantil eram escassas no início do milênio no Brasil (ROSEMBERG, 2001; FARIA, 2002; FINCO, 2003), hoje pode-se afirmar que este campo de pesquisa tem crescido e avançado consideravelmente. Um significativo número de pesquisas foi desenvolvido em âmbito institucional de uma década para cá. O crescimento do quantitativo de grupos de pesquisas sobre educação infantil, além do aumento de propostas de Grupos de Trabalhos (GT) em eventos científicos¹⁰ que trazem a articulação da temática gênero e educação infantil, ou gênero e infância, dão uma mostra de como esse campo está se expandindo.

Nessa direção, o presente capítulo traz apontamentos de um panorama de estudos, construído para efeito desta pesquisa, que investigam de forma direta e indireta a construção das identidades de gênero na educação infantil. Empreendido a partir de revisão da literatura sobre gênero na educação infantil, esse panorama se constituiu a partir de levantamento bibliográfico on-line considerando produções acadêmicas brasileiras que compreendem o

¹⁰ Em atualização ao panorama de pesquisas tratado neste capítulo, identifica-se como importante trazer indícios sobre a atenção dispensada à problemática de gênero e educação infantil em eventos científicos recentes, evidenciando que estas são contribuições para o avanço e fortalecimento deste campo específico de pesquisa. Dentre esses eventos, destacam-se o **“Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos”** e o **“II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança- Pesquisa com Crianças: desafios éticos e metodológicos”**. O **“Fazendo Gênero 10”** foi realizado em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, em setembro de 2013, contando com dois simpósios temáticos específicos à discussão entre as categorias gênero e infâncias. O Simpósio Temático 010, “As crianças como atores sociais: por que interessam as questões de gênero?”, que propôs o diálogo sobre a relação complexa entre abordagens teóricas acerca do gênero e da infância como processos construídos socialmente, e a multiplicidade que essas construções assumem pelas mãos das próprias crianças, nos seus contextos sociais, contando com treze trabalhos inscritos; o Simpósio Temático 103, “Questões de Gênero e Infância nas Produções Midiáticas de, para e com Crianças”, com a proposta de reunir trabalhos e pesquisas com foco na forma como a/s infância/s e as diferenças de gênero se evidenciam e tomam forma nas produções midiáticas para crianças (filmes, vídeos, programas de TV, revistas, sites, blogs, videogames, HQs, CDs, etc.), considerando que a experiência da infância na contemporaneidade perpassa pelo imaginário midiático globalizado, que reforçam hierarquias e estereótipos fundadas nas diferenças sexuais. Catorze trabalhos foram inscritos no referido simpósio. Informações disponíveis em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/site/capa>. Já o **“II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança”**, realizado em agosto de 2014, em Porto Alegre, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contou com onze eixos temáticos dedicados ao diálogo entre as diferentes áreas de estudos relativas às infâncias a ao estudo das crianças, com destaque para o Eixo Temático 2 – “Infâncias, Gênero e Sexualidade”, que apesar de não ter tido divulgado o número exato de trabalhos apresentados, foi possível constatar um número expressivo de estudos inscritos no referido eixo temático. Informações disponíveis em <http://www.estudosdacrianca.com.br/site/capa>.

período de 2000 a 2012. São trazidas discussões acerca das pesquisas que mais se aproximam ao nosso objeto de estudo, dando destaque àquelas que tratam de pesquisas *com* crianças. São discutidos objetivos, metodologias e resultados dessas investigações, na tentativa de uma aproximação entre estas produções e a temática em questão neste estudo.

Cabe destacar que as produções que enfocam o tema na educação infantil são novas, considerando que o conceito de gênero, como aponta Silva (2004), tem uma formulação relativamente recente.

O levantamento bibliográfico foi realizado no período de 2012 a 2013, em algumas das principais bases de dados brasileiras, tais como o Banco de Teses da Capes, a Biblioteca da Unicamp, o Scielo e sites de domínio público. A ação inicial consistiu em buscar teses e dissertações que se relacionassem com a temática de investigação, considerando como critério de busca descritores tais como “gênero e educação infantil”, “gênero, crianças, meninos e meninas”, “identidades de gênero e educação infantil”.

Também foram realizadas buscas em diretórios de grupos de pesquisas do CNPQ, com a intenção de mapear que grupos produzem estudos sobre gênero e educação infantil, quem são as/os pesquisadoras/es, quais as pesquisas realizadas e se os estudos estavam acessíveis. Foram localizados, à época, dez grupos de pesquisa, sendo que, alguns, possuem linha de investigação em programas de pós-graduação. Destacam-se os grupos “Gênero, Sexualidade e Sexo”, da Universidade Federal de Minas Gerais (GSS- UFMG); “Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero” (GEERGE- UFRGS) e “Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias” (GEIN - FACED/UFRGS), ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; “Grupo de Pesquisa Anahi”, da Universidade de São Paulo (USP); “Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual”, da Universidade de São Paulo (EDGES-USP); Grupo de pesquisa “Educação, Diversidade e Inclusão”, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Grupo de Pesquisa “Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade”, da Universidade Federal de Lavras (UFLA); “Grupo de Pesquisa Pequena Infância, Cultura e Sociedade” da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); “Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sociocultural” (GEPEDISC), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); “Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância” (NUPEIN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Ao todo, foram identificados dezesseis trabalhos que versavam sobre as temáticas investigadas, num total de onze dissertações de Mestrado e cinco teses de Doutorado. Uma vez localizadas as temáticas das pesquisas, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos, no intuito de identificar as pesquisas que tinham articulação com esta investigação. Identificado este aspecto, optou-se pela leitura dos trabalhos na íntegra, destacando-se onze pesquisas que tinham articulação direta com este estudo. A leitura mais aprofundada buscou identificar os referenciais teóricos e metodológicos empregados, a área em que estão situados, os resultados e as conclusões dos estudos.

Foi possível identificar que as pesquisas se concentram em áreas diversas, sendo a educação a área predominante. Isso indica um aumento relativo de pesquisas nessa área, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 1 - Distribuição das pesquisas selecionadas – 2004-2012

ANO	TÍTULO	AUTORA	TIPO	ÁREA	UNIVERSIDADE
2012	Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas	Márcia Buss-Simão	Tese de Doutorado	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
2012	Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças	Michele Escoura Bueno	Dissertação de Mestrado	Antropologia Social	Universidade de São Paulo
2011	Representações e práticas de embelezamento na educação infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero	Bianca Salazar Guizo	Tese de Doutorado	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2011	Representações de gênero nas falas de professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá/MS	Valéria Lopes dos Santos	Dissertação de Mestrado	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
2010	Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de Professores de Educação Infantil	Nilsandra Martins de Castro	Dissertação de Mestrado	Linguística Aplicada	Universidade Federal de Campinas
2010	A educação física na educação infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?	Marina Mariano	Dissertação de Mestrado	Educação Física	Universidade Federal de Campinas
2010	Educação infantil, espaço de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero	Daniela Finco	Tese de Doutorado	Sociologia da Educação	Universidade de São Paulo

2009	A construção das identidades de gênero na Educação Infantil	Claudia Regina Renda Bíscaro	Dissertação de Mestrado	Educação	Universidade Católica Dom Bosco
2006	Relações de gênero na educação infantil: uma análise a partir da atividade lúdica	Ana Paula Pereira Castro	Dissertação de Magister Scientiae	Economia Doméstica	Universidade Federal de Viçosa
2005	Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil	Bianca Salazar Guizo	Dissertação de Mestrado	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2004	Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola	Daniela Finco	Dissertação de Mestrado	Educação	Universidade Estadual de Campinas

Dos onze estudos destacados, foi possível identificar que todos tratam, de forma direta ou indireta, da construção das identidades de gênero, com variação das abordagens. Em algumas pesquisas, os sujeitos tomados para investigação são docentes da educação infantil. Noutras, são as próprias crianças. As temáticas mais abordadas são: questões de gênero vivenciadas no cotidiano da educação infantil; construção das identidades de gênero por crianças e professores/as; produção de feminilidades; dimensão corporal e gênero; infância, mídia e consumo; mídia e representações de gênero; relação entre professoras/es e crianças.

Considerando as pesquisas elencadas, cinco delas (BÍSCARO, 2009; FINCO, 2010; MARIANO, 2010; CASTRO, 2010; SANTOS, 2011) centram a análise em aspectos relacionados à prática docente em interação com as crianças, colocando professores/as como sujeitos dos estudos.

Os outros seis estudos trazem as crianças como sujeitos de investigação (BUENO, 2012; CASTRO, 2006; FINCO, 2004; GUIZZO, 2005; 2011; BUSS-SIMÃO, 2012). Essas pesquisas investigam a construção das identidades de gênero via mídia e via cultura. Para efeito da presente investigação, optou-se por centrar o foco de nossas discussões apenas nessas seis investigações, considerando seus objetivos, metodologia e resultados, pelo fato de mais se aproximarem à perspectiva da pesquisa *com* crianças em contexto de educação infantil adotada neste estudo. A leitura desses trabalhos selecionados nos permitiu agrupá-los em três temáticas: gênero, mídia e consumo e educação infantil; gênero, brincadeiras e educação infantil; gênero e cotidiano da educação infantil.

2.1 Gênero, mídia e consumo e educação infantil

Os estudos classificados nesta temática apresentam problemáticas atuais sobre infância e educação infantil, sobretudo os que evidenciam que as relações de gênero que estão postas na escola também estão na mídia, nos filmes infantis e nos brinquedos. E que há uma indústria voltada para o público infantil, para consumidores crianças. Esses estudos trazem a constatação do quanto esses artefatos (filmes, brinquedos) caracterizados pelo gênero são largamente consumidos na infância, a ponto de contribuírem para a formação da identidade de meninos e meninas. As pesquisas nos trazem dados importantes que podem contribuir para compreender que representações de masculinidades e feminilidades estão sendo produzidas e veiculadas através desses artefatos voltados à educação Infantil.

É o caso dos trabalhos de Guizzo (2005; 2011) e Bueno (2012), que se propõem a investigar como a mídia interfere/atua na construção das identidades de gênero de meninas e meninos e no delineamento de masculinidades e feminilidades por meio de personalidades de propagandas, personagens de filmes infantis e produtos voltados para o público infantil.

A pesquisa de cunho etnográfico realizada por Guizzo (2005) tem o objetivo de investigar a opinião das crianças de uma escola pública da cidade de Porto Alegre acerca das questões de gênero. A investigação ocorreu com crianças de uma turma de pré-escola composta de vinte e seis crianças, dezoito meninos e oito meninas, com faixa etária de 5 a 6 anos. O estudo também discute o modo como mães, professoras e equipe diretiva da escola lidam com as questões de gênero, contribuindo para a constituição de masculinidades e feminilidades ainda na infância.

Partindo de uma abordagem pós-estruturalista, a autora chama a atenção para a importância de se investigar a criança a partir dos pontos de vista da própria criança, e não de uma visão adultocêntrica. Nesse sentido, a pesquisadora realizou observações do cotidiano da turma e propôs discussões com as crianças a partir de propagandas voltadas ao público infantil, dando espaço a relatos e falas das crianças em torno da constituição das identidades de gênero, colocando-as como sujeitos privilegiados da pesquisa. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com algumas crianças da turma.

Para tanto, a pesquisadora selecionou anúncios televisivos voltados para o público infantil, que seriam utilizados para provocar discussões, a partir da gravação da programação infantil veiculada pelo canal de TV aberta Rede Globo em dias que antecederam o Dia das Crianças, no mês de outubro de 2003. As atrações que faziam parte da programação eram: *Xuxa no Mundo da Imaginação*, *Sítio do Pica Pau Amarelo*, *Tv Globinho*. Do total de

gravações, foram selecionadas e apresentadas às crianças onze propagandas, agrupadas em cinco blocos, que versavam sobre a Série de propagandas da boneca *Barbie*, a Linha de carrinhos *Hot Wheels*, as Sandálias do *Grupo Musical Rouge*, a Sandália da *Sandy*, as do celular das *Meninas Superpoderosas* e do *Jonny Bravo*, estes últimos produtos da operadora de celulares Tim.

Guizzo (2005) aponta que, na escola pesquisada, meninos e meninas vêm se constituindo de maneiras muito diferentes, com maior regulação sobre os meninos, para que estes adotem um referencial de masculinidade, havendo clara preocupação com a constituição da sexualidade destes. No tocante à constituição das identidades, evidenciou-se que a escola está fortemente implicada no investimento daquelas consideradas mais “adequadas”, “sadias” ou “normais”, ou seja, identidades masculinas ou femininas heterossexuais.

Sobre a produção de corpos infantis, a autora analisa que a preocupação com a aparência física, amplamente difundida por variados segmentos econômicos, tem atingido não só os adultos. Nos vários momentos da pesquisa, a autora constatou a preocupação das crianças, principalmente as meninas, com a estética, ligada a conceitos tomados como belo, bonito e harmonioso por boa parte da sociedade. Para a pesquisadora, o que se relaciona ao belo, à beleza e harmonia de formas está articulado a certas características que têm sido largamente difundidas por personalidades de TV e revistas, tais como apresentadoras infantis, atrizes, atores, cantores, atletas, dentre outros. Os brinquedos atuam também na propagação dessas representações.

A pesquisa demonstra que as crianças consomem não só variados produtos que se articulam a personagens e personalidades que elas admiram, mas também consomem atitudes e comportamentos mais apropriados com o gênero ao qual pertencem, a partir de inúmeros artefatos. Por outro lado, a pesquisadora considera que nem todas as crianças dispõem de uma realidade socioeconômica favorável, o que não afasta a ideia de elas serem interpeladas pelas propagandas como consumidoras em potencial, pois há também um esforço das famílias em adquirir produtos “similares” ao de marcas famosas, para suprir a vontade das crianças em se adaptarem a um “padrão” vigente.

A pesquisadora aponta também para a necessidade de investimentos na formação de educadoras infantis tendo como perspectiva as temáticas gênero e sexualidade, bem como de investigações que contemplem o estudo com crianças na faixa etária de cinco e seis anos, considerando o baixo número de pesquisas em que as crianças são colocadas como sujeitos

falantes e participantes (GUIZZO, 2005, p. 116).

Já em sua tese de doutorado, Guizzo (2011) discute em que medida as representações do que é ser belo e o que é ser feio, compreendidas pelas crianças, afetam a forma como as meninas lidam/investem com/nos seus corpos, delineando assim suas feminilidades. Além disso, como determinadas representações de gênero, raça/cor, classe social e geração, construídas e reiteradas diariamente por meio das mais diversas pedagogias culturais e visuais, ecoam e circulam, como verdades quase que absolutas, no ambiente educacional infantil. O estudo iniciou-se em 2007 com crianças da turma do Jardim B de uma instituição pública de Educação Infantil do município de Esteio, Rio Grande do Sul, composta de catorze meninas e onze meninos com faixa etária de 5 anos.

Para a composição dos dados, a autora utilizou-se de observações e registro em diário de campo; entrevistas semiestruturadas com as/os responsáveis pelas crianças; atividades envolvendo colagem com revistas, na qual era pedido às crianças que escolhessem imagens de duas pessoas que elas considerassem bonitas, legais ou não, e que fizessem a colagem das imagens em folha de papel e depois conversassem com a pesquisadora a respeito de suas produções; exibição de filmes que tinham como protagonistas personagens fora dos padrões vigentes de beleza, tais como: “Kung Fu Panda” (representado por um urso gordo e desajeitado) e “A Noiva Cadáver” (representada por uma velha com aspecto anoréxico); roda de conversa com as crianças, com a temática “o que uma pessoa precisa ter para ser considerada bonita” (GUIZZO, 2005).

A partir das produções das crianças, nas quais elas indicavam personalidades que consideravam bela ou feia, a autora argumenta que aquelas pessoas que não faziam parte de um ideal de beleza foram depreciadas pelas crianças, e que muitos apelidos depreciativos foram observados também na turma, proferidos pelas crianças em função de alguma característica física de membros da turma e até de uma professora. Guizzo (2005, p. 111) aponta que mesmo as crianças pequenas não estão imunes às múltiplas formas de discriminação, o que evidencia a importância de articular, desde a educação infantil, o combate a qualquer forma de preconceito e discriminação.

A pesquisadora destaca ainda que as pessoas consideradas “feias” fazem parte de uma minoria que é marginalizada nas propagandas e peças publicitárias, e que essas imagens contribuem para que as crianças construam ideias sobre e si e sobre aqueles/as que as cercam (GUIZZO, 2005, p. 116). A partir disso, a pesquisadora indica que os sujeitos que não se

enquadram nessas características hegemônicas vão sendo constituídos como os “outros” em nossa sociedade, ou seja, aquilo que os sujeitos não querem ser.

Guizzo explica ainda que o título de sua tese foi extraído de uma situação corriqueira vivenciada pelas crianças da turma pesquisada, na qual um dos meninos, negro, chamava umas das meninas, cotidianamente, de leitão. A menina, ofendida, reclamou à pesquisadora que “aquele negão a chamou de leitão”, numa tentativa de revidar a agressão sofrida usando a mesma estratégia de ofensa ao colega por sua cor de pele, propagando assim os preconceitos existentes na sociedade.

Nesse sentido, foi constatado que o quesito raça foi depreciado pelas as crianças da turma pesquisada. Ao serem questionadas sobre o que era ser uma pessoa bonita, as respostas das crianças variaram entre “ser branca”, “rica”, “arrumada para ninguém falar dela”, “ter casa com piscina”. A pesquisadora considera que o quesito classe social, e a busca pelo ter, foram marcantes nas representações das crianças sobre o que faz uma pessoa ser considerada bela.

Sobre a produção das feminilidades das meninas, Guizzo aponta que, em função da intensa presença de representações e imagens de belezas veiculadas em propagandas de produtos e filmes voltados para as crianças, as meninas, em especial, são encorajadas a investirem em seus corpos, usando roupas da moda, acessórios de cabelo, maquiagem, etc., o que colabora na constituição de suas identidades femininas. A autora destaca ainda que as mulheres, muitas vezes, almejam ter corpos perfeitos e investem em práticas para esconderem seus “defeitos” e se parecerem com celebridades que admiram, e isso pôde ser observado entre as meninas participantes da pesquisa. Entretanto, a pesquisadora destaca que tais práticas não foram analisadas como “naturais” ao comportamento feminino, mas como parte de uma construção histórica, social e cultural, que manifesta-se já durante a infância.

Outro trabalho que aproxima-se à temática proposta por Guizzo é a dissertação de mestrado de Bueno (2012), que objetiva conhecer, a partir da perspectiva de diferentes crianças pertencentes a diferentes classes sociais, que referenciais de feminilidades são suscitados nas crianças pelas personagens de filmes da marca “Princesas” da Disney, “Cinderela”, considerada clássica, e “Mulan”, considerada rebelde segundo as classificações da Disney, e como as crianças estabelecem suas relações cotidianas a partir dessas referências. É buscado identificar como os significados trazidos pelos filmes são lidos, apropriados e modificados pelas crianças, o que, para a autora, emerge como um eixo importante para a

compreensão do campo no qual se está inserida a feminilidade geralmente entendida como “princesa”.

A pesquisa deu-se com turmas de crianças de 5 anos de três diferentes instituições de educação infantil do estado de São Paulo, sendo uma instituição da rede pública da cidade de Marília e duas da cidade de Jundiaí, uma da rede privada e a outra da rede pública. Para a composição dos dados de pesquisa, a pesquisadora contou com a observação participante, produção de desenhos, registros de conversas e relatos informais das crianças nas instituições. Concomitante às observações, a autora realizou um período de discussão dos filmes das “Princesas”, sendo o filme “Mulan” exibido apenas nas escolas de Jundiaí.

Foram produzidos 179 desenhos pelas crianças das três escolas pesquisadas. Segundo a pesquisadora, esse foi um recurso utilizado para incentivar a fala das crianças sobre o tema, e não para servir de análise do seu conteúdo. Dessa forma, a autora buscou compreender como se dava a relação entre os referenciais de gênero presentes em filmes como Cinderela e Mulan e as interpretações das crianças, a partir dos desenhos e das conversas.

Como resultados, a pesquisa de Bueno (2012) aponta que o romantismo de “Cinderela” e o heroísmo de “Mulan” aparecem como temas centrais nos desenhos das crianças, independente da escola que frequentam. Em “Cinderela”, temas como o baile, o beijo e o casamento foram os mais desenhados. Em “Mulan”, a temática central estava nas vitórias da protagonista na guerra ou decorrentes da vitória da guerra, esta ligada à reconciliação de Mulan com sua família e com seu par romântico. As crianças apontaram também divergências de opiniões quanto à Mulan, apontando que para ser princesa seria necessário um príncipe, que Mulan não casou e tem que casar, que não existe princesa solteira, entre outras.

Partindo na direção de uma variedade de ícones de feminilidades e masculinidades entre as crianças, a autora conclui que, se a mídia, por um lado, pode oferecer elementos para que contornos de feminilidades e masculinidades sejam delimitados, é performaticamente que o gênero ganha materialidade, “adensa nos corpos e mostra a dimensão do masculino e do feminino que se aprende também brincando” (BUENO, p. 155).

2.2 Gênero, brincadeiras e educação infantil

Nesta temática destacam-se pesquisas que evidenciam as relações de gênero nas

brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. Inclui os estudos de Finco (2004) e Castro (2006).

A dissertação de Finco (2004) enfoca as relações de gênero nas brincadeiras entre meninos e meninas de idades entre 4 a 6 anos de uma escola municipal de educação infantil de Campinas, São Paulo. O estudo, que compreende as crianças como atores dos processos sociais, como portadoras de história, que reproduzem e produzem cultura, discute as formas de brincadeiras de meninos e meninas, buscando questionar o fato "natural" de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados segundo o seu sexo. A autora reflete sobre a troca de papéis nas brincadeiras, fazendo uma discussão sobre os brinquedos considerados "certos" e "errados" para cada sexo.

A pesquisa foi realizada com crianças de três turmas de educação infantil, uma de maternal (crianças de 3 e 4 anos), uma de jardim (crianças de 4 a 5 anos) e uma de pré (5 e 6 anos). Foram feitas observações das crianças brincando em momentos variados na escola, seja na brinquedoteca, no parque ou nas salas das turmas. Os registros das brincadeiras foram feitos por meio de fotografias, que serviram para caracterizar as situações de brincadeiras e analisar e discutir os momentos de interação entre as crianças. Além disso, foram realizadas sessões de discussões com as professoras e demais profissionais da escola, a partir da exibição do filme "Minha vida de João" no espaço da brinquedoteca.

A autora discute os resultados de outras pesquisas e questiona afirmações de que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos. Finco identificou que nas brincadeiras coletivas, meninos e meninas se revezavam nos papéis, sem menosprezar papéis considerados masculinos ou femininos. As crianças buscavam sempre um companheiro para as brincadeiras, não importando se esse companheiro era homem ou mulher, menino ou menina. Segundo a autora, as crianças observadas ainda não possuíam práticas sexistas em suas brincadeiras e não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Desse modo, os resultados apontaram que o tema das relações de gênero apresentava uma perspectiva diferenciada na escola pesquisada, evidenciando transgressões dos papéis sexuais nos momentos de brincadeira, o que possibilitou, segundo a autora, enxergar novas formas de ser menino e de ser menina na educação infantil.

Finco (2002, p. 65) indica ainda que as observações das brincadeiras na instituição pesquisada tornaram possível concluir que as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas dados importantes para se construir uma relação não-hierárquica de respeito entre os sexos. E que é necessário questionar o papel social das instituições de educação infantil - creches e pré-escolas -, considerando a sua potencialidade em relação a diversidade e à capacidade de criação e recriação apresentadas pelos meninos e meninas, repensando seu papel frente à diferença existente entre eles/elas.

Castro (2006), em sua dissertação de mestrado, se pauta em analisar a construção das identidades de gênero das crianças por meio do jogo simbólico na educação infantil. O estudo em questão prioriza uma abordagem teórica ancorada na teoria do psicodrama, que busca compreender o processo de construção da identidade sócio-afetiva-cognitiva do indivíduo como um processo de cunhagem da identidade psicossocial. Nessa perspectiva, a relação com o outro ajudaria a criança no reconhecimento de si e do outro.

A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de educação infantil da Universidade Federal de Viçosa, um Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) e um Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH), por meio de observações de jogos que se desenvolviam nesse contexto. Castro explica que a escolha desses dois espaços deu-se pelo fato das salas dos laboratórios serem divididas em centros de interesses, dentre os quais uma Área do Brinquedo Dramático, o que, segundo a pesquisadora, viabilizou os trabalhos de observação direta das crianças por oferecer variadas oportunidades para representação de papéis por elas durante os “jogos”, termo que a pesquisadora utiliza para classificar as atividades desenvolvidas pelas crianças. Participaram da pesquisa vinte e sete crianças, divididas por grupos de idade-série. Três eram os grupos, sendo o primeiro formado por crianças de 4 anos, o segundo, por crianças de 5 anos, e o terceiro grupo composto de crianças de 6 anos.

Os laboratórios eram divididos em diversas áreas, mas as principais interações se deram na “Área do brinquedo dramático”, que foi caracterizada sob diversas temáticas durante a realização das observações, com o intuito de promover várias experimentações de jogos. Assim, ao longo da pesquisa, foram introduzidos à essa área outros acessórios que não faziam parte do repertório de objetos desses espaços, tais como acessórios que representavam salão de cabeleireiro, escola, consultório médico, oficina mecânica, supermercado.

Os resultados apontaram que as crianças desenvolveram vários tipos de jogos simbólicos na área do brinquedo dramático, representando papéis dos membros da família,

personagens da mídia e da sociedade em geral, além de representarem animais como cachorro, gato, tigre, entre outros. Os meninos e as meninas brincaram juntos. Segundo a autora, não houve diferença significativa nos brinquedos utilizados por meninos e meninas, pois a área do brinquedo dramático apresentava-se como um espaço livre para as crianças representarem os papéis psicodramáticos e, por não sofrer interferência direta do adulto, permitiu que meninos e meninas optassem por diversos brinquedos. No entanto, as meninas brincaram mais de bonecas e passaram mais tempo na área do brinquedo dramático desenvolvendo atividades que os meninos.

Castro (2006, p. 104) problematiza os papéis representados por meninos e meninas, argumentando que a discussão das relações de gênero e dos modelos de família não podem se limitar à dicotomia existente entre papéis masculinos e femininos, pois “a fragmentação dos papéis e a redefinição das fronteiras entre os papéis masculinos e femininos ocasionaram a ruptura da dicotomia dos papéis sexuais”. E que as representações de papéis feitas pelas crianças não se encaixam nessa lógica binária, em que o homem é visto como dominador e a mulher como dominada. Dessa forma, a autora considera que o sujeito é constituído por múltiplas identidades e não existe uma única forma de ser menino e de ser menina.

Para a autora, ao analisar o processo de construção das identidades de gênero através do jogo simbólico, os papéis representados pelas crianças nos jogos apontam as mudanças que estão sendo construídas nas relações familiares e nas relações de gênero na sociedade atual, embora as crianças da faixa etária pesquisada incorporarem os estereótipos de gênero presentes em sua cultura. Além disso, a autora infere, com base na teoria piagetiana, que a constituição da identidade de gênero está diretamente ligada à construção de conhecimentos pela criança em interação com seus pares, com a família e a sociedade em geral, pois nessa interação a criança incorpora valores e regras e aprende o significado de ser masculino e de ser feminino. Nesse sentido, aponta também a importância de os/as profissionais da educação infantil levarem em conta o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, e planejem e oportunizem atividades reais em que elas possam ser sujeitos ativos desse processo.

2.3 Gênero e cotidiano da educação infantil

Nesta temática destaca-se a tese de Buss-Simão (2012), que buscou investigar os

significados e usos dados à dimensão corporal, bem como, identificar *como* e por meio de quais processos as crianças constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos, tendo em conta as definições e determinações de uma *ordem institucional adulta* e de uma *ordem social emergente* das próprias crianças. Para tanto, na investigação a atenção está voltada, sobretudo, às lógicas sociais de ação social adotadas pelas crianças nas ações e relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças.

Embora esteja voltada ao estudo da dimensão corporal, a pesquisa de Buss-Simão apresenta relevância na investigação que delinea a presente dissertação, porque evidencia que, dentre as categorias presentes nas análises dos dados, o gênero mostrou-se uma categoria central. Isso se dá especialmente pelo fato de a dimensão corporal e sua vinculação com o gênero estarem diretamente envolvidos na ação social, constituindo-se, assim, meios para se entender como os corpos podem ser usados na negociação de relações de poder nas interações entre as crianças (BUSS-SIMÃO, 2012).

O estudo foi realizado com um grupo composto por quinze crianças com idade entre 2 e 3 anos, sendo doze meninas e três meninos matriculados em uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral. Objetivando trazer uma descrição que se aproximasse de uma perspectiva das crianças, a autora utilizou de procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, tais como registros escritos, fotográficos e fílmicos. De acordo com a autora, as observações ocorreram em todos os espaços da instituição, tais como a sala, o parque, refeitório, banheiro, corredor e sala de vídeo.

Evidenciou-se, durante todo o período da pesquisa de campo, que os meninos e as meninas interagem entre si, não havendo grupos só de meninas ou só de meninos, tendo os meninos brincado raramente juntos pois, na maior parte do tempo, eles brincaram com as meninas. Segundo Buss-Simão (2012) foram poucos os momentos em que as fronteiras de gênero (THORNE, 1993) se fizeram presentes.

Para as análises das relações de gênero entre as crianças, bem como das crianças com os adultos, Buss-Simão (2012) afasta-se de perspectivas que tendem a conduzir as pesquisas em grupos separados por sexo, que tendem a considerar, *a priori*, as diferenças entre meninos e meninas como mais importantes do que as diferenças dentro do mesmo grupo de gênero. Para tanto, a autora segue a indicação de Thorne (1993), que faz uma crítica ao argumento de mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância e, nesse sentido, a

autora busca, durante a pesquisa, analisar as variações dentro do mesmo gênero. Para a Buss-Simão, é preciso estudar gênero com uma consciência do todo, e não supor antecipadamente a diferença por meio da separação.

Segundo a autora, foi por meio da categoria gênero que se tornaram mais evidentes as indicações das crianças para os objetivos específicos propostos para a pesquisa, que se constituíram em evidenciar os significados e usos dados à dimensão corporal pelas crianças, bem como conhecer as formas e as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais, assim como a emergências de novos elementos.

Os resultados evidenciaram que as crianças utilizam o corpo em negociações que envolvem relações de poder nas interações estabelecidas pelas próprias crianças. As meninas definiram e restringiram de forma recorrente o uso de certos artefatos cultural e socialmente marcados como femininos pelos meninos. Um dos meninos apresentou fluidez na relação entre meninas e outros meninos, demonstrando sua capacidade de ‘entrar’, tanto nos mundos das meninas, como no mundo dos meninos. Já a partir das ações de outro menino, em episódios de invasões (bordework), foi possível identificar que o corpo, enquanto manifestação de gênero, pode facilitar a construção de relações, em determinados momentos, confirmando à criança a sua aceitação e pertencimento, bem como, em outros momentos, criar impedimentos à entrada e participação na cultura e no grupo de pares.

Nesse sentido, Buss-Simão (2012) conclui que é essencial, para os estudos sociais da infância, acompanhar e compreender a dimensão corporal e sua vinculação com o Gênero, envolvidos na ação social, bem como, compreender como tal processo de é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes no mesmo e, mais importante ainda, compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos no dia-a-dia das instituições de educação infantil. Para a autora, tais conclusões também tornam-se importantes para a consolidação de uma Pedagogia da Infância que leve em conta as crianças, suas especificidades e diversidades sociais, culturais, geográficas, étnicas e de gênero, e que almeja oportunizar às crianças condições de exercerem sua condição de atores sociais.

2.4 Considerações acerca das pesquisas

Em análise às pesquisas destacadas, percebe-se que as produções são atuais, pois a

temática relacionada às identidades de gênero e a educação infantil é inovadora e emergente, evidenciando um campo em expansão. Os estudos analisados trazem uma concepção contemporânea de criança, muito em contribuição dos aportes teóricos utilizados, que versam sobre os estudos culturais, a sociologia e a sociologia da infância, a antropologia, a psicologia, dentre outras abordagens.

As pesquisas também apontam que as crianças, embora sejam sujeitos ativos da cultura e, por vezes, transgressoras das imposições colocadas sobre seus corpos infantis, estão envoltas em uma relação de poder que não se processa apenas na escola; antes, tais relações se produzem em várias instâncias sociais, e tem na escola o seu lugar por excelência, manifestando-se principalmente através da vigilância e controle sobre os sujeitos.

Nas pesquisas que tomam a criança como “sujeito de investigação” (BUENO, 2012; CASTRO, 2006; FINCO, 2004; GUIZZO, 2005; 2011; BUSS-SIMÃO, 2012), foi possível identificar o emprego de uma ampla variedade de elementos metodológicos, tais como entrevistas, colagem com revistas, conversas com as crianças, desenhos, brincadeiras, observações, filmagens, utilização de fotografias. Esse movimento caracteriza um esforço em melhor compreender a temática estudada e os sujeitos pesquisados.

Considerando que as crianças da educação infantil passam uma parte significativa de sua rotina nessa instituição, cabe destacar que a mídia, os filmes e os brinquedos são trazidos para o interior do contexto escolar como elementos de cultura e atuam diretamente na construção da identidade de meninos e meninas. Nas pesquisas realizadas com crianças destacadas neste bloco de estudos, a maioria (no total de três estudos) foi classificada na temática “Gênero, mídia e consumo”. Isso aponta que a escola e as crianças também se relacionam com determinados conteúdos que estão imersos de significações culturais.

Outro aspecto a se considerar é o fato de como a infância é contingente e temporal, pois vários artefatos culturais que faziam parte do cotidiano das crianças da pesquisa de Guizzo (2005), por exemplo, não estão mais em evidência na atualidade, como os tamanquinhos de marcas de cantoras como a Sandy, ou as propagandas do grupo Rouge, mas que à época influenciaram a constituição das feminilidades de muitas meninas no Brasil. Isso mostra que à cada época, as infâncias têm determinados ícones de feminilidade e de masculinidade, devido às influências culturais de seu tempo.

Sobre os estudos que abordam os/as docentes da educação infantil como sujeitos de investigação, embora a maioria deles não tenha centrado análise direta na interação entre

crianças e professores/as, mas sim na concepção dos/as docentes acerca dessas interações, as pesquisas apresentem relevância por evidenciar como as relações de gênero são (re) significadas em suas práticas, em seus discursos e em suas relações com as crianças e a educação infantil, demonstrando que/e como os aparelhos institucionais estão constituindo as identidades dos sujeitos. Assim, a respeito das pesquisas de Santos (2011); Finco (2010); Mariano (2010); Castro (2010); Bísvaro (2009), destaca-se a importância da identificação das concepções das professoras e dos professores da educação infantil no que tange às relações de construção e sustentação das diferenças de gênero e às formas como meninos e meninas se comportam ou devem se comportar de acordo com seu gênero.

Apesar do avanço nas pesquisas que entrelaçam as áreas do gênero e da educação infantil, é ainda marcante a presença de estudos que privilegiam práticas e concepções docentes, fator que aponta para a necessidade de se considerar o lugar do sujeito criança na construção das relações de gênero, sua forma de perceber o mundo e as relações nas quais está envolvido. Assim, uma das lacunas encontradas refere-se a estudos que tratam especificamente da perspectiva das crianças da educação infantil sobre os temas investigados, o que permitiria uma abordagem não-adultocêntrica de pesquisas e, efetivamente, pesquisas *com* crianças e não *sobre* crianças.

Estes campos em construção evidenciam a necessidade discutir as teorias de gênero a partir da análise da relação entre crianças e entre crianças e adultos, visando evidenciar principalmente *como* se produzem essas relações, o que pode contribuir para a formulação de práticas educativas que visem à desconstrução de dicotomias que superem a ideia de binarismo entre os gêneros.

3. TECENDO OS FIOS DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como foi discutido nos capítulos anteriores, se gênero é algo que se faz e que é socialmente produzido, investigar como as crianças vivem e significam esse processo, que conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais o determinam, torna-se essencial para os estudos sociais da infância (BUSS-SIMÃO, 2012). Ao mesmo tempo, os estudos da infância demandam interdisciplinaridade e processos flexíveis de pesquisa (PROUT, 2005 *apud* MULLER; HASSEN, 2009).

Partindo dessas proposições, apresenta-se a seguir a trajetória metodológica que permeou o processo de investigação, destacando-se os procedimentos escolhidos para a geração de dados e as categorias adotados para análise dos dados.

3.1 Pesquisas com crianças

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa *com* crianças, trazendo-as como principais interlocutoras de investigação, dando destaque ao que elas sabem e aprendem sobre gênero, e os usos que dão a esses conhecimentos ao estabelecerem suas relações sociais com outras crianças, e também com os adultos.

O destaque dado para a importância da agência das crianças, por meio do que as crianças fazem, do modo como falam, sentem e pensam (Rocha, 2008), justifica-se pelo reconhecimento e assunção das crianças como seres competentes para a ação, para a comunicação e a troca cultural. “Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação” (ROCHA, 2008, p. 46). Essa perspectiva decorre da problematização de que muitos dos conhecimentos construídos *sobre* as crianças decorrem de pesquisas realizadas sob a ótica dos adultos, desconsiderando as crianças como sujeitos ativos nos processos de socialização.

De fato, como assinala Campos (2008), a presença das crianças nas pesquisas científicas não é nova, tendo sido esses sujeitos tomados durante muito tempo como objeto a ser observado, medido, analisado e interpretado, principalmente em pesquisas nas áreas da psicologia e da medicina. Entretanto, essa perspectiva vem mudando e, como assinala a autora, o que se pode considerar como uma tendência recente é o debate sobre a condição em

que as crianças tomam parte na investigação científica.

Para Rocha (2008, p. 43), essa mudança está diretamente relacionada à entrada de outros campos científicos, particularmente a História, Sociologia e Antropologia, que “têm permitido definir em termos menos redutíveis as questões que envolvem as crianças e a infância”.

[...] Essas recentes contribuições associam-se, sem dúvida, a um conjunto de perspectivas teóricas que tomam como base para explicação da realidade suas dimensões estruturais, sociais e culturais. Nesse sentido, tematiza todos os condicionantes dessa categoria social – terreno fértil e base na qual é gerada nossa motivação comum, indicando também uma perspectiva cada vez mais forte de articulação dos diferentes saberes sobre a criança e a infância na direção da construção de um campo de Estudos da Infância (ROCHA, 2008, p. 44).

Ferreira e Sarmiento (2008, p. 21) argumentam que se queremos descobrir o ator criança, isso implica o estudo das crianças a partir de si mesmas, no cotidiano e no contexto dos múltiplos constrangimentos e possibilidades que envolvem sua relação com diferentes instituições, espaços-tempos e sujeitos, para revelar sua agência “escondida”. Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem.

Nessa direção, ao propormos pesquisar *com* as crianças, consideramos a necessidade de dar-lhes “voz” não para saber o que elas reproduzem das culturas hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, tal como propõe Rocha (2008, p. 46), o que tem importância é o sentido de “escutar” as crianças para confrontar e conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos.

No entanto, essa perspectiva requer da pesquisadora ou do pesquisador uma imersão, nem sempre fácil, no mundo das crianças e de suas culturas infantis. Para Rocha (2008, p. 49), esse movimento exige atenção não à criança como um sujeito isolado, mas às dimensões ligadas à sua experiência social e às suas ações e significações dentro de um determinado contexto de relações, “considerando que elas possuem uma multiplicidade de formas de agir em diferentes contextos sociais e culturais”.

Essa perspectiva de investigação também passa a exigir meios de expressar o universo cultural do qual as crianças fazem parte para contrariar uma lógica comunicacional adultocentrada (ROCHA, 2008).

Considerando o objetivo de pesquisa – investigar como o gênero é vivido e significado pelas crianças, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais marcam esse processo e como usam esses conhecimentos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com adultos –, a presente investigação, apoiada em metodologias interpretativas, tem aproximações com a etnografia, “uma vez que esta define alguns instrumentos metodológicos que têm o objetivo de compreender em sua profundidade o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa” (HORN, p. 2), no caso, as crianças em contexto de educação infantil.

Corsaro (2009b), com base em Geertz (1973) e outros etnógrafos, caracteriza a pesquisa etnográfica como um importante meio de identificação e registro das culturas infantis, principalmente pelas vantagens de a etnografia possibilitar a obtenção de uma base de dados empírica que pode ajudar a detectar elementos que retratem modos de atuação de grupos sociais específicos, por meio da inserção do/a pesquisador/a nas formas de vida do grupo pesquisado. Essa característica da pesquisa etnográfica engendra duas outras premissas da pesquisa com crianças, pesquisar não o que se passa dentro delas, mas sim entre elas (Graue e Walsh, 2003) e estabelecer relações de confiança com elas.

Considerando o objetivo da pesquisa, a necessidade de familiarização com o contexto pesquisado, a instituição e o grupo de crianças investigados, relativamente à temática proposta, cabe salientar que a entrada em campo se deu em dois momentos, configurando duas etapas da pesquisa. A primeira etapa se deu no ano de 2013, caracterizada pela observação participante do contexto pesquisado, com o objetivo de conhecer as crianças e as relações de gênero que estavam postas na instituição. No exame de qualificação da dissertação definiu-se a realização de uma segunda etapa da pesquisa, caracterizada por uma fase mais direta de geração de dados, tendo como proposta as oficinas de brincadeiras e de conversas com as crianças, desenvolvidas no ano de 2014.

3.2 Dos procedimentos de geração de dados

Como apontam Delgado e Müller (2008), a investigação *com* crianças nos coloca inúmeros desafios, principalmente se consideramos as distâncias entre adultos e crianças, e por isso a geração de procedimentos metodológicos deve ser um processo criativo, que possibilite encontrar vários modos de expressão, conhecimentos e interpretações das crianças.

Graue e Walsh (2003, p. 20) destacam que ao se fazer trabalho de campo com crianças, têm-se que buscar “permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas”. Além disso, os autores estimam o princípio da triangulação, o que significa que “um bom registro de dados contém pontos de vistas recolhidos de tantas perspectivas quanto possível” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 127).

Nessa direção, com vistas a alcançar os objetivos a que este estudo se propõe, na segunda etapa da pesquisa foram utilizados diferentes procedimentos de geração de dados, inspirados em algumas das pesquisas com crianças identificadas no levantamento bibliográfico descrito no capítulo 2 deste estudo, bem como nos apontamentos de Graue e Walsh (2003), Cruz (2008), nos estudos de Pereira & Pedrosa (não publicado) e nas sugestões apresentadas pela banca examinadora no exame de qualificação da dissertação.

Nessa etapa de geração de dados foram propostos os seguintes procedimentos: 1) oficinas de brincadeiras, realizadas em um ambiente especialmente organizado para este fim; 2) oficinas de conversas sobre as brincadeiras; 3) oficinas de conversas a partir da exibição do filme “*O menino do vestido cor de rosa*”; 4) oficinas de conversas a partir de imagens de homens, mulheres, meninos e meninas em situações sociais variadas, conforme pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 2: Conjunto de procedimentos de geração de dados utilizados na segunda etapa da pesquisa, com os tipos de oficinas, número de sessões, datas e crianças presentes por sexo.

Oficina	Tipo	Data	Sessões	Crianças por sexo
1 ^a	Brincadeira	19/05/14	1	3 meninas, 3 meninos
2 ^a	Brincadeira	20/05/14	2	3 meninas, 2 meninos
			3	2 meninas, 2 meninos
3 ^a	Brincadeira	23/05/14	4	4 meninas, 1 menino
			5	3 meninas, 2 meninos
4 ^a	Brincadeira	26/05/14	6	1 menina, 3 meninos
			7	2 meninas, 2 meninos
5 ^a	Brincadeira	27/05/14	8	2 meninas, 2 meninos
			9	2 meninas, 2 meninos
6 ^a	Brincadeira	30/05/14	10	2 meninas, 2 meninos
			11	1 menina, 3 meninos

7 ^a	Brincadeira	02/06/14	12	6 meninas
			13	5 meninos
8 ^a	Conversa a partir de filme	04/06/14	14	3 meninas, 3 meninos
9 ^a	Conversa a partir de filme	05/06/14	15	2 meninas, 1 menino
10 ^a	Conversa a partir de cenas de brincadeiras	06/06/14	16	2 meninas, 2 meninos
			17	3 meninas, 1 menino
11 ^a	Conversas a partir de imagens	09/06/14	18	2 meninas, 2 meninos
			19	1 menina, 2 meninos

3.2.1 Oficinas de brincadeiras

Conforme assinalam Pedrosa e Santos (2009, p. 52), observar as crianças brincando com seus pares tem se revelado uma poderosa estratégia de investigação para descrever suas trocas interpessoais e buscar entender como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura. Carvalho e Pedrosa (2002) concebem o grupo de brinquedo como espaço privilegiado de informação onde esses processos ocorrem.

Para Redin (2009, p. 123) o brincar ainda é uma das principais atividades nas quais as crianças produzem e compartilham, junto com seus pares, “sentidos e significados para o mundo ao seu redor”. A autora considera também que as brincadeiras de faz conta são atividades ricas e criativas, nas quais as crianças aprendem de maneira coletiva entre pares, em situação lúdica, esses significados sobre o mundo e a vida, e, mais do que assumir papéis associados às atividades dos adultos, elas inovam nos arranjos que fazem, no uso dos materiais que servem de suporte para as brincadeiras, reproduzindo interpretativamente a cultura da qual fazem parte.

Os jogos de papéis, para Corsaro (2009a, p. 34), permitem que as crianças experimentem como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e relacionam-se entre si, sendo o gênero, “as expectativas sobre comportamentos de meninas e de meninos e a forma como papéis são socialmente estereotipados por gênero”, um aspecto de grande importância para as crianças.

Considerando essas proposições, e no intuito de criar um contexto para observar como o gênero é vivido e significado pelas crianças, os conhecimentos e saberes que possuem, como são utilizados nas relações com seus pares e adultos, um ambiente especialmente

organizado para a brincadeira foi criado. Optou-se por adequar o espaço da Brinquedoteca¹¹ às finalidades da pesquisa, organizando áreas de interesse e artefatos que fossem convidativos à brincadeira de faz de conta e suscitassem temas em que o gênero estivesse presente.

Além de áreas de interesses, tais como: casa, beleza/fantasia e brinquedos, buscou-se reunir brinquedos e outros objetos social e culturalmente marcados como voltados ao sexo masculino e ao sexo feminino, que pudessem desencadear situações específicas de brincadeiras em que os conhecimentos que as crianças possuem acerca dos gêneros masculino e feminino pudessem ser evidenciados.

Figura 1 - Visão geral do ambiente de observação organizado em áreas de interesses



Fonte: Acervo particular da autora

Na Área da casa foram agrupados uma caminha para bonecas (uma estante de ferro com prateleiras, que foi transformada em caminha, onde foram dispostas almofadas e lençol, algumas bonecas, mamadeiras de brinquedo e um kit médico de brinquedo (com estetoscópio, termômetro, injeção, caixa de esparadrapo), mesinha com cadeiras, fogão feito de papelão revestido (apropriado à altura das crianças), cadeira de madeira, estante de ferro (na altura

¹¹ A maior parte dos materiais que foram agrupados nas áreas de interesses estava disponível na própria brinquedoteca, tais como alguns objetos dispostos no espaço da beleza, grande parte das “fantasias”, os materiais da área da casa, a maioria dos objetos da área de brinquedos e o mobiliário. Antes de organizar o ambiente em áreas foi feito um levantamento dos objetos existentes nesse espaço que poderiam ser usados na composição do ambiente de observação da pesquisa e acrescentados outros materiais, tais como: um fogãozinho de papelão, algumas fantasias, terno, gravata e roupão e alguns objetos do espaço da beleza.

física das crianças), na qual estavam dispostas panelinhas, talheres, pratinhos, liquidificador, bateadeira de brinquedo, jogos de chá, copos de plástico, caixas de produtos alimentícios, frutas, legumes e comidinhas de plástico.

Figura 2 – Estante transformada em caminha de bonecas - Área da casa

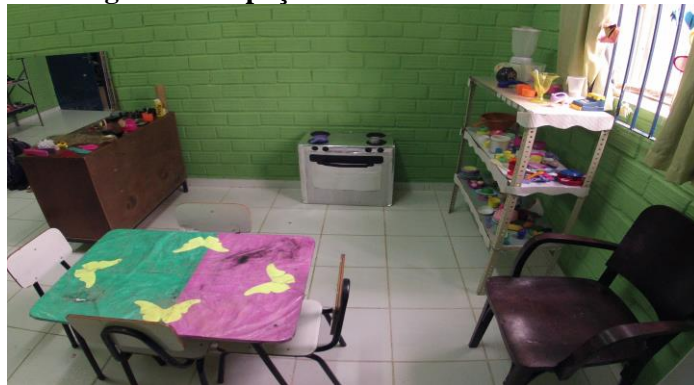


Figura 3 - Detalhe dos materiais nas prateleiras da caminha de bonecas – Área da casa



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 4 – Espaço da cozinha - Área da casa



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 5 – Detalhe das comidinhas e utensílios da estante do espaço da cozinha - Área da casa



Fonte: acervo pessoal da autora

Na Área da beleza e fantasias foram agrupados propositadamente alguns artefatos

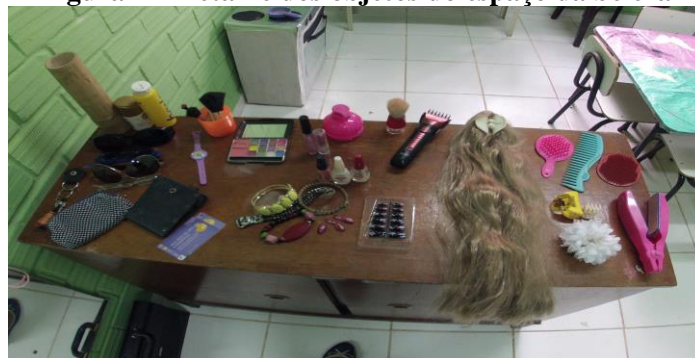
socialmente marcados como masculino ou feminino, para observar o uso que as crianças dariam a estes objetos. Assim, em uma penteadeira de madeira foram dispostos estojo de maquiagem com espelho, kit de pinceis para maquiagem, batons, *gloss* labial transparente, esmaltes, pincel para afeitar barba, máquina de barbear, unhas postiças, aplique de cabelo, duas presilhas, uma amarela de plástico e uma branca –em formato de flor –, escovas e pente de cabelo, chapinha de plástico, pulseiras, carteira preta para documentos, bolsa para documentos – revestida de miçangas –, óculos escuros, óculos azul de plástico, chaveiro com chaves, recipientes vazios de desodorante e talco, relógio lilás de plástico, cartão de crédito, cartão telefônico; colares variados, dispostos sobre o espelho da sala, que media aproximadamente 1m20 de altura; uma mochila lilás com rodinhas, 3 pares de calçados femininos e um par de sapatos masculinos, adultos; um varal de fantasias contendo boné, um vestido de cetim vermelho, um conjunto de saia de tule e blusa brancas, um casaquinho lilás, um vestido de tule branco com detalhes em camurça marrom, um terno preto, uma gravata, um roupão infantil de banho, uma fantasia do Super-Homem, um véu, uma peruca da personagem Emília, do Sítio do Pica Pau Amarelo, cintos e lenços; um cabide contendo bolsas femininas e uma mochila preta.

Figura 6 – Área da beleza e fantasias



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 7 – Detalhe dos objetos do espaço da beleza



Fonte: acervo pessoal da autora

esses pares foram divididos em dois grupos, formados por três, quatro, cinco ou seis crianças cada um. No entanto, a distribuição das crianças nos grupos variou conforme a frequência das crianças à instituição nos dias determinados para a pesquisa. Na sétima oficina, em que foi proposta a brincadeira temática de “família” com papéis induzidos, os dois grupos foram divididos por sexo (grupo de meninas e grupo de meninos).

O horário destinado para a realização das oficinas com as crianças participantes da pesquisa era o mesmo momento da rotina da turma destinado a atividades no parque. Dessa forma, com o auxílio da professora, a pesquisadora convidava as crianças que estavam no parque a integrarem os grupos que brincariam na brinquedoteca. Definidos os grupos, posteriormente a pesquisadora se dirigia à brinquedoteca junto ao grupo participante da sessão, enquanto o outro grupo de crianças permanecia em atividade no parque aguardando sua participação na sessão seguinte.

Nas seis oficinas de brincadeira “livre” as crianças foram convidadas a brincar livremente na sala. A primeira oficina foi realizada com a participação de apenas um grupo misto, dado o número de crianças presentes na instituição no dia dessa oficina. Da segunda a sexta oficina, a participação das crianças foi dividida em dois grupos mistos compostos por três, quatro, cinco ou seis crianças.

Na sétima oficina, a proposta foi a brincadeira temática de família com a indução de papéis pela pesquisadora. Esse procedimento foi originalmente utilizado na pesquisa de Pereira & Pedrosa (não publicado), que propôs oficinas de brincadeiras em que as crianças brincassem de casinha com quatro personagens já previamente definidos: um pai, um filho, uma mãe e uma filha. Se houvesse cinco crianças, o quinto personagem seria escolhido pelo grupo, não sendo estabelecido pelas pesquisadoras qual criança deveria desempenhar determinado papel. De acordo com as autoras (p. 9), esse planejamento foi feito no intuito de promover uma situação de maior possibilidade de discussão e posicionamento sobre o assunto, pois as crianças do grupo deveriam negociar os papéis de gênero a serem desempenhados para ser possível brincar de acordo com o que lhes foi solicitado. Concebendo-a como intrinsecamente motivada para o brincar, tinha-se a expectativa de que a criança iria enfrentar e negociar conflitos para participar de uma atividade lúdica. De modo algum ela seria forçada a brincar se não desejasse, mas a situação de assumir um personagem diferente de seu sexo poderia instaurar um conflito a ser resolvido. Assim, adota-se esse procedimento de geração de dados no estudo que aqui se apresenta no intuito de verificar se

os meninos e as meninas participantes desta pesquisa aceitariam representar na brincadeira de faz de conta os papéis ligados ao gênero oposto ao seu, e quais negociações, conflitos e posicionamentos de gênero se evidenciariam a partir dessa proposta. Nessa oficina de brincadeira temática com papéis induzidos, a pesquisadora apresentou aos dois grupos de crianças (só meninas e só meninos), a sugestão de brincarem de família a partir de personagens tais como: “mãe”, “pai”, “filho” e “filha”. As crianças também deram indicações de outros personagens que elas consideravam que faziam parte da família, tais como avó, irmão, filha caçula.

Cabe destacar que, ao longo das sessões de oficina de brincadeira, a pesquisadora atuou com perguntas às crianças sobre os personagens e ações que desenvolviam e o que acontecia nas brincadeiras, em situações que exigiam maior esclarecimentos acerca do contexto lúdico. Além disso, entre os pares surgiam outras questões que não estavam restritas ao faz de conta, como conversas entre as crianças que evidenciavam sua participação em outras *rotinas culturais*, particularidades que deram espaço para que algumas conversas entre a pesquisadora e as crianças fossem realizadas. As perguntas feitas pela pesquisadora podem ser consideradas como conversas informais, que, embora pudessem interromper fluxos interacionais dos grupos de pares, ou incomodar as crianças, também davam novos rumos a estes fluxos e permitiam à pesquisadora recolher mais informações das crianças sobre suas atividades. Pereira & Pedrosa (não publicado) apontam que a entrevista em meio à brincadeira é uma estratégia para alcançar o sentido mais próximo do pensamento da criança. Dessa forma, esse movimento de participação da pesquisadora nos modos de ação dos grupos caracterizou-se como uma tentativa, ao se propor a pesquisar *com* crianças, de apreender ao máximo os sentidos que as crianças estavam expressando em suas atividades no momento em que elas aconteciam, considerando que a pesquisadora é também um instrumento na construção dos dados.

3.2.2 Oficinas de conversas a partir da exibição de filme

A adoção de conversas e não de entrevistas com as crianças como procedimento de geração de dados se dá a partir da perspectiva de Rocha (2008), que indica que a entrevista direta com crianças se revela inadequada pela dificuldade que o adulto tem de abandonar, de fato, uma perspectiva hierárquica em relação às crianças, na qual ele decide de forma

unilateral o que é legítimo para elas. Nesse sentido, as respostas resultariam numa relação em que prevalece a *desejabilidade social*, ou seja, em que o sujeito da pesquisa responde àquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador (ROCHA, 2008, p. 48, grifos da autora).

Na presente pesquisa, foram previstas duas oficinas de conversas (14^a e 15^a sessões) a partir da exibição de um trecho do filme “O menino do vestido cor de rosa”¹², de Peter Travis (1997). Esta estratégia foi utilizada para suscitar a discussão com as crianças partindo de algumas questões de gênero que se evidenciavam no filme, como o fato de o personagem Bill, um menino, virar menina, usar um vestido rosa e passar a ser visto de forma diferente na escola onde estuda por fazer “coisas de menino” e não “coisas de menina” correspondentes às expectativas sobre sua nova identidade de menina. Após a exibição do filme, algumas proposições foram discutidas com as crianças, tais como: “O que aconteceu no filme?”, “Existe coisa de menino ou coisa de menina?”.

Inicialmente prevista para ser realizada na sala que foi estruturada para as oficinas de brincadeiras, a sessão de conversas com as crianças a partir do filme foi realizada em locais e momentos diferentes. Considerando o espaço cedido pela instituição, a brinquedoteca, a realização tanto das oficinas de brincadeiras como as de conversas estava prevista para acontecer neste ambiente, que seria preparado de maneiras diferentes para as brincadeiras e para as conversas. Equivocadamente, avalei que seria melhor desativar as áreas de interesse para realizar as oficinas de conversa, para que o apelo das áreas não desviasse a atenção das crianças dos temas planejados para as conversas.

Dessa forma, após as sete sessões de brincadeiras, as áreas de interesses foram retiradas e o espaço da brinquedoteca foi preparado para a exibição do filme da seguinte forma: algumas cadeirinhas dispostas em semicírculo, voltadas de frente a uma das paredes da sala onde seria projetado o filme, através de equipamento de *Datashow*. No dia previsto para essa sessão de conversas, quando as crianças chegaram à sala, mesmo tendo sido conversado com elas previamente todos os passos da pesquisa, que consistia em brincadeiras na brinquedoteca,

¹² O filme que trata de história de Bill, um menino que implicava sempre com a irmã menor e as meninas de sua turma na escola. Um dia, Bill amanhece com a mesma aparência, só que muda de sexo e todos o tratam como menina, inclusive sua mãe, que o veste com um vestido cor de rosa, para seu desespero. Ele vai um dia à sua escola e então sente na pele a discriminação dos sexos e a dualidade entre o mundo dos meninos e das meninas. Quando volta ao “normal”, Bill passa a ter experiências diferente na escola, e partir dessa transformação, passa a enxergar um pouco mais sobre como as meninas e sua irmãzinha se sentem. Informação disponível em: <http://filmow.com/o-menino-de-vestido-cor-de-rosa-t56315/>

assistir ao filme e conversar sobre ele e sobre algumas “fotografias”, as crianças estranharam e reagiram à descaracterização do ambiente. Todas perguntaram pelos brinquedos e uma delas mostrou resistência em assistir ao filme. Um dos meninos disse que só assistiria se, depois, a pesquisadora “deixasse” as crianças brincarem. Depois de alguns momentos de negociação, as crianças aceitaram assistir ao filme. Durante a exibição, algumas intervenções foram feitas pela pesquisadora, como perguntas sobre o que elas achavam que iria acontecer em determinados trechos do filme, dentre outras, no intuito de chamar de volta a atenção de algumas crianças que travavam conversas paralelas, ou se levantavam para mexer no equipamento de *Datashow*.

Após a exibição do filme, foram feitos alguns questionamentos às crianças, mas a atitude de um dos meninos, Adson, ao responder sempre que não sabia de nada, acabou gerando uma espécie de “contágio” nas outras crianças, que acabaram resistindo em responder às proposições feitas. A partir dessa instável situação, perguntei às crianças o porquê de elas não quererem conversar comigo (pesquisadora). Adson respondeu que queria brincar na brinquedoteca, e colocou algumas condições: conversaria, mas a pesquisadora teria que “deixar” as crianças brincarem. Dessa forma, acordamos essa condição. A parte mais significativa da sessão de conversa, que tinha tempo previsto de quinze minutos de duração, se deu no tempo de apenas cinco minutos. Percebendo a sinalização das crianças, finalizamos a sessão de conversa antes do tempo previsto. Indiquei o local da brinquedoteca onde estavam dispostos os brinquedos, e as crianças ficaram livres para brincar no tempo restante destinado à realização da sessão.

Tais questões possibilitaram refletir acerca da dimensão ética na pesquisa com crianças, sobretudo ao se considerar as crianças como um grupo social com direitos, o que torna a simetria ética entre adultos e crianças um grande desafio (SOARES, 2003, *apud* DELGADO; MULLER, 2008). Entendendo que um dos passos de um roteiro ético de pesquisas com crianças é garantir que elas podem se recusar a participar do processo ou desistir a qualquer momento, tornou-se importante, diante de determinada situação, discutir com as crianças, assim como propõe Soares (2003, *apud* DELGADO; MULLER, 2008), de que forma elas se sentiam mais confortáveis para continuar participando do estudo.

A respeito, Graue e Walsh (2003) destacam que, na investigação com crianças, são elas próprias que detém o saber, dão a permissão e até fixam as regras para as pesquisas. Os autores observam ainda que na maior parte das vezes, as crianças são colocadas em contextos

sobre os quais têm um controle muito limitado, sendo os adultos que tomam a maior parte das decisões por elas. No entanto, as crianças resistem claramente aos adultos e são capazes de inventar, nos contextos criados pelos adultos, seus próprios subcontextos, que permanecem algumas vezes invisíveis para os adultos, mas que são bem notórios para as crianças (CORSARO, 1985, *apud* GRAUE; WALSH, 2003, p. 29).

Essas indicações das crianças possibilitaram rever o contexto para esse procedimento de geração de dados. Assim, as conversas a partir do filme com o segundo grupo de crianças deram-se em um ambiente mais neutro, uma outra sala da instituição que foi cedida para a realização dessa sessão e das sessões de conversas seguintes. A estratégia surtiu efeito e esse grupo de crianças foi mais receptivo ao filme. Consideramos que o espaço da brinquedoteca tinha um valor significativo para as crianças, e a resistência de algumas delas, o protesto à proposta de discussão sobre o filme, se configurou como um meio de expressar isso à pesquisadora, além de ser uma reação à limitação imposta sobre as brincadeiras delas nesse espaço, dada a especificidade do processo de geração de dados da pesquisa.

3.2.3 Oficina de conversas sobre as brincadeiras realizadas

Essa oficina refere-se a conversas com as crianças a partir de excertos das filmagens em que as crianças apareciam brincando juntas na brinquedoteca durante as oficinas de brincadeira. Foram recortadas algumas cenas consideradas significativas pela pesquisadora, tais como cenas em que os meninos apareciam usando algum objeto social e culturalmente marcado como feminino, em que os meninos e meninas brincavam juntos ou em que as crianças representavam determinados personagens na brincadeira. O objetivo era complementar os dados observacionais. Foi realizada uma oficina desse tipo (16^a e 17^a sessões) em outra sala cedida pela instituição e as conversas tiveram duração de 20 minutos.

As conversas foram realizadas com as crianças divididas em dois grupos, um a cada momento, sendo perguntado a elas se lembravam o que estavam fazendo em determinados momentos. Elas mostraram-se bastante empolgadas ao se verem nas imagens, que foram projetadas por meio de aparelho de *Datashow*. Também foram discutidas com as crianças situações em que alguma delas representava um determinado papel ou personagem e/ou outras questões que se destacaram ao longo das sessões. Para estimular suas falas, também foi pedido que elas desenhassem o que mais gostaram de fazer nas oficinas de brincadeiras, sendo

os desenhos considerados um recurso para facilitar a conversa e não para servir de análise de seus conteúdos.

3.2.4 Oficina de conversas a partir de imagens

Rocha (2008) indica a necessidade do cruzamento de procedimentos de escuta para a realização de uma pesquisa que se propõe a ouvir as crianças, utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos. Nesse sentido, foram incluídas as oficinas de conversas a partir de imagens como mais um procedimento que nos permitiria ouvir as crianças e captar a expressão de representações coletivas acerca dos gêneros masculino e feminino.

Assim, alguns dias depois da oficina de conversas com as crianças sobre as brincadeiras realizadas na brinquedoteca, foi realizada com os dois grupos de crianças uma oficina de conversas a partir da exibição de 10 imagens que contrariavam estereótipos de gênero, tais como menino dançando balé, menina jogando bola, homem fazendo unha, meninos brincando de bonecas dentre outras, dispostas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Imagens usadas nas oficinas de conversas



Esse procedimento foi utilizado para verificar como as crianças reagiam às possibilidades diversas sobre os modos de ser homem e de ser mulher, ser menino e ser menina representados nas imagens. As crianças foram convidadas a apreciar as “fotos” – termo utilizado para se referir às imagens às crianças – distribuídas em dois grupos, um a cada momento. A cada imagem exibida era perguntado às crianças o que elas estavam vendo, se havia algo diferente e o que elas achavam de determinada situação retratada na imagem. As crianças debateram entre si e com a pesquisadora sobre as questões propostas, construíram hipóteses sobre as imagens, tais como a que representava os escoceses usando *kilt* (saia escocesa) e que, apesar de os personagens estarem retratados de costas, foram classificados como homens “porque eram carecas”; a que demonstrava a mulher dirigindo caminhão, com exemplos de que as mães de algumas delas também dirigiam carro; a imagem de dois meninos dançando balé, que foram inicialmente apontados como um menino e um menina de cabelo cortado, dentre outras leituras feitas pelas crianças. As conversas tiveram duração de 20 minutos.

3.2.4 Recursos utilizados

Adotou-se como recurso para registro das sessões de geração de dados o uso de câmera filmadora e tripé para apoio. As oficinas de brincadeiras e de conversas com as crianças tiveram duração média de 20 a 30 minutos, sendo videografadas pela própria pesquisadora. Posteriormente, as sessões foram transcritas, havendo recortes e seleção dos momentos considerados pela pesquisadora como os mais significativos para a compreensão do objeto de estudo. O registro das sessões foi feito também por meio de fotografias. O uso sobretudo das filmagens, favoreceu a transcrição e análises dos episódios de forma detalhada, permitindo visualizar e recorrer aos dados por diversas vezes, o que facilitou a descrição e possibilitou uma análise mais densa da realidade apresentada.

3.3 Dos procedimentos de análise

Em busca de identificar como o gênero, o ser menino e ser menina é vivido, significado e representado pelas crianças, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são atuantes nesse processo de construção do gênero e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus

pares e com os adultos em contexto de educação infantil, foi preciso observar as crianças em suas interações com seus pares, suas brincadeiras, conversas, falas e expressões. Um exercício complexo, tal como afirma Gaudio (2013), por ser uma investigação que carrega muitas expectativas, principalmente por acreditarmos na competência das crianças enquanto criadoras de saberes diversificados, os quais interessa a esta pesquisa conhecer.

A análise dos dados gerados nesta pesquisa envolveu em alguns passos. Primeiramente, foi construído um registro de campo no qual foram marcadas algumas sessões que se destacaram nas oficinas, por se agruparem aos objetivos definidos na investigação. Posteriormente, o conjunto total das sessões videogravadas das oficinas foi examinado, o que permitiu a construção de um roteiro das situações que aconteciam em cada sessão. Nesse roteiro foi feito o mapeamento das ações das crianças em determinados minutos de gravação, o que foi um facilitador para o recorte de episódios e posterior transcrição dos dados.

Todas as situações de interação indicadas no roteiro dos episódios foram transcritas, tendo sido atribuído a cada episódio um título, identificadas as crianças nele envolvidas, lhes atribuído seus nomes fictícios, suas idades e uma breve síntese do que ocorreu no episódio. Esses episódios posteriormente foram lidos, relidos, sendo destacados com cores diferentes aqueles que envolviam questões semelhantes, ações que se repetiam, cenas inéditas, entre outras situações.

Assim como propõem Pedrosa e Carvalho (2005), o sentido de episódio compreendido neste estudo está relacionado a um recorte que é feito em um segmento de algo que foi registrado através de videogravação e que foi eleito a partir de determinados objetivos de investigação aos quais um estudo se propõe. A seleção dos episódios partiu do olhar aguçado da pesquisadora, a partir da leitura e reflexão do referencial teórico construído nesse complexo exercício de tornar-se pesquisadora. Dessa forma, adota-se a postura metodológica de que todo dado é construído, proveniente das interações complexas que o/a investigador/a estabelece com o campo de investigação (GRAUWE, WALSH, 2003) e “a partir de um certo referencial de pensamento que o retroalimenta e transforma” (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBÚRGUER; PEDROSA, 1999, p. 206, *apud* BUSSAB; SANTOS, 2009, p. 111).

Dos quatro procedimentos de geração de dados, foram examinadas primeiramente as videogravações das sessões das oficinas de brincadeiras, e em seguida o conjunto de videogravações referentes às oficinas de conversas com as crianças, buscando-se identificar situações de interações entre as crianças nas quais determinadas questões de gênero estivessem

postas, sendo negociadas, (re)interpretadas e reproduzidas: discursos, marcadores de gêneros, uso de determinados artefatos materiais, ações de interação entre meninos e meninas, entre as meninas, entre os meninos, situações de fronteiras e de reprodução de estereótipos de gênero.

A partir da leitura e análise desses episódios, em confronto com os referenciais teóricos assumidos neste estudo, foram estruturadas três categorias principais, partindo das relações estabelecidas entre meninas e meninos: “fronteiras borradas entre meninos e meninas”, na qual o sentido de fronteira sobre o que é considerado como feminino ou masculino se dilui; “fronteiras marcadas entre meninas e meninos”, em que se destacam em determinados momentos a delimitação e acentuação dessas fronteiras; “imagens plurais de masculinidades e feminilidades”, em que se evidenciam particularidades, semelhanças e diferenças nas formas como os meninos constroem suas masculinidades e como as meninas constroem as suas feminilidades nas interações estabelecidas entre o grupo de pares, mediadas por informações reinterpretadas do mundo adulto.

3.4 Contexto de geração dados

Considerando a fase inicial da pesquisa, foi preciso selecionar o campo de pesquisa para a geração de dados e logo obtivemos o consentimento de uma instituição de educação infantil para a realização da investigação. Para tanto, foi necessário obter a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Alagoas, ao qual foi submetido o projeto de pesquisa através do site Plataforma Brasil. Por fim, o assentimento das crianças de sua participação na pesquisa e a autorização dos/as responsáveis das crianças, por meio de Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O contexto de realização da pesquisa foi uma instituição de educação infantil situada no campus de uma universidade do estado de Alagoas. Além de caracterizar-se por um serviço público de educação, a escolha por essa instituição deu-se em virtude de o local possuir um histórico de disponibilidade no acolhimento de estágios e pesquisas realizadas por estudantes de graduação e pós-graduação de várias unidades acadêmicas da universidade. Além disso, a disponibilidade da equipe da instituição, tanto da diretora, da coordenadora pedagógica, das professoras, auxiliares de sala e funcionárias de apoio tornou mais fácil minha entrada como pesquisadora na instituição.

O primeiro contato com a instituição se deu em agosto de 2013, para obter as autorizações exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Já conhecia a diretora da instituição

e à época havia lhe falado sobre meu interesse em realizar a pesquisa naquele local. Combinamos um dia para que eu visitasse a instituição, e lá chegando fui recebida pela diretora e pela coordenadora pedagógica, ocasião em que lhes apresentei o projeto de pesquisa e expliquei o desafio de investigar um tema tão complexo com crianças tão pequenas. Qual turma e qual faixa etária observar? Comentei então sobre minha experiência no estágio supervisionado em educação infantil, quando cursava a graduação em Pedagogia, em que realizei um projeto com crianças de 4 e 5 anos (primeiro e segundo períodos) de uma instituição de educação infantil da rede pública de Maceió. Foi principalmente durante as atividades de brincadeiras das crianças da turma do segundo período dessa instituição, com faixa etária entre 4 e 5 anos, que alguns marcadores de gênero apareceram nos discursos das crianças¹³, que muitas classificaram determinados comportamentos como “de mulherzinha”.

A partir dessa indicação para as duas profissionais da instituição sobre a minha experiência de estágio supervisionado, a diretora chamou atenção para o fato de haver uma turma de crianças do primeiro período em tempo integral, com faixa etária de 4 anos, na qual trabalhava o único auxiliar de sala do sexo masculino da instituição. Essa peculiaridade poderia me render bons dados de campo, indicava a diretora, no sentido em que a forma com a qual o auxiliar de sala lidava com as crianças era diferente da forma com a qual as duas professoras da turma, uma do horário matutino e uma do horário vespertino, lidavam. Foi destacado que o auxiliar de sala tinha uma postura mais “firme” com as crianças e que os pais e as mães lidavam bem com sua presença e profissionalismo na escola. Tais considerações foram feitas pelo fato de haver, muitas vezes, o preconceito com a presença de um profissional do sexo masculino em uma instituição de educação infantil, marcadamente composta por profissionais mulheres.

Dados esses contrapontos, a turma do primeiro período pareceu ser bastante interessante para serem feitas as observações iniciais da pesquisa e conhecer o campo. A definição da participação dessa turma nessa primeira fase da pesquisa só foi feita após o consenso das professoras do turno da manhã e do turno da tarde. Para tanto, a coordenadora pedagógica e a diretora conversaram com as professoras sobre minha pesquisa e meu interesse em que a investigação fosse realizada com as crianças daquela turma. Fiquei de voltar à escola para conversar com as professoras e lhes apresentar o projeto de pesquisa.

¹³ Tais questões materializaram uma análise posterior sob a ótica de gênero em meu Trabalho de Conclusão de Curso e motivaram meu interesse pela pesquisa que aqui se apresenta.

Dois dias depois voltei à instituição e recebi um parecer favorável das duas docentes. Durante a apresentação do projeto de pesquisa foi ressaltado o interesse principal da pesquisa, ou seja, estar junto às crianças, observá-las e conhecê-las, e não necessariamente observar a prática docente das professoras. Acredito que esse foi um aspecto importante para que as professoras se sentissem mais à vontade em decidir sobre a autorização de minha participação na rotina da turma. Agradei a oportunidade e autorização dadas pelas professoras para a realização da pesquisa e esclareci que também seria pedido autorização aos pais mães e responsáveis pelas crianças para a participação destas.

Antes de apresentar uma descrição mais detalhada de minha aproximação ao campo, faz-se importante apresentar uma breve contextualização da instituição para conhecer suas características e o público ao qual atende.

3.4.1 Caracterização da instituição

A instituição está localizada na região urbana da cidade de Maceió, dentro do espaço de uma universidade pública do estado de Alagoas. Funciona em tempo integral, das 7h30 às 17h, atendendo crianças em jornadas parcial e integral. No ano de 2014¹⁴, o número de crianças atendidas era de 150, distribuídas em 12 turmas, 6 no turno matutino e 6 no turno vespertino. As crianças são agrupadas nas turmas por idade, e à ocasião da realização da pesquisa havia nos turnos matutinos e vespertino uma turma de Maternal I, três turmas de Maternal II, uma de Primeiro Período e uma turma de II Período. As crianças atendidas pela instituição eram advindas de comunidades e bairros circunvizinhos e também mais afastados do local da instituição, por serem filhas de servidores e estudantes da universidade, que moram em diversos bairros da capital e municípios do interior do estado.

A situação socioeconômica do público atendido pela instituição é heterogênea, sendo as crianças de diversas classes sociais. O perfil escolar e profissional dos pais, mães e familiares das crianças apresenta certa diversidade, sendo composto de estudantes, professores/as e servidores da universidade onde está localizada a instituição de educação infantil, além de moradores das comunidades circunvizinhas, que possuem escolarização desde o nível fundamental incompleto até a pós-graduação. As profissões dos pais, mães e

¹⁴ Os dados trazidos são do ano de 2014, período em que a geração de dados da pesquisa ocorreu mais sistematicamente e em que houve a delimitação dos sujeitos participantes do estudo. Este aspecto será mais detalhado ainda neste capítulo.

responsáveis são variadas. Há técnicos-administrativos, psicólogos/as, enfermeiros/as, comerciários/as, professores/as, empresários, artistas, auxiliares de serviços gerais, dentre outras.

Quanto à estrutura física da instituição, esta é composta de espaços internos e externos. Os espaços internos são formados por ambientes fechados, como uma sala de recepção, uma sala da diretoria; uma sala de coordenação pedagógica; uma sala de apoio psicológico; oito salas de atividades; uma cozinha; uma despensa; um refeitório; três banheiros, sendo dois para funcionários e um banheiro coletivo para as crianças; uma brinquedoteca. A parte externa é formada por espaços abertos, como um amplo pátio coberto, onde estão dispostos brinquedos de escalada feitos de plástico e uma casinha de madeira com espaço para acomodar várias crianças; uma área descoberta, ao lado do pátio, composta de jardim, árvores e um espaço com areia onde as crianças brincam.

O quadro de profissionais da instituição é formado por onze professoras da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), cinco professoras de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – com atribuições voltadas para atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, promovidos pela universidade a qual a instituição está vinculada –, dez auxiliares de sala da SEMED, cinco auxiliares de atividades pedagógicas, uma nutricionista, uma enfermeira, uma auxiliar de enfermagem, uma assistente social, uma coordenadora pedagógica, uma diretora, uma assistente administrativo, duas psicólogas, um auxiliar de agropecuária. Além disso, fazem parte também do quadro da instituição algumas profissionais terceirizadas, tais como cozinheiras, auxiliares de limpeza e conservação da instituição e profissionais auxiliares da higiene das crianças. Algumas estudantes bolsistas da universidade onde está situada a instituição de educação infantil também integram a equipe profissional, auxiliando as professoras no trabalho com as turmas.

A partir dessas considerações, apresento a seguir minha trajetória de incursão no campo de pesquisa, que se deu em duas etapas, como já mencionado, marcada por alguns desafios e situações peculiares que se apresentaram como entraves à linearidade de execução do trabalho de campo, embora tal fator não tenha prejudicado o processo de geração de dados.

3.4.2 “*Você é uma ‘tia’ daqui?*” – As primeiras aproximações com o campo

O primeiro momento da pesquisa objetivou uma primeira aproximação ao campo, no

intuito de conhecer o espaço físico, as funcionárias, as crianças e também as práticas cotidianas da instituição emergentes da interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Essa etapa abrangeu os meses de agosto e setembro de 2013, compreendendo três sessões preliminares de observação participante da rotina da turma de crianças do Primeiro Período A, com faixa etária de 4 e 5 anos, em diversos espaços da instituição, durante três dias, sendo o primeiro em horário parcial, das 13h às 17h e os outros dois dias em horário integral, das 7h30 às 17h. A turma delimitada frequentava a instituição em tempo integral, era composta de vinte e três crianças regularmente matriculadas e regida por duas professoras, uma no horário matutino e uma no horário vespertino. Cinco auxiliares de sala, um homem e quatro mulheres, trabalhavam em horários alternados na turma. O auxiliar é funcionário efetivo da rede municipal de ensino e trabalhava no horário vespertino. As quatro auxiliares eram bolsistas da universidade, e se revezam entre os turnos matutino e vespertino.

Embora alguns objetivos da investigação já estivessem estabelecidos, a definição do problema de pesquisa foi moldando-se ao longo de todo o processo investigativo, desde a fase da revisão bibliográfica até a minha segunda incursão no campo de pesquisa. Nesse sentido, esse contato inicial com o contexto investigativo e com as crianças foi importante para a definição das estratégias teórico-metodológicas implicadas em uma pesquisa *com* crianças. As contribuições do aporte da Sociologia da Infância, sobretudo no que se refere às noções de reprodução interpretativa e dos métodos etnográficos propostos por Corsaro (2005; 2009b; 2011) ofereceram um norte para a efetivação desta investigação, que mostrava-se instigante, mas ao mesmo tempo, complexa, desafiadora para uma pesquisadora em formação.

Ao adentrar no campo, muitas angústias e dúvidas perpassaram os momentos que antecederam meu encontro com as crianças. O que observar? Como as crianças reagiriam à minha presença? Conseguiria eu apreender o real significado das ações das crianças a partir de minhas próprias interpretações do que foi observado? Considero ainda que algumas destas inquietações perpassaram não só os momentos iniciais de aproximação do campo, como também toda a fase de produção desta pesquisa e da escrita desta dissertação. Nesse sentido, posso dizer que esta primeira aproximação foi uma tentativa de reconhecimento do campo e uma preparação inicial para a segunda etapa de geração de dados.

Graue e Walsh (2003) apontam que observar as crianças em contextos locais possibilita prestar atenção às particularidades concretas de suas vidas nesses contextos e registrar tais particularidades em pormenores. Dessa forma, entende-se neste estudo, assim

como propõe Cardoso (1986, *apud* DELGADO; MÜLLER, 2008), que observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e cotidianos de muitos ângulos e maneiras diferentes, o que nos fornece, retomando Graue e Walsh (2003), uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada.

Nesta busca por tentar apreender estes significados próprios das culturas de pares infantis e os diversos modos de ser menino e ser menina, minha incursão inicial no campo de pesquisa esteve atenta às indicações de Corsaro (2005; 2009b), de que a pesquisa etnográfica com crianças envolve a entrada no campo e a aceitação da pesquisadora pelo grupo pesquisado. Nessa direção, usando a estratégia “reativa” utilizada por Corsaro (2005) em suas pesquisas em escolas italianas e americanas, adentrei à sala da turma e esperei que as crianças reagissem à minha presença. A seguir são descritas as interações iniciais com as crianças, que foram registradas em diários de campo, com destaque sempre para as situações em que algumas questões de gênero se manifestaram¹⁵.

Uma semana após apresentar o projeto de pesquisa à professora, compareço novamente à escola, em 19 de agosto de 2013. Minha chegada se dá antes do início do segundo turno, por volta de 13h e fico aguardando no hall de entrada da escola. Às 13h40, a coordenadora me conduz à sala do primeiro período “A”, onde sou apresentada à professora que acompanha as crianças no turno matutino, que já estava de saída, em função do término de seu expediente. Adentro à sala e encontro a professora do turno vespertino. A coordenadora me apresenta à docente e a lembrou que eu iria fazer uma pesquisa sobre “gênero”. A professora me dá boas vindas. Não sou inicialmente apresentada às crianças. Pego meu diário de campo e dou início às observações. As crianças realizam uma atividade sentadas em roda no chão, que já havia se iniciado antes da minha chegada. As atividades da turma nesse dia de observação são: roda de conversa; exibição de filme sobre a lenda do curupira; lanche; parque; exibição do filme “Tarzan”; atividade de desenho sobre o curupira. Nesse dia estavam presentes dezesseis crianças, seis meninos e onze meninas.

Passados aproximadamente dois minutos desde que cheguei pela primeira vez na sala

¹⁵ Longos foram os registros nos diários de campo a partir das observações feitas nesta etapa inicial da pesquisa de campo para conhecer as rotinas, linguagens e atividades das crianças. Além das notas de campo, as conversas informais com as crianças durante os momentos do lanche, das atividades em sala – como os momentos da contação de história, exibição de vídeos, atividades coletivas de pintura e colagem, brincadeiras, cantigas, conflitos, etc –, momentos do parque permitiram conhecer um pouco mais do cotidiano das crianças da instituição de educação infantil e perceber as relações de gênero que permeavam a escola. No entanto, dada a especificidade do problema de pesquisa, optou-se por não apresentar aqui esse denso registro etnográfico, embora ele permeie a composição dos dados e a compreensão do objeto de estudo de maneira geral.

da turma, Cristina¹⁶ se aproxima e pergunta o que eu estou fazendo. Informo à menina que estou fazendo uma pesquisa na turma dela. Outras duas meninas, Liana e Mariana, se aproximam e passam a observar a situação. Cristina pergunta:

Cristina: *“O que você tá fazendo?”* Respondo: *“Estou escrevendo”*. Cristina: *“Escrevendo o quê? Você é uma ‘tia’ daqui?”* Digo: *“Não. Eu estou fazendo uma pesquisa”*. Cristina: *“Pra quê?”* Respondo: *“Eu quero conhecer um pouco de vocês da turma”*. *“Primeiro período A! A gente é primeiro período A!”*, responde Cristina. Em seguida, Cristina me pede para desenhar no diário de campo. Entrego a caneta e uma folha de A4 à Cristina e ela diz: *“Vou te desenhar”*, se referindo a mim. Ela desenha o rosto, os olhos, o nariz e a boca. Em seguida, Cristina diz: *“Tem que ter o cabelo grande, porque é menina”*. Liana observa o desenho e diz: *“E eu? Quero desenhar também”*. Viro a página com o desenho de Cristina e Liana desenha no verso da folha. Liana diz: *“Tia, olha!”* Pergunto: *“O que você desenhou?”* Liana: *“É você. ‘Perai’, deixa eu colocar mais cabelo. Vou escrever seu nome. Com qual letra começa? Vá me dizendo”*. Falo para Liana a inicial do meu nome, “E”, que é escrita por ela ao lado do desenho. Cristina pede para desenhar novamente, em outra folha, e faz um desenho com forma um pouco oval. Mariana, que também aproximou-se de nós, pergunta à Cristina: *“O que é isso? Uma maçã?”* Cristina responde: *“Não!! Eu vou fazer a minha mãe”*. Mariana: *“Tá faltando o cabelo, porque se for careca é um pai, não é uma mãe; ou um tio”*. Cristina desenha os cabelos e diz também que faltam os braços e as pernas. Outros desenhos são feitos pelas três meninas envolvidas nessa situação. O auxiliar de sala, Marcos, se aproxima e pede que as meninas voltem à roda com a professora e as outras crianças. Liana apresenta resistência ao pedido, não querendo voltar para a atividade. O auxiliar conversa novamente com a criança e ela se junta ao grupo (Diário de campo 1, 19/08/2013).

O episódio descrito mostra como foi rápida a reação das crianças à minha presença na turma. Algumas se mostraram muito curiosas sobre quem eu era, e o fato de eu estar naquele ambiente a escrever coisas em um caderno suscitou hipóteses nas crianças, como a de que eu poderia ser uma professora, uma “tia” da instituição, também devido ao fato de a instituição

¹⁶ Serão adotados neste estudo nomes fictícios para as crianças, para preservar suas identidades, considerando as especificações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sobre a garantia do anonimato dos sujeitos pesquisados. Cabe destacar que a escolha dos nomes fictícios tem relação análoga a seus nomes originais ou apelidos pelos quais as crianças eram chamadas, o que facilitou a identificação das crianças durante todo o processo de geração dos dados. Em contrapartida, vale ressaltar a reflexão de Kramer (2002), de que o uso de alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, para referir-se a esses sujeitos dentro dos estudos de forma ética, garantindo seu anonimato, acaba por negar a sua condição de sujeitos, desconsidera a sua identidade, e de certa forma apaga quem são as crianças, relegando-as a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orienta a pesquisa com crianças, que as considera como atores sociais. Essa questão paradoxal e inquietante foi também encontrada nesta pesquisa. Embora a adoção de nomes fictícios para as crianças tenha sido utilizada neste estudo, consideramos que foi dada nesta pesquisa autoria às crianças, projetando-as. Ainda assim, cabe as proposições de Kramer no sentido de questionar-se a complexidade ética envolvida na assunção de um referencial teórico-metodológico que, embora conceba a criança como “sujeito da cultura, da história e do conhecimento” esbarra no questionamento: “A criança é realmente sujeito da pesquisa?” Pois, embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem ser reconhecidas no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p. 51).

receber muitas visitas de estagiárias/os. Tentei afirmar meu papel de pesquisadora desde os primeiros contatos com as crianças, falando meu nome e informando sempre que eu estava fazendo uma pesquisa com a turma, embora na maior parte do tempo eu tenha sido chamada de “tia” por elas.

Entretanto, as crianças perceberam que eu era uma adulta diferente das outras que circulavam na escola, pois em vários momentos eu estava mais disponível e interessada em suas atividades do que os outros adultos, uma vez que eles tinham a função, nos vários momentos e espaços da instituição, de supervisionar as atividades das crianças. Eu estava mais livre e me deslocava por todos os lugares onde estavam as crianças, sempre observando alguma atividade em que pareciam bastante envolvidas em grupos. Em pouco tempo, as crianças aceitaram minha presença entre elas, me chamavam para o momento do lanche e para as brincadeiras. Também perceberam o quanto suas atividades despertavam minha atenção, como no episódio a seguir, em que uma das meninas, Bibi, brinca de fazer brigadeiros com massinha de modelar e me pede para anotar no diário de campo que ela está a vender brigadeiros. Ela me oferece os brigadeiros e pede que eu escolha entre os de cor verde e os de cor rosa. Escolho os verdes, e Bibi me diz que os rosas contém açúcar. Continuo com minha escolha pelos “brigadeiros” de cor verde, e:

Dando prosseguimento à mesma brincadeira dos brigadeiros, Bibi oferece os brigadeiros à Soninha, que está sentada ao seu lado na rodinha. Bibi: *“Brigadeiro! Qual você escolhe? Com açúcar ou sem açúcar?”*, apontando para os dois montinhos de bolinhas, separados por cor. Bibi então me diz: *“Tá anotando aí é? Tudo o que a gente tá fazendo?”* **Respondo que sim, e a menina diz: “Então diga aí que eu tô vendendo”.** **Registro a fala no diário de campo.** Soninha responde à pergunta anterior feita por Bibi, sobre os brigadeiros: *“Sem açúcar”*. Após a resposta da colega, Bibi leva a mão em direção ao monte de bolinhas rosas, como se esperasse que a escolha de Soninha fosse por esses “brigadeiros”. Bibi então fala: *“Não! Esses aqui [rosas] tão com açúcar, esses [verdes] não”*. Soninha: *“Ah, então eu quero com açúcar”* (Diário de campo 2, 20/08/2013).

Bibi estava atenta todo o tempo à minha observação e registro no diário de campo sobre sua brincadeira de vender brigadeiros. No segundo dia de observação, as crianças já percebiam que suas ações eram registradas por mim, pois elas me viam “anotando” coisas em meu bloquinho de papel usado como diário de campo. Muitas vezes elas me pediam para desenhar nele, ou lhes contar o que eu havia anotado; em outras vezes, eu lhes pedia para que me confirmassem se eu havia “anotado direitinho” suas falas. As crianças se mostraram solidárias e sempre me ajudavam a rever o que foi escrito por mim quando lhes era pedido.

Não só as crianças da turma do primeiro período, as quais eu observava, perceberam minha “disponibilidade” em ouvi-las e estar com elas em diferentes espaços, mas também as crianças de outras turmas, como as do maternal. Em uma das vezes, minha observação das crianças do primeiro período ficou comprometida pelo fato de outras crianças quererem estar próximas a mim, sentando em meu colo, me fazendo perguntas sobre quem eu era, e até sobre qual igreja eu frequentava, mexendo e escrevendo em meu diário de campo e me contando muitas de suas histórias. Tanto que, para minimizar essas “interferências”, ao longo dos dias de observação passei a levar mais de um caderno de campo e canetas para disponibilizar às crianças. No entanto, cabe destacar também que foram vários os momentos em que tive que me vigiar para não ser invasiva em algumas situações em que percebia uma interação entre as crianças e ficava curiosa, mas que elas não queriam compartilhar comigo. Apesar de minha postura sempre acessível, eu continuava a ser uma adulta, um “outro” em relação à cultura das crianças.

Essas e outras indicações do campo serviram para rever a proposta metodológica da pesquisa, uma vez que, embora eu tenha captado interações importantes das crianças e conhecido suas rotinas e seu cotidiano na instituição de educação infantil. No exame de qualificação da dissertação, foi proposto pela banca avaliadora que a segunda fase de geração de dados fosse feita em um ambiente estruturado para brincadeiras, dentro da instituição pesquisada, para que fossem observadas situações de brincadeiras nas quais as questões de gênero pudessem ser evidenciadas e analisadas. Em virtude dos apontamentos da banca, a metodologia da pesquisa foi revista, o que se apresentou como um desafio, dada a especificidade de se realizar pesquisas com o sujeito-criança. Esse distanciamento do campo, necessário para a compreensão do objeto de estudo, foi importante para a construção da segunda fase de geração de dados, detalhada a seguir.

3.4.3 De volta ao campo: apresentação da pesquisa às crianças e composição do grupo participante da pesquisa

De volta ao campo, no ano de 2014, busquei junto à secretaria da escola informações sobre as crianças às quais eu havia observado na primeira fase da pesquisa, quando elas frequentavam a turma do Primeiro Período A, no ano de 2013. Grande parte das crianças continuava na instituição, só que distribuídas em duas turmas de Segundo Período. Algumas delas havia deixado a instituição, em função do período em que a escola passou por greves e

reestruturações no atendimento às crianças. Ao visualizar as fichas de matrícula foi possível constatar que a maioria das crianças observadas preliminarmente estavam matriculadas no Segundo Período A, no turno matutino. A partir dessas questões, assinalei à instituição meu interesse em conhecer a turma e a professora. A nova diretora da instituição e algumas assistentes administrativas conversaram com a professora da turma, que logo se disponibilizou para uma conversa comigo. Agendamos um dia para que eu comparecesse à escola e lá chegando, conheci a docente, lhe apresentei o projeto de pesquisa e negociamos os dias em que eu poderia utilizar para a geração de dados. Acordamos que três vezes por semana eu compareceria à instituição, e o processo de geração de dados na brinquedoteca seria feito das 10h40 às 11h30, momento da rotina da turma destinado para brincadeiras no parque. Combinamos também o dia em que eu compareceria à escola para o contato inicial com as crianças, e a reaproximação de algumas delas que conheci quando frequentavam a turma do Primeiro Período A, no ano de 2013.

No dia e horário estabelecidos pela professora compareço à instituição e à sala da turma para conversar com as crianças. Ao chegar encontro as crianças sentadas em cadeirinhas dispostas numa rodinha, acompanhadas também por três auxiliares-bolsistas da universidade. Sou apresentada desta vez pela professora como a “tia” Ericka, sendo recebida com um caloroso “bom dia” pelas crianças. Respondo com “bom dia” e pergunto se eu poderia me sentar junto delas, que prontamente consentem. Me apresento e digo que gostaria de saber seus nomes. Uma rodada de apresentação é feita pelas crianças e pelas auxiliares. Em seguida, conto que conheço algumas das crianças, dizendo alguns nomes e perguntando se elas se lembravam de mim, descrevendo alguns momentos em que participei das atividades da turma do Primeiro Período A com elas, relembrando os nomes das professoras e do auxiliar, Marcos. Elas ficam surpresas por eu conhecer seus nomes, e algumas dizem que lembram, outras, não. Explico então que eu estou fazendo uma pesquisa e gostaria de saber se elas gostavam de ser menina, de ser menino. Busquei utilizar uma linguagem mais simples, na tentativa de que elas compreendessem o que lhes estava sendo proposto. Informo também que eu gostaria que algumas delas, que eu já havia conhecido, participassem da minha pesquisa. Disse os nomes das crianças que ainda permaneciam na instituição, na turma do segundo período, e falo para elas e para as outras como seria a pesquisa: elas iriam brincar na brinquedoteca, e depois, junto comigo, iriam assistir a um filme chamado “O menino do vestido cor de rosa”. Também iríamos “ver” algumas fotos de algumas pessoas, meninos e

meninas, homens e mulheres, e elas teriam que me dizer o que achavam. É explicado também que as crianças seriam filmadas brincando e que depois iríamos assistir às filmagens.

Assim que foi falado sobre as brincadeiras na Brinquedoteca, todas disseram que queriam participar. Repito então que eu gostaria que algumas delas participassem, dizendo seus nomes, e que se elas aceitassem eu iria conversar com seus pais e mães ou alguém responsável por elas. Mas que também todas da turma poderiam brincar na brinquedoteca quando acabasse a participação das crianças “escolhidas”. Assim, essa estratégia visou a participação de todas as crianças, numa tentativa de minimizar frustrações daquelas que não fossem participar da pesquisa. O interessante deste aspecto é que foi a professora da turma quem deu essas e outras indicações, inclusive me ajudando a definir algumas crianças que poderiam participar e outras que, devido a sua baixa frequência à instituição, ou com histórico recorrente de faltas, poderiam comprometer de alguma forma o processo de geração de dados.

Assim, das vinte e três crianças matriculadas na turma do Segundo Período, composta por seis meninos e dezessete meninas, todos os meninos e oito das meninas foram convidadas a participar da pesquisa, considerando as meninas que eu já conhecia do primeiro momento em que me aproximei da instituição, em 2013, e aquelas que foram indicadas pela professora. A partir do assentimento dessas crianças, busquei conversar com seus responsáveis para tentar obter suas autorizações. Em conversa prévia com pais, mães e responsáveis pelas crianças, conversei sobre o projeto e sobre o TCLE, lhes explicando como seria a pesquisa, que suas crianças tinham aceitado participar, e que se eles as autorizassem, seriam necessárias suas autorizações por escrito.

Dos seis meninos que compõem a turma, cinco de seus responsáveis demonstraram o interesse de que sua criança participasse da pesquisa. Das oito meninas convidadas, os/as responsáveis pelas seis crianças que eu já conhecia permitiram sua participação, além de outra mãe, que também autorizou a participação de sua criança. Assim, o número inicial de crianças participantes foi de sete meninas e cinco meninos. Entretanto, uma situação muito interessante se deu em torno de uma outra menina, que não foi convidada inicialmente, ter conversado posteriormente com a professora e com seu pai e sua mãe sobre sua participação na pesquisa, levando inclusive o TCLE assinado por seus responsáveis para que a professora entregasse à pesquisadora. Esta menina é Lia, que só a partir da terceira sessão passou a integrar o grupo.

Dessa forma, o quadro a seguir apresenta os nomes e idades das crianças participantes da pesquisa:

Quadro 4 – Dados sobre nome e idade das crianças do grupo pesquisado

Crianças	Idade
Bibi	5 anos e 10 meses
Lia	5 anos e 10 meses
Soninha	5 anos e 9 meses
Liana	5 anos e 7 meses
Lara	5 anos e 4 meses
Any	5 anos e 3 meses
Mariana	5 anos e 2 meses
Nice	4 anos e 10 meses
Adson	6 anos
Carlos	5 anos e 11 meses
James	5 anos e 8 meses
Olavo	5 anos e 8 meses
Joel	5 anos e 5 meses

Fonte: levantamento da secretaria da instituição – 2014

Enquanto aguardava as autorizações por escrito de todos os/as responsáveis pelas crianças, passei quatro dias acompanhando a rotina da turma, buscando me integrar ao grupo. Era uma época de preparativos para a realização da Copa do Mundo de Futebol no Brasil, um período de bastante expectativa para os/as brasileiros/as, estando a instituição de educação infantil com projetos e atividades voltadas para esta temática. Me inseri nesse contexto junto com as crianças e, assim como no primeiro momento da pesquisa de campo, busquei estar sempre junto a elas nos momentos do parque, do lanche e também após a finalização dos momentos específicos de geração de dados. Todas as vezes permaneci na instituição até a finalização do turno da turma, muitas vezes na companhia de Bibi, que permanecia em tempo integral na instituição porque sua mãe era uma das funcionárias encarregadas pela limpeza e conservação da instituição e seu expediente de trabalho ia até as 17 horas. Nesses momentos pude conversar bastante com sua mãe, com as auxiliares de sala e com as funcionárias da instituição. Esses e todos os momentos em que estive na companhia das crianças foram bastante prazerosos.

4. REPRESENTAÇÕES DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES DELINEANDO IDENTIDADES DE GÊNERO: “MARCAS”, SEMELHANÇAS E DIFERENCIAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS

Neste capítulo são apresentados os dados gerados em campo, em que os conhecimentos e usos sobre gênero se destacam e produzem efeitos na forma como as crianças se posicionam enquanto meninos e meninas nas interações estabelecidas entre pares no contexto pesquisado, mediadas por informações reinterpretadas do mundo adulto. Buscou-se investigar como o gênero, o ser menino e ser menina é vivido, significado e representado pelas crianças, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são atuantes nesse processo de construção do gênero e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos.

Para dar conta dessa complexidade, a apresentação dos dados foi feita por meio de episódios recortados das diversas sessões de oficinas relativas aos quatro procedimentos de geração de dados utilizados. O ponto de partida e de referência para as análises foram as brincadeiras desenvolvidas no espaço da brinquedoteca, conforme a metodologia proposta. Dando relevo às brincadeiras, privilegiou-se episódios que oportunizaram evidenciar e compreender as formas como as crianças, entre pares, experimentavam e atribuíam significados ao gênero durante o brincar, as falas, gestos, movimentos e ações, que refletem realidades vivenciadas pelos meninos e pelas meninas em *rotinas culturais* mais amplas. Buscou-se fazer um contraponto entre os conhecimentos que as crianças manifestaram sobre esse aspecto central nos *tempos do brincar* e aqueles evidenciados durante as oficinas de conversas com a pesquisadora.

Nas oficinas de brincadeiras realizadas na brinquedoteca, as crianças brincaram entre si indistintamente, não havendo “grupos de meninas” ou “grupos de meninos”. As meninas brincaram com e entre os meninos, e os meninos com e entre as meninas. Todavia, durante a fase de geração de dados foi possível perceber algumas situações em que as fronteiras de gênero foram evidenciadas. Em alguns momentos, os meninos foram reprimidos pelas meninas ao usarem a maquiagem e outros objetos socialmente marcados como “femininos”. Em outras situações, eles brincaram com a maquiagem e outros artefatos definidos como femininos, e também de cuidar de outras crianças, sem ter suas ações controladas pelas

meninas ou pelos meninos. Thorne (1993) afirma, em seus estudos, que em muitos momentos a separação espacial entre meninos e meninas constitui uma espécie de fronteira de gênero, talvez mais fortemente sentida pelas crianças que querem participar de uma atividade controlada pelo outro sexo. O contato entre os gêneros pode tanto enfraquecer e reduzir um sentido ativo de diferença, bem como, por meio da interatividade com o outro, fortalecer suas fronteiras. Quando as meninas e os meninos estão juntos, de uma forma descontraída e integrada, o sentido de fronteira muitas vezes se dilui. Já em outros momentos, as meninas e os meninos se organizam de modo a enfatizar suas oposições. Como destaca Buss-Simão (2013a), é importante não perder de vista que essas separações não são fixas e nem se dão a priori, mas são trabalhadas nas práticas culturais.

Thorne (1993) aponta que as imagens de “fronteira” podem erroneamente sugerir uma cerca inflexível que divide as relações sociais em duas partes, o que poderia enfatizar a divisão do masculino e feminino em dois polos opostos. No entanto, a autora promulga que a imagem de “fronteira” deveria ser semelhante a uma espécie de cerca ou muro muito baixos, que podem ser rapidamente desmontados ou borrados. Nesse sentido, decidimos aludir às fronteiras como esses muros baixos, que a às vezes estão bem demarcadas e defendidas, e outras vezes borradas por meninos e meninas, como se, ao estarem juntos em determinados momentos, o sentido de gênero como fronteira se dissolvesse.

Com base em Thorne (1993), a apresentação dos dados foi organizada em três categorias, estruturadas a partir das análises dos episódios. A primeira, “fronteiras borradas entre meninos e meninas”, agrupou os episódios em que comportamentos ou objetos tidos socialmente como tipicamente masculino ou feminino não foram assim considerados pelas crianças em suas brincadeiras. A segunda, “fronteiras marcadas entre meninas e meninos”, agrupou episódios em que meninos e meninas evidenciaram a marcação de algum tipo de fronteira de gênero, seja quando alguma criança tentou experimentar atividades ou objetos considerados como sendo de um determinado gênero ou quando evidenciaram seus pontos de vista sobre algumas questões de gênero durante as conversas com a pesquisadora. A terceira, “imagens plurais de feminilidade e masculinidade” contemplou episódios que evidenciaram particularidades, semelhanças e diferenças nas formas como as meninas constroem as suas feminilidades entre o grupo das meninas e os meninos constroem suas masculinidades nas interações estabelecidas entre o grupo de meninos, mediadas por informações reinterpretadas do mundo adulto.

4.1 Fronteiras borradas entre meninos e meninas

A partir da observação dos vários momentos em que as crianças brincaram juntas, entre meninas e meninos, sozinhas ou em grupo entre meninos e entre meninas, foi possível identificar que muitas vezes essas fronteiras de gêneros foram borradas. Destaca-se então, nesta categoria de análise, os episódios que se relacionam com essa primeira proposição de Thorne (1993). Ou seja, que o contato “face a face” entre gêneros, por meio da interatividade com o outro, pode enfraquecer um sentido ativo de diferença entre os grupos.

No âmbito desta pesquisa, as interações entre as crianças nas quais foi possível evidenciar o borramento das fronteiras de gênero se deu principalmente quando meninos e meninas se envolviam juntos em atividades de *cuidado* com o outro, quando representaram papéis familiares. Também se evidenciaram quando os meninos transgrediram as ordens sociais de uma masculinidade hegemônica e usaram objetos marcados culturalmente como femininos, aspecto que será tratado mais adiante.

Ferreira (2002) aponta que os grupos de pares que constituem o contexto da educação infantil possuem uma *identidade partilhada como crianças*, ou seja, são membros e participantes num grupo e numa cultura infantil, mas que também possuem identidades particulares e idiossincráticas, que diferenciam e hierarquizam as crianças entre si na sua experiência subjetiva em grupos estruturais diversificados – de gênero, idade e classe social. Muitas vezes as crianças podem se organizar de forma separada por gênero, de acordo com o que entendem ser uma atividade própria para meninos ou para meninas, considerando sua pertença de classe, religião ou etnia. Dessa forma, Ferreira (2002) ressalta que o *cuidar* muitas vezes associado à uma identidade hegemônica feminina indica uma perspectiva reduzida do gênero enquanto um “papel” feminino, principalmente pela atribuição dessa responsabilidade às mulheres ao longo da história. Todavia, do ponto de vista da ação social, de acordo com as características sociais dos contextos e dos atores sociais envolvidos, “podem subsistir várias masculinidades e feminilidades não-hegemônicas, *ainda que reprimidas ou auto-reprimidas por esse consenso e senso comum hegemônico [...]*, assumindo, então inúmeras valências e *nuances*” (FERREIRA, 2003, p. 6, grifos da autora).

Nesta pesquisa, as brincadeiras de *cuidar* foram desenvolvidas entre meninos e meninas e só por meninos do grupo pesquisado. A ausência dos estereótipos de gênero nessas brincadeiras de cuidar possivelmente está associada à motivação intrínseca da criança pela

brincadeira, evidenciada no uso indiscriminado da área da casa da brinquedoteca. O que se destacou nessas *rotinas do brincar* foi a expressiva participação dos meninos nas brincadeiras que envolviam o cuidado de outras crianças, como pode ser observado nos episódios a seguir.

Episódio 1.1: “Meninos Cozinhando”

Crianças envolvidas no episódio: Olavo (5,8)¹⁷, Joel (5,5), Soninha (5,9)

Joel mexe em algumas panelas na estante da cozinha. Pega um escorredor e uma panela e coloca em cima do fogão de brinquedo, enquanto canta: “Lalalá, lalalalá... Tátata, tatatatá...” Ainda cantando, ele volta à estante, pega um sorvete de brinquedo e vai em direção à cama, onde Soninha está deitada. Ela pede a Joel: “tabissêro, tabissêro [travesseiro]”. [...] Olavo pega uma almofada amarela que estava em cima do lençol da cama e entrega-a à Soninha. Depois, pega um violão e sai andando pela sala. Joel dá volta na sala, pulando e cantando: “Lalalalá... Tatatatá”. Olavo pega um isqueiro vazio na estante de brinquedos e diz, indo em direção ao fogão: “Vou ligar o fogo!” Joel corre e aproxima-se de Olavo, dizendo: “Êpa! *Esse fogo é meu! Fogo é meu. Tem que acender o fogo aqui*” Olavo diz: “*Cadê, me dê aqui!*” Ele aperta o botão do isqueiro, produzindo faísca. Depois diz: “*Dá comida logo*”, e vai até a estante da cozinha. Olavo diz: “*Milho?*” Joel pede a Olavo: “*Ei bote o fogo de novo! Bote ‘os fogo’ de novo! Bote o fogo ‘novo’, aí!*”. Olavo coloca um prato em cima da mesa e diz: “*Diligou [desligou] foi? Tu?*” Joel: “*Foi! Não, desliguei não*”. Olavo “acende” novamente o fogão. Pega o prato em cima da mesa, coloca no fogão e diz: “*Dá [Já] tá no fogo, agora é, é...*” (não se compreende o que ele fala). Soninha levanta-se da cama e vai em direção aos meninos, dizendo: “*Comida, comida, comida*”. Olavo diz à Soninha: “*Nós tá tentando, já, já!*” Soninha fala: “*Sorvete, sorvete, sorvete, sorvete*”. Em seguida, ela volta para a cama. Joel vai até a estante de brinquedos. Olavo diz: “*Tudo no fogo dá!*” Joel volta e diz: “*Ei, o fogo se apagou! De novo. De novo!*” Olavo senta na cama e chama Soninha: “*Filhinha? Comida!*” Olavo “acende” o fogo do fogão com o isqueiro. Depois diz: “*Cadê o prato? Vou pegar o prato*” Soninha aproxima-se de Olavo e diz que quer sorvete com casquinha. Ela pega um sorvete de brinquedo na estante da cozinha e recebe também um sorvete de uma outra menina, que observa a brincadeira. Soninha passa pelo fogão, pega uma panela, coloca na boca e diz: “*Gogó!*”. Joel responde: “*Não, isso não é gogó não. Isso é panela!*” Ele pega o sorvete da mão de Soninha, faz um gesto com a mão como se colocasse um pó em cima do sorvete. Em seguida, Joel entrega o sorvete de volta a ela, dizendo: “*Tome!*” !” (1ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 19/05/2014)

Figura 9– Joel e Olavo brincam de cozinhar



Fonte: Acervo particular da autora

¹⁷ Idade das crianças.

No caso do episódio em destaque, evidencia-se a cooperação entre as crianças na brincadeira de cozinhar entre Joel e Olavo, e de cuidar e ser cuidada entre Olavo e Soninha. O destaque para essa sessão está na ação de cozinhar, que é desempenhada pelos meninos, e na brincadeira de ser o pai da filhinha, realizada por Olavo. A brincadeira dos meninos se dava em torno de acender o fogão e cozinhar e, nesse enredo, Olavo propõe ser o pai de Soninha, quando ele aproxima-se da menina e diz “*Filhinha? Comida!*”, avisando que a comida está pronta, o que enveredou para uma brincadeira em que Olavo cuidava dela. No enredo de brincadeira, parece que Joel não fazia parte da atividade de cuidar de Soninha, pois quando ela aproxima-se do fogão e pega a panelinha dizendo que é “gogó”, Joel diz que se trata apenas de uma panela. Isso nos leva a inferir que a brincadeira de preparar a comida para a filhinha era apenas entre Olavo e Soninha, e que a brincadeira de acender o fogo e cozinhar era de Joel.

Esse episódio de brincadeiras em que os meninos cozinham evidencia a área da casa como um local de encontro entre os gêneros, onde o cotidiano e o mundo privado podem ser repensados a todo momento (FERREIRA, 2002), pois nesse espaço, as crianças inventam, negociam e recriam, por meio da brincadeira de faz de conta, novos contextos e novos papéis (FINCO, 2010).

Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012, p 170) indicam que, a depender da composição de pares, uma interessante estratégia de interação entre as crianças é o cuidar do outro. As pesquisadoras sugerem que ao brincar nesse enredo, a criança está, desde cedo, elaborando suas percepções a respeito de relações assimétricas que são características de suas trocas sociais com adultos que cuidam dela. É nas brincadeiras que as crianças desenvolvem seu modo de lidar com essas situações, de acordo com as experiências de relação de que participa.

Ao mesmo tempo, nessas trocas entre pares está se dando não apenas uma transmissão horizontal de modelos e valores culturalmente construídos, mas também a construção de novas formas de percepção e ação que fazem parte da cultura compartilhada naquele grupinho de crianças (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012, p. 170).

Destaca-se também o desejo da brincadeira de pai manifestado por Olavo. Em outros momentos da pesquisa de campo, era recorrente as propostas do menino de brincar de pai e filho, ou de mãe e filho. Se alguma das crianças manifestasse interesse nessas “chamadas” feitas por Olavo, dava-se início a esses enredos de brincadeira de *cuidar*.

Em uma das sessões das oficinas de conversas a partir de imagens, em que Olavo participou com Carlos, ele informa que tem um irmão mais novo. A conversa gerou em torno de uma imagem que retratava um homem cozinhando, a qual destacamos a seguir.

Episódio 1.2: “Eu cuido do meu irmão quando a minha mãe vai fazer as coisas”

Crianças envolvidas no episódio: Carlos (5,11), Olavo (5,8)

Pesquisadora: *E na sua casa, Carlos, quem cozinha?*

Olavo: *É o meu pai e minha mãe que cozinha...*

Carlos: *Quem cozinha é só a minha mãe. Eu só quero ajudar!*

Olavo: *Eu ajudo a min... eu só ajudo...*

[...]

Carlos: *Ela só quer fazer o almoço sozinha ela, é só ela mesmo que faz, meu pai num ajuda...*

Olavo: *Tu cuida do filho! Até eu cuidei, cuido do meu irmão quando a minha mãe vai fazer as coisas...*

[...]

Pesquisadora: *Olavo, aí quando sua mãe tá fazendo o almoço você cuida do seu irmãozinho, é?*

Olavo: *É! Tem que cuidar do [...]* (fala o nome do irmão)

Pesquisadora: *Ah, eu não entendi, fale de novo?*

Olavo: *O [...]* (fala o nome do irmão)! *Fica bagunçando...*

(11ª Sessão- Conversas a partir da exibição de imagens- Grupo 2 - 09/06/14)

No excerto apresentado, Olavo informa que tanto seu pai como sua mãe cozinham em sua casa. O menino diz que “ajuda” a sua mãe cuidando do irmãozinho, para que ele não fique fazendo bagunça enquanto a mãe “faz as coisas”, ou seja, o trabalho doméstico.

A partir desses elementos trazidos pelos meninos durante sua conversa com a pesquisadora, pode-se inferir que as experiências que Olavo têm no âmbito familiar, no cuidado com seu irmãozinho e em ver a tarefa de cozinhar ser realizada tanto por seu pai como por sua mãe, ganham dimensão em sua brincadeira de cuidar e cozinhar para sua filhinha de faz de conta, Soninha, e também ao propor a mesma brincadeira diferentes vezes com outras crianças.

Pode-se argumentar também que as brincadeiras de cuidado em que os meninos se destacaram como cuidadores podem ocorrer em consequência de estarmos diante dessas recentes mudanças na responsabilidade pelas atribuições domésticas entre homens e mulheres, e que vêm fazendo parte cada vez mais da realidade social e cultural das famílias na contemporaneidade. Esses aspectos afetam de alguma forma a infância, são percebidos pelas crianças, em interação com os adultos, e reinterpretados por elas em suas brincadeiras.

Partindo desses conhecimentos, as crianças vão construindo suas identidades pessoais e coletivas por meio de sua interlocução com outros com os quais convivem, principalmente no grupo de pares. Afinal, as crianças são seres sociais e interdependentes, que se organizam

como atores sociais nos contatos, nas interações, nas práticas com seus pares (BARBOSA, 2009). A interação entre Soninha, Joel e Olavo possibilitou a esse grupo partilhar diferentes conhecimentos, à medida em que brincaram juntos dessa atividade de *cuidar*, como apresenta o episódio a seguir.

Episódio 1.3: “Cuidando da filhinha doente”

Crianças envolvidas no episódio: Olavo (5,8), Joel (5,5), Soninha (5,9)

Olavo aproxima-se de Soninha, que está deitada na cama. [...] Olavo deita-se na parte de cima e fala com Soninha: “Filha?” Ela responde: “O quê, mã... Papá, papá!” Olavo: “Filha?” Soninha: “Papai!”. Olavo: “Filha? Ó aqui! Arrrrrrrrr!”. Soninha pede sorvete a Olavo: “Pai, sorvete!” Ele responde: “Tovete?” e pede a Joel, que está na cozinha: “Bota mais o tovetinho dela!” Joel diz: “Perai, vou botar mais sorvete aí, viu?” Olavo fala: “Bota aí mais tovette, ela quer mais tovette”. Olavo diz à Soninha que o sorvete já está vindo. Joel então entrega a Olavo um termômetro em forma de peixe para medir a temperatura de Soninha e diz: “Bota a temperatura dela, pra ver se ela toma sorvetinho”. Joel volta para a cozinha. Olavo faz de conta que mede a temperatura de Soninha. Em seguida, ela pede um suco: “Quelo suco de laranja”. Olavo: “Tuco [suco] de quê?” Soninha “Laranja!” Joel responde, da cozinha: “Tá chegando o suco de laranja!”. Soninha vai à cozinha e diz: “Pedi suco de uva”. Joel entrega o “suco” à Soninha, num copinho. Ela volta para perto da cama e Olavo fala: “Filhinha, caminha dá [já] tá pronta. Tome o teu tovetinho e vá dormir na caminha, mediatamente!” Joel pega o termômetro que estava com Olavo, se aproxima de Soninha com o termômetro, dizendo: “A temperatura. Cê tem que...” Ele coloca o termômetro próximo ao rosto de Soninha, analisa por alguns segundos e diz: “Uaau! Tá muito doente!” Olavo diz: “Cadê?” Joel mostra o termômetro a Olavo e diz: “Tá muito doente! Ela morreu.” Olavo fala: “Tá muito doente. É!” Joel fala: “Ela não pode tomar sozinho. Se ela melhorar...” Olavo fala: “Pode não tomar tovette. Nem tuco [suco] delado [gelado] pode tomá.” Joel confirma: “É!” Olavo complementa: “Votê [você] tá doente. Nem tuco [suco] delado [gelado] pode tomá, porque votê [você] tá doente.” Soninha diz: “Suco quente!”, e se ajeita na cama. Joel diz: “No outro dia eu vou levar você ‘po’ médico”. Em seguida, entrega um liquidificador a Olavo dizendo: “Suco quente, dela!” Olavo pede que Joel lhe dê um copo e diz para Soninha: “Ó filha! Tuco [suco] quente, ruum? De-delado [gelado] não, que votê [você] tá doente!” (1ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras -19/05/2014).

Figura 10– Joel com o termômetro para tirar a temperatura de Soninha



Fonte: Acervo particular da autora

Mesmo sendo muitas vezes considerado como um “papel” feminino na sociedade ocidental, a tarefa de cuidar apresentada nesse episódio evidenciou ainda mais o repertório de

conhecimentos que os meninos têm a respeito de cuidar da filhinha que está doente.

Nesse episódio, Olavo ao ver Soninha deitada na caminha aproxima-se dela, usando sua estratégia para propor a *brincadeira de cuidar*, discutida anteriormente. Quando ele pergunta à Soninha: “*Filha?*”, nota-se que ela responde: “*O quê, mã... Papá, papá!*”, como se fosse dizer “*mamãe*”. Em seguida, ela usa a expressão “*Papá, papá!*”, repetida duas vezes, como se fosse para retificar e ratificar a expressão, para ajustar a forma com que se referia à pessoa que cuidava dela como uma filhinha, nesse caso um menino, e, portanto, um “papá”. Mesmo estando a brincar de ser a filhinha de Olavo, pode-se inferir que Soninha não esteja acostumada a esse tipo de brincadeira com um menino, mas geralmente com as meninas

O enredo da brincadeira é bastante rico e gira em torno de cuidar da filha que, inicialmente, pede sorvete ao papai Olavo. Este envolve Joel para providenciar mais sorvete para a filha e a acalma, avisando que o sorvete está chegando. Além da alimentação, o comportamento de cuidar também se estende à filha doente, a partir do momento em que Joel traz o termômetro de brinquedo e diz para Olavo para tirar a temperatura dela, para “*ver se ela toma sorvetinho*”. Observa-se o envolvimento de ambos na ação de cuidar quando Soninha pede um suco, Olavo pergunta o sabor do suco, e Joel responde que já está providenciando. O cuidado também está presente na linguagem, na forma utilizada por Olavo para se dirigir à filha, com diminutivos como “filhinha”, “caminha tá pronta”, “toma o tovetinho”, “vá dormir na caminha mediatamente”.

Joel se mantém envolvido no cuidado e constata que ela está muito doente, ao tirar a temperatura dela com o termômetro de brinquedo. Depois dessa constatação, eles decidem que ela não pode nem “tomar sorvete” nem “suco gelado”, por estar doente. Soninha oferece uma estratégia para alguém que está “doente”, poder tomar o suco: “*suco quente*”, ou seja, em temperatura ambiente, sem estar gelado. Os meninos prosseguem em sua brincadeira de cuidar de Soninha. Joel, dizendo inclusive que “no outro dia” vai levá-la no médico, e também entregando a Olavo o liquidificador para que este providencie o suco “quente” de laranja para a menina. Ao fim do episódio, Olavo, o papai de Soninha, a entrega o suco de laranja “quente”, e explica que gelado não pode, que é porque ela está doente.

Nesse episódio de brincadeira, destaca-se a atenção dispensada pelos meninos à menina da qual cuidavam. Isso evidencia a gama de conhecimentos que os meninos possuem sobre cuidar do outro, e que, ao partilha-los com companheiros e experimentar através do brincar, constroem novos significados a respeito desses saberes. A respeito, Finco (2004)

aponta que a área da casinha na brinquedoteca é um espaço interessante para pensar as diversas posições ocupadas por homens e mulheres na sociedade e na forma como os meninos e as meninas enxergam essa relação, pois as crianças reproduzem de forma interpretativa as informações do mundo adulto para criarem suas culturas infantis (CORSARO, 2009a).

Auad (2006) questiona o modo como a sociedade percebe cada um dos gêneros, colocando-os em oposição e polaridade e reforçando a desigualdade entre os gêneros, ao associar ao feminino à fragilidade, à meiguice e ao cuidado, e ao masculino, atributos como a agressividade, a força e a coragem.

Isso nos remete a uma das proposições de Meyer (2007), citada no primeiro capítulo, de que o conceito de gênero propõe o afastamento de análises que trazem uma ideia reduzida de papéis ou funções típicas de mulher e de homem. Nesses episódios de interação entre as crianças, a atividade de *cuidar* se mostra como uma das possibilidades que o gênero masculino pode assumir, e não como uma referência à construção ou resignificação de papéis masculinos ou femininos. Os episódios trouxeram à tona o lado sensível de Olavo e Joel ao cuidar de Soninha nas *rotinas do brincar* entre esse grupo de crianças, contrariando a lógica de que existem atividades e sentimentos tipicamente femininos e tipicamente masculinos. Ao brincarem de cuidar, constroem valores que podem constituir uma imagem diferente sobre o masculino, o que aponta para a construção de outras lógicas de masculinidades.

Ao questionarmos o que percebemos como tipicamente masculino ou tipicamente feminino, contribuímos para a compreensão de que muitas diferenças entre homens e mulheres não são naturais, mas construídas cultural e socialmente em meio a relações de poder.

Nesses episódios, as crianças reproduzem de forma interpretativa o cuidado que os adultos têm com as crianças quando estas estão doentes. Mas acima de tudo, elas estão exercitando a compreensão da necessidade do outro. Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012, p. 172) denominam “empatia” essa capacidade de compreender o estado de necessidade de cuidado do outro, e a disponibilidade de ajustar seu comportamento a essa situação.

Cabe destacar também que a experiência de ser cuidada deve ter surtido efeito em Soninha, pois a menina ela propõe esse mesmo enredo de ser cuidada na sessão seguinte em que participa com outro grupo de crianças.

Também foi possível observar que, a partir dessas rotinas de brincadeira de cuidado,

outras brincadeiras na mesma temática se desenvolveram, mas com a variação de algumas crianças na composição dos grupos. Destaca-se que Soninha manteve com outros meninos a rotina de brincadeiras de cuidar, tendo as brincadeiras se repetido com outros personagens e com novos enredos, como no episódio a seguir.

Episódio 1.4: “O jantar já tá prontooo!!”

Crianças envolvidas no episódio: Carlos (5,11), Soninha (5,9), James (5,8)

Soninha e Carlos brincam de irmã e irmão na Área da casa. Carlos é o “irmão grande” e Soninha é a “bebê”. Soninha está no espaço da cozinha, brincando de preparar alimentos no fogãozinho. James se aproxima dela, senta-se à mesa, e separa com uma faquinha de brinquedo algumas fatias de um bolo rosa de plástico. Carlos faz de conta que a penteadeira é sua loja, que já está voltando para casa e que vai fechar a loja. [...] Ele faz de conta que chega em casa, voltando do trabalho; vai até a cama, e avisa para Soninha, que está na cozinha: “*Tá na hora de dormiir! Vamo, vamo dormir!*” [...]. Soninha fala para Carlos, enquanto transporta de uma cadeira para o fogão alguns pratinhos com comidinhas de plástico: “*Ainda não tá na hora de dormir. Ainda tá cozinhando as coisas. Ainda tá na hora de acordar!*”. Carlos diz: “*Oxe!*” Depois ele vai até o fogão, mexe em algumas panelinhas e diz: “*Sim, a gente tá fazendo o jantar*” [...] Carlos mexe nas panelinhas no fogão, com comidinhas dentro. Ele avisa: “*Tá tudo preparado! ‘Vamo’ comer???* *Tá na hora da comidaaa!*” Ele leva as panelinhas à mesa e diz: “*Tá na hora de comer!*” Carlos pega um potinho e faz de conta que polvilha sal na comida, dizendo: “*Um pouquinho de sal...*” Depois recolhe da mesa algumas fatias de um bolo rosa de brinquedo, com as quais James tinha brincado, e as coloca na estante da cozinha. James está sentado à mesa, tocando um violão. Carlos diz para ele, como se desse uma bronca: “*Tá na hora de comer, para com isso!*” Depois avisa, em tom de voz alto: “*Vamo comer!!! O jantar já tá prontooo!! Tem tudo pra comer!*” Enquanto fala, Carlos vai transportando do fogão até a mesa algumas panelinhas e pratinhos com comida. Ele serve a James um pratinho com um peixe de plástico dentro, e diz: “*Toma tá? O peixe!*”. Carlos volta ao fogão, pega outro pratinho com comidas e o coloca na mesa. Em seguida, organiza as comidinhas no centro da mesa, pegando também o pratinho servido a James e fala para ele: “*Eu ainda vou pegar o prato! Vou pegar os pratinhos...*” [...] Soninha aproxima-se da mesa e diz: “*A comida já tá quase pronta!*” Carlos diz: “*Falta pegar os pratos...*” [...] Em seguida, ele e Soninha conversam que vão dormir cada qual em um dos compartimentos da cama. Depois de conversarem sobre dormir, Carlos diz: “*Tá na hora de... Tá na hora da gente comer tudo de uma vez!*” Ele e Soninha vão em direção à mesa, sentam-se nas cadeiras e junto com James, brincam de servir e comer as comidinhas [...] Depois da refeição, as crianças se organizam para dormir na caminha de bonecas e nos compartimentos do lado da caminha, transformados em beliche (2ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 20/05/2014).

Figura 11 - Jantando após Carlos e Soninha prepararem as comidinhas



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 12– Crianças dormem na caminha e nos compartimentos da estante



Fonte: acervo pessoal da autora

Esse episódio também evidenciou integração entre os gêneros na brincadeira realizada. A brincadeira foi proposta por Soninha e Carlos aceitou participar. Em seguida, James juntou-se à brincadeira.

A brincadeira das crianças evidenciou outra forma do cuidar, dessa vez em torno de uma relação que parece de irmã e irmão, compartilhada entre elas de forma equivalente. Diferente da sessão anterior, que reproduziu uma relação vertical (pai e filha), nessa há uma relação horizontal (entre irmãos), embora exista também verticalidade. A princípio, o cuidar não estava claramente sob responsabilidade de nenhuma das crianças, mas Carlos, em um determinado momento, passou a assumir a atividade de preparar o jantar, inicialmente desenvolvida por Soninha, a irmãzinha. Isso pode ter ocorrido por ele representar o irmão mais velho, o que lhe conferia um certo poder. Ele é dono da loja, e quando volta do trabalho decide que está na hora de dormir; depois, assume a cozinha, decide quando o jantar está pronto, chama várias vezes James para comer, prepara a mesa e serve a comida. Ele evidencia também seu poder de irmão mais velho quando ele dá uma bronca em James, que tocava o violão à mesa, na hora do jantar. Ou seja, Carlos pode ter ouvido de algum adulto que o momento do jantar não é momento para outras atividades além de alimentar-se.

A partir das observações das sessões de brincadeiras, foi possível identificar que a depender de quem eram os parceiros, meninos ou meninas, as tramas do brincar de faz de conta desenvolviam-se com mais facilidade. Nesse aspecto, Carlos se saiu um bom parceiro para as brincadeiras que as meninas propuseram. Em uma das situações, as meninas comentaram que queriam que a pesquisadora chamasse Carlos para fazer parte do grupo delas de brincadeiras, já que as crianças participavam das sessões de brincadeira sempre em dois grupos:

Pesquisadora: *“Eu tenho que chamar o Carlos por que mesmo?”* Soninha, que está no espaço da cozinha diz: *“Por causa que ele é nosso amigo!!!”* (6ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 30/05/2014).

Independente do enredo da brincadeira em que se dava maior integração entre os meninos e as meninas, o que se pretende colocar em destaque é a parceria que pode se formar entre os meninos e meninas que brincam juntos, como na percepção evidenciada por Soninha, de que Carlos, por se mostrar acessível em brincar com ela em outras brincadeiras, era seu amigo e das meninas.

Os episódios apresentados mostram que a afirmativa de que os meninos preferem brincar com outros meninos, e as meninas com outras meninas precisa ser revista. Oferecendo espaço e oportunidades para que meninos e meninas brinquem juntos de forma frequente, por meio de brincadeiras de faz de conta, o sentido de fronteira entre os gêneros pode diminuir ou ser ressignificado.

Outro aspecto que se evidenciou nas rotinas de brincadeiras que envolviam o cuidar foi que os meninos também desempenharam entre meninos atividades de cuidado, como pode ser visto no episódio a seguir.

Episódio 1.5: “Não chora filhinho!”

Crianças envolvidas no episódio: Joel (5,5), Adson (6)

Joel e Adson estão deitados na parte das prateleiras da cama, Joel na parte de cima e Adson na última prateleira, embaixo, segurando um celular azul. Adson começa a imitar o choro de um bebê. Joel diz: “*Não chore não meu filho! Meu filho, não chore! Não chore!*” Adson continua a chorar. Ele levanta-se da parte das prateleiras da cama e vai para o outro lado da cama, destinado à caminha de bonecas, onde há um lençol forrado. Do alto, Joel olha Adson e diz para ele: “*Tem um monte de ursinho. Você pode pegar qualquer coisa*”. Adson continua a chorar e deita-se na cama. Joel pergunta: “*Cê quer o quê? Quer o quê? Toma essa cama! Durma!*” Adson balbucia. Joel diz: “*Durma... Durma!!!*” Adson “se acalma”. Joel deita-se encolhido, recosta a cabeça na almofada amarela e fecha os olhos. Um tempo depois, Adson fala ao celular: “*Te dadaá!! Dadá?*” Joel diz: “*Tu é um fio [filho] legal, nunca vi...*” Adson chora novamente. Joel continua deitado e diz: “*Oi??? Oi fio? Filho??*” Adson diz: “*Dadá!*” Joel diz: “*Oi?? Filho!*” Adson pula da cama, falando ao celular: “*Da, dadaá, dadaá, papai!*” Ele vai até a estante de brinquedos. Depois volta para cama, deita-se e diz: “*Uáaaaaa, uáaaaaa... Eu era um bebê! Uáaaaaaaa*” Joel diz: “*Não chore filhinho!*” [...] O bebê Adson continua chorando e Joel canta: “*Dorme dorme dorme filhinho...*” (3ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 23/05/2014).

Figura 13 – Joel cuida do filhinho que chora



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 14- Dormindo após cuidar do filhinho



Fonte: acervo pessoal da autora

No episódio em questão, Joel brinca com Adson, numa situação em que assumem o papel de pai e bebê, caracterizando mais uma relação vertical. A brincadeira envolve um conjunto de representações sobre o ser bebê e o ato de “paternar”, evidenciando que essas duas crianças têm conhecimentos a respeito da relação entre o bebê e o pai que cuida. No caso de Adson, ele demonstra saber que o choro do bebê mobiliza a atenção do pai. Joel também evidencia saber o que um pai tem que fazer para acalmar o choro do filho: oferecer “*um monte de ursinho*”, permitindo que ele pudesse “*pegar qualquer coisa*”, oferecer a “*caminha de boneca*” para o filho dormir, além de dispensar ao filhinho um tratamento carinhoso e atencioso, como na frase “*Tu é um fio [filho] legal, nunca vi...*”.

Geralmente, as meninas são mais estimuladas que os meninos para o cuidado de bebês. Desde muito novas já recebem bonecas, mamadeiras, chupetas, panelinhas, para “exercitarem” a maternidade e o cuidado desde pequenas. Pouco ou nenhum espaço para a realização da mesma atividade é dado aos meninos.

No entanto, esse episódio mostrou que os meninos são igualmente mobilizados para o cuidado. Essas atividades não são restritas às meninas, e possivelmente as crianças pesquisadas ainda não aprenderam isso, o que demonstra que se a instituição de educação infantil acolhe essas manifestações não estereotipadas e oferece condições, espaços e materiais apropriados, outras formas de posicionamento podem ser engendradas pelas e com as crianças.

Ao que tudo indica, o contexto da pesquisa oportunizou a expressão desse tipo de brincadeira. Cabe destacar que grande parte das brincadeiras de cuidar ocorreu no beliche, uma estante com três prateleiras que foi organizada como “*caminha de bonecas*”, com bonecas, animais de pelúcia e outros objetos, o que de alguma forma suscitou nas crianças um mote para as brincadeiras de cuidado.

Durante toda a pesquisa de campo, destacou-se a parceria e amizade entre Joel e Adson, que sempre estavam juntos, inclusive nos momentos de atividade na sala da turma e no pátio. Muitas vezes foi possível percebê-los abraçados e chamando um ao outro de “*amigo*”, bem como experimentando juntos as maquiagens durante sessões de brincadeiras na brinquedoteca. Finco (2010) aponta que a amizade ocupa um valor central na cultura de pares e na estruturação da vida cotidiana de meninos e meninas. Os amigos mais próximos são aqueles com os quais as crianças desenvolvem mais atividades em conjunto, experimentam e compartilham um sentido de pertencimento a um determinado grupo. Segundo a autora, a

experiência de ter amigos é um meio importante para desenvolver a identidade, ao passo que é com amigos que as crianças, em situação espontânea, mobilizam diferentes competências, como negociação, conflito, transgressões e expressão de sentimentos.

No episódio em destaque, Joel e Adson, ao experimentarem e partilharem dessa atividade de cuidado juntos, não apenas borram as fronteiras de gênero ao reproduzirem interpretativamente uma atividade que é cultural e socialmente marcada como “tipicamente feminina”, que é o cuidar de bebês, como têm a possibilidade de expressarem e aprenderem, em interação entre pares, novos valores, novas normas de agir e de se constituírem enquanto meninos, “multiplicando as possibilidades de ser, brincando com possibilidades plurais, com elementos de fantasia e realidade. Assim, experimentam novas brincadeiras, com novos significados e recriam novas formas de ser e de relacionar-se” (FINCO, 2010, p. 129).

Durante a geração de dados, um outro aspecto da interação entre as crianças que evidenciou o borramento das fronteiras de gênero deu-se quando os meninos, sobretudo Joel, desafiaram a imposição de estereótipos e usaram objetos marcados socialmente como femininos, como no episódio a seguir.

Episódio 1.6: “Joel experimenta as unhas postiças”

Crianças envolvidas no episódio: Joel (5,5)

Próximo à cama, Joel observa Bibi e Adson, que brincam ali. Joel segura uma espada de brinquedo e a coloca dentro do *short*, com o cabo voltado para fora da roupa. Vai até a penteadeira e pega um potinho contendo unhas postiças vermelhas. Ele volta para perto da cama e leva junto o pote com as unhas postiças. Despeja as unhas em cima de uma das prateleiras da cama. Depois, ele vai até a penteadeira e pega a furadeira de brinquedo, que tinha ali deixado. Volta para perto da cama e coloca a furadeira em cima da prateleira. Começa a aplicar as unhas postiças sobre as suas unhas da mão esquerda, analisa o formato, o tamanho, e escolhe as que melhor se encaixam em cada dedo. Parece concentrado e permanece durante três minutos nessa ação. Após encaixar todas as unhas postiças, balança rapidamente a mão. As unhas se soltam e caem em cima da prateleira. Em seguida, ele sai e anda pela sala (2ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 20/05/2014).

Figura 15– Joel experimenta as unhas postiças



Fonte: acervo pessoal da autora

Considerando que as meninas demarcaram fronteiras de gênero quanto ao uso de alguns acessórios “femininos” pelos meninos, aspecto que será discutido mais adiante, pode-se arriscar afirmar que Joel, nesse episódio, mostra-se resistente à essa demarcação ao se permitir experimentar e explorar as unhas postiças. Em uma análise mais detalhada do episódio em destaque, percebe-se que o fato de nenhuma das crianças ter se aproximado de Joel ou o regulado quanto ao uso das unhas postiças vermelhas, possibilitou que ele se prolongasse na experimentação das unhas, que durou cerca de três minutos. Ninguém o interrompe e ele permanece concentrado numa atividade exploratória de medir, analisar o formato das unhas postiças, avaliar qual fica melhor em cada dedo. Após ter encaixado todas as unhas nos dedos da mão esquerda, a exploração chega ao fim e ele simplesmente balança as mãos e as unhas caem de volta na prateleira da caminha, onde ele estava realizando a ação.

Como já destacado, os episódios em que as fronteiras de gênero apareceram borradas, envolveram, muitas vezes, Joel, ora brincando sozinho ora brincando com os meninos e as meninas. O episódio abaixo mostra uma situação em que ele brinca sozinho experimentando os artefatos materiais considerados “femininos”, como a chapinha rosa de brinquedo.

Episódio 1.7: “Joel se arruma para ir ao médico”

Crianças envolvidas no episódio: Joel (5,5), Adson (6)

Adson e Joel brincam de telefonar para a emergência. Adson é o médico e permanece na Área de brinquedos. Joel mexe em alguns objetos na penteadeira, na Área da beleza e fantasias. Ele pega a chapinha e a passa repetidas vezes na parte da frente do cabelo. [...] Adson finge falar com Joel ao celular, engrossando a voz e dizendo a ele: “*Ah, Cadê ‘voché’? Venha ‘praqui’!*” Joel responde, ao telefone: “***Tô indo, mas eu tô me arrumando***”. Adson fala, gritando e dando bronca: “*Eu já disse um monte de vez! Ve-nha ‘paqui’!*” Depois coloca o telefone sobre a penteadeira. **Joel fala: “Eu tô ‘se’ arrumando!”** [...] Joel segue passando a chapinha na parte da frente do cabelo repetidas vezes. Depois, tecla no telefone e coloca um relógio rosa no pulso direito. Em seguida, liga novamente para Adson [...] Adson vai até a estante de brinquedos, pega um telefone e fala para Joel, dando bronca: “*Eu já disse um monte de vez ‘pa’ você vim ‘pa’ emergência!*” **Joel diz: “Eu já me arrumei, tava indo pra aí.”** Adson fala gritando: “*Então venha logo!*” (2ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 20/05/2014).

Figura 16 - Joel brinca de passar a chapinha



Fonte: acervo pessoal da autora

Assim como no episódio em que Joel experimentava as unhas postiças, na situação em destaque também não há nenhuma manifestação de censura das meninas, e nem dos meninos, de que Joel não deveria usar a chapinha. O fato de a chapinha ser rosa também não impede Joel de usá-la.

Mesmo existindo em nossa sociedade uma pressão para que os meninos não utilizem os artefatos materiais estereotipados por gênero, percebe-se que Joel manifesta livremente sua vontade de experimentar esses acessórios e de usá-los em suas brincadeiras. Isso foi constatado no episódio de conversa a seguir, extraído de uma das sessões da oficina de conversas a partir das brincadeiras, em que estavam presentes Joel e Bibi, dentre outras crianças, e foram apresentados trechos de algumas videogravações das brincadeiras.

Episódio 1.8 “Passando chapinha para o cabelo ficar mais liso”

Pesquisadora: *Ali, ó!* [A pesquisadora exhibe um trecho da videogravação de Joel brincando com a chapinha] *Tá segurando o quê?* [Aponta, no vídeo, a chapinha na mão de Joel].

Bibi: *Chapinha!*

Joel: *Chapinha!*

[...] Joel, tocando na parte do frente do cabelo, diz:

Joel: *Aí eu tava passando chapinha pro meu cabelo ficar mais liso.*

Pesquisadora: *Mais liso ainda?*

Bibi alisa o cabelo de Joel e diz:

Bibi: *Mais? O seu cabelo já tá mais liso ainda.*

[...]

Pesquisadora: *Joel, você usa chapinha?*

Joel: *Não!*

[...]

Pesquisadora: *E de brincadeira, você gosta de usar chapinha?*

Joel: *Goosto!!*

Pesquisadora: *Gosta?*

Joel: *Goosto!*

(10ª Sessão – Oficina de Conversa sobre as brincadeiras - 06/06/2014)

Conforme o episódio em destaque, Joel não costuma usar chapinha, mas no contexto de sua brincadeira ele usava a chapinha para “se arrumar” para ir ao médico e “*deixar o cabelo mais liso*”. Pôde ser percebido que em momentos livres de brincadeiras, como acontece na brinquedoteca, as crianças podem escolher espontaneamente seus brinquedos. No entanto, a escolha do brinquedo muitas vezes está relacionada à forma como ele vem sendo oferecido e permitido pelos adultos que, por meio das cores estereotipadas dos objetos, esperam que eles sejam destinados para um gênero e não para outro. As crianças demonstram, muitas vezes, que não tem construída essa noção de que existem brinquedos ou comportamentos “apropriados” para menino ou para menina, assim como Joel, que brinca livremente com os objetos marcados como “femininos” assim como faz com outros objetos

não estereotipados.

4.2 Fronteiras marcadas entre meninas e meninos

Considerando a intenção desta pesquisa, de investigar como o gênero, o ser menino e ser menina é vivido, significado e representado pelas crianças, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são atuantes nesse processo de construção do gênero e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos em contexto de educação infantil, agrupamos nesta categoria de análise os episódios em que meninos e meninas evidenciaram a marcação de algum tipo de fronteira de gênero, ou seja, quando alguma criança tentou experimentar atividades ou objetos considerados como sendo de um determinado gênero e quando evidenciaram seus pontos de vista sobre algumas questões de gênero durante as conversas com a pesquisadora.

O sentido de “marcas” neste estudo é compreendido tal como propõe Buss-Simão (2012, p. 200), com base em estudos de Stefan Hirschauer (1994), de que o pertencimento de gênero utiliza uma representação de atributos que são exteriorizados, atributos esses que são como “marcas” da construção de gênero e ocorrem por meio da linguagem (nomes, títulos e formas de tratamento, pronomes), de artefatos materiais (vestimentas, cosméticos, bijuterias, acessórios) e de gestos e atividades.

Com base nessas premissas, Buss-Simão (2012) argumenta que as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero em si mesmas e nos outros por meio da identificação desses artefatos sexualmente marcados, tais como acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz etc. e também pela linguagem.

Assim como foi anteriormente destacado, utilizamos o conceito de *posicionamento* proposto por Ferreira (2003, p. 5) como uma noção para se compreender como as crianças, nas práticas sociais estabelecidas entre si e também com os adultos, interpretam o mundo em termos de um conhecimento de gênero e são capazes de se posicionar de variados modos no seio de um conjunto de discursos e práticas e aí desenvolver subjectividades, tanto em conformidade como em oposição face aos modos pelos quais os outros também as posicionam.

A área da beleza e fantasias foi constituída pela pesquisadora como um espaço “de

gênero” (FERREIRA, 2003), com acessórios como a fantasia do Super-Homem, vestidos de festa, sapatos de salto, maquiagens, pincel para barba, máquina de cortar cabelo, batom, desodorante, dentre outros, com o propósito de observar se as crianças fariam um uso genderizado desses artefatos. Especialmente porque, segundo a referida autora, de alguma forma as crianças têm a noção de que há espaços, objetos e atividades "próprias" para meninas e para meninos, cuja definição da permissão ou interdição, *as fronteiras*, em grande parte reforçadas ou constituídas através do *brincar* entre si e com os/as *outros/as*, lhes/nos permitem compreender como as crianças se tornam, pertencem e se veem como membros de um grupo de gênero particular através de duas categorias relacionais, o feminino e o masculino.

Nesse sentido, dentre o grupo de crianças pesquisado foi possível constatar que, mesmo os meninos e as meninas tendo brincado muitas vezes juntos, suas interações entre pares evidenciaram fronteiras de gênero que se manifestaram através das “marcas” dos artefatos materiais e da linguagem, que operaram na acentuação ou legitimação dessas fronteiras e na reprodução de estereótipos, como pode ser observado nos episódios a seguir.

Episódio 2.1: “Menino não passa maquiagem”

Crianças envolvidas no episódio: Carlos (5,11), Soninha (5,9), Any (5,3)

Carlos segura os óculos 3D e uma furadeira e aproxima-se da penteadeira na área da beleza, onde Soninha e Any se maquam. Carlos diz: “*Olá! De novo!*” Ele posiciona-se por trás da penteadeira e coloca a furadeira sobre ela. Soninha está à frente da penteadeira. Carlos fala para ela, como se estivesse vendendo produtos por trás do balcão: “*Quer alguma coisa?*” Soninha: “*Não, quero não. Só vou me maquiar aqui!*” e passa o pincel no pó facial. [...] Ele pergunta à pesquisadora, a respeito do pó facial: “*É de verdade né tia, isso?*” A pesquisadora diz: “*É!*” Carlos fala, olhando para Soninha: “*Só que ela vai passar!*” A pesquisadora pergunta: “*Você vai passar?*” Carlos aponta para Soninha e fala: “*Ela!*” **Soninha diz, enquanto passa pó no rosto: “Menino num passa!”** A pesquisadora pergunta: “**Menino não passa?**” Soninha responde: “**Menino não passa!**” (2ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 20/05/2014)

Figura 17 – Carlos observa as meninas



Fonte: acervo pessoal da autora

Nesse episódio, o uso dos conhecimentos relacionados ao *posicionamento* de gênero é evidenciado no diálogo sobre a maquiagem, nesse caso, o pó facial, um artefato voltado ao gênero feminino. Carlos se aproxima da penteadeira como vendedor dos produtos, uma brincadeira que ele já tinha realizado anteriormente, e pergunta à Soninha se ela vai querer “comprar” “*alguma coisa*”. Ela responde que vai apenas se maquiar, o que parece surpreendê-lo ao constatar com a pesquisadora que a maquiagem é “*de verdade*”, e que Soninha vai usá-la. Possivelmente Carlos considere que passar maquiagem seja uma ação voltada apenas a uma pessoa adulta. No entanto, Soninha faz a demarcação de gênero ao dizer “*menino num passa!*” em resposta à pesquisadora, quando esta pergunta a Carlos se ele vai usar o pó. Dessa forma, Soninha usa noções de posicionamento de gênero para legitimar uma fronteira de gênero, reproduzindo o estereótipo de que meninos não usam maquiagem, só as meninas.

O que se vê nesse episódio é a reprodução nas relações entre pares, por parte de Soninha, de um conjunto de regras legitimado pela cultura hegemônica que impõe comportamentos “apropriados” para os gêneros feminino e masculinos.

Mesmo não tendo havido por parte da pesquisadora nenhuma regra para o uso do espaço do brincar ou que proibisse os meninos de brincar com a maquiagem, durante as oficinas de brincadeiras, regras delimitando fronteiras de gênero foram recorrentemente reafirmadas pelas meninas ao longo das sessões de geração de dados.

Episódio 2.2: “Não é para se maquiar, Joel!”

Crianças envolvidas no episódio: Nice (4,10), Joel, (5,5),

Joel pega o pincel de maquiagem em cima da penteadeira. Ele passa o pincel em uma das sombras do estojo de maquiagem e finge que passa o pincel nos lábios. Passa novamente o pincel no estojo de sombras e passa em sua pálpebra. Depois, ele faz o movimento de passar o pincel nos lábios, mas sem tocar o pincel nos lábios. Nice senta-se na cama e, ao perceber que Joel se maquia, ela ri baixinho e diz: “*Eita, tu tá se maquiando, não é ‘pa’ se maquiar, Joel!*” Joel esfrega os olhos e a boca com os punhos cerrados, retirando a maquiagem dos olhos. Ele fecha o estojo de sombras. Pega o pincel para barba e passa na bochecha, no nariz, novamente na bochecha e depois no queixo. Em seguida, coloca o pincel de volta na penteadeira e corre em direção à cama, para ajudar Nice a descer (3ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 23/05/2014).

Figura 18- Joel usando o pincel de sombras



Vemos nesse episódio duas ações distintas de Joel com o uso dos pinceis. Primeiramente ele passa o pincel sucessivamente no estojo de sombras e depois maquia sua pálpebra e “faz de conta” que maquia os lábios, até ser censurado por Nice, que diz “*Eita, tu tá se maquiando, não é ‘pa’ se maquiar, Joel!*” Novamente se vê a restrição do uso da maquiagem, dessa vez feita por Nice, possivelmente com base em concepções que permeiam seu universo sociocultural, pelo valor simbólico de gênero que está previamente associado a esse artefato material (FERREIRA 2003). Ao negar a possibilidade de Joel continuar a usar a maquiagem, Nice, de certa forma, marca seu território de gênero no espaço da beleza. No entanto, conforme Corsaro (2009a), as crianças confrontam as regras impostas por um sistema social e cultural maior do qual fazem parte. É o que vemos com a saída encontrada por Joel, que após a reprimenda de Nice, limpa a maquiagem do rosto, fecha o estojo de sombras, substitui o pincel para maquiagem pelo pincel para barba e brinca de se barbear, passando o pincel nas bochechas, no queixo e no nariz. Ou seja, brincar de “ser homem” parece uma estratégia inteligente que Joel usa para fugir do controle de Nice e continuar brincando no espaço da beleza, marcando esse espaço como também de menino. É também em negociações como essa que meninos e meninas constroem suas identidades de gênero.

Tal como aponta Ferreira (2003, p. 2), utilizar o recurso de descrições densas das situações observadas entre crianças potencializa o argumento de que o gênero age como diferença significativa, mas também como dispositivo reflexivo para a distinção entre o Eu e o Outro, tornando-se, por isso, um poderoso instrumento de análise para compreender o lugar que a brincadeira ocupa na construção das identidades de gênero de meninos e meninas. Dessa forma, pode-se perceber os usos que as crianças dão aos conhecimentos construídos sobre gênero, em suas brincadeiras, no contexto das relações sociais de poder e de resistência em que se envolvem no grupo de pares.

O episódio a seguir evidencia como esse espaço ‘de gênero’ da área da beleza e fantasias fazia as crianças interpretarem como correspondente às meninas os acessórios de maquiagem, e aos meninos, os itens de barbearia e o desodorante, facultando a construção e reprodução de fronteiras de gênero bipolares, de acordo com as “marcas” que os artefatos deste espaço representam para as crianças.

Episódio 2.3: “Não é pra passar em mulher, aqui é homem”

Crianças envolvidas no episódio: Nice (4,10), Joel, (5,5), Adson (6), Soninha (5,9)
Adson e Nice estão na área da beleza de fantasias. Adson mexe em alguns objetos da penteadeira. Ele pega uma embalagem vazia de desodorante rol-on. Nice pede ajuda à pesquisadora para abrir o esmalte, andando em direção a ela, calçada em um

sapato de salto. Ela para e olha para trás. Vê Adson segurando o desodorante, emite um som como se levasse um susto e diz: “*Hãaaaaain! Eu quero brincar com essa maquiagem!*” Adson retira a tampa do desodorante e o passa repetidas vezes na axila esquerda. Ainda passando o desodorante ele diz para Nice: “*Não é ‘pa’ passar em mulher, aqui é homem!*” Ele segue passando o desodorante, olhando para Joel que está próximo à cama segurando um boneco. Joel aproxima-se de Adson, marchando; ele coloca o boneco em cima da penteadeira e tenta pegar o desodorante da mão de Adson, que diz, enquanto passa o desodorante na axila direita: “*Perá! Você vai passar!*” Joel tenta novamente pegar o desodorante da mão de Adson, que fala baixinho, como se tentasse acalmar uma possível ansiedade de Joel: “*Perá! Vai passar!*” Adson passa o desodorante alternadamente nas axilas. Ele passa um tempo realizando esta ação. Joel pede a ele o desodorante, esticando o braço. Adson faz uma cara de bravo, tampa o desodorante, o entrega a Joel e diz: “*Ó!*” Joel passa o desodorante nas axilas, sobre a roupa de super-homem à qual está vestido. Adson pega um frasco rosa de perfume, aperta sua válvula e finge que coloca um líquido nas mãos. Ele diz baixinho: “*Vou passar isso aqui.*” Ele passa a mão nas bochechas, dando batidinhas. Coloca o frasco de volta na penteadeira. Depois, limpa o rosto com a camisa. Adson pega um pincel para barba. Joel pega o frasco de perfume, aperta sua válvula e repete a mesma ação de Adson de fingir passar algo no rosto. Joel coloca o frasco na penteadeira e observa Adson, como se esperasse o próximo passo a ser feito. Adson pega o pincel para barba, passa-o no blush do estojo de maquiagem. Ele e Joel se entreolham. Ele passa o pincel com blush na bochecha de Joel e diz: “*É mulherzinha!!!*” Joel limpa o rosto com o ombro. Adson sai e vai para o outro lado da penteadeira (5ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 27/05/2014).

Figura 19– Adson usa o desodorante e Joel aguarda para realizar a mesma ação



Figura 20- Adson passa “loção pós barba”, enquanto Joel passa o desodorante



Figura 21- Adson passa o pincel com maquiagem em Joel



Fonte: acervo pessoal da autora

Esse episódio envolve duas situações distintas de posicionamento de gênero. Destaca-se, na primeira, que um frasco de desodorante é utilizado por Adson, tanto para marcação de gênero e restrição de seu acesso a Nice, quanto para obter controle sobre Joel. Nice, ao ver Adson usando o frasco de desodorante, acha que ele está usando um produto de beleza, uma maquiagem, e manifesta querer “*brincar com essa maquiagem*”. Adson utiliza-se de *noções de posicionamento* de gênero para negar o desejo de Nice de usar uma maquiagem ao mesmo tempo em que reafirma o desodorante como um objeto masculino: “*não é ‘pa’ passar em mulher, aqui é homem*”. Não sendo um artefato feminino, não é para passar em

menina. Essa ação desperta o interesse de Joel para o desodorante, que o solicita a Adson duas vezes. Adson não nega o uso do desodorante por Joel, como fez com Nice, mas controla em que momento Joel vai poder usá-lo. Ao mesmo tempo em que Adson sinaliza que o desodorante pode ser usado por menino, esse objeto também lhe dá o poder de exercer o controle sobre Joel, como pode-se ver na expressão “*Perai! Você vai passar!*”, reiterada duas vezes.

Na segunda situação tem destaque os “rituais” de masculinidade iniciados por Adson e repetidos por Joel na brincadeira, ligados à higiene e ao cuidado estético do corpo masculino: passar desodorante nas axilas, fingir passar loção pós-barba no rosto, primeiro fazendo de conta que coloca loção pós-barba nas mãos, apertando a válvula do perfume de brinquedo, e em seguida, dando batidinhas nas bochechas, tal como fazem os homens após afeitar a barba.

Nesse ritual de masculinidade, há várias atitudes para marcar/delimitar o gênero masculino, e Adson e Joel parecem gostar de experimentar os objetos que estão disponíveis na penteadeira, até o momento em que o pincel de barba é passado no *blush*, o que causa uma espécie de apreensão e expectativa sobre o próximo passo a ser adotado do ritual, representadas pelo momento em que os meninos se entreolham. Este entreolhar, acompanhado de uma expressão facial sapeca, de malandragem de Adson, sinaliza uma virada no jogo. A virada acontece quando Adson passa o pincel com maquiagem em Joel, indicando que deixou de “brincar de homem” e pincela a bochecha de Joel, como fazem as mulheres e em especial, as meninas desta pesquisa. Pode-se considerar, então, que essa atitude de Adson, seguida de seu comentário “*É mulherzinha!*” foi provocativa, desencadeando uma reação em Joel, que limpa rapidamente a “maquiagem” da bochecha para se livrar da “marca” de mulherzinha. Isso remete à ideia de que os meninos têm conhecimento dos recursos e artefatos disponíveis para a expressão de identidades de gênero (FERREIRA, 2003), a ponto de brincar com isso.

O episódio a seguir ocorre na sequência e evidencia a posição de Soninha - que observa toda a brincadeira dos meninos - em defender as fronteiras de gênero no espaço da beleza.

Episódio 2.4: “O que os meninos querem no espaço da beleza?”

Crianças envolvidas no episódio: Nice (4,10), Joel, (5,5), Adson (6), Soninha (5,9)
 [...] Joel pega um pincel grosso para blush de cima da penteadeira, pincela no estojo de sombras e passa em sua bochecha. Pincela novamente no estojo de sombras e em seguida na outra bochecha. Depois, ele pega um frasco de talco vazio e o passa nas bochechas. Adson se aproxima da cama onde Nice está sentada, sobe na cama e aproxima o pincel para barba que está com *blush* ao rosto de Nice, sussurrando: “*Coloca isso aqui. Coloque!*” Nice se esquiva e desce da cama. Adson também

desce e se dirige para a penteadeira onde se encontra Joel. Soninha está sentada em uma cadeira no espaço da cozinha, observa a ação dos meninos de brincar com os pincéis e a maquiagem e diz para eles: *“O quê que vocês querem?”* Nice, que está posicionada ao lado da cama, ouve o que Soninha fala, calça os sapatos e diz: *“Hã! O que vocês querem ‘pa’ valer, meu?”* Soninha aproxima-se de Joel, ao lado da penteadeira, cruza os braços e diz, olhando para ele: *“O quê que vocês querem aqui?”* Ela encara Joel durante alguns segundos, com ar sério. Joel coloca os óculos azuis no rosto e faz gracinhas para ela, que segue séria e diz: *“O quê que você quer?”* Joel dá pulinhos, como se corresse, e os óculos caem no chão. Ele apanha os óculos e Soninha pergunta, com os braços cruzados: *“Que você quer?”* Joel segue fazendo gracinhas, dando pulos ao lado dela. Adson pega outro par de óculos 3D na penteadeira, põe no rosto, dá pulinhos próximo à Soninha, vai para a cozinha e depois volta à penteadeira. Soninha pega os óculos escuros e coloca na parte da frente do cabelo de Joel. Ele retira os óculos, faz alguns movimentos com a cabeça e Soninha dá gargalhada. Ainda sorrindo, ela tenta colocar os óculos em Adson, que recusa, e depois os coloca em Joel, que passa vigorosamente o pincel para barba no estojo de sombras, fecha o estojo e retira os óculos. Soninha dá risada. Depois, Joel volta a passar o pincel para barba nas sombras, dando batidinhas vigorosas no estojo. [...] Soninha parece não gostar dessa ação de Joel e diz: *“Para com isso, Joel! Joeeeel!!!”* Ela pega o estojo de sombras das mãos de Joel e sopra para retirar os resíduos de maquiagem deixados pela fricção do pincel nas sombras. Joel passa o pincel para barba nas bochechas. Soninha olha para ele. Adson, que passa um pincel para blush em um prato azul na penteadeira, larga o pincel, pega um rádio de brinquedo e fala para Joel, baixinho: *“Vem pra cá! Rápido! Anda!”* Adson sai em direção à cama. Soninha pega o pincel de blush e limpa o estojo, retirando os resíduos de sombra. Joel sai correndo em direção à cama (5ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 27/05/2014).

Figura 22 – Meninos passando os pincéis no estojo de sombras



Fonte: acervo pessoal da autora

Este episódio evidencia que há lugares no espaço da beleza que devem ser protegidos. É importante observar que, no episódio anterior, Adson e Joel não foram regulados pelas meninas enquanto usavam os objetos da penteadeira marcados como “masculinos”, tais como o desodorante e pincel para barba, pois eles estavam agindo em conformidade com o que se espera do gênero masculino. Mas quando percebe que os meninos estavam passando os pincéis na sombra, Soninha sai do espaço da cozinha, onde estava sentada, e dirige-se para o espaço da beleza para defender as fronteiras impostas aos meninos sobre o uso de

determinados objetos definidos como “femininos”, como a maquiagem. O problema parece não estar no fato de os meninos estarem no espaço da beleza, apesar da pergunta reiterada várias vezes por ela e reforçada por Nice: “*O que vocês querem aqui?*”, “*O que vocês querem ‘pa’ valer, meu?*” mas sim no uso dos objetos, a maquiagem e os pinceis, que as meninas consideravam como “seus”, ou seja, como tendo uma exclusividade feminina.

O que se percebe é que espaço poderia ser usado por meninos e meninas, mas é a maneira como os objetos que o compõem são usados que é regulada por uns e outros, criando-se assim “territórios de poder”.

Os meninos reagem às perguntas das meninas, mais diretamente de Soninha, pondo os óculos numa tentativa de fugir dos olhares dela, fazendo gracinhas e provocações, até o clima de reprimenda ser aos poucos parcialmente quebrado com a entrada de Soninha na brincadeira de vestir os óculos em Joel. No entanto, a forma como Joel fricciona o pincel nas sombras incomoda novamente a menina, que pede para ele parar com a ação, retirando das mãos dele o estojo de sombras e olhando-o fixamente.

A cena a seguir é mais um exemplo de como as “marcas” da linguagem e dos artefatos atuam na forma como as meninas e os meninos constroem *noções de posicionamento de gênero* a partir das suas interações com as outras crianças. O episódio em destaque se desenvolveu em sequência ao anterior.

Episódio 2.5: “Desodorante de menino!”

Crianças envolvidas no episódio: Nice (4,10)

Nice usa alguns objetos da penteadeira na Área da beleza e fantasias e. Ela pega um perfume rosa de plástico, vai em direção à pesquisadora e diz: “*Eu vou passar esse perfume!*” Nice aperta a válvula do frasco e faz de conta que passa perfume no pescoço. **Ela volta à penteadeira, pega um frasco vazio de desodorante rol-on e diz: “Desodorante de menino!” Nice destampa o desodorante e diz: “Uau! Desodorante legal!”** Ela vai novamente em direção à pesquisadora e diz: “*Tia, posso passar o desodorante em você?*” Pede que a pesquisadora levante o braço e finge passar nela o desodorante. Após, Nice volta à penteadeira, coloca lá o frasco e diz: “*É de brincadeira o desodorante!*” (5ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras – 27/05/2014).

No episódio em questão, o que se destaca é o interesse de Nice pelo desodorante, que, no episódio anterior, tinha sido indicado por Adson como sendo de menino. Agora, esse interesse parece ser diferente: ela afirma que o desodorante é de menino, destampa-o, considera o objeto “legal”, pede para passar o desodorante na pesquisadora, indicando onde ele tem que ser passado. Por fim, diz que ele é de brincadeira.

A princípio parece que ela está atraída por um objeto proibido, o qual explora com uma certa expectativa. Mas não foi possível interpretar o porquê de ela passar o desodorante na pesquisadora e não em si mesma. Uma possibilidade de interpretação é que Nice tenha entendido que ela, sendo uma menina, não pode usar o “desodorante de menino”, mas a pesquisadora, como adulta, pode. Nice tem quatro anos e é a mais nova entre as crianças do grupo, sendo possível que ela não tenha ainda a ideia consolidada do que é “de menino” ou “de menina” e, dessa forma, ela pode estar experimentando as situações para construir as noções de *posicionamento* de gênero.

Assim, Nice negocia e constrói um *posicionamento* e uma noção de gênero ao fazer uma distinção simbólica masculina ao desodorante, reproduzindo interpretativamente que esse objeto é um “*desodorante de menino*”, atribuindo ao objeto um gênero e uma “marca”.

Buss-Simão (2012) aponta que as referências das ‘marcas’ dos artefatos materiais, bem como das ‘marcas’ no uso da linguagem verbal vão se constituindo como ‘marcas’ nas definições e negociações das *noções e posicionamentos de gênero*. No contexto pesquisado, essas ‘marcas’ desencadearam muitas vezes ações e relações de conformação e reprodução de estereótipos, mas também de confrontação na negociação desses *posicionamentos* entre as crianças. A autora indica ainda que esse processo de *posicionamento*, de construção e definição de pertencimento de gênero é complexo, instável, fragmentado, estando em constante transformação. Para Buss-Simão, esse processo é também permeado pelo entrecruzamento de outras categorias e por posições relativas de poder e dominância, muitas vezes ligado aos desejos.

Nesse sentido, o episódio a seguir ilustra como as crianças utilizam estrategicamente os estereótipos de gênero para se posicionarem, de forma a garantir e manter a condição de alguma atividade ou o uso de algo desejado por elas.

Episódio 2.6: “O pente de menina”

Crianças envolvidas no episódio: Nice (4,10), Joel (5,5)

Nice e Joel estão deitados cada um em um dos compartimentos da cama. Nice levanta-se, vai até a penteadeira, pega uma escova rosa e diz: “*Você vai ter que pentear esse cabelo, não vai dormir assim.*” Aproxima-se de Joel com a escova na mão e ele pede a escova: “*Dê!*” Nice fala baixinho: “*Eu sei que o cabelo é muito duro, ‘num’ vai doer não, tá Super-Homem?*” Joel está vestido com a fantasia do super-herói. Nice arrasta um banquinho para perto da cama, sobe nele e tenta alcançar o cabelo de Joel, que está sentado no compartimento de cima da cama. Joel afasta Nice com a mão e diz: “*Mas... Me dê, o pente!*” Nice diz: “*Hã!! É pente de menina! Deixa eu segurar!*”, tentando alcançar o cabelo de Joel com a escova, enquanto ele a afasta com uma das mãos. Ela tenta pentear o cabelo de Joel e ele diz: “*Saia, eu tô fazendo o... (não se entende o que ele diz)... e assistindo*”. Nice coloca a

mão para trás, escondendo a escova. Quando Joel olha para o outro lado, ela passa a escova nos cabelos dele. Ele diz: “*Saia!*” Ela desiste do intento, desce do banquinho, caminha em direção à penteadeira e passa a escova em seus próprios cabelos (3ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras – 23/05/2014).

Figura 23 – Nice tenta passar o “pente de menina” nos cabelos de Joel



Fonte: acervo pessoal da autora

Nesse episódio, Nice insiste em pentear o cabelo de Joel, e utiliza várias estratégias para convencê-lo a deixá-la fazer isso. Ela usa os argumentos de que ele “*não pode dormir assim*”, de que apesar de o cabelo “*ser muito duro não vai doer*”, chamando-o de “*super-homem*”. Em contrapartida, Joel não apenas demonstra repetidas vezes não querer como pede o pente e tenta pegá-lo da mão dela. Em uma dessas tentativas, Nice utiliza-se de noções de *posicionamento de gênero* para fazer a marcação do pente rosa – que é na verdade uma escova – como sendo “de menina”. Com isso, ela demonstra ter conhecimento de que a cor rosa é considerada como feminina e reproduz esse estereótipo de gênero como estratégia para garantir e manter seu desejo de brincar de pentear os cabelos de Joel.

Uma outra situação em que a utilização dos estereótipos de gênero se destacou como estratégia de poder deu-se quando Adson reproduz um *posicionamento* de gênero que ressalta a masculinidade hegemônica, e seu “impedimento” de usar cores consideradas femininas, como pode ser visto a seguir.

Episódio 2.7: “Esse telefone é de mulé! Eu sou gay, por acaso?”

Crianças envolvidas no episódio: Adson (6), Mariana (5,2), Liana (5,7)

Adson, no papel de filho de Joel, diz a este que está no médico, diz tchau como se falasse com ele ao telefone. Depois, ele pega um telefone rosa na estante para falar com Joel, como se fosse para continuar a conversa, e em seguida “desliga”. Vai até o varal de fantasias, levanta um pouco os óculos de médico que está usando e observa um terno. Ele retira do varal o cabide com o terno e diz: “*Aí eu cheguei do médico!*” Pega também uma gravata verde do cabide, coloca o cabide e o terno no chão, entrega a gravata à pesquisadora e pede: “*Tia, amarra aqui!*” Em seguida, ele vai até onde estão Liana e Mariana, sentadas no chão pintando as unhas, no espaço da beleza. **Adson pega o celular azul de Liana e diz a ela: “Eu vou ligar pra você!”**

Liana grita: “Não!!!” Ele diz: “Rapidinho! Tu é chata ‘tobém’ [também]!!” e devolve o celular à Liana. Ela diz, em tom ríspido: “Pegue o ‘ôto’ telefone! Né?” Adson vai até a estante e mexe no telefone, dizendo: “Esse aqui é de ‘mulé’, eu sou gay por acaso?” (4ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 26/05/2014).

Esse é mais um episódio que ilustra como as crianças usam estrategicamente os estereótipos de gênero para tentar garantir e manter algo desejado. Inicialmente, Adson informa a Joel, com um telefone fictício, que ele está no médico. Parece querer continuar a conversa com um telefone de brinquedo, pega o telefone rosa mas rapidamente desiste. O que nos faz considerar que essa desistência esteja relacionada a cor rosa do telefone é o que vem a seguir. Após voltar do médico, ele inicia uma negociação com Liana para obter o telefone dela. Inicialmente ele pega o telefone, justificando que vai ligar para ela e reage ao grito de recusa da menina, dizendo que ele vai usar o celular rapidinho. Somente quando ela sugere que ele pegue o outro telefone é que ele reage mostrando a ela que aquele telefone, que é rosa, é de mulher, portanto ele não poderia usá-lo, ao dizer “*eu sou gay por acaso?*”

Neste caso, destaca-se o *posicionamento* de Adson como uma estratégia para tentar justificar o uso de um telefone celular que está em posse de Liana, que por ser azul, poderia ser definido como sendo “de menino”. Na tentativa de conseguir o que quer, Adson justifica o impedimento em usar o telefone rosa como uma forma de legitimar sua masculinidade.

Finco (2004) destaca que nas relações de poder entre as crianças, principalmente em situações de conflito na disputa pelo brinquedo, elas desenvolvem interessantes argumentos para conseguir a posse do objeto. No episódio em destaque, evidenciam-se, assim como aponta Ferreira (2003), estratégias de manipulação que as crianças podem fazer do papel normalizador do gênero para conseguir atingir seus interesses, mas que acabam atuando na preservação das fronteiras de gênero.

Jordan (1995, *apud* Buss-Simão, 2012), a respeito da construção das masculinidades, sugere que os meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e da rejeição a tudo o que possa ser considerado feminino. A autora argumenta ainda que pesquisas têm mostrado que as pressões para a conformidade de gênero para os meninos são mais fortes do que para as meninas, e que para os meninos é mais imperativa a necessidade de serem ‘não femininos’ do que para as meninas serem ‘não masculinas’.

No episódio em questão, a partir do discurso de Adson pode-se inferir que talvez ele quisesse evidenciar para Liana que, ao usar o telefone rosa ele estivesse praticando uma “desadequação” em referência ao seu sexo, uma transgressão de gênero que se contrapõe aos

ideais de masculinidade. E assim, ao utilizar objetos com cores que são ‘marcadas’ como sendo voltadas para o sexo oposto, o menino teria ameaçada a sua identidade de gênero. Por via da expressão de Adson, “*Esse aqui é de ‘mulé’, eu sou gay por acaso?*”, revela-se aquilo que pontua Ferreira (2003, p. 16, grifo da autora), sobre como essas fronteiras de gênero constroem ativamente “identidades de gênero relativas, bipolares e estereotipadas, onde estalam veementemente a definição de masculinidade/feminilidade hegemônica e o *outro* que, neste caso, é tipicamente definido como “efeminado”.

Os conhecimentos das crianças sobre as noções de gênero relacionadas às cores dos artefatos materiais também apareceram nas oficinas de conversas, como nos dois episódios a seguir, extraídos da sessão de conversa com as crianças a partir do filme “O menino do vestido cor de rosa”.

Episódio 2.8 : “Conversa com o grupo 1 sobre o filme ‘O’ menino do vestido cor de rosa’ ”

Crianças envolvidas no episódio: Adson (6), Olavo (5,8), Any (5,4), Liana (5,7),

Pesquisadora: *Aí vocês falaram que ele veste um vestido rosa. Aí assim, tem roupa que é de menino e que menina não pode usar?*

As crianças não respondem.

Pesquisadora: *Vestido, menino pode usar?*

Crianças: *Não!!*

Pesquisadora: *Por quê?*

Liana: *Porque todo mundo manga.*

Adson: *Aí pode virar gay!*

Any: *Porque vestido é de menina! [...]*

Liana: *E os meninos não gostam!*

Pesquisadora: *E os meninos não gostam? E, se for uma roupa de menino, rosa?*

Adson: *Nãaaaa!*

Pesquisadora: *Se for uma cor rosa, ele pode usar?*

Any: *Pode!*

Pesquisadora: *Pode, Any?*

Adson: *Pode não!*

Any: *Depende do que for!*

Adson: *Vira gay, vira gay!*

Any: *Depende do que for! Depende do que compra e depende do que dá pra comprar! Se a pessoa não tiver muito dinheiro e a roupa for barata, aí se for rosa vai ter que comprar, né? Porque se a pessoa tem pouco dinheiro e não pode comprar roupa, outra roupa, então tem que comprar!*

Pesquisadora: *Ah, tem que comprar!*

Any: *É!*

Pesquisadora: *Tá certo então! Você compraria, Olavo, uma roupa, rosa?*

Olavo: *Eu? Eu não!*

Pesquisadora: *Uma camisa e... uma calça?!*

Olavo: *Eu não!*

Adson: *Aí vai vi... aí vai...*

Any: *Meu tio tem uma roupa rosa!*

Pesquisadora: *Ah, seu tio tem uma roupa rosa?*

Any: *Tem uma camisa rosa! E ele não implica com ninguém.*

(8ª Sessão- Oficina de Conversas a partir da exibição de filme - 04/06/2014).

Esse episódio evidencia os conhecimentos das crianças relativos às noções de gênero, sobre as vestimentas e cores que seriam apropriadas para determinado sexo. Novamente aparece em pauta o discurso sobre uma masculinidade tida como *hegemônica*, evidenciado tanto pelas meninas como pelos meninos.

Quando a pesquisadora pergunta se há alguma roupa de menino e que menina não pode usar, as crianças não respondem, mas quando são indagadas se menino pode usar vestido, as crianças dizem que não com unanimidade. Para Liana, menino não pode usar vestido porque *“todo mundo manga”*, ou seja, se menino usar um vestido será ridicularizado por todo mundo. Adson novamente protagoniza uma postura homofóbica ao afirmar que se um menino usar vestido, *“aí pode virar gay”*. Em seguida, vem as justificativas de Any, que associa vestido à menina, e por isso, segundo Liana, *“os meninos não gostam”*.

Quando a pergunta especifica se menino pode usar roupa de cor rosa, as opiniões são variadas. Adson diz veementemente que *“não”*, justificando novamente que um menino que usa roupa rosa *“vira gay”*. Any aponta para uma perspectiva mais flexível, abrindo outras possibilidades, a depender *“do que for, do que compra e do que dá pra comprar”*. Ou seja, a depender do tipo de roupa - talvez não sendo um vestido -, se tiver uma cor rosa, um menino pode usar. Ou a depender da situação financeira de uma determinada pessoa, se seu poder aquisitivo for baixo, pois ela não teria muita opção para escolher entre determinadas cores: *“Se a pessoa não tiver muito dinheiro e a roupa for barata, aí se for rosa vai ter que comprar, né? Porque se a pessoa tem pouco dinheiro e não pode comprar roupa, outra roupa, então tem que comprar!”*

Já Olavo se mantém na posição negativa para a possibilidade de comprar uma roupa rosa, seja camisa ou calça, roupas consideradas masculinas. A frase incompleta de Adson: *“Aí vai vi... aí vai...”* pressupõe a ameaça de “virar gay” se o menino usar roupas de cor rosa, pois ele afirma essa expressão em dois momentos anteriores no excerto de conversa em análise.

Novamente é Any quem traz a possibilidade real de isso acontecer, ou seja, um homem usar roupa rosa: *“Meu tio tem uma roupa rosa!”* e ainda acrescenta *“E ele não implica com ninguém!”*. Tendo em vista essa afirmação, uma inferência possível para a opinião anterior de Any, *“dependendo do que for”*, sobre um menino poder usar roupa rosa, é a de que que ela quis expressar que seu tio, sendo homem, usa camisa rosa, e talvez não implique com outro homem que também utilize esta cor de roupa.

Nos diálogos entre as crianças e a pesquisadora, os meninos e as meninas evidenciam suas compreensões sobre o *posicionamento de gênero* a ser tomado em cada caso. É possível identificar o envolvimento das crianças em um processo de *negociação do posicionamento das noções de gênero*. As crianças demonstram já ter bem definidos seu pertencimento e suas identidades de gênero, manifestando seus interesses e convicções enquanto meninos e enquanto meninas de acordo com esse pertencimento.

Das quatro crianças envolvidas no diálogo, três foram irredutíveis à possibilidade de um menino usar vestido com a cor rosa, corroborando a afirmação de Jordan (1995), de que a definição de uma imagem da masculinidade se dá pelo afastamento e exclusão de tudo o que pode se aproximar ou se conotar como feminino. Nessa perspectiva, Adson ocupa uma posição extrema, ao associar e reafirmar, não apenas nesse episódio, que qualquer aproximação do masculino a elementos “marcados” como femininos, inevitavelmente termina na transformação do masculino em “gay”. Em contraposição, Any é a única que traz outras possibilidades, e ao fazer isso, ela mostra uma competência para confrontação e não conformação com esses estereótipos.

Outras situações evidenciaram os conhecimentos e negociações que as crianças fazem das noções e *posicionamento* de gênero, relacionadas também às “marcas” da linguagem e dos artefatos materiais, como no excerto abaixo, de conversas com o segundo grupo de crianças também a partir do filme “O menino do vestido cor de rosa”. O referido episódio deu-se em torno de uma das cenas em que Bill, o personagem principal, acorda e percebe que mudou de sexo, virando uma menina, Bia.

A conversa com as crianças se deu em vários momentos. No episódio abaixo, recortamos dois momentos: da apresentação do título do filme e após a cena em que o personagem acorda, vai ao banheiro e percebe que virou uma menina.

Episódio 2.9: “Conversa com o grupo 2 sobre o filme “O menino do vestido cor de rosa”

Crianças envolvidas no episódio: Bibi (5,10), Carlos (5,11), Lia (5,10)

1º Momento

[...] A **pesquisadora** faz a apresentação do filme, para oportunizar uma leitura prévia com as crianças: [...] *Então, o nome do filme é o “Menino do vestido cor de rosa.*

As crianças riem.

Bibi fala, sorrindo: *Um filme o menino usando o vestido!* [risos] *Ainda mais rosa...*

[...]

Carlos também repara no título do filme: *Foi! Vestido, vestido, vestido... É menininha, é menininha, é menininha.*

[...]

2º Momento - Após a exibição da cena em que o personagem diz que virou menina:
Pesquisadora: [...] *E vocês acharam que ele gostou de virar menina?*
Lia e Bibi falam em coro: *Nãooooo!*
Bibi: *Ele não gostou. [...]*
Pesquisadora: *Ô Carlos, e você acha que ele gostou de virar menina?*
Carlos: Não!
 [...]
Carlos: *Ôxe, mas ele não tinha voz de menina!*
Pesquisadora: *Ele não tinha voz de menina?*
Carlos: *Então pronto, não é menina.*
Pesquisadora: *Então ele não é menina?*
Carlos: Não.
Pesquisadora: *Se ele não é menina, ele é o quê?*
Carlos: *Cor de rosa!*
Pesquisadora: *Cor de rosa, é um menino?*
Carlos: *É!*
Pesquisadora: *E se fosse você hein?*
Carlos: *Eu não!*
 Carlos sai correndo pela sala. Depois volta e senta-se na cadeira.
 [...]
Bibi diz: *Óia, mas porque se falar isso é, é boca de trapo e acontece de verdade. Não fale isso comigo nãooo!!*
Pesquisadora: *Ah, e se eu falar vai ser verdade é?*
Bibi: *É!*
 [...]
Carlos: *Só que ele não é menina.*
Pesquisadora: *E ele é o quê então?*
Carlos: *Menino!*
Bibi: *Menino!*
Pesquisadora: *Ah, então ele é um menino é? Mesmo ele usando vestido, ele é um menino. Mesmo ele com um vestido, ele é menino?*
Carlos: *É...*
Bibi: *É...*
Pesquisadora: *Menino usa vestido?*
Carlos: *Usa... não...*
Pesquisadora: *Menino usa vestido?*
Carlos: *Não, não.*
Pesquisadora: *Você usaria um vestido, Carlos?*
Carlos diz, em tom de brincadeira: *Não! Não fale isso por favor!!*
 Ele se levanta e corre pela sala. Bibi se levanta e corre pela sala em direção a Carlos.
Bibi diz: *Não!!*
 (9ª Sessão- Oficina de Conversas a partir da exibição do Filme- Grupo 2 - 05/06/2014)

Esse episódio foi extraído da segunda oficina de conversa a partir do filme “O menino do vestido cor de rosa”. As crianças desse grupo também mostraram desconforto com a ideia de associar menino ao vestido e à cor de rosa, o que evidencia as “marcas” da construção do gênero, de acordo com Buss-Simão (2012).

Logo na apresentação do nome do filme pela pesquisadora as crianças reagem com risos, o que por si já mostra algo não familiar para elas, estranho, merecedor de ironia. Bibi é

a primeira a falar, e o faz com ironia e sarcasmo, ressaltando o fato de o título do filme trazer um menino usando “*o vestido! [...] Ainda mais rosa*”. Ao falar, se encolhe na cadeira e dá risada. Carlos confirma a percepção de Bibi e ressalta a associação entre vestido e menina no diminutivo, indicando depreciação: “*Foi! Vestido, vestido, vestido... É menininha, é menininha, é menininha*”, como se o uso de um objeto marcado como feminino se mostrasse uma atitude avessa à definição de uma imagem hegemônica do masculino.

A conversa que se passa após a cena em que o personagem acorda, vai ao banheiro e percebe que virou uma menina, provoca uma reação de negar ainda mais essa possibilidade. Primeiro, destaca-se o “não” em coro de Bibi e Lia. Em seguida, tem destaque a reação de Carlos à proposição da pesquisadora, negando que o menino tenha virado menina, uma vez que a voz do menino não mudou, e assim resolve a questão: “*Então pronto não é menina*”. Pela sequência do diálogo travado com a pesquisadora, a única coisa que mudou para Carlos foi a veste, mas não o gênero do personagem. Se ele não é menina, ele é “*Cor de rosa!*”. O que se percebe é que tem algo que não é aceitável, não é possível de ser tolerado pelas crianças nessa idade, no sentido de aventar a possibilidade de uma pessoa mudar de gênero. Nessa situação, o rosa é mais tolerável do que a mudança de gênero. O que se deduz é que o personagem, para Carlos, é apenas um menino “*cor de rosa*”. Mas quando a pesquisadora alude à possibilidade de ser ele o personagem, Carlos responde “*Eu não*” e sai correndo pela sala, o que atesta o limite da sua capacidade de considerar essa possibilidade. Ou seja, a fuga de Carlos parece atuar como uma forma de proteger a sua identidade de gênero em construção.

A reação de Bibi segue em outra direção, ela não nega a possibilidade do menino virar menina, mas tem uma forma de evitar que isso aconteça, se a pesquisadora parar com essa conversa: “*Óia, mas porque se falar isso é, é boca de trapo e acontece de verdade. Não fale isso comigo nãoooo*”. Ou seja, Bibi usa uma expressão jocosa e ao mesmo tempo lúdica para dizer que se pesquisadora fizer a ela a mesma pergunta que fez a Carlos, isso pode acontecer de verdade. No entanto, Carlos volta a insistir que *o menino não é menina* e mantém seu posicionamento em todas as perguntas em que a pesquisadora associa menino ao vestido, como: “*Ah, então ele é um menino é? Mesmo ele usando vestido, ele é um menino. Mesmo ele com um vestido, ele é menino?*” Bibi acaba concordando com Carlos de que o personagem é um menino. Mas quando a pesquisadora pergunta se *Menino usa vestido*, Carlos diz que sim e que não, na sequência. Quando a pesquisadora remete a ele a questão “*Você usaria um*

vestido, Carlos?”, ele pede para que ela não faça essa pergunta para ele, e sai correndo pela sala, seguido de Bibi.

Nesse episódio foi possível evidenciar como as crianças constituem essa noção de seu pertencimento de gênero a partir da aproximação e também da oposição à possibilidade de um menino virar menina, como o personagem do filme. Carlos, e de certa forma Bibi, para protegerem sua identidade ainda em recente construção, considerando a faixa etária das crianças, se afastam, expulsam esse “outro” através da expressão corporal de correr pela sala, em fuga.

É possível verificar uma construção das noções, pertencimento e *posicionamentos* de gênero entre as crianças por meio da visualização e, sobretudo, assim como aponta Buss-Simão (2012), de uma exteriorização de atributos de gênero, pois nesse processo de negociações de *posicionamento* de gênero, as crianças buscam em si mesmas, e com maior ênfase, nos outros, o reconhecimento dos artefatos materiais, como vestimentas, cortes de cabelo, e também linguagens, gestos, acessórios, etc. referentes ao gênero em questão. “Sendo essa prática algo que elas fazem recorrentemente ao estabelecerem relações com os outros, sejam estes outros meninos ou meninas ou ainda adultos homens ou mulheres” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 203). Assim, evidencia-se a complexidade da construção e do uso do gênero por parte das crianças nas interações estabelecidas com seus pares e também com os adultos.

Tem sido apontado até aqui, a partir da análise dos dados gerados em campo, que as experiências das crianças que são estabelecidas nas relações entre o grupo de pares, tendo como foco da atenção os artefatos materiais e a linguagem, como propõe Buss-Simão (2012), vai indicando e “marcando” os pertencimentos de gênero dos meninos e das meninas, e nesse processo, elas vão constituindo *posicionamentos* e noções de gênero. Esse aspecto pode ser melhor compreendido através de um outro episódio da oficina de conversa com as crianças a partir de imagens. O episódio é um recorte da conversa das crianças sobre a imagem de dois meninos dançando balé.

Episódio 2.10: Meninos gostam de balé?

Crianças envolvidas no episódio: Bibi (5,10), Adson (6), James (5,8)

A **Pesquisadora** apresenta às crianças a imagem de dois meninos dançando balé, e pergunta: *O que vocês estão vendo nessa imagem?*

Lia diz: *É ‘um’ menina e um menino, a menina com o cabelo cortado.*

Bibi interrompe Lia e diz: *Não!! Um menino e uma menina fazendo balé! Eu tenho, eu tenho, o negócio do balé, que faz assim...* (Bibi se levanta, ergue e une os braços e fica na ponta dos pés).

Pesquisadora: *É um menino e uma menina fazendo balé? [...] Será? Vamos olhar direito...*

[...]

Bibi: *É menino e menino!*

[...]

Pesquisadora: *Alguém gosta de balé?*

Adson, Bibi e Lia respondem em coro: *“Eeeeu!!”*

Lia levanta-se, fica na ponta dos pés, une as mãos para o alto e diz: *Eu faço balé bem bonito!*

Pesquisadora: *Gosta de balé? Gosta, Adson, também?*

Lia: *Uhun!*

Adson, balançando-se na cadeira: *Eu não! Não sou gay, por acaso.*

James fala baixinho: *Quer dizer baitôla!*

Bibi balança os braços e os ombros, dizendo: *“Você sempre diz: ‘eu não sou gay, por acaso’”. Ela bate palmas, eleva o tom de voz e diz: Tem que ser gay!! É... Quando eu crescer vou ser gay.*

Adson se balança na cadeira e diz: *Hahahá! Gay-a!*

Bibi volta atrás sobre o seu comentário e diz: *Eu num vô não, num vô não ser gay.*

Bibi encosta-se na parede onde são projetadas as imagens e diz: *Eu num vô sê... Eu vou ‘sê balarina’! “ E dança passos de balé.*

Pesquisadora: *Ahh!! Ô Adson... e só porque dança balé é gay?*

Adson levanta-se da cadeira e diz: *Menino, se ‘dançá, é!’*

Pesquisadora: *Menino se dançar balé?*

Adson: *É!!*

[...]

Pesquisadora: *E você Bibi acha o quê?*

[...]

Bibi: *Hômi, e, e... Mulé e gay. Tudo misturado pode dançar balé!*

(11ª Sessão- Oficina de Conversas a partir de imagens - 09/06/2014)

Assim como no episódio anterior, em que as crianças demonstraram a negociação das noções de pertencimento e *posicionamento* de gênero do personagem do filme, a partir dos atributos de gênero que são exteriorizados (tom de voz e o vestido rosa do personagem), no episódio de conversa em destaque, as crianças também demonstram uma negociação do pertencimento de gênero dos meninos que aparecem na imagem, dançando balé, através dos atributos que são como “marcas” da construção das noções de gênero.

No primeiro momento da situação em destaque, Lia parece não ter certeza se as crianças retratadas na imagem são menino ou menina, talvez por associação de que o balé seja uma atividade voltada para o gênero feminino, pois ela diz *É ‘um’ menina e um menino, a menina com o cabelo cortado*, evidenciando uma negociação das *noções de gênero* por meio das “marcas” da linguagem verbal, inclusive ao demonstrar uma certa confusão na utilização do termo “um menina”. Nesse processo de negociação das *noções de gênero*, Lia também destaca os atributos de gênero para justificar sua compreensão de que um dos meninos era uma “*menina com o cabelo cortado*”. Ao passo que Bibi a corrige e diz: *“Não!! Um menino e uma menina fazendo balé!”*. Depois, a partir da pergunta da pesquisadora, as crianças atualizam suas impressões e Bibi diz: *“É menino e menino!”*.

Em um segundo momento do episódio, quando a pesquisadora pergunta quem gosta de balé, Adson, Bibi e Lia respondem inicialmente, em coro, que gostam. No entanto, quando as crianças são perguntadas diretamente sobre essa questão, os posicionamentos das crianças mudam e diferem entre si, nos possibilitando perceber as nuances entre cada criança do grupo. Primeiro tem-se a resposta de Lia, que responde a partir de impressões, vivência e experiência que ela tem em relação ao balé, seja de forma direta ou indireta. Ela diz que “faz balé bem bonito” e também reproduz passos de balé, assim como fez Bibi. Em seguida, vem a resposta de Adson, que diferente de Lia. Ele recorre novamente ao estereótipo de gênero para se posicionar contra essa possibilidade, gostar de balé, mas a expressão “*Eu não! Não sou gay, por acaso*”, já externalizada em outros episódios, e observada por Bibi, representa bem o que Ferreira (2003) argumenta sobre a incorporação, pelos meninos, de discursos cotidianos que excluem ou desvalorizam todo um campo considerado feminino, para a defesa e assunção da masculinidade tida como “a” ideal. A expressão “por acaso” revela as diversas “causas” que o levariam a ser gay caso usasse ou fizesse algo que ele considera como sendo de mulher: usar o telefone rosa, como no episódio 2.7, usar roupa de cor rosa, como no episódio 2.8, e no presente episódio também, fazer balé. Dessa forma, há no discurso de Adson uma negação a qualquer aproximação com essas situações em que estão presentes algum atributo considerado como sendo do gênero oposto ao seu.

Observa-se que quando Adson usa a expressão “gay”, James complementa com “*baitôla!*”, termo utilizado regionalmente para desqualificar a orientação sexual homossexual. Isso ilustra o que Louro (2000) destaca sobre uma aprendizagem precoce de meninos e meninas acerca de piadas, apelidos e gestos para se dirigirem aqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura em que vivem.

Considerando o episódio em destaque e também as outras situações analisadas, em que Adson está a “fazer gênero”, afirmando que um menino ao fazer atividades que são definidas culturalmente como femininas é considerado homossexual, mesmo que Adson esteja envolvido em um processo de negociação da construção de sua identidade, acaba, nesses momentos, contribuindo para a reprodução social que exalta a masculinidade hegemônica e os comportamentos que lhes são, ou não, tolerados ou permitidos. Dessa forma, as ações e discursos adotados por ele tem como consequência, embora não intencional, a reprodução das estruturas da sociedade (BUSS-SIMÃO, 2013).

Faz-se importante destacar a observação que Bibi faz acerca dessa expressão de Adson, dizendo que ele sempre fala “*eu não sou gay, por acaso*”. Além de demonstrar que ela se dá conta dessa persistência de Adson em associar a gay tudo o que representa os estereótipos femininos, ela parece não se contaminar com isso, o que por um lado pode sinalizar uma autonomia moral de Bibi em relação a sua discordância do posicionamento dele. Mas por outro, pode indicar que ela não sabe bem o que é gay, ou seja, numa perspectiva psicogenética, seu sincretismo intelectual não a possibilita diferenciar ser gay de dançar balé. Nessa linha de raciocínio poderíamos interpretar a frase de Bibi: “*Tem que ser gay! Quando eu crescer vou ser gay*” da seguinte forma: “se fazer balé é ser gay, então eu tenho que ser gay quando eu crescer, porque eu quero ser bailarina”.

No entanto, a resposta de Adson ao ouvir essa expressão de Bibi, dizendo em tom de chacota “*gay-a*”, como se procurando encontrar o gênero feminino para a palavra “gay”, desestabilizou-a em relação ao “desejo” de “ser gay”, o que fez Bibi voltar atrás em sua fala com outro posicionamento: “*num vô não ser gay [...] Eu vou ‘sé balarina!’*”, descolando agora “ser bailarina” de “ser gay”, que na frase anterior estavam fusionados. Esse diálogo evidencia que para Bibi a compreensão do significado da palavra “gay” como uma orientação sexual homossexual ainda está distante de suas competências.

Uma questão que pode ser lançada para futuras pesquisas é em que momento de seu desenvolvimento as crianças constroem essa noção de orientação sexual, e que outros referenciais teóricos são necessários para que se possa apurar melhor a complexidade das variáveis envolvidas na construção das identidades de gênero, que passa também pela atribuição de significados a tudo o que envolve a constituição de feminilidades e masculinidades, além do próprio gênero.

Em relação à última intervenção da pesquisadora, se “só porque dançar balé é gay”, Adson mantém seu posicionamento: “*Menino, se dançá, é*”. Mas Bibi, quando perguntada, parece ter encontrado uma solução para a questão de quem pode dançar balé: homem, mulher e gay, “tudo misturado”.

A imagem em questão exibida para as crianças, retratando dois meninos dançando balé, foi pensada para provocar uma discussão entre elas que possibilitasse perceber seus posicionamentos diante de comportamentos considerados típicos de homem e/ou de mulher. No caso em questão, se as crianças fariam relação entre balé e o gênero feminino.

Muitas vezes, os adultos assumem e desempenham um papel normalizador dessas fronteiras de gênero, e as crianças, em interação com a cultura adulta, podem fazer apropriações desses processos e os reinterpretar dentro de suas lógicas de crianças. O que se pode concluir dessa conversa é que as crianças não fazem essa apropriação e reinterpretação da cultura adulta da mesma forma. Enquanto Adson exclui a possibilidade de um menino dançar balé, talvez como forma de proteger sua masculinidade em construção, Bibi demonstra uma visão mais generosa, incluindo todos nessa possibilidade. Isso mostra a heterogeneidade na construção do *posicionamento de gênero* entre as crianças pesquisadas, que depende tanto de categorias como classe, raça, religião, quanto das experiências pessoais de oportunidades de atribuição de significado a essas questões que as crianças possuem. Assim como aponta Corsaro (2011), uma vez que a construção da identidade de gênero está diretamente associada à ação social ou às práticas coletivas, o foco deve estar voltado para “a ativa construção e envolvimento das crianças em seus mundos sociais”.

Outra dimensão observada que foi trazida para esta categoria de análise, e que expressa uma das proposições de Jordan (1995), é que as pressões para as crianças agirem em conformidade com seu gênero é muito mais forte para os meninos do que para as meninas, e que para os meninos a necessidade de serem “não femininos” é mais imperativa do que para as meninas serem “não masculinas”.

Essa dimensão pôde ser constatada em uma das sessões de Oficinas de brincadeiras, que se referia a brincadeiras temáticas com papéis induzidos¹⁸, em que as crianças, separadas por grupos de gênero, um grupo de meninos e um grupo de meninas, foram convidadas a brincar de família, com os seguintes papéis definidos pela pesquisadora: pai, mãe, irmã e irmão, a depender do número de crianças presentes no dia da sessão. O episódio a seguir trata da sessão destinada apenas aos meninos.

Episódio 2.11 “Negociando papéis familiares entre os meninos”

Crianças envolvidas no episódio: James (5,8), Olavo (5,8), Carlos (5,11), Adson (6), Joel (5,5)

Pesquisadora: *Aí nas brincadeiras, eu gostaria hoje que vocês brincassem de família [...] Aí tem que ter: o pai...*

Olavo: *A mãe!*

Carlos: *O filho!*

Pesquisadora: *O filho! E quem mais?*

Adson fala para a pesquisadora: *Você vai ser a mãe então!*

Pesquisadora: *Quem mais?*

James: *O irmão!*

¹⁸ Ver capítulo 3 - Tecendo os fios da pesquisa: percursos metodológicos, p. 66.

Pesquisadora: *O irmão! O pai, a mãe, o filho e o irmão?*

Adson: *E o filho!*

Pesquisadora: *Certo!*

Olavo: *E o outro irmão!*

Pesquisadora: *Então são dois irmãos... O pai e a mãe, o irmão e o irmão.*

Adson: *E o filho!*

Pesquisadora: *E o filho! Quem é o pai?*

Carlos levanta a mão: *Eu! Eu não, eu não!*

Pesquisadora: *Quem vai ser o pai?*

Olavo: *Ê, eu não!*

Pesquisadora, para Olavo: *E você quer ser quem?*

Adson: *Eu quero ser o filho!*

Olavo: *Eu quero ser o filho.*

Pesquisadora: *Quem vai ser a mãe?*

Olavo, apontando para a pesquisadora: *Ela!*

Carlos também diz para a pesquisadora: *Você!*

Pesquisadora: *E por que eu??*

Adson: *Por que você é menina!*

Olavo: *Se nós é hõmi!!*

[...]

Adson: *Entao você é a mãaaaae!*

Olavo: *E quem é a filha?*

Pesquisadora: *A filha vai ter que ser um de vocês, porque eu vou filmar e vocês vão brincar!*

Carlos: *A filha????*

Adson, para a pesquisadora: *Por que você não é a filha? Ah, vou não [ser] a filha. E deixe de onda, a filha não! Eu num vou ser gay não.*

Pesquisadora: *Tu não vai ser o quê?*

Adson: *Não vou ser gay!*

Pesquisadora: *Mas a filha tem que ser gay?*

Carlos: *Gay!*

Joel: *Eu sou o pai!*

Pesquisadora: *O Joel é o pai!*

Adson, para a pesquisadora: *E você é a filha!*

Olavo: *Eu sou o filho!*

Adson diz: *Só tem um jeito de você ser a mãe!*

Pesquisadora: *Porquê?*

Adson: *Porque você é a mulher!*

Carlos: *Eu sou o filho! Não, eu sou o filho não, eu sou o irmão!*

Pesquisadora, para Carlos: *Mas você pode ser... a... mãe de brincadeira?*

Adson: *Eu não!*

Joel: *A mãe de brincadeirainha!*

Pesquisadora: *A mãe de brincadeirainha! Quem pode ser a mãe só de brincadeirainha?*

Carlos aponta para James: *O... James... ele é o irmão.*

Pesquisadora: *A mãe só de brincadeirainha, quem pode ser?*

Carlos: *Eu não! Você!*

Pesquisadora: *Mas eu vou ficar filmando, não vou ficar brincando, tem que ser um de vocês. Quem pode ser a mãe de brincadeirainha?*

Carlos: *Ahhh não! Então a gente não vai poder brincar de família!*

Adson fala para Carlos: *Então nós já vai... da brinquedoteca! Você, o Olavo, Joel [vão embora]... Fica só nós dois [aponta para Olavo].*

Carlos: *Não! [...]*

Adson aponta para Carlos, James e Olavo e diz: *Vai pra fora, vai pra fora, vai pra fora! Que eu só quero o Joel!*

Olavo: *É não!*

Adson fala para Olavo, numa estratégia de convencê-lo a representar um dos papéis femininos: *Não, que você não quer ser a filha! Num quer ser a mãe! O Olavo não quer ser a filha, o Olavo não quer ser a mãe!*

Olavo então fala: *Tá bom! Vou ser a filha vou ser a filha!*

Carlos dá risada.

Adson dá uma bronca nele: *Nem graça tem!*

Pesquisadora: *O Olavo vai ser a filha. Certo? Quem vai ser a mãe?*

[...]

Adson: *A mãe morreu!*

Carlos: *Eu vou embora!*

Pesquisadora: *Só de brincadeira, ser a mãe de brincadeira!!*

Olavo: *A mãe morreu!*

Carlos: *Ô tiaa!!! A mãe morreu!*

Adson fala para os meninos, usando novamente a estratégia para convencê-los a representar o papel feminino de mãe: *Ninguém não vem mais não pra cá. Eu vou até liberar meu pai pra, pra tirar esses brinquedo daqui.*

Pesquisadora: *E é? Por quê?*

Adson: *Porque o Carlos não quer ser a mãe! Olavo não quer ser a mãe...*

Olavo: *Não, que eu sou a filha!*

Carlos: *Já sei!! O Joel vai ser a mãe!*

Joel: *Não, eu quero ser o pai! [...]*

Olavo: *Tá bom!!! Eu sou a mãe e sou a filha, eu sou a mãe, tu é a filha!*

Pesquisadora fala para Carlos: *E você não pode ser a mãe nem de brincadeira?*

Carlos: *Não! [...]* *Porque eu sou menino!*

[...]

Pesquisadora: *Então, o que foi que aconteceu com a mãe dessa família? [...]*

Adson fala alto: *A mãe morreu! A mãe morreu!*

Após esse processo de negociação, os meninos iniciam as brincadeiras sem que haja assunção de papéis de família, tampouco do gênero feminino.

(7ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras – 02/06/2014).

Esse episódio evidenciou competentes estratégias desenvolvidas pelos meninos para negociar entre eles e com a pesquisadora os papéis familiares femininos.

A sessão em questão inicia-se com a pesquisadora informando que gostaria que os meninos brincassem de família, e para a brincadeira acontecer teria que haver o pai. As crianças então dão continuidade às proposições da pesquisadora. Olavo cita que tem que ter a mãe, e Carlos cita o filho. Mas assim que a palavra mãe aparece, Adson logo delega esse papel para a pesquisadora. Os meninos falam outros papéis que eles acham que tem que haver na família: “dois irmãos, o pai, a mãe, o irmão, o outro irmão”. Adson então complementa dizendo que tem que haver o filho.

Quando a pesquisadora pergunta quem vai ser o pai, chama a atenção o fato tanto de Carlos quanto Olavo terem rejeitado esse papel. Diante da pergunta da pesquisadora, “*Então você quer ser quem?*”, Adson e Olavo dizem que vão ser filhos. A pesquisadora pergunta novamente quem vai ser a mãe, e Olavo volta a dizer que será a pesquisadora, reafirmando o que Adson disse anteriormente, e que também agora é afirmado por Carlos.

Diante da pergunta “*Por que eu?*”, feita pela pesquisadora, têm-se dois tipos de resposta dos meninos: “porque você é mulher” e “porque a gente é hÔmi”. Adson insiste em dizer que a pesquisadora vai ser a mãe. Olavo então contesta quem vai ser a filha. Nesse momento, a intervenção da pesquisadora, de que “*a filha vai ter que ser um de vocês porque eu vou filmar e vocês vão brincar*” devolve esse papel para eles. Carlos surpreende-se e Adson continua querendo convencer a pesquisadora a representar o papel feminino, sendo desta vez a filha. Novamente Adson utiliza-se da expressão que já foi discutida anteriormente, de que ele não é gay. Em seguida, finalmente alguém se dispõe a assumir a figura do pai: Joel. Enquanto isso, os meninos continuam querendo que a pesquisadora seja a filha, até porque ela é a única na sala do sexo feminino, e, dentre as pessoas presentes, a única que pode assumir o papel feminino. Olavo assume que será o filho e Adson diz à pesquisadora que “só tem um jeito de ela ser a mãe”, o que pode ser interpretado como “só tem um jeito de existir a mãe, se ela for a pesquisadora”. Até então, ele demonstra ter uma esperança de que a pesquisadora, que é a mulher dentre todas as pessoas presentes naquele espaço, assuma o papel da mãe. Essa situação se aproxima aos achados de Pereira & Pedrosa (não publicado), que evidenciam que as crianças buscam resolver esse conflito de assunção do papel do gênero oposto delegando-o a um adulto do gênero correspondente a ele, neste caso a pesquisadora ou pesquisador.

Em prosseguimento ao episódio, os meninos passam então a assumir os papéis. Carlos decide que será o irmão, e não o filho. A pesquisadora então lança uma estratégia de lembrar aos meninos que o papel da mãe é só de brincadeira. Adson continua negando essa possibilidade, e Joel considera a possibilidade dizendo que é só de brincadeirinha. Os meninos se recusam e Adson volta novamente o papel para a pesquisadora. Coloca-se então um impasse quando Carlos coloca como problema que eles não vão poder brincar de família. Ou seja, não vão poder brincar do que a pesquisadora está propondo. Adson parece associar o que Carlos sinalizou a ter que sair da brinquedoteca, apontando que tem os que vão embora e os que ficam. Adson decide quem vai sair e quem vai ficar, e parece que as crianças se perturbam com essa situação. Ele parece traduzir o impasse para Olavo da seguinte forma: “se você não quer ser filha, não quer ser mãe, não dá para brincar”, como se Adson quisesse realmente convencer Olavo de que se ele não quiser representar o papel feminino, ele vai para fora da brinquedoteca.

A decisão então de Olavo, de assumir ser a filha e depois ser a mãe, evidencia a motivação das crianças pela brincadeira. A ação do menino, nesse momento, sugere que essa

decisão é tomada para que a brincadeira não acabe. O que era impossível (representar o papel feminino) passa ser possível pela vontade de brincar. Em relação às vontades, Vygotski (1996) considera que o sujeito, motivado por algo, se coloca em movimento (pensa, fala, age) e toma consciência a partir do meio experienciado, passando a se envolver ativamente para a realização daquilo o que ele está intencionado a fazer. Assim, com base no significado da situação, de que a participação na brincadeira poderia estar ameaçada, considerando também o valor que tem para essas crianças brincar nesse espaço, Olavo se propõe a ser a filha, a agir não apenas com base na sua percepção da situação, mas com base no significado dessa situação (Vygotski, 2007).

Os meninos resistem ainda à possibilidade de assumir um outro papel feminino, como o da mãe. Podemos interpretar que não caberia um segundo problema à situação, pois ao ter que assumir o papel de filha, um grande problema já foi resolvido por Olavo. Por isso os meninos seguem insistindo que a mãe “morreu”, e assim resolvem também essa questão.

Essa estratégia utilizada pelos meninos para exclusão de personagens referentes ao gênero oposto também foi observada na pesquisa de Pereira & Pedrosa (não publicada). Para justificar porque não haveria filho, uma das meninas participantes da pesquisa justifica que “*o filho era velhinho e morreu*”. Dessa forma, tanto no estudo das pesquisadoras como na presente investigação, “percebem-se estratégias e artifícios dos participantes para não assumirem papéis do gênero oposto através de rearranjos da proposta da brincadeira (PEREIRA & PEDROSA, não publicado, p. 17).

Já entre as meninas, evidenciou-se não haver de forma imperativa a necessidade de serem “não masculinas” (JORDAN, 1995), pois na sessão de brincadeiras propostas, Lia aceitou representar o pai, vestindo-se inclusive com a roupa do Super-homem para compor o visual masculino, com a ajuda de Bibi que representou uma das mães da família, papel que ela dividiu com Nice. Entretanto, essas definições de papéis também não se deram sem habilidosas negociações entre as meninas.

Episódio 2.12 “Negociando papéis familiares entre as meninas”

Crianças envolvidas no episódio: Lia (5,10), Bibi (5,10), Soninha (5,9), Mariana (5,2), Lara (5,4), Liana (5,7), Nice (4,10)

Pesquisadora: *Na família tem que ter essas pessoas aqui, ó! Tem que ter a mãe...*

As **meninas** dizem em coro: *O pai!*

Pesquisadora: *O pai...*

Lia: *O filho!*

Nice: *Eu sou a mãe!*

Pesquisadora continua: *A filha, tem que ter dois filhos e duas filhas, o pai e a mãe.*

Soninha diz: *Eu posso ser a bebezinha?*

Pesquisadora diz: *Tem que ter dois filhos, duas filhas, o pai e a mãe.*
Soninha diz: *O pai, o pai, o pai morreu!*
Lara levanta a mão e diz: *Eu vou ser, eu vou ser a... [...] Eu vou ser avó!*
Soninha diz: *E quem vai ser o pai?*
Pesquisadora: *Quem vai ser o pai?*
Soninha: *Eu vou ser a bebezinha [...] Eu sou a caçula!*
Pesquisadora: *Então você é a filha! Quem é a mãe? [...]*
Bibi: *Eu sou a mãe! [...]*
Nice diz: *Eu quero ser!*
Bibi: *Eu pedi primeiro, num foi tia?*
Nice: *Óoo Bibi deixa eu ser!*
Bibi: *Não!*
Pesquisadora: *Quem quer ser o pai?*
Nice, com voz de choro: *Eu num quero ser não, eu quero ser a mãe!*
Bibi: *Mas eu já sou!*
Nice cruza os braços, emburrada, e diz: *A Bibi não quer deixar!*
Soninha diz: *O pa, o pai da mãe morreu! [...]*
Nice: *Não não, Bibi não. Eu sou [a mãe]!*
Bibi: *É não, eu sou!*
Nice chora e **Bibi** diz: *Não, duas mãe, duas mãe!*
Pesquisadora: *Vai ter duas mães?*
Meninas: *É!*
Bibi: *Um, um pouquinho de filha pra Nice e um pouquinho de filha pra mim.*
Pesquisadora: *E quem vai ser o pai?*
Bibi: *O pai morreu! [...]*
Mariana fala, dando risada: *Não! O pai é invisível!*
Bibi: *O pai é uma cadeira e coloca o negócio do pai aqui! [Bibi faz um gesto com as mãos, como de vestir uma camisa].*
A pesquisadora ri e diz: *Mas, porque você, alguém não pode ser o pai?*
Nice: *Eu não, pelo amor de Deus [...]*
Lara: *O pai tem bigode!*
Lia levanta-se e diz: *Eu sou o pai! [...]*
Pesquisadora: *Ó, a Lia vai ser o pai, certo?*
 As meninas riem.
Pesquisadora: *[...] Tá faltando o filho! E quem vai ser o filho?*
Mariana: *Eu vou ser a filha mais... mais velha! [...]*
Liana: *Eu vou ser a filha corajosa!*
Pesquisadora: *Vai ser a filha corajosa? Tá! E quem vai ser o filho? [...]*
Soninha: *Não tem filho! [...]*
Lia: *Que tal o filho ser um bebê?*
Pesquisadora: *O filho vai ser quem? Uma de vocês pode ser o filho?*
Nice: *Eu não, eu não quero! [...]*
Lara: *Mas, mas, mas só que a mãe, a mãe, a mãe dá peitinho pro filho.*
Bibi aponta para a boneca: *O filho vai ser aquela!*
Pesquisadora: *O filho faz o quê?*
Lara: *O filho mama, toma gogó! [...]*
Lia: *Mas que tal o filho ser o Homem-Aranha? [Lia pega outro boneco e diz]: Que tal o filho ser esse?*
Bibi: *Não, esse é muito feio! [...]*
 (7ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras – 02/06/2014).

Logo no início desse episódio, o que chama atenção são os personagens que são trazidos pelas meninas, que vão além dos papéis típicos de pai, mãe, filho, filha. Aparece a bebezinha, depois a avó e a filha caçula. A pergunta feita pela pesquisadora desencadeou uma

reflexão sobre quem seriam os possíveis personagens de família, da mesma maneira que foi feito com os meninos. Soninha pergunta quem será o pai, e a pesquisadora reitera a pergunta dela, mas as meninas estão ainda negociando os papéis e não respondem ao questionamento. Quando perguntado pela pesquisadora quem vai ser a mãe, Nice e Bibi ficam em disputa sobre quem vai assumir o papel. Ao contrário dos meninos, que não queriam ser o pai, as meninas disputam para querer ser a mãe. Já que as duas meninas estão em conflito, Nice chora. Para cessar o choro de Nice, Bibi dá a solução de ter duas mães na brincadeira. A pesquisadora pergunta se vai ser isso mesmo e as meninas dizem que sim, o que leva Nice a parar de chorar e demonstra que ela gostou da saída que Bibi deu para resolver a questão das duas mães. Bibi então divide as filhas, um pouquinho de filha para uma e um pouquinho de filha para a outra.

Em comparação com o episódio com os meninos, em que foi difícil para eles assumirem o papel do pai, na situação das meninas a primeira solução encontrada foi a de que o pai morreu, dito por Soninha. Quando a pesquisadora insiste na pergunta sobre quem quer ser o pai, Bibi volta a lembrar à pesquisadora que o pai morreu. Essa estratégia utilizada pelas crianças para se livrar da assunção de um papel do gênero oposto já foi discutida no episódio anterior, aparecendo tanto na negociação das brincadeiras entre os meninos da presente pesquisa como nas negociações entre as crianças do estudo de Pereira & Pedrosa (não publicado). No episódio em questão, a pesquisadora volta a perguntar do pai e as meninas lembram que o pai morreu, ou seja, o caso já estava resolvido. Mas Mariana traz uma outra solução: o pai era invisível. Nesse momento, Bibi, complementando a ideia de Mariana, providencia uma cadeira e faz o gesto de colocar um terno de “faz de conta” na cadeira. Assim, se resolveria o problema colocando uma veste representando a presença invisível do pai. No entanto, a pesquisadora volta a perguntar se alguém não poderia ser o pai. Nice diz que “*não, pelo amor de Deus*”. Já Lara traz uma outra solução: “*o pai tem bigode*”; e Lia encontra então uma outra solução viável para o pai deixar de ser invisível: ela vai assumir o papel. Já que o pai tem bigode, quem sabe então ela tira o bigode do papel de pai e o representa.

Resolvido o problema do papel do pai inicia-se o problema do papel do filho. Mariana diz que vai ser a filha mais velha, dando adjetivo para o papel. Liana então diz que vai ser a filha corajosa. A pesquisadora pergunta quem vai ser o filho, e Soninha resolve o problema: “*não tem filho*”. Lia tenta dar uma solução: “*que tal filho ser um bebê?*” A pesquisadora

questiona se uma delas pode ser o filho. Nice responde prontamente que não quer, e Lara dá um motivo, uma razão para ter o filho: “*a mãe dá peitinho pro filho*”. Nesse momento, Bibi, uma das mães, encontra uma solução dizendo que o filho vai ser uma boneca. A pesquisadora tenta entender melhor como vai ser o filho, o que ele faz. Lara diz que o filho mama e toma gogó, mas de acordo com Lia, o filho pode ser também o boneco do Homem-Aranha. Bibi diz então que não, pois o boneco é muito feio. Em seguida, as meninas partem para as brincadeiras.

Nas brincadeiras realizadas nessa sessão do grupo das meninas, como Bibi e Nice disputaram o papel de mãe, e acabaram acordando que elas duas representariam esse papel, assim que as meninas deram início à brincadeira de família, Bibi tratou de escolher suas filhas e também Lia como o pai delas.

O episódio a seguir ilustra como elas negociaram a composição do visual masculino do pai.

Episódio 2.13: “Compondo o visual do pai”

Crianças envolvidas no episódio: Lia (5,10), Bibi (5,10), Lara (5,4)

Lia e Bibi estão próximas à estante de brinquedos. Bibi vai ao varal de fantasias, pega uma roupa do Super-Homem, leva-a até Lia e diz: “*Fica com essa roupa, ó! Você tem que se arrumar!*” Lia pega um colete azul na estante e diz: “*Eu vou brincar com isso!*” Bibi joga o colete no chão e diz: “*Essa, essa é azul, não combina!*” Ela mede a roupa do Super-Homem no corpo de Lia e diz: “*Vai, deixa eu ver!*” Ela fala algo para Lia que não se pode compreender, e a chama de amor. Depois, Bibi fala empolgada: “*Vai veste, veste esse negócio do Homem-Aranha!*” Ela segura a fantasia para Lia vestir. Lia fala, sobre a roupa: “*Homem-Aranha não, esse não é o Homem Aranha*”. Lara fala: “*Nunca vi, nunca vi menina vestindo essa coisa do, do, do...*” Bibi: “*É, é, Ele vai ser, Ele, Ela vai ser o... pai! Ela, ela, esse... Ô tia, ela tem que se, ela tem que, ela tem que fingir, né? Como é fingir se não vai ser um hÔmi?*” Bibi bate palmas e arruma a manga do casaco que está vestida. Pesquisadora: “*Ah, então fingindo pode vestir roupa de homem é?*” Bibi diz: “*Pode!*” Ela puxa Lia pela capa da fantasia e a abraça, dizendo: “*Hummmmm*”, simulando um abraço de casal. Elas sorriem e depois Bibi solta Lia. Em seguida, Bibi arruma a fantasia em Lia, amarrando um laço que há na parte de trás da fantasia. Bibi confere a roupa de Lia, observando-a (7ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras – 02/06/2014).

Figura 24- Bibi ajuda Lia a vestir a roupa do Super-Homem



Fonte: acervo pessoal da autora

Como pode ser observado nesse episódio, Lia e Bibi agem para transformar o visual de Lia em um visual masculino. Para isso, vestem Lia com a roupa do Super-Homem, que Bibi chama de “Homem-Aranha”. Em um determinado momento, Lara evidencia a roupa do super-herói como uma “marca” na definição e negociação das *noções e posicionamento* de gênero, quando diz: “*Nunca vi, nunca vi menina vestindo essa coisa do... [super-homem]*”. Nesse momento, as “marcas” da linguagem na construção do pertencimento de gênero também aparecem na fala de Bibi, que demonstra uma certa confusão na utilização do pronome para se referir à Lia, “transformada” em pai: “*É, é, Ele vai ser, Ele, Ela vai ser o... pai!*”

Percebe-se que as meninas foram além dos meninos na brincadeira, pois cumpriram à risca o trato com a pesquisadora e assumiram a brincadeira de família com a presença de todos os personagens citados e o personagem do pai. Já os meninos demoraram na negociação com a pesquisadora para assumir o papel feminino, e mesmo Olavo tendo aceitado representar a irmã, eles não desempenharam os papéis decididos por eles durante a brincadeira.

A pergunta “*Ô tia, ela tem que se, ela tem que, ela tem que fingir, né? Como é fingir se não vai ser um hõmi?*”, feita por Bibi para a pesquisadora, mostra-se muito interessante, pois demonstra o limite da solução dada por Lia de ela ser o pai. Vestir-se de homem é uma solução para brincar de ser o homem, mas a atitude causa um impasse. Chega um momento em que as meninas querem entender melhor o que e como tem que fingir. Ou seja, elas sabem que tem que fingir que é o pai, mas como seria fingir ser homem se Lia não vai ser homem. No momento em que acontece a interação, a pesquisadora faz uma pergunta às meninas a respeito dessa questão, mostrando uma determinada interpretação da situação. No entanto, no processo de transcrição dos dados surgiu a dúvida se a pesquisadora interpretou corretamente o que Bibi quis expressar. Será que Bibi quis dizer “Como seria fingir ser pai, se Lia não é menino?”, ou “Como vai fingir que é homem sem estar vestido de homem para fingir?”

Na pesquisa de Pereira & Pedrosa (não publicada, p. 18), quando uma das meninas assumiu o papel do gênero oposto, “embora já representasse um personagem em situação de faz-de-conta, ao se atribuir um papel do gênero masculino, a garota precisou frisar que não era verdadeiramente pai”. As pesquisadoras ressaltam que esse comentário não surgiu quando outros personagens do gênero feminino lhe foram atribuídos, tais como mãe, tia e filha, mas quando representou o papel masculino, a menina destacou que era o “pai de mentirinha”.

Nesse sentido, cabe a proposição de Corsaro (2009a) a respeito dos jogos de papéis,

atividades que permitem às crianças fazerem experiências sobre como os diferentes atores da sociedade agem e se relacionam, sendo que as crianças têm expectativas socialmente estereotipadas sobre os papéis de gênero e o que é considerado comportamento de menina e de menino. Assim, “ser o pai de mentirinha” ou vestir-se de homem para “fingir ser homem” é uma solução para brincar de ser o homem, mas isso ainda causa um impasse entre as meninas.

Cabe trazer como informação complementar a esse episódio que, ao longo dessa sessão, Lia não permaneceu representando o papel de pai, justificando para a pesquisadora que as meninas riam dela. Ela parece ter ficado um tanto constrangida diante das risadas das meninas sobre a paródia de ser o pai. Assim, evidenciou-se que, mesmo as meninas tendo demonstrado mais abertura para a questão, assumindo de brincadeira um papel masculino, as meninas não podem representar livremente esse papel.

Complementando ainda as informações acerca desse episódio, quando Lia informa que iria abandonar o papel de pai no faz de conta, Liana prontamente diz que iria assumi-lo. Assim, ela troca o papel com Lia, veste a roupa do super-homem, calça os sapatos masculinos para compor seu visual e representar a figura masculina, considerando até ser o namorado de faz de conta da pesquisadora e das outras meninas. Mas depois, Liana abandona o personagem para brincar de ser a filha e maquiar-se, juntamente com Mariana.

Embora esse episódio evidencie que para os meninos seja mais imperativo ser “não feminino” do que para as meninas serem “não masculinas”, considerando que elas aceitaram e assumiram a ideia de um personagem masculino e os meninos não aceitaram representar o personagem feminino, tendo isso sido feito por Olavo apenas para garantir a brincadeira, os dados gerados mostram que a dificuldade ou resistência das crianças a assumirem papéis do gênero oposto, nessa faixa etária, têm origens que vão além dos determinantes culturais, e precisariam ser analisados à luz de outros referenciais teóricos, em especial à psicogenética.

Contudo, nos episódios analisados, tornam-se evidentes as proposições de Ferreira (2003) e Buss-Simão (2012), de que as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, o conceito de *posicionamento* para descrever o gênero constitui-se numa noção essencial, pois, na definição desse *posicionamento*, se jogam e se confrontam ações situadas, múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas, de modo que, algumas vezes, as crianças resistem e desafiam a imposição de estereótipos, mas em outras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. “Sobretudo, porque esses *posicionamentos* não são

separáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 213).

4.3 Imagens plurais de feminilidades e masculinidades

Thorne (1993), ao estudar as questões de gênero entre crianças pequenas, afirma que é preciso que se supere o dualismo do masculino versus feminino e a idéia de mundos separados e diferentes entre meninos e meninas, buscando analisar as lógicas de ação dentro do mesmo gênero. Ferreira (2002) também indica que as relações de gênero, se analisadas em contraposição, como se houvesse uma cultura própria das meninas e uma própria dos meninos, podem atuar na reprodução dos estereótipos de gêneros.

Como já destacado neste capítulo, durante as sessões das oficinas de brincadeiras, os meninos e as meninas que compõem esta pesquisa brincaram juntos na maior parte das vezes. Todavia, nessas *rotinas do brincar*, também foi possível perceber diferenças nos modos como as meninas e os meninos organizaram suas práticas de brincadeiras intra-gênero, a partir de sua dimensão corporal (BUSS-SIMÃO, 2012). Finco (2010) aponta a importância de investigar infância e gênero considerando a riqueza da linguagem corporal de meninos e meninas, de suas gestualidades e expressões, isso porque o corpo está presente na elaboração das construções identitárias na infância e é na brincadeira que ele aparece em evidência. Também Louro (2000, p. 104) aponta o corpo como o *locus* da construção das identidades, pois nele “se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos”.

Nesse sentido, no intuito de uma aproximação do mundo das meninas e do mundo dos meninos, e não de perpetuação da oposição, considerando-se que essa oposição é também construída e não inerente e fixa, assim como aponta Buss-Simão (2012), têm-se aqui como proposta de análise a interação dos meninos e das meninas entre o próprio gênero, na tentativa de conhecer particularidades, diferenças e semelhanças nos modos de ser menino e ser menina no grupo de crianças pesquisado.

4.3.1 Semelhanças e particularidades entre as meninas

Durante as brincadeiras, foram frequentes entre as meninas do grupo pesquisado atividades de partilha de uma cultura feminina, como as *rotinas de vestir e enfeitar*, assim

como aponta Ferreira (2002), relacionadas a usar os vestidos “de baile” e de “casamento”, maquiarse e usar sapatos de salto, compondo, através do faz de conta, uma imagem de feminilidade ligada à beleza e à vaidade.

Uma situação que se repetiu com diferentes enredos entre as meninas no grupo de pares foram as rotinas de brincadeiras de casamento, marcadas pelo uso de um vestido de tule branco, considerado pelas meninas como um vestido de noiva, e um conjunto de saia de tule e blusa brancas. As brincadeiras de casamento tiveram repertórios variados, ora estavam ligadas à cerimônia de “casar-se”, ora a de apenas permanecer enfeitada como noiva enquanto maquiavam-se ou cozinham.

Episódio 3.1.1: “Roupa pra casar”

Crianças envolvidas no episódio: Liana (5,7), Mariana (5,2), Soninha (5,9)

[...] Segurando uma boneca nos braços, Liana aproxima-se das fantasias e mexe em um véu que está junto com algumas roupas no varal. Depois, tenta se equilibrar enquanto calça uma sandália de salto. Mariana se aproxima de Liana, tocando violão. Ela toca o véu que está no varal, dizendo para Liana: “*Óia casamento!*” Mariana mexe por alguns instantes no véu. Liana calça um sapato preto de salto e diz: “*Óa!*” Dá gargalhadas, anda em direção ao espelho, se olhando e sorrindo. Mariana olha para Liana e sorri. Liana anda pela sala equilibrando-se sobre o sapato de salto e segurando a boneca nos braços. Ela sorri e diz: “*Eu tô de salto alto!*” Ela anda até o espaço da cozinha em direção à Soninha, e fala: “*Ó Soninha!! Soninha!*” Soninha diz: “*O quê?*” Liana chama o nome de Soninha e lhe mostra o sapato que está calçada. Liana e Soninha dão risadas. [...] Depois, Liana aproxima-se do espelho, olha-se rapidamente e vai até o varal de fantasias. Ela toca no véu e diz: “*Roupa ‘pa’ casar!*”. [...] Liana retira do varal um cabide contendo um vestido de tule branco e detalhes na cor marrom. Ela segura o vestido e tenta retirar o véu do varal puxando-o. O véu cai no chão. Liana abaixa-se e o apanha. Ela mostra o vestido e o véu para Mariana: “*Óah, eu vou casar! Casamento!*” Anda em direção ao espelho segurando o véu e o vestido e diz: “*Hoje eu vou casar. Óah, óah, óah*”. Liana coloca o vestido e o véu no chão. Aponta com a boneca para Mariana e diz: “*Segura aí a nenenzinha*”, e depois coloca a boneca na estante de brinquedos. [...] Liana olha os objetos na penteadeira e diz: “*A maquiage?*” Mariana pega o véu no chão e o põe na cabeça. Em seguida, aponta para o estojo de sombras na penteadeira e diz: “*Ó aqui ó, Liana!*” Liana encontra a maquiagem na penteadeira, mostra à Mariana e aos outros colegas e fala alto, parecendo empolgada: “*Ó maquiage! Maquiage!*” Mariana retira o véu e pergunta à pesquisadora: “*Ó tia, a Liana pode colocar a maquiage?*” Liana dá gritinhos e diz: “*Vou passar é tudo!*” [...] (1ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 19/05/2014).

Episódio 3.1.2: “Eu vou casar”

Crianças envolvidas no episódio: Liana (5,7), Mariana (5,2)

Na área da beleza e fantasias, Liana está vestida com o vestido de tule branco. Está calçada com sapatos pretos de salto. Em seguida maquia-se com Mariana, no espaço da beleza. Depois, Liana penteia os cabelos com uma escova, olhando-se no espelho. [...] Mexe em alguns objetos na penteadeira e diz: “*Eu vou ‘casá!’*”. Pega o véu em cima da penteadeira e o coloca na cabeça, com a parte do tule cobrindo o rosto. Depois coloca o véu cobrindo os cabelos. Olha no espelho a parte de trás do véu, arruma o vestido e dá alguns passos, dizendo: “*Eu vou ‘casáaaaa!’*” [...] Ela repete: “*Vou ‘casá!’*”. Ela segura as laterais da saia e dá passo curtos, como os da noiva que adentra à igreja. Caminha para um lado e depois para outro. Enquanto caminha ela fala: “*Tan-dan-dan, tan-dan-dan*” Ela

sorri e vai para a frente do espelho, onde levanta as laterais da saia do vestido e observa-se. Depois, balança a saia, movendo o corpo para um lado e para o outro (1ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 19/05/2014).

Figura 25 – Liana arruma o véu diante do espelho



Fonte: acervo pessoal da autora

Os episódios em destaque retratam a mesma brincadeira entre Liana e Mariana, mas em sequência de interação diferentes. Correspondem à primeira sessão da Oficina de brincadeiras das crianças na brinquedoteca. Nesse sentido, as ações de Liana e Mariana são de exploração do espaço e reconhecimento dos objetos que estavam disponibilizados nas áreas, o que causa excitação principalmente em Liana, ao perceber que artefatos como a maquiagem e as fantasias estavam disponíveis para que elas fizessem uso deles, como é possível observar no episódio 3.1.1. Ela faz a apresentação de si para as outras crianças do grupo e para Soninha, demonstrando empolgação e divertimento ao exibir o sapato de salto com o qual que está calçada. Na situação retratada, Liana pega o véu e diz que é uma “*Roupa ‘pa’ casar!*”, depois que Mariana lhe mostra o véu, indicando: “*Óia casamento!*” Em seguida, procura um vestido que combine com o véu e pega o vestido de tule branco. A forma do vestido, seu tecido e sua cor carregavam uma marca simbólica de gênero que foram logo associadas como um vestido de casamento pelas meninas assim que chegaram ao espaço da brinquedoteca.

Foi a partir já da primeira sessão de brincadeiras que as crianças demonstraram e pareceram perceber que poderiam ser as principais protagonistas das histórias reinterpretadas do mundo adulto, do qual fazem parte enquanto membros de uma categoria estrutural, a infância, assim como aponta CORSARO (2011). Já foi destacado nas análises anteriores que as bonecas e bonecos atuaram nesse contexto como uma espécie de coadjuvantes ou até figurantes do cenário, sendo pouco utilizadas pelas meninas e pelos meninos. Liana dá indícios desses aspectos quando, ainda no episódio 3.1.1, inicialmente brincava com uma boneca e depois, ao perceber a gama de materiais na área da beleza e fantasias que ela poderia

utilizar em si mesma para compor seu repertório de brincadeiras, abre mão da boneca, pedindo à Mariana “*segure aí nenezinha*” e depois colocando a boneca de volta na estante. E foi aí nesse lugar, na estante, onde permaneceu grande parte das bonecas durante as sessões de brincadeiras.

Na sequência da brincadeira, retratada no episódio 3.1.2, Liana se arruma para o casamento, maquiando-se, penteando os cabelos e em seguida, colocando o véu. Ela faz a apresentação da ação que vai realizar, dizendo várias vezes que vai se casar, demonstrando certa empolgação, e em seguida reproduz um conjunto de ações ligadas ao cerimonial do casamento, caminhando em passadas curtas, como a noiva que adentra à igreja e ao som da marcha nupcial, reproduzida por ela: “*Tan-dan-dan, tan-dan-dan*”. Ao final, contempla-se no espelho, experimentando os movimentos da saia do vestido com o balançar de seu corpo para um lado e para o outro, e o cerimonial do casamento parece chegar ao fim. Ferreira (2002) aponta que o enredo de brincadeira de casamento entre as meninas traz um caráter ambíguo, tendo de um lado a experimentação da antecipação de uma possível faceta da condição de ser uma mulher adulta, e de outro, a construção de um corpo feminino. Essas brincadeiras são ampliadas simbolicamente pelas meninas mais pelo conteúdo emotivo que acompanham a performance coletiva desenvolvida pelas noivas – adentrar à igreja dando passadas curtas, segurar a barra longa do vestido, assim como é reproduzido por Liana – do que pela representação fiel de um evento tido como singular e supostamente considerado “inevitável” na visão das crianças, o casamento (FERREIRA, 2002). Daí abreviação de seu cerimonial na brincadeira, que termina quando a noiva conclui o cortejo de casamento.

A partir de um intenso envolvimento nessas *rotinas de vestir e enfeitar* e nas brincadeiras de casamento, ao longo das sessões das Oficinas de brincadeiras as meninas se apropriam, reproduzem, recriam e partilham entre si esse ritual idealizado do mundo feminino de forma interpretativa, como é possível observar nos episódios a seguir.

Episódio 3.1.3: “Aí tu era a noiva”

Crianças envolvidas no episódio: Mariana (5,2), Lara (5,4)

Mariana, Lara e Adson estão próximas à penteadeira, na área da beleza e fantasias [...] Mariana chama Lara e diz: “*Aí tu era a noiva [noiva]!*” Mariana está vestida com a saia de tule e a blusa brancas. Ela se aproxima de Lara, que está usando um vestido de tule branco e o véu, e diz: “*Ó Lara, quer ser a noiva?*” Mariana mostra à Lara a saia e a blusa brancas que está vestindo e diz: “*Com isso? E com isso?*” Lara diz: “*Quero!*”, e retira o vestido de tule branco que está vestida, permanecendo com o véu. Mariana diz: “*Eu vou arrumá tu*”. [...] Mariana pede ajuda à pesquisadora para tirar a blusa que está usando. A pesquisadora a auxilia. Mariana coloca a blusa em cima de um cavalinho de madeira. Ela diz à Lara: “*Deixa [a blusa] aqui! Eu ia arrumar tu!*” Mariana tira a saia que está usando e a dobra, colocando-a em cima da

mesinha no espaço da cozinha. Lara fica um tempo próxima à Bibi, que também está na área da beleza e fantasias. Mariana diz: “*Vamo Lara! Vou te arrumar. Eu arrumo você*”. Lara bate palmas, toca no véu que está usando e diz, se referindo à pesquisadora: “*A tia me arruma, ela sabe*”. Mariana fala: “*Não, deixa eu ‘arrumá’*”. Lara retira o véu e o coloca na mesa. Ela diz: “*Nós ‘tamo’ fazendo um casamento, né?*” Mariana diz: “*É, você vai se casar. Lara vem cá! Primeiro, ‘vamo’ colocar...*” Lara completa: “*A ‘maquiage’?*” Mariana diz: “*Não.*” Em seguida, ela pega a saia branca de tule em cima da mesa e a veste em Lara [...] Mariana continua ajudando Lara a vestir-se, dessa vez tentando fechar os botões da blusinha branca que Lara veste. Lara passa a mão na blusa e diz: “*Ainda bem que eu não sou noivinha*”. A pesquisadora fecha o botão da blusa de Lara, a pedido de Mariana. Lara tenta pegar o véu em cima da mesa, mas Mariana é mais rápida e pega o véu. Ela fala: “*Eu coloco!*”. Ela pede que Lara retire a tiara que está usando, para colocar o véu. Lara diz que não, mas Mariana retira a tiara do cabelo dela e coloca em cima da mesa. Mariana põe o véu em Lara. Depois pede a ela: “*Lara senta aqui!*” Lara responde: “*Vai me maquiar, é?*” Mariana pega o estojo de sombras na penteadeira. As duas sentam-se no chão, uma de frente a outra, e escolhem as cores da maquiagem [...] (2ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 20/05/2014).

Nesse episódio, observa-se o retorno da brincadeira de casamento, dessa vez através do uso de uma outra vestimenta para caracterizar a noiva: um conjunto de saia de tule e blusa brancas. Percebe-se que a brincadeira é proposta por Mariana à Lara, provavelmente porque Mariana participou junto com Liana de uma situação de brincadeira de casamento, como foi apresentado no episódio anterior. Primeiramente Mariana diz que Lara será a noiva, mas Lara não corresponde à indicação dada por Mariana. Esta então usa a estratégia de se aproximar e perguntar à Lara se ela quer ser a noiva, oferecendo a ela o conjunto de saia e blusa que está usando. Lara responde que sim e Mariana diz que vai arrumá-la. A intenção de Mariana era poder brincar de arrumar a noiva e por isso propôs a brincadeira à Lara, o que fica evidente quando Lara diz, se referindo à pesquisadora: “*A tia me arruma, ela sabe*” e Mariana fala: “*Não, deixa eu ‘arrumá’*”. Lara confirma o enredo da brincadeira, perguntando se elas estão fazendo um casamento e Mariana diz que sim, que é Lara quem vai casar. Em seguida, veste em Lara o conjunto de saia e blusa, e com a ajuda da pesquisadora, coloca nela o véu e depois a maquia. Embora o conjunto de saia de tule e blusa brancos, em complementaridade com o uso do véu, se transformasse em uma roupa de “noiva”, as meninas classificaram a roupa como sendo “de noivinha”, em alusão às daminhas de honra que acompanham a entrada da noiva nas cerimônias tradicionais de casamento. No entanto, ao longo das sessões de brincadeiras, o uso do conjunto de saia e blusa de tule brancos foi uma alternativa às meninas para brincarem de noiva caso o vestido branco de tule já tivesse sido pego por alguma delas. Lara parece ter gostado de usar a saia e a blusinha para brincar de ser a noiva, e não a daminha de honra, e por isso ela diz: “*Ainda bem que eu não sou a noivinha*”.

Por meio da análise desse episódio pode-se observar que as ações das meninas, de se arrumar para o casamento, não se tratam de uma mera imitação do mundo adulto feminino, mas de uma reinterpretação desses modelos adultos para atender a seus interesses enquanto crianças. Através da reprodução dessas ações de vestir e enfeitar a noiva, as meninas intensificam a brincadeira de casamento como uma rotina coletiva entre elas, através da repetição de uma série de atos cooperativos que estruturam valores de feminilidades partilhados em interação no grupo de pares, ao mesmo tempo em que constroem e atualizam vários significados acerca do gênero.

Episódio 3.1.4: “Noiva atrasada para o casamento”

Crianças envolvidas no episódio: Lara (5,4), Mariana (5,2) Bibi (5,10)

Depois de ser vestida de noiva e maquiada por Mariana, Lara olha-se no espelho e passa o batom. Ela fala: *“Agora, eu já coloquei o batom, agora eu vou participar do casamento”*. Lara dá passos curtos, como a noiva que adentra à igreja em seu casamento. Mariana se aproxima e passa um pouco de blush na bochecha de Lara, que fala para Mariana: *“Vamos fingir que tu, tu era o noivo? Heim?”* Mariana fala: *“Não!”* Lara pergunta: *“Por quê? Gosta não, é?”* Mariana não responde. Bibi se maquia em frente ao espelho e diz: *“Ela não quer, né porque ela não gosta. Por causa que ela, que ela é frescurenta.”* Lara fala: *“Mas eu tenho... [não se compreende a fala]... pra fazer. Eu ainda, ainda tô em casa”*. Bibi então fala: *“Você tá atrasada, Lara! Tem que atrasar alguma coisa...”* Lara não compreende o que Bibi disse e pergunta: *“É, eu já sou casada?”* Bibi fala: *“É, você tá Atrasada!!!!”* Lara diz: *“Ahhhh! É, se começou o casamento, se eu não cheguei ainda? Num vai começar ainda!”*. Adson e Joel, sentados na cama, observam as meninas. Bibi continua maquiando-se e diz, parecendo impaciente: *“Vai começar ainda, ô Lara!!”*. Mariana passa novamente um pó fácil em Lara, e as duas vão até a estante da cozinha, mexer nas comidinhas. O casamento não acontece, e Mariana e Lara se envolvem em outra brincadeira, servindo as comidinhas (2ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 20/05/2014).

Figura 26- Momento em que Lara pergunta à Mariana se ela quer ser o noivo



Fonte: acervo pessoal da autora

No episódio em questão, sequência do episódio anterior, Lara, depois ser vestida e maquiada por Mariana, está pronta “participar” do casamento. A “participação” é realizada pelo cortejo da noiva, representado pelo ato performativo de seu caminhar de forma pausada

como se adentrasse à igreja. Nesse episódio, o cerimonial do casamento reproduzido interpretativamente por Lara na brincadeira demanda agora da agregação de um outro elemento: um noivo. Corsaro (2011) observa que nas brincadeiras de faz de conta, o gênero e as expectativas sobre os comportamentos de meninos e meninas são um aspecto de grande importância para as crianças. Nesse sentido, na situação de dramatização de papéis em destaque, um desafio aos estereótipos de gênero é feito quando Lara pede à Mariana que ela represente o papel do noivo. Mariana nega a proposta de Lara, que pergunta se sua negativa ao pedido é porque ela (Mariana) não gosta da brincadeira. Como Mariana não responde, Bibi fala que ela não quer brincar de ser o noivo porque tem “frescura”, uma certa resistência ao brincar nesse papel, e não porque não gosta.

Em seguida, Lara fala que “ainda está em casa” e que tem que fazer algo que não foi possível compreender durante a transcrição das filmagens. O fato de a “noiva” Lara ainda estar em casa leva Bibi a trazer à brincadeira uma outra informação ligada à performatividade de gênero presente no ritual de casamento: o atraso da noiva. Lara não entende a fala de Bibi, e depois que Bibi explica que ela está “atrasada”, Lara questiona o fato de o casamento já ter começado, pelo fato de ela, a noiva, “ainda estar em casa”. Dessa forma, como o casamento ainda “não começou”, ela não poderia estar atrasada. Bibi diz que o casamento ainda vai começar, mas o que prevalece na fala dela é a representação de que a noiva está atrasada para a cerimônia.

Os episódios destacados apontam a importância simbólica que suscitam as brincadeiras de casamento e o vestir-se de noiva no grupo das meninas. Nesse sentido, concorda-se com Ferreira (2002), que essa importância parece residir, sobretudo, nas expectativas e nos enredos sempre renovados da brincadeira transformada numa ação coletiva entre as meninas. O cerimonial de casamento envolveu, na maioria das vezes, apenas o “rito” de preparação da noiva, de organizar-se entre meninas para partilhar desse ritual de vestir o vestido, de pôr o véu, maquiar-se, assim como fazem as noivas de verdade com suas madrinhas e amigas, e não o casar-se com um noivo, propriamente dito. No entanto, essas representações que as crianças fizeram, dado a ocorrência dos episódios de brincadeiras sobre o casamento, pode levar-nos a questionar se as meninas não são, desde muito pequenas, subjetivadas pela ideia do amor romântico. Muitas vezes esses enredos são veiculados na mídia, nas novelas e sobretudo nos filmes infantis que retratam “princesas”, artefatos culturais que são largamente consumidos pelas crianças.

Nessa direção, Ferreira (2002, p. 425) aponta que a brincadeira do cerimonial de casamento conjuga, ao mesmo tempo, valores fundamentais da cultura infantil – desenvolver ações comuns num clima de reciprocidade e cooperação, brincando de faz de conta que se é mulher grande –, da cultura dominante feminina – ser vistosa – e daquilo que se deixa antever como sendo um prenúncio da reprodução social do ideal de amor romântico – ser noiva. Assim, para a autora, o cortejo de casamento nas brincadeiras ganha valor para as crianças pelo lugar central que o feminino aí ocupa, de protagonismo da noiva, tratando-se de uma reinterpretação da cultura adulta, ainda que as meninas estejam a reproduzir os estereótipos dominantes da sociedade que muitas vezes intervêm no processo social de tornar-se mulher.

Um outro aspecto muito frequente nas brincadeiras entre as meninas do grupo pesquisado foi a construção da beleza e da aparência por meio do uso da maquiagem, uma dimensão presente nos padrões de feminilidade hegemônica, tal como pode ser observado nos episódios a seguir.

Episódio 3.1.5: “Passando pó para pele oleosa”

Crianças envolvidas no episódio: Carlos (5,11), Soninha (5,9), Any (5,4)

Carlos brinca de ser vendedor dos produtos que estão na penteadeira. Soninha se aproxima e diz: *“Eu quero comprar alguma coisa aqui. Eu quero comprar alguma coisa aqui, ó!”* Ela aponta para a penteadeira. [...] Soninha está posicionada de frente à penteadeira, Carlos posiciona-se atrás do móvel, criando uma espécie de balcão. Ele pergunta: *“Quer um chip?”* Soninha aponta para um pó facial e diz: *“Não, eu quero isso!”* Carlos fala: *“Ahh sim, pra levar!”* [...] Em seguida Carlos diz: *“Me dá... Me dá só uma licencinha aqui por favor...”* Ele sai e vai até a estante de brinquedos. Soninha pega o pó e diz: *“Póoooo... Eu vou precisar de póooo, para passar na minha pele... minha pele oleosa...”* Any pega a chapinha e depois coloca de volta na penteadeira. Depois, pega um pincel de sombras e maquia os olhos. Soninha diz para Any, se referindo a um pincel de *blush*: *“Eu vou precisar... Ô, você pega um desse coisinha aí?”* Any toca num aplique em forma de trança e diz: *“Uaaaau!”* Soninha pega um pincel grosso e diz: *“Eu vou precisar de pó, pó... De pó”* Any tenta pegar um dos pincéis de maquiagem e Soninha diz: *“Peráí, agora eu vou passar póoooo!!!! Isso é pra passar aqui, ó! Ó!”*. Soninha passa o pincel na bochecha, sorrindo. Any vai até o espelho e se observa passando sombra nos olhos (2ª Sessão – Oficina de brincadeiras - 20/05/2014).

Figura 27– Soninha passando o pó para pele oleosa



Fonte: acervo pessoal da autora

No episódio de brincadeira em destaque, Soninha diz que quer comprar algo na loja de Carlos, que faz da penteadeira um balcão de produtos. Ele oferece produtos variados à menina, mas ela diz querer um pó para passar na sua pele, que é “oleosa”. Soninha parece empolgada na realização da brincadeira, pois repete várias vezes que “vai passar pó”. Ela parece querer mostrar à Any como se passa o pó facial no rosto, pois quando Any vai pegar um dos pincéis para se maquiar, Soninha diz: *“Peraí, agora eu vou passar póoooo!!!! Isso é pra passar aqui, ó! Ó!”*. Em seguida, Any também se maquia, observando-se no espelho. A situação retratada demonstra a representação de discursos ligados à indústria cosmética voltada à estética feminina, que diferencia os tipos de produtos de acordo com o perfil de cada pessoa, como cosméticos para peles do tipo “oleosas”, que são reinterpretados e trazidos por Soninha para seu enredo de brincadeiras.

A utilização da maquiagem pelas meninas se deu em praticamente todas as sessões das Oficinas de brincadeiras em que os dois grupos de crianças participaram. Ferreira (2002) aponta que pintar a si e as outras repetidamente na mesma situação ou ao longo dos dias, constitui-se num ritual no qual o pintar-se torna-se não só uma forma de evidenciar uma parte específica do corpo, mas também uma forma construção de corpos femininos idealizados como vistosos. Em muitas situações, o uso da maquiagem estava ligado a noções de uma estética bela e harmoniosa pelas meninas, como podemos ver a seguir.

Episódio 3.1.6 “Maquiando a noiva”

Crianças envolvidas no episódio: Lara (5,4), Mariana (5,2) Bibi (5,10)

Mariana passa sombra em Lara, que está vestida de noiva e pergunta: *“Já tá bonito?”* Bibi aproxima-se de Lara e diz, em tom irônico: *“Ooolha!! Tá liiiinda!!”* Bibi ri de Lara, que parece desconfiar que algo na maquiagem pode estar não tão bonito assim. Lara então levanta-se e confere a maquiagem no espelho. Mariana fala: *“Peraí! Lara? Vou tirar os borrados ainda!”* Lara fala: *“Vixe, você borrou muuito!!”* Mariana diz: *“Eu vou ajeitar os borrados, vem!”* Lara senta-se novamente e Mariana retira o excesso de sombra da pálpebra dela, passando o pincel em cima, repetidas vezes. [...] Depois de maquiar Lara, Mariana coloca no cabelo dela uma flor branca e depois o véu, dizendo: *“Você ficou linda!”* Bibi as observa e fala: *“Tá uma presepada, Lara!”* Mariana dá risada. Lara levanta-se e vai olhar-se no espelho. Fica um tempo se contemplando. Bibi dá risada. Olhando-se no espelho, Lara pergunta à Bibi: *“Fiquei bonita ou feia?”* Bibi responde: *“Feia!”*. Mariana fala: *“Eu achei bonita!”* Bibi diz: *“Eu achei feia.”*[...] (2ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 20/05/2014).

Figura 28 – Após maquiar Lara, Mariana lhe coloca a presilha de flor



Fonte: acervo pessoal da autora

Além da importância de estar enfeitada para o casamento, as meninas indicam ter ideia do que é padronizado como bonito para estar arrumada. Não basta apenas se maquiar, essa maquiagem tem que estar dentro de um padrão estético que é belo, harmonioso e de bom gosto, assim como aponta Guizzo (2011), e isso parece ser valorizado pelas meninas em suas práticas corporais de embelezamento. Lara aparenta expectativa na maquiagem feita nela por Mariana, evidenciada quando ela diz “*Já tá bonito?*” Bibi diz ironicamente que Lara está linda, mas sua fala tem o sentido contrário. Em um determinado momento, Bibi e Mariana riem da maquiagem de Lara, ao perceberem que “há muitos borrados” em seu rosto. Mariana então chama Lara para tirar os borrados e depois faz um arremate em seu visual de noiva, colocando uma flor em seu cabelo e dizendo que ela ficou linda. Bibi discorda e diz que ficou “uma presepada”, algo exagerado e extravagante. Depois, Lara faz a apresentação de si no espelho avaliando o visual e pede a opinião de Bibi, perguntando se ficou bonita ou feia. Bibi avalia o visual de Lara e diz que achou feio, e Mariana discorda em relação ao resultado, parecendo não querer depreciar seu trabalho enquanto maquiadora, dizendo: “*Eu achei bonita*”, ao passo que Bibi ratifica sua opinião inicial: “*Eu achei feia*”.

Esse e outros episódios das *rotinas de vestir e enfeitar* nas brincadeiras das meninas trazem lógicas sociais e culturais que atravessam o corpo e que também trazem as “marcas” das definições de gênero. Como afirma Buss-Simão (2012, p. 238), compreendendo o brincar como semelhante a qualquer outra relação social, ele passa a ser uma comunicação cultural, na qual, as crianças criam um entendimento mútuo, tanto sobre os objetos e os espaços utilizados, como sobre as pessoas que dele participam.

Episódio 3.1.7: “Passeando com o salto alto”

Crianças envolvidas no episódio: Nice (4,10), Joel (5,5)

Nice aproxima-se do espelho da área da beleza, tira a sapatilha rosa que está calçada, calça uma sandália de salto e fala: “*Eu vou passear com o meu salto alto!*” [...] Anda pela sala e volta para frente do espelho. Em seguida, diz: “*Esse salto ficou horrível!*” Ela tira as sandálias e calça um sapato preto de salto [...] Depois, anda pela área da beleza e diz para a pesquisadora: “*Eu fiquei linda, tia, com o salto alto*”

e com o vestido? Eu... E ele [o vestido] abre!” Ela tenta dar um giro, retira os sapatos e diz: *“Deixa eu tirar esse salto!”* Depois, rodopia quatro vezes, fazendo girar a saia do vestido. Em seguida ela diz: *“Vou passar minha maquiagem!”* [...] E depois anda de salto pela sala, por vezes sapateando (5ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 27/05/2014).

Figura 29– Nice calçada com o sapato alto



Fonte: acervo pessoal da autora

Nesse episódio, Nice experimenta as sensações provocadas pelo vestido “que roda” e pelo uso do sapato alto. Inicialmente, ela troca sua sapatilha de criança por um salto alto, escolhendo entre uma das sandálias, que ela experimenta, andando pela sala, e depois observa que o calçado não combina com seu visual, dizendo: *“Esse salto ficou horrível!”*. Isso a leva a escolher o sapato preto de salto. Em seguida, faz a apresentação de si para a pesquisadora com o visual que compõe um sinônimo de feminilidade: o vestido e o salto alto, perguntando se está linda e dando ênfase ao vestido, “que roda”. Nice faz uma performance com o corpo ao rodopiar e alargar a saia do vestido, um movimento de caráter lúdico oportunizado pela vestimenta culturalmente definida como feminina, e que Nice, sendo menina e criança, parece apreciar. Antes disso, retira o sapato de salto que a atrapalha na performance infantil e lúdica. Após a ação performática, ela diz que vai usar a maquiagem, numa ação que complementa seu visual feminino de “ficar linda com o salto alto e o vestido”. Ao final, Nice segue experimentando as sensações decorrentes do uso do sapato de salto, fazendo também performances de sapateado com o calçado. A análise desse episódio permite interpretar que Nice utiliza-se do conhecimento dessas características dos artefatos materiais considerados femininos como aportes para enriquecer sua brincadeira de experimentação e uso do corpo através dos rodopios e do uso da sandália e sapato de salto.

Pedrosa e Santos (2009, p. 54) apontam que, por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas da cultura em que vive, como também

se apropria delas, transformando-as em ação. Essas ações desempenhadas por Nice tornam “evidente o caráter experimental da brincadeira que permite às crianças a apropriação e estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados ‘adequados’ em sua cultura”.

O episódio a seguir mostra outra faceta dessa temática, em que as meninas criam significados sobre as roupas que compõe o espaço das fantasias, classificando os vestidos que são utilizadas por elas durante a *rotina de vestir e enfeitar* como os mais adequados para brincar de ir ao baile ou ao casamento.

Episódio 3.1.8: “Vamos para o baile ou para o casamento?”

Crianças envolvidas no episódio: Lia (5,10), Mariana (5,2), Bibi (5,10)

Mariana, vestida com o conjunto de saia de tule e blusa branca, está sentada em uma das cadeiras da mesinha da cozinha. Ela levanta-se, vai até Lia, que está próxima à penteadeira, aponta para o véu e para uma flor branca que Lia têm no cabelo e pede para usar esses acessórios, dizendo: “*Aí eu disse... Mãe posso usar isso? E isso? Esses dois!*” Lia responde para Mariana: “*Pode!*” Bibi, de frente ao espelho, põe em si um colar rosa. Ela diz, rindo e dando gritinhos: “*Ai, eu vou tão linda pro baile!*” Lia entrega o véu que Mariana pediu e diz: “*Aí eu não precisava de, de nenhuma coisa não, só precisava você porque você...* (não se compreende final da frase)” Mariana coloca o véu e Lia diz para ela: “*Filha?*” Depois Lia fala: “*Vamos para o baile!*” Bibi fala: “*Eu ‘tombém’ vou pro... pra... pro baile ou pro casamento?*” Lia fala diz à Mariana: “*Você veste o vestido...*” Bibi continua falando: “*Pro baile, pro baile ou pro casamento?*” Lia diz: “*Pro baile!*” Bibi continua: “*Porque, porque... Não, pro baile ou pro casamento? Porque...*” Ela é interrompida por Lia, que diz: “*Baile!*” Bibi diz, mexendo nos colares que está usando e apontando para o vestido de tule branco que Lia está usando: “*Baile num é ‘essas roupa’ não, viu?*” Lia pega no varal de fantasias um vestido de cetim vermelho. A pesquisadora pergunta à Bibi: “*Como é a roupa de baile?*” Bibi responde, tocando no vestido vermelho que Lia segura: “*Roupa de baile é essas!*” Bibi pega de Lia o vestido vermelho, tenta vesti-lo e diz para Lia, se dirigindo também para a pesquisadora: “*Você está com roupa de casamento. Né, tia?*” Lia fala: “*Era um casamento... Era um casamento, que tinha uma festa que... que... todo mundo chamava de baile, mas não era, num é... é um lugar secreto.*” As meninas seguem se arrumando (3ª Sessão – Oficinas de brincadeiras - 23/05/2014).

Figura 30 – Meninas definem as roupas de baile e casamento



Fonte: acervo pessoal da autora

Nesse episódio é possível perceber as meninas envolvidas num processo de atribuição de significados aos vestidos usados nas *rotinas de vestir e enfeitar*. Bibi, ao se adornar com colares, diz que vai para o baile. Lia e Mariana usavam as fantasias que, nas *rotinas do brincar* entre as meninas, simbolizavam a brincadeira de casamento. Quando Lia diz à Mariana que elas vão ao baile, Bibi a questiona, demonstrando que ir ao baile requer uma vestimenta diferente da que é usada para ir ao casamento – o vestido branco de tule. Como propõe Ferreira (2003), as meninas atribuem valores simbólicos de gênero aos vestidos nos usos sociais que elas fazem dos objetos nessas *rotinas de vestir e enfeitar*. Assim, novos elementos são trazidos às rotinas de brincadeiras: saber como brincar, quais artefatos materiais usar para determinadas brincadeiras.

Ao brincarem desse ritual de feminilidade do mundo adulto, as meninas constroem regras para ir ao baile e ao casamento: usar vestidos distintos para cada um dos eventos. Ou seja, a brincadeira delas também tem uma lógica, que está atrelada ao uso das vestimentas para a correta estruturação do brincar. Se o evento fosse o casamento, a vestimenta a ser usada seria o vestido branco de tule, mas se fosse o baile, a roupa apropriada seria o vestido vermelho de cetim.

Nesse sentido, destaca-se também a competência de Lia para ajustar a situação de ela usar o vestido branco “de casamento” ao faz de conta de ir ao baile, ao dizer que “*Era um casamento, que tinha uma festa que [...] todo mundo chamava de baile, mas não era, [...] é um lugar secreto*”. Assim, mesmo usando o vestido branco de tule ela pode ir também ao baile.

Durante as brincadeiras também foi possível perceber algumas particularidades no modo de ser menina entre as meninas. Como já foi evidenciado nos episódios anteriores, elas desenvolveram várias ações de construção da beleza e da aparência durante as “*rotinas de vestir e enfeitar*”. Entretanto, em algumas situações o entrecruzamento de outras categorias, como religião, pôde ser observado como definidor da construção do pertencimento de gênero, como no episódio a seguir.

Episódio 3.1.9: “Eu sou de Deus”

Crianças envolvidas no episódio: Lara (5,4), Bibi (5,10), Mariana (5,2)

Bibi e Mariana maquiavam-se no espaço da beleza, olhando-se no espelho. Bibi segura um estojo de sombras e um pincel e fala para a pesquisadora: “*Ah, quando eu ‘chegá’... Quando eu ‘chegá’ lá, lá na sala eu ‘num vô ficá’ assim não, vô, até o banheiro ti-tirar*”. Pesquisadora pergunta: “*Porquê?*” Bibi fala: “*Porque tá feia!*” Pesquisadora: “*Tá feia, é?*” Bibi: “*Tá feia não... Tá feia não. É porquê... Minha mãe não gosta...*” Pesquisadora: “*Ah, sua mãe não gosta não?*” Bibi: “*Aí eu só...*”

Aí a mainha disse assim: quando você se 'maqueia' você vai 'direeto' pro banheiro enxugar, e vai ficar um pouquinho". Pesquisadora: "Hummm... Ah sim. E por que sua mãe não quer que você se maquie?" Bibi: "Porque ela é de Deus, e eu sou de Deus". Enquanto fala, Bibi passa pó facial no rosto com um pincel. A pesquisadora diz: "Ah, você é de Deus, é?" Bibi: "É!" Pesquisadora: "Quem é de Deus não se maquia não?" Bibi balança a cabeça negativamente e diz que não. Pesquisadora: "Não? E quem é que se maquia?" Bibi fala: "Quê?" Pesquisadora: "E quem é que se maquia, então?" Bibi: "Minha irmã, que é de Deus". Pesquisadora: "Ah, quem é de Deus não se maquia, né?" Bibi responde: "Ela se maquia! E minha mãe deixa". Bibi passa pó facial nas bochechas e diz: "Menos com eu!" Pesquisadora pergunta, sobre a irmã de Bibi: "E ela é de Deus? Ela é de Deus?" Bibi: "É! A minha irmã?" Pesquisadora: "Sim?" Bibi confirma: "É!" Pesquisadora: "Então quem é de Deus pode se maquiar...?" Bibi não responde e continua mexendo na maquiagem (2ª Sessão – Oficinas de Brincadeiras – 20/05/2014).

No episódio em questão, o *posicionamento de gênero* de Bibi evidencia um aspecto importante e definidor da construção de sua identidade feminina, como o fato de ela ser religiosa, ser “de Deus”. Ela diz à pesquisadora que ao sair da brinquedoteca vai direto ao banheiro retirar a maquiagem que está usando, porque está feia, mas em seguida explica que é por recomendação de sua mãe, que também é religiosa. A mãe de Bibi era funcionária da instituição e durante a pesquisa de campo foi possível conversar diversas vezes com ela. Em uma das conversas, ela explicou que usa apenas vestido, usa calça apenas para trabalhar. Além disso, a mãe de Bibi evidenciou que não gosta que ela use maquiagem, ou roupas curtas, mas que a menina às vezes demonstra querer usar sombra, o que a faz deixar Bibi usar sombras clarinhas.

No episódio em questão, uma outra informação trazida por Bibi é a de que sua irmã se maquia, mesmo sendo também “de Deus”. Ela informa também que sua mãe permite que sua irmã se maquie, mas não Bibi. Considerando as informações dadas pela mãe da menina, o fato de Bibi não se maquiar parece estar relacionado ao fato de ela ser criança. Nesse aspecto, os marcadores de religião e também de geração se evidenciam na construção de um tipo de feminilidade correspondente a ser uma menina “de Deus”, que acaba impondo um determinado comportamento a ser assumido por Bibi.

Entretanto, cabe refletir que as crianças não atuam como meras receptoras nesse processo de produção das identidades. Ao contrário, assim como aponta Louro (2007, p. 26), os sujeitos são participantes ativos na construção de suas identidades. Apesar dessas restrições impostas por uma instância social como a igreja, principalmente no sentido de promover o governo e autogoverno dos sujeitos, há, ainda que de forma não consciente ou não evidente, um envolvimento dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser e de viver o seu

gênero. Dessa forma, como pôde ser observado nos episódios de brincadeiras, mesmo sendo religiosa, Bibi também partilha das ações de se maquiar com as outras meninas dentro da cultura criada por elas no grupo de pares, reinterpretando informações do mundo adulto para atingir seus desejos de criança.

4.3.2 Semelhanças e particularidades entre os meninos

Assim como já foi discutido ao longo deste capítulo, Jordan (1995) indica que os meninos criam e preservam sua masculinidade pelo medo e rejeição a tudo o que pode ser considerado como feminino, isso porque as pressões para a conformidade de gênero são muito mais fortes nos meninos do que nas meninas.

Apoiada em Jordan (1995), Buss-Simão (2012), evidencia que uma outra concepção que fomenta essas afirmativas a respeito da construção das masculinidades relaciona-se a um discurso que emoldura a masculinidade subordinada ao discurso do guerreiro ou herói. Nessa discussão, Gaudio (2013) aponta que desde muito cedo os meninos são ensinados a gostar de variados artefatos que estão ligados ao super-heróis e personagens fortes e violentos dos desenhos infantis, considerados do mundo dos meninos.

Foi possível identificar uma aproximação entre essas concepções e algumas atividades de brincadeiras dos meninos, nas quais se destacaram ações que evidenciam como os meninos, em interação no grupo de pares, reproduzem e interpretam criativamente as expectativas dessa masculinidade fundada no discurso do guerreiro ou herói.

Episódio 3.2.1: “O lutador mais forte do país”

Crianças envolvidas no episódio: Adson (6), Carlos (5,11), James (5,8), Liana (5,7)

James e Carlos brincam de luta em frente ao espelho na área da beleza e fantasias. Adson assiste à cena sentado na prateleira da cama. Ele fala para os meninos: “*Aí quando terminasse, tu queria vim mais eu. E eu sou o ...* (Não se pode compreender a fala)” A pesquisadora pergunta: “*Você é quem, Adson?*” Adson diz: “*Hã?*” Pesquisadora: “*Você é quem?*” Adson responde: “*O lutador mais forte do país!*” Ele empunha os braços para frente, como se demonstrasse força. Carlos aproxima-se de Adson e escala as prateleiras da cama, dizendo, parecendo empolgado: “*O lutador mais forte do país sou eu e o Adson!!*” Os dois meninos descem da cama. Adson diz: “*Bora lá! Bora terminar a luutaaa!*” Eles e James aproximam-se do espelho. Carlos olha James através do espelho e diz que vai lutar contra ele: “*Contra... o, esse daí!*” James dá socos no ar, olhando-se no espelho. Carlos agarra James e diz: “*Vamo terminar a luta!*” [...] Carlos e James trocam chutes leves. James fala: “*Só vai no pé é?*” Carlos fala: “*Tu só quer ir no pé é? Aqui ó!*” Nesse momento, Carlos agarra James pelas pernas e o derruba no chão. James levanta-se e Carlos dá um chute leve nele. Adson incita, batendo palmas: “*Luta! luta luta luta...*” Liana está próximo a eles, no espaço da beleza, e faz câro com Adson: “*Luta luta*

luta!” Carlos e James seguem brincando de luta, agarrando-se, empurrando-se e dando chutes [...] Adson diz: “*Luta luta luta luta!*” E depois: “*Pega esse desgraçado!*” Carlos derruba James no chão. Adson fala para Carlos: “*Dá na cara dele que ele morre*” (6ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 30/05/2014).

Figura 31– Adson empunha os braços, demonstrando força



Fonte: acervo pessoal da autora

No episódio em destaque, durante a luta de Carlos e James, Adson os observa e demonstra interesse em também participar da brincadeira. Ele fala: “*Aí quando terminasse, tu queria vim mais eu, eu sou o...*”, mas não é possível identificar a qual dos meninos Adson se dirige, se ele fala para Carlos ou James. Uma parte da fala de Adson também não é possível ser compreendida, o que leva a pesquisadora a pergunta-lo “*você é quem?*”. Adson então repete o que ele disse na fala anterior e que não pôde ser compreendido: “*O lutador mais forte do país*”. Seu gesto com os punhos cerrados representa a força do lutador.

Quando Carlos aproxima-se de Adson e diz que ele também é o lutador mais forte do país, juntamente com Adson, revela-se a intenção de evidenciar quem seria o opositor mais fraco: James, com quem Carlos já lutava. Essa ação de Carlos aproxima-se às reflexões de Buss-Simão (2012) acerca das concepções de Jordan (1995), de que quase todos os meninos e homens querem conceber-se como guerreiros e heróis em narrativas épicas, em uma tradição que se estende de Hércules ao Super-homem, entre outros super-heróis, havendo sempre o perigo deles se identificarem com os fracos e covardes e não com os heróis (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 255).

Em continuidade, Adson parece também querer sua vez de lutar, e fala para Carlos: “*Bora lá! Bora terminar a luutaaa!*”. Eles se aproximam de James, que se observa no espelho enquanto desenvolve a performance também de lutador, dando socos no ar. Carlos o convoca para voltar à brincadeira de luta: “*Vamo terminar a luta!*”, que se desenvolve através de chutes leves, o que leva Carlos a dizer que James “*Só vai no pé*”, como se incitasse que movimentos com outras partes do corpo também fossem necessários na luta. É aí que ele

derruba James, agarrando-os pelas pernas, como uma tentativa de nocaute do adversário levando-o ao solo. James levanta-se e eles voltam a trocar chutes, o que parece ser a reação do adversário, e o que leva Adson a dizer “*luta luta luta luta*”, uma reinterpretação de discursos vistos em filmes e desenhos de luta, que incitam os oponentes a buscar a vitória. Liana está envolvida em outra atividade no espaço da beleza, mas tem a atenção chamada pela brincadeira dos meninos e também passa a incitar a luta, repetindo “*luta luta luta*”. A brincadeira de luta se desenrola de igual para igual entre Carlos e James, sem perspectivas de vencedor, já que os golpes de confronto eram de brincadeira, o que leva Adson a dizer estratégias para Carlos, para quem ele torcia, vencer a luta contra James: *Pega esse desgraçado!*”, e depois de Carlos derrubar James no chão: “*Dá na cara dele que ele morre*”, como indício de um golpe que poderia finalizar a luta.

Esse episódio evidencia a dimensão corporal como um aspecto central nas ações das crianças, assim como indica Buss-Simão (2012), o que demonstra a exploração do corpo e de seus movimentos na construção dos modos e da imagem de lutadores dos meninos na brincadeira. As ações realizadas por Carlos e James envolviam grandes habilidades com o corpo, acompanhada também pelas verbalizações tanto deles como de Adson e também de Liana durante as ações, vinculadas a representações de lutadores e personagens valentes de ficção, o que evidencia a presença do discurso que associa os meninos à força do guerreiro. Neste caso, por meio da fantasia e da imaginação presentes nessas ações executadas pelas crianças, assim como aponta Gaudio (2013), os meninos elaboram e reelaboram elementos da realidade em sua brincadeira.

Em outras sessões de observação das brincadeiras, os meninos desenvolveram movimentos com o corpo que exploravam posturas de super-heróis, sozinhos ou em grupo, seja na forma como se posicionavam nas brincadeiras como por meio do uso de artefatos materiais que continham nas áreas de interesses. O episódio a seguir ilustra Joel realizando alguns desses movimentos.

Episódio 3.2.2: “Eu sou o chefe!”

Crianças envolvidas no episódio: Nice (4,10), Joel (5,5)

Joel está vestido terno cinza que ele retirou do varal de fantasias. Ele está próximo à estante de brinquedos e depois vai em direção a uma das cadeiras da mesa da cozinha e brinca que a cadeira é um carro, dizendo: “*Aí eu nã... aí eu... Eu não estava dentro desse carro... Estava ‘dento’ deste carro!!!!*” Ele apanha do chão, próximo à cadeira, um pequeno chapéu de palha. Coloca o chapéu e diz: “*Com meu chapeuzinho assim...*” Ele segura o chapéu sobre a cabeça, vai em direção ao espelho e diz: “*Deixa eu me olhar no espelho...*” Ele observa-se por alguns segundos e depois vai até a mesa, segurando com as duas mãos o chapéu na cabeça.

que parece guardar uma identidade secreta, revelada quando ele retira o terno e evidencia a roupa de Super-Homem ocultada por baixo da vestimenta. Em seguida, depois de revelar sua identidade, sai “voando” pela sala, fazendo um movimento que permite balançar a capa da fantasia de herói.

Um outro aspecto das brincadeiras realizadas pelos meninos se relacionou a aspectos sociais e culturais reinterpretados do mundo masculino adulto, como já discutido anteriormente no episódio em que Adson e Joel desenvolvem rituais de masculinidade ao brincarem de se barbear. No episódio a seguir, Adson e Carlos brincam com um cartão telefônico como cartão de crédito, e evidenciam as representações que eles fazem das possibilidades e vantagens de comprar um carro e outras coisas utilizando o cartão.

Episódio 3.2.3: “Comprar o carro para encher de piriguete”

Crianças envolvidas no episódio: Carlos (5,11), Adson (6), James (5,8), Liana (5,7)

Carlos e James estão deitados nas prateleiras da estante que foi transformada em caminha de bonecas. Adson se aproxima deles, retira um cartão telefônico da carteira de documentos, fingindo que é um cartão de crédito, e diz para Carlos: “*Ô cara, vai ali comprar dois reais de pão*”. Carlos responde: “*Não! Agora eu vou dormir!*” Carlos também tem em mãos um cartão telefônico. Adson puxa o cartão das mãos de Carlos e diz: “*Esse cartão é pra você...*” Carlos reclama: “*Nãaaoo! Eu quero comprar um carro da chevrolet!!!!*” Adson diz: “*Não! Amanhã nós compra*”. Carlos então fala: “*Tá bom!*” Em seguida, Adson diz: “*Tá na hora de dormir... eu vou dormir... nós três*” e deita-se na prateleira da parte de baixo da estante, formando uma espécie de beliche. Adson diz: “*E compra o carro amanhã, pra encher de piriguete*”. Carlos olha para Adson e diz: “*Cheio de dinheiro da chevrolet. Háháhá!!!*” James fala: “*Boa noite fera!*” Eles fazem de conta que dormem. Logo em seguida, Carlos imita o barulho de um despertador: “*Bibibi...*” Depois, retira um outro cartão telefônico que tem no bolso, pula da cama e vai em direção à penteadeira, dizendo: “*Comprar o carro da Chevrolet*”. Ele pega um telefone rosa na penteadeira e faz de conta que liga para Adson: “*Alô? Vem, vamos comprar o carro da Chevrolet...*” Adson se aproxima de Carlos, pega o cartão das mãos dele e diz: “*Ôxe! Me dê aqui vá! Amanhã nós compra...*” Ele guarda o cartão na carteira de documentos que ele está segurando e diz: “*Esse aqui né pra Chevrolet não...*” Carlos sai correndo pela área da beleza e fantasias, parecendo empolgado e dizendo: “*Quero comprar um chevrolet!!!*” Adson retira um dos cartões telefônicos da carteira e entrega a Carlos, dizendo: “*Tome, tome aqui, tome aqui, tome aqui... Quatro! Quatro reais pra comprar Chevrolet...*” Carlos, ao receber o cartão das mãos de Adson diz: “*Não!!! Cinco reais!!!!*” Ele sorri. Depois fala: “*Não, quer dizer que é dez reais...*” Adson diz: “*Pra encher de piriguete...*” Ele sorri e observa a pesquisadora, que também sorri. Carlos canta e dança, numa expressão de brincadeira: “*Piriiii, piriguete, piriguéeeete...*” Adson bate nas costas de Carlos e diz: “*Pra encher de piriguete, né?*” Carlos fala: “*Eu quero o carro da Chevrolet*”, e vai em direção ao espelho. Adson se aproxima dele e diz: “*Ô Carlos, né pra encher de piriguete?*” Enquanto fala, Adson olha novamente para a pesquisadora e sorri. A pesquisadora então diz: “*E quem é a piriguete?*” Adson vai até a estante de brinquedos. Aponta para Liana e diz: “*Ela!*” Liana, que mexe em alguns produtos na penteadeira, responde: “*Eu nada!*” Carlos finge dar a partida no carro e sai dirigindo pela sala. A pesquisadora pergunta a Adson: “*Ô Adson, como é a piriguete?*” Ele olha para a pesquisadora e desvia olhar. A pesquisadora pergunta novamente a ele: “*Quem é a piriguete?*” Adson responde: “*Mulher, né minha fia?!*”

Ele sai da área de brinquedos em direção à penteadeira, junto a Carlos. [...] Adson entrega um dos cartões a Carlos e diz: “Tome esses dois contos e compre...” Carlos o interrompe e fala, sobre o cartão: “Mas esse é do shopping...” Adson diz a ele: “Ô, perai, vou fazer o seguinte...” Ele mostra dois cartões telefônicos e diz: “Você compre pão com esse... [...] Carlos, você compra dois reais de pão com esse, e esse [mostra o outro cartão] você compra sabe o quê?” Carlos “O quê?” Adson diz: “A gasolina do carro”. Carlos fala: “Tá, tchau!” Adson responde: “Toma aí, toma aí. Tchau!”. Em seguida, Carlos senta-se no chão, na área de brinquedos, e simula estar dirigindo o carro (6ª Sessão - Oficinas de Brincadeiras - 30/05/2014).

Figura 33– Adson entrega o “cartão de crédito” a Carlos



Fonte: acervo pessoal da autora

Nesse episódio, é possível perceber que a brincadeira desenvolvida pelos meninos tem suas ações amparadas em situações reinterpretadas do mundo adulto, como o uso do cartão de crédito como possibilidade para “comprar pão”, “carro da Chevrolet” e colocar gasolina no carro.

Chama a atenção nesse episódio as representações de gênero e poder presentes nos discursos e ações dos meninos, sobretudo nas expressões de Adson sobre Carlos comprar o carro para poder “encher de piriguete”, frase que ele reitera várias vezes. O discurso de Adson traz uma representação da aquisição do carro atrelada à conquista de mulheres, retratadas na fala do menino sob o estereótipo da piriguete. Essas são representações do feminino e do masculino construídas por discursos que circulam em várias instâncias sociais, dentre elas a mídia, através de artefatos culturais como propagandas, novelas e músicas, às quais as crianças também têm acesso em diversos contextos socioculturais.

Nos momentos em que profere esses termos, Adson olha algumas vezes para a pesquisadora, talvez esperando dela algum tipo de reação. Ele então é perguntado por ela sobre quem é a piriguete e responde que é Liana, que nega de forma veemente a afirmação de Adson. No momento em que é perguntado novamente pela pesquisadora, Adson parece não querer responder, pois desvia o olhar da pesquisadora, e depois, quando é questionado novamente, ele responde que a piriguete é “mulher”. Pode-se inferir que Adson tenha dito que

Liana era a ‘pirigüete’ por associar o termo ao feminino, não sabendo o que significa ser uma “pirigüete”.

Nascimento (2008, p. 4) traz uma análise a respeito das representações de gênero em letras de canções populares, e evidencia que o termo “perigüete” tem sido bastante utilizado nas composições musicais para definir mulheres *sexys*, que costumam gostar de exibir o corpo, frequentar festas e atrair homens que possuam um bom poder aquisitivo. Segundo o autor, para além de simples gíria, o termo em questão deixa marcas da subjetividade dos sujeitos e carregam significados culturais e representacionais de gênero. Todas essas representações são construídas com base nos papéis sexuais que supostamente a mulher precisa ter dentro do modelo hegemônico, tendo um sentido negativo e pejorativo. Na medida que esses estereótipos se deslocam para outros contextos, principalmente quando os termos e os sentidos chegam na mídia, eles assumem um significado supostamente mais positivo e se legitimam.

Nesse sentido, concorda-se com o autor, de que essas relações de poder emergem na linguagem e na cultura através de enunciados construídos e tomados como naturais pelo senso comum a partir de sua repetição. Esses enunciados são, em certa medida, reproduzidos e perpetuados em variados arranjos e contextos sociais. No caso da brincadeira de faz de conta dos meninos, percebe-se a reprodução interpretativa pelas crianças desses valores e comportamentos relacionados aos diferentes gêneros e os lugares que cada um podem ocupar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar como o gênero, o ser menino e ser menina é vivido, significado e representado pelas crianças, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são atuantes nesse processo de construção do gênero e como as crianças usam o que sabem e aprendem sobre esses elementos nas interações e relações sociais que estabelecem com seus pares e com os adultos em contexto de educação infantil. Com base nesse objetivo central, esta investigação se propôs a aprofundar os estudos teóricos no que se refere às relações de gênero e a infância, buscando trazer, sobretudo, a criança como principal interlocutora desse processo.

Para tanto, este estudo fundamenta-se na perspectiva da Sociologia da Infância (CORSARO, 2002; 2005; 2009a; 2009b; 2011), que considera que as crianças são atores sociais competentes que elaboram e reelaboram a cultura reinterpretando de forma criativa as informações do mundo adulto. Além disso, para a compreensão do objeto de estudo nos aportamos nos referenciais de gênero de Louro (2000, 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2011), Meyer (2007), Scott (1995), entre outros, e ancoramos nossas análises em pesquisas que trazem as perspectivas das crianças quanto à construção do gênero na educação infantil (BUSS-SIMÃO, 2012; FERREIRA, 2002; 2003; JORDAN, 1995; THORNE, 1993; entre outros).

Os dados gerados em campo evidenciaram que os conhecimentos e usos sobre gênero se destacam e produzem efeitos na forma como as crianças se posicionam enquanto meninos e meninas nas interações estabelecidas entre pares no contexto pesquisado, mediadas por informações reinterpretadas da própria cultura de pares e do mundo adulto.

Nas relações estabelecidas entre meninas e meninos, entre os meninos e entre as meninas, evidenciou-se o borramento de fronteiras de gênero (THORNE, 1993), quando meninos e meninas brincaram juntos, ou quando os meninos brincaram com objetos “marcados” como do gênero oposto, como a maquiagem, unhas postiças e chapinha de brinquedo.

Thorne (1993) assinala que vários estudos têm a tendência a exagerar a respeito das diferenças e a ignorar as semelhanças entre meninos e meninas que brincam e interagem juntos em variados contextos sociais. O borramento de fronteiras de gênero que se evidenciou nas rotinas de brincadeiras entre meninos e meninas, sobretudo de Olavo, Soninha, Carlos, Joel, James e Adson durante as brincadeiras de *cuidado* do outro, ou de experimentação de

artefatos materiais voltados a determinado gênero permite-nos questionar ainda mais a afirmativa de que há comportamentos e sentimentos tipicamente masculinos e tipicamente femininos. Existem atividades que não são restritas às meninas, e possivelmente as crianças que participaram desta pesquisa não aprenderam essas imposições do mundo adulto, ou não as aceitam e as confrontam por meio de sua ação social. Dessa forma, assume-se a compreensão de que muitas diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas não são naturais, mas são construídas cultural e socialmente.

Quando houve a demarcação de fronteiras sobre o que é considerado como feminino ou masculino por algumas crianças pesquisadas, isto se deu em referência às ‘marcas’ dos artefatos materiais, bem como às ‘marcas’ no uso da linguagem verbal. Considerou-se na pesquisa, a partir do apontamento de Buss-Simão (2012), que essas ‘marcas’ são definidoras nas negociações das *noções e posicionamentos de gênero*. No contexto pesquisado, essas ‘marcas’ desencadearam muitas vezes ações e relações de conformação e reprodução de estereótipos, como quando os meninos tentaram utilizar a maquiagem e sofreram reprimendas das meninas, bem como quando Adson se negou a utilizar objetos de cor rosa, classificando essa atitude e outras, como dançar balé, como sendo “de gay”. Em outros momentos, essas ‘marcas’ operaram na confrontação e negociação desses *posicionamentos* e estereótipos de gênero entre as crianças, como em situações em que Any disse que menino pode usar roupa rosa, a depender do que for, contrariando Adson e Olavo, e em que Bibi fala que mulher, homem e gay podem dançar balé.

A respeito, concorda-se com Ferreira (2003), de que quando as fronteiras de gênero são ultrapassadas pelos *outros* e se tornam áreas de conflito, elas se evidenciam como pontos privilegiados de análise das *negociações de identidade de gênero* que eclodem nesse processo. Segundo a autora, o modo como as crianças constroem o(s) gênero(s), se efetua com base na sua definição explícita como membro de um grupo de gênero, numa rede de exclusão ou oposição a indivíduos ou grupos do outro gênero. Assim, afirma-se a feminilidade pela sua diferença em relação à masculinidade e vice-versa.

Nesse aspecto, o conceito de *posicionamento* proposto por Ferreira (2003) constitui-se uma noção essencial para analisar o gênero nas relações sociais entre meninos e meninas. Como interpreta Buss-Simão (2012, p. 199), por essas relações sociais serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, e noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos.

Até porque, esses *posicionamentos* são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais. A partir dos dados da pesquisa, acredita-se que esses conhecimentos partilhados pelas crianças se articulam com outras categorias, tais como classe, religião e etnia, e constituem-se significativos para elas e influenciam a forma como se constituem e se reconhecem enquanto sujeitos pertencentes ao gênero masculino ou feminino, apontando diferentes possibilidades de ser menino e ser menina.

Ao longo das análises, foi possível perceber algumas particularidades e semelhanças quanto aos modos como as meninas e os meninos organizaram suas práticas de brincadeiras intra-gênero. O uso da maquiagem, dos sapatos, dos vestidos eram temas definidores da feminilidade entre Liana, Lara, Bibi, Lia, Mariana, Any, Soninha e Nice. Assim, destacou-se a construção da beleza e da aparência entre as meninas durante as “*rotinas de vestir e enfeitar*”. Entretanto, Bibi evidenciou que por ser religiosa, só usava a maquiagem durante as brincadeiras na brinquedoteca, mostrando uma das particularidades no modo de ser menina entre o grupo pesquisado.

Já os meninos desafiaram os estereótipos de gênero e experimentaram as maquiagens, brincaram com acessórios como carteira de documentos, chaves, óculos, e também com a fantasia do super-homem, embora trejeitos de “super-herói” e lutador tenham se destacado nas posturas corporais e gestualidades de Carlos, Adson, James e Joel ao longo das brincadeiras, vestidos ou não com a fantasia de herói. Outra indicação dada pelos meninos durante as brincadeiras se refere às representações feitas acerca do mundo masculino adulto, como barbear-se e até comprar um carro para encher de “piriguete”, o que evidencia que os meninos têm conhecimentos acerca da expressão de determinadas formas de masculinidades.

Na busca por tentar apreender os significados próprios das culturas de pares infantis acerca do gênero e os diversos modos de ser menino e ser menina no contexto pesquisado, assumimos a perspectiva de pesquisar *com* as crianças. Nesse sentido, a pesquisa inspirada em metodologias interpretativas se mostrou frutífera para investigar o mundo das crianças e buscar compreender as interações estabelecidas entre elas na cultura de pares no contexto investigado. Assim, foram adotados como procedimentos metodológicos: oficinas de brincadeiras, oficinas de conversas com as crianças sobre as brincadeiras realizadas, oficinas de conversas a partir de filme e oficinas de conversas a partir de imagens de meninos e

meninas, homens e mulheres em situações sociais variadas, além do registro das situações observadas por meio de câmera filmadora e de diário de campo.

A assunção desses procedimentos de pesquisa possibilitou encontrar vários modos de expressão, conhecimentos e interpretações das crianças acerca do gênero, principalmente por nos propormos a uma investigação *com* crianças. Ao mesmo tempo, se reconhece o desafio do exercício de assumir uma investigação que traz como foco principal as ações e relações estabelecidas pelas próprias crianças. Nesse sentido, torna-se importante considerar que a investigação aqui proposta configura-se como uma tentativa de aproximação aos conhecimentos produzidos por esses sujeitos em torno do gênero, em busca de compreender suas brincadeiras, seus diálogos, gestos e ações, um exercício ainda em construção nesse esforço de tornar-se pesquisadora. Assim, no decorrer da pesquisa lidou-se com dificuldades do ponto de vista teórico-metodológico que demandaram a todo o tempo reflexões acerca da postura desempenhada pela pesquisadora diante das crianças e do contexto pesquisado.

As oficinas de brincadeiras realizadas no espaço da brinquedoteca possibilitaram evidenciar e compreender as formas como as crianças, entre pares, experimentavam e atribuíam significados ao gênero durante o brincar, as falas, gestos, movimentos e ações, que refletem realidades vivenciadas pelos meninos e pelas meninas em *rotinas culturais* mais amplas. Nesse sentido, consideramos que as áreas de interesses organizadas para as brincadeiras foi um procedimento bem-sucedido principalmente porque as crianças demonstraram durante toda a fase de geração de dados gostar de estar brincando nesses espaços.

Durante oficinas de brincadeiras na brinquedoteca não houve uma definição de brincadeiras “marcadas” como “de meninos” ou brincadeira “de meninas”, embora em algumas situações as crianças tenham reproduzido alguns estereótipos de gênero. O grupo de crianças pesquisado, composto por cinco meninos e oito meninas, foi distribuído em grupos mistos para as oficinas na maioria das sessões, tendo as crianças brincado juntas em boa parte das vezes, independente do seu sexo. Também não houve uma definição fixa de ocupação das áreas de interesses por gênero, sendo o espaço e as áreas explorados de diversas maneiras pelos meninos e pelas meninas.

A área da casa foi usada indiscriminadamente por meninas e meninos, embora tenha se destacado a presença constante dos meninos neste espaço, mais do que das meninas, no quarto e na cozinha da área, brincando entre si e com as meninas de *cuidar* –, cuidar de irmã, cuidar

de filho, cozinhar para a família. Assim, a partir da perspectiva das crianças participantes desta pesquisa, identificou-se nos usos destes espaços de brincadeiras por elas concepções de novos arranjos na divisão das tarefas domésticas entre homens e mulheres.

Um dos aspectos evidenciados a partir da análise dos episódios das oficinas de brincadeiras refere-se a um conjunto de *rotinas coletivas do brincar* (FERREIRA, 2002) que se mantiveram ao longo das sessões. A partir desse procedimento de geração de dados, essas *rotinas* propiciaram perceber o uso que as crianças fizeram dos espaços organizados na brinquedoteca.

Nesse sentido, evidenciaram-se como *rotinas de brincadeiras* do grupo pesquisado, embora tenha havido também a emergência de outras rotinas: vestir-se de noiva; preparar-se para o casamento; cuidar do/a filho/a; representar pai e filho/a, mãe e filho/a, marido e mulher, irmão/irmã, parentes e amigos/as; lutar; usar maquiagem; cozinhar; telefonar; brincar de super-herói. A partir dessas rotinas, diferentes enredos foram criados, desde a celebração de cerimônia de casamento entre as meninas até o cuidado dos meninos com a filha doente, idas ao trabalho, ao baile e ao médico, dentre outros. Esses enredos do brincar apontam semelhanças nas características das brincadeiras, independente do sexo das crianças, pois muitas ações foram desempenhadas tanto pelos meninos como pelas meninas, tais como cozinhar, brincar de lutas, cuidar de bebês e usar a maquiagem. Considera-se que essas ações e relações estabelecidas pelo do grupo de crianças que compõe esta pesquisa possibilitaram evidenciar algumas concepções e práticas dos meninos e das meninas acerca dos gêneros masculino e feminino.

Em relação a uma das oficinas de brincadeiras, caracterizada pela indução de papéis a serem representados na brincadeira de família, apesar de um certo desconforto sentido pela pesquisadora por ter insistido que as crianças, sobretudo os meninos, brincassem sob a “regra” de desempenhar papéis familiares do gênero oposto, do ponto de vista metodológico foi uma estratégia importante para evidenciar e compreender como se configura a construção da identidade de gênero pelas crianças na faixa etária de 4, 5 e 6 anos. Importante porque objetivava evidenciar como é para as crianças, para os meninos e para as meninas, assumir o papel desse “outro” o qual, no processo de construção de identidade de gênero, tenta-se de todo modo diferenciar-se. Nesse sentido, pôde-se constatar as estratégias e negociações utilizadas pelas crianças para lidar com o conflito que é para elas, e sobretudo para os

meninos, assumir um papel, mesmo que na brincadeira, ligado a um gênero oposto àquele com o qual elas se identificam.

Os resultados dessa sessão de brincadeiras se aproximaram às proposições de Jordan (1995), de que a necessidade de os meninos serem “não femininos” é mais imperativa do que as meninas serem “não masculinas”. Os meninos do grupo pesquisado não aceitaram representar os papéis familiares femininos. Após um longo processo de negação desses papéis, em negociação com a pesquisadora e os meninos, a decisão de Olavo em representar a irmã parece ter sido tomada apenas como uma estratégia para garantir a brincadeira, pois os meninos não desempenharam o papel e nem a brincadeira de família acordados. Esse aspecto evidenciado na geração de dados aproxima-se aos achados de Pereira & Pedrosa (não publicado, p. 19), corroborando “a ideia de que a criança é intrinsecamente motivada para o brincar, pois mesmo lhe sendo imposto uma regra, aparentemente conflituosa, ela se utiliza de meios de se safar daquela regra para que a atividade lúdica seja mantida”.

Já as meninas aceitaram a realização da brincadeira de família com a assunção de um papel do gênero oposto, tendo uma delas representado o papel de pai e, ao longo da sessão de brincadeira, trocado o papel masculino com outra menina. Todavia, é preciso considerar a faixa etária das crianças desta pesquisa, uma fase crucial para a construção de sua pessoa, e para uma compreensão mais completa sobre esse processo, seria necessário considerar outras variantes além da ação da cultura na construção de significados pelas crianças. Nesse sentido, assume-se neste estudo os limites dos referenciais teóricos utilizados. A interlocução dos estudos sociais da infância com outros aportes, tais como a psicogênese da pessoa de Wallon, poderia enriquecer a compreensão do processo de se constituir menino e menina, vivido em meio a conflitos e oposições inerentes ao processo de construção da pessoa, pois as crianças na faixa etária em que se encontram os sujeitos pesquisados se veem às voltas com a definição das fronteiras entre o *eu* e o *outro* para a construção de um sentido de si, tal como apontam Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009) e Galvão (2004), com base nos estudos de Wallon.

Ainda acerca dos procedimentos metodológicos utilizados, as oficinas de conversas a partir do filme “O menino do vestido cor de rosa” e das imagens que retratavam meninos dançando balé, menina jogando futebol, homem cozinhando, entre outras, objetivava compreender se e como os meninos e as meninas faziam associações entre comportamentos, atividades e artefatos como sendo típicos do gênero masculino ou do gênero feminino. Embora tenha sido possível identificar informações importantes das crianças acerca de seus

conhecimentos de gênero, o que se destacou nessas oficinas é que as crianças não se interessaram tanto em permanecer em roda conversando e demonstraram resistência em alguns momentos. Esse aspecto possivelmente está relacionado ao fato de a brinquedoteca ter sido descaracterizada de brinquedos e reorganizada, inicialmente, para sessões de conversas. Após a indicação dada pelas crianças, de que queriam continuar a brincar na brinquedoteca, como fizeram ao longo das oficinas de brincadeiras, a proposta metodológica foi revista e as oficinas de conversas se deram em uma outra sala da instituição, uma questão que não foi pensada *a priori* pela pesquisadora. Talvez se o espaço de brincadeiras organizado em áreas de interesses na brinquedoteca tivesse sido mantido, concomitante à realização das oficinas de conversas com as crianças, estas poderiam ter se mostrado mais entusiasmadas em conversar com a pesquisadora a partir do filme e das imagens, pois a continuidade de suas rotinas de brincadeiras estaria assegurada. Evidenciou-se que o intuito das crianças era brincar na brinquedoteca, e de certa forma, participar da pesquisa para elas era ter a oportunidade para brincar nesse espaço, considerando que, à época da incursão da pesquisadora na instituição, ele estava em manutenção e as crianças não tinham ainda acesso ao espaço. Assim, quando finalizou-se a fase da pesquisa de campo, a pesquisadora voltou à instituição para organizar a brinquedoteca em áreas de interesses para o uso pelas crianças, como uma forma de retribuição e reconhecimento da importância que as brincadeiras têm para elas.

As oficinas de conversas com as crianças sobre determinados episódios de brincadeiras considerados significativos pela pesquisadora permitiram complementar as análises de alguns dados gerados nas sessões das oficinas de brincadeiras. Esse procedimento permitiu também dar um retorno às crianças sobre sua participação na pesquisa, mostrando a elas que um dos passos do estudo consistia em registrar por meio de videogravação as brincadeiras e atividades desenvolvidas por elas, que demonstraram gostar de ver a si e aos outros colegas nas imagens.

Diante dessas colocações, o contexto institucional da educação infantil evidencia-se como um espaço imerso em significações culturais, tornando-se um espaço privilegiado para investigar o processo de construção do gênero entre as crianças. A esse respeito, torna-se imperativo ressaltar a importância do papel que as instituições de educação infantil têm na promoção e valorização da diversidade entre meninos e meninas. Consideramos a necessidade da incorporação da temática de gênero e diversidade na formação de educadoras/es da educação infantil por valorizar uma educação não-sexista e que respeite as identidades e

diferenças das crianças. É necessário refletir sobre a postura que as profissionais que compõem as instituições de educação infantil trabalham as relações de gênero com as crianças, para que as diferenças entre meninos e meninas não sejam tratadas com desigualdade. Uma postura sensível das educadoras para tais questões pode, também a partir da perspectiva das próprias crianças, ajudar meninos e meninas a construir relações, sentidos e posicionamentos de gênero mais flexíveis. Problematizar os sentidos construídos pelas crianças, como no caso de Adson, que atribuiu algumas ações que são marcadas como tipicamente feminina como sendo “de gay”, pode contribuir para a promoção de ações que desconstruam visões estereotipadas de gênero, para uma educação e formação não sexistas desde a infância e a educação infantil.

A partir desse estudo, considera-se que pesquisas que articulam gênero e infância, tomando as crianças como interlocutoras, são importantes porque podem dar visibilidade para as diversidades que antes eram suprimidas, eram tidas como exceção ou como anormalidades. A identidade é um campo de visibilidade. Ao considerarmos a questão da construção da identidade devemos ter em mente que esta ultrapassa o binarismo masculino/feminino e que existem múltiplas formas de ser e de se posicionar no mundo, o que, atualmente, está fazendo emergir de forma cada vez mais frequente sujeitos com identidades cambiantes e ambivalentes, a exemplo dos transgêneros. Esses fenômenos podem ser identificados na educação infantil? Como essas identidades são/estão sendo vividas pelas crianças na escola? A resposta a essas questões poderia trazer à tona o registro cultural do mundo da criança contemporânea e contribuir para o desenvolvimento e avanço da discussão para a educação e a educação infantil.

Tal conjuntura acaba por evidenciar que os espaços de discussão na academia e fora dela devem ser fortalecidos, e que tais discussões sejam fomentadas para o surgimento e investimento em pesquisas e ações educativas que tratem das relações de gênero e diversidade desde o início da educação básica.

No estudo aqui empreendido, consideramos que esta é uma investigação construída a partir do olhar da pesquisadora tomando como base as observações realizadas no contexto de pesquisa, somada aos estudos e perspectivas teóricas produzidos sobre a temática em um determinado recorte de tempo. Assim, diferentes olhares e direcionamentos poderiam ser sido tomados para compreender os significados, conhecimentos e linguagens que as crianças possuem e expressam no contexto de suas interações. Dessa forma, reconhecemos as

limitações apresentadas por esta pesquisa, ao mesmo tempo em que consideramos a importância da elaboração de outras investigações que tenham como sujeitos meninos e meninas na faixa etária de 4, 5 e 6 anos, que vivem suas infâncias e constroem seu gênero das mais diversas formas na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ivone Maria de Andrade Amorim . Torres, Iraíldes Caldas. A Construção da identidade de gênero. In: 1º SEMINÁRIO internacional sociedade e fronteiras. Universidade Federal de Roraima, 2012.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a educação infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. (orgs.) **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ARAUJO, Viviam Carvalho de. Reflexões sobre o brincar infantil. **Revista Educação em Destaque**. Colégio Militar de Juiz de Fora, edição 1, vol. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1215525080.pdf>> . Acesso em: 20. Mar. 2015.

AUAD, **Daniela**. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo 2**: a experiência vivida. Tradução de Sergio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhnner. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUENO, Michele Escoura. **Girando entre princesas**: performances e contornos em uma etnografia com crianças. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2012.

BUSSAB, Vera Silvia Raad; SANTOS, Ana Karina. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 321 p. Tese (Doutorado em

Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva das crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n. 148, p. 176-197, jan./abr. 2013a. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/09.pdf>. Acesso em 14. Dez. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out.-dez. 2013b. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/08.pdf>. Acesso em 20. Dez. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais na educação infantil: um olhar sobre o corpo e os sentimentos. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v.37, n.1, p.101 -109, jan./abr. 2014.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. De Renato Aguiar. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Ana M. A; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo Cortez, 2012.

CARVALHO, Ana Maria Almeida and PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 2002, vol.7, n.1, pp. 181-188. ISSN 1678-4669.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa. In: **ASSOCIAÇÃO Nacional de Pesquisa em Educação**, 31, 2008, Caxambu. Anais da ANPED. Caxambu: GT 23, ANPED, 2008, Disponível em http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf. Acesso em 13. Jan. 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. **Revista Ártemis**, n. 1, João Pessoa-PB, 2004. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/viewFile/2364/2068> Acesso em 20. Dez. 2014.

CASTRO, Ana Paula Pereira. **Relações de gênero na educação infantil: análise das atividades lúdicas**. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica). Universidade Federal de Viçosa, 2006.

CASTRO, Nilsandra Martins de. **Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Campinas, 2010.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em 12. Jan. 2014.

CORSARO, Willian A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009a.

CORSARO, Willian A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009b.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Elizabete Franco. Quem leva o nenê e a bolsa? O masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehau; MEDRADO, Benedito. (Orgs.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p 279-287, jan-jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf>. Acesso em 20. Dez. 2012.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar Estermann (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Cadernos de educação básica, 4. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero, e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, M. & SARMENTO. M.J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, p.60-91, nov. 2008.

FERREIRA, Manuela. O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de gênero ocorridas nas brincadeiras entre

crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI. 2003. Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/fronteira.doc. Acesso em 08. Nov. 2014.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In: **Pro-posições**. Campinas: v.14, n.3 (42), set./dez. 2003. p.89-101. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf>. Acesso em: 12. Out. 2011.

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

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero. Tese de Doutorado (Doutorado em Sociologia da Educação). Universidade de São Paulo, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar:** conflito sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil:** dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina, 2013.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROSSI, Mirian Pilar. **Identidade de gênero e sexualidade.** Florianópolis: UFSC, 1998. Disponível em <http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/grossi_miriam_identidade_de_genero_e_sexualidade.pdf>. Acesso em 12. Dez. 2014.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele negrão me chamou de leitão:** representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas:** um estudo no contexto da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HALL, Stuart. El trabajo de la representacion. In: HALL, Stuart (org). Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London, **Sage Publications**, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casa. Disponível em:

http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf. Acesso em 23. Jun. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tadeu Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOMMANN, M; WEIWART, D.P. **Educar a criança**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques** PPGSA-IFCS-UFRJ, v. 13 (1) Dez. 2013, p. 1-19.

JORDAN, Ellen. **Fighting Boys and Fantasy Play: The construction of masculinity in the early years of school**. *Gender and Education*, 7: 1, 69 – 86, 1995. Tradução livre de Márcia Buss-Simão.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf Acesso em 20. Out. 2013

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes Louro (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Uma sequência de atos. **Cult**, São Paulo, v.185, Nov 2013. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/11/uma-sequencia-de-atos/> Acesso 20. Jan. 2015.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

MARIANO, Marina. **A educação física na educação infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2010.

MAYNART, R. C. **A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil.** 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero, e sexualidade.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada.. **Psicologia USP.** São Paulo, Vol.20, n.3, p. 465-480, Julho/setembro de 2009. ISSN 0103-6564. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a09.pdf>> Acesso em 20. Dez. 2014.

NASCIMENTO, Clebemilton Gomes do. Piriguetes e putões: representações de gênero nas letras de pagode baiano. In: **FAZENDO Gênero**, 8, 2008, Florianópolis-SC. ANAIS. Florianópolis, ST 55, Fazendo gênero 8, 2008. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST55/Clebemilton_Gomes_do_Nascimento_55.pdf> acesso em 25. Dez. 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. **Brincadeiras de meninos, brincadeiras de meninas: cenas de gênero na educação infantil.** 45 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

PEDROSA, Maria Isabel. SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

PEDROSA, Maria Isabel. CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: reflexão e crítica.** 18(3), 2005. p. 431-442. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>> Acesso em 23. jan. 2014.

PEREIRA, M. C.; PEDROSA, M. I. (não publicado). **Brincadeiras de casinha e significação de gênero.** Texto ainda não publicado, gentilmente cedido pelas autoras.

PEREIRA, Maria do Mar. Fazendo gênero na escola: uma análise performativa da negociação do gênero entre jovens. **Ex aequo [online]**, n.20, pp. 113-127. Lisboa, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n20/n20a10.pdf> Acesso em 20. Dez. 2014.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1991. Disponível em <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAner-o-Joan%20Scott.pdf> Acesso em 12. Dez. 2014.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTI, Heloíse C.; SANTI, Vilson J. C. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Revista Anagrama** – Revista Interdisciplinar da Graduação Ano 2 - Edição 1 – Setembro/Novembro de 2008.

SANTOS, Valéria Lopes dos. **Representações de gênero nas falas de professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática** 5: 1-14, Jul./Jun. 2001-2002.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Thomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ . **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPERB, Tânia Mara. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

THORNE, Barrie. **Gender Play**: girls and boys in school. Open University Press Buckingham, 1993.

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev S. _La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In **Obras Escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. 1996. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/71312806/L-S-Vygotsky-Tom1-03-La-conciencia-como-problema-de-la-psicologia-del-desarrollo>. Acesso em 15. Jul. 2015.

VIGOTSKY, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, UFRJ, n. 8, p. 23-36, abril, 2007.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Doing Gender. **Gender and Society**, Vol. 1, No. 2, 125-151. 1987. Tradução livre de Márcia Buss-Simão.

Anexos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) da pesquisa **SER MENINO E SER MENINA: CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, recebi da Pesquisadora Ericka Marcelle Barbosa de Oliveira, responsável por sua execução, e da Dra. Lenira Haddad, orientadora da pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a investigar que concepções e práticas sobre ser menino e ser menina são elaboradas pelas crianças na educação infantil, buscando-se compreender como essas representações atuam na construção de suas identidades de gênero.

- Que esse estudo começará em **maio/2014** e terminará em **junho/2014**.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: apresentação do projeto de pesquisa ao corpo docente, à coordenação e direção da escola campo de pesquisa e aos responsáveis pelas crianças; observação das crianças do 2º Período em situações diversas na sala de atividades e no espaço geral da escola; observação e filmagem semanal das crianças em um ambiente estruturado com brinquedos, envolvendo situações diversas relacionadas à temática das relações de gênero: brincadeira livre, rodas de conversa, desenho.
- Que as crianças pelas quais sou responsável participarão das etapas de observação, conversas e filmagens.
- Que não existem outros meios para se obter os mesmos resultados.
- Que eventuais incômodos que os sujeitos poderão sentir com a sua participação no estudo são os seguintes: timidez e inibição diante da filmadora.
- Que a participação no estudo poderá trazer incômodo e risco mínimo à saúde física ou mental dos sujeitos envolvidos.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: orientação no desenvolvimento da pesquisa, sendo responsável (is) por ela: Dr^a. Lenira Haddad e a pesquisadora Ericka Marcelle Barbosa de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.
- Que, sempre que desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, as crianças poderão se recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderão retirar este consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da participação das crianças não permitirão a identificação de sua pessoa, exceto às responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu, o/a responsável pelas crianças, estou ciente que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu, o/a responsável pelas crianças, deverei ser indenizado caso o estudo acarrete danos ao entrevistado por sua participação na pesquisa (conforme a Resolução CNS 466/12, item IV).

- Que eu, o/a responsável pela criança, receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação da criança pela qual sou responsável neste estudo e estando consciente dos meus direitos e dos direitos da criança, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação da criança, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a):

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsáve(l,is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas/Centro de Educação

Endereço: Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97 - Tabuleiro dos Martins, CEP 57072-970, Maceió-AL.

Telefone p/contato:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas: Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041

Maceió, ___ de _____ de 20____.

<p>(Assinatura d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal</p>	<p>Nomes e Assinaturas das responsáveis pelo estudo:</p> <p>_____</p> <p>Lenira Haddad Universidade Federal de Alagoas</p> <p>_____</p> <p>Ericka Marcelle Barbosa de Oliveira Universidade Federal de Alagoas</p>
---	--