

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andreza Saydelles da Rosa

**“EU NÃO POSSO BRINCAR DE BONECA, BONECA É COISA DE
MENINA” : UMA PESQUISA COM CRIANÇAS SOBRE IDENTIDADES
DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Maria, RS
2018

Andreza Saydelles da Rosa

**“EU NÃO POSSO BRINCAR DE BONECA, BONECA É COISA DE MENINA”:
UMA PESQUISA COM CRIANÇAS SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Salva

Santa Maria, RS
2018

Rosa, Andreza Saydelles da
"Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de
menina": uma pesquisa com crianças sobre identidades de
gênero na Educação Infantil / Andreza Saydelles da Rosa.-
2018.
80 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Salva
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. Educação Infantil 2. Gênero 3. Pesquisa com crianças
I. Salva, Sueli II. Título.

Andreza Saydelles da Rosa

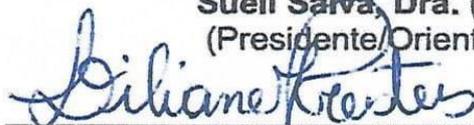
**“EU NÃO POSSO BRINCAR DE BONECA, BONECA É COISA DE MENINA”:
UMA PESQUISA COM CRIANÇAS SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Educação.**

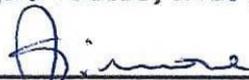
Aprovado em 20 de agosto de 2018:



Sueli Salva, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Liliane Madrugá Prestes, Dra. (IFRS) - Parecer



Simone Freitas da Silva Gallina, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças, pois não fosse a vontade de compreendê-las este trabalho não existiria, dedico a elas por terem sido também a minha primeira turma como regente, por terem me auxiliado a me constituir professora, pela parceria e sintonia construída neste tempo.

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento só poderia ser a Ele, meu pai maior que me guiou até aqui, pela coragem para enfrentar os desafios e pela força para seguir mesmo diante das dificuldades apresentadas neste percurso.

Aos que me deram à vida, meus pais José Cirne e Maria Madalena e também a minha avó Theresa, por estarem sempre presentes e por serem os pilares de sustentação para que tudo fosse possível. Em um mundo tão difícil, são meus maiores exemplos de resignação e amor incondicional.

As minhas irmãs Simone e Cíntia, por me mostrarem não somente o caminho da vida acadêmica, mas também por serem pessoas justas, determinadas e que me inspiram diariamente.

Ao meu noivo Jonathan, por ser meu confidente durante longas conversas, por sonhar junto comigo, pela persistência e lealdade em todos os momentos.

A minha orientadora Sueli Salva, pela paciência e orientação para nos ensinar o caminho da pesquisa e por nos transmitir amor ao falar das crianças.

Agradeço também a CAPES pelo auxílio-bolsa recebido durante os 23 meses de mestrado.

Por fim, aos colegas de grupo de estudo e as professoras componentes da banca examinadora, pelos olhares atentos e também pela escuta sensível destinados a construção deste trabalho.

“Elas [as pessoas grandes] adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. [...] Mas perguntam: Qual é a sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai? Somente assim é que elas julgam conhecê-lo”.

(O Pequeno Príncipe)

RESUMO

“EU NÃO POSSO BRINCAR DE BONECA, BONECA É COISA DE MENINA”: UMA PESQUISA COM CRIANÇAS SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Andreza Saydelles da Rosa
ORIENTADORA: Sueli Salva

Esta dissertação insere-se na Linha de Pesquisa LP2 – Práticas escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, no contexto da Educação Infantil, abordando as identidades de gênero em uma Escola Municipal de Educação Infantil do campo, no município de Santa Maria, RS. O objetivo foi investigar como as identidades de gênero são (re) produzidas pelas crianças a partir de suas interações no contexto de uma turma de Educação Infantil do campo. A metodologia adotada neste estudo esteve ancorada na perspectiva qualitativa, através da pesquisa com crianças, a qual coloca a criança como sujeito crítico, que participa de forma ativa da realidade social, investigando e elaborando hipóteses sobre a realidade que a cerca. A produção de dados aconteceu através da observação participante, de registros em diário de campo, registros fílmicos e registros fotográficos, durante dois meses. A fim de fundamentar a análise dos dados produzidos juntamente com as crianças, foram utilizados estudos de Louro (1998), Paechter (2009), Corsaro (2009) e Finco (2010) em busca de um diálogo teórico que legitime as falas das crianças. Os resultados obtidos ao final deste trabalho possibilitaram refletir sobre as identidades de gênero no contexto da Educação Infantil, bem como sobre as significações construídas pelas crianças sobre as concepções de gênero. Para compreender o que diziam as crianças foi preciso entender de qual lugar elas falavam, para isso a escuta atenta e sensível auxiliaram no caminho para perceber a origem das suas vozes, que em muitos momentos indicaram questões sociais e culturais sobre as identidades de gênero. Ainda, pode-se perceber que o conceito de gênero diz respeito às construções de identidades masculinas e femininas, deixando de contemplar apenas critérios biológicos e tornando-se parte da sociedade na qual as crianças estão inseridas.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Gênero. Pesquisa com crianças.

RESUMEN

"YO NO PUEDO BRINCAR DE BONECA, BONECA ES COSA DE NIÑA": UNA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS SOBRE IDENTIDADES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR: Andreza Saydelles da Rosa

ORIENTADORA: Sueli Salva

Esta disertación se inserta en la Línea de Investigación LP2 - Prácticas escolares y Políticas Públicas del Programa de Postgrado en Educación, de la Universidad Federal de Santa María, en el contexto de la Educación Infantil, abordando las cuestiones de género en una Escuela Municipal de Educación Infantil del campo, en el municipio de Santa Maria, RS. El objetivo fue investigar cómo las identidades de género son (re) producidas por los niños a partir de sus interacciones en el contexto de una clase de Educación Infantil del campo. La metodología adoptada en este estudio estuvo anclada en la perspectiva cualitativa, a través de la investigación con niños, la cual coloca al niño como sujeto crítico, que participa de forma activa de la realidad social, investigando y elaborando hipótesis sobre la realidad que la rodea. La producción de datos se produjo a través de la observación participante, de registros en diario de campo, registros fílmicos y registros fotográficos, durante dos meses. Con el fin de fundamentar el análisis de los datos producidos junto con los niños, se utilizaron estudios de Louro (1998), Paechter (2009), Corsaro (2009) y Finco (2010) en busca de un diálogo teórico que legitime las palabras de los niños. Los resultados obtenidos al final de este trabajo posibilitaron reflexionar sobre las cuestiones de género en el contexto de la Educación Infantil, así como sobre las significaciones construidas por los niños. Para comprender lo que decían los niños fue necesario entender de qué lugar hablaban, para ello la escucha atenta y sensible ayudaron en el camino para percibir el origen de sus voces, que en muchos momentos indicaron cuestiones sociales y culturales sobre las identidades de género. Se puede percibir que el concepto de género se refiere a las construcciones de identidades masculinas y femeninas, dejando de contemplar sólo criterios biológicos y convertirse en parte de la sociedad en la que los niños están insertados.

Palabras clave: Educación infantil. Género. Investigación con niños.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento numérico de pesquisas da ANPED por descritores	18
Quadro 2 – Pesquisas da 33ª edição da ANPED	18
Quadro 3 – Pesquisas da 34ª edição da ANPED	19
Quadro 4 – Pesquisas da 35ª edição da ANPED	21
Quadro 5 – Pesquisas da 36ª edição da ANPED	22
Quadro 6 – Pesquisas da 37ª edição da ANPED	22
Quadro 7 – Sistematização da pesquisa	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FEPAGRO	Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária
FIPE	Fundo de Incentivo à Pesquisa
GT	Grupo de Trabalho
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	EU ONTEM, EU HOJE, EU AMANHÃ: OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ AQUI	11
1.1	AS PESQUISAS SOBRE GÊNERO APRESENTADAS NA ANPED (2010-2015)	17
1.1.1	O que nos dizem os dados da ANPED	24
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS	27
2.1	OBJETIVOS	27
2.1.1	Objetivo Geral	27
2.1.2	Objetivos Específicos	27
2.2	A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	28
2.3	A PESQUISA COM CRIANÇAS	29
2.3.1	Procedimentos teórico-metodológicos utilizados em pesquisas com crianças: abordagens e tendências	32
2.4	SUJEITOS E CONTEXTOS DA PESQUISA	33
2.5	SER PROFESSORA OU SER PESQUISADORA: UM CAMINHO DE DÚVIDAS E DESCOBERTAS	37
3	A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS: OUTRO OLHAR PARA A INFÂNCIA	39
3.1	A INFÂNCIA E O PROTAGONISMO CONQUISTADO NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS	40
4	AS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
4.1	O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCUSSÃO DE GÊNERO	51
5	“AGORA É A MINHA VEZ DE FALAR”: FAZENDO PESQUISA COM AS CRIANÇAS	55
5.1	A ROTINA DA TURMA MISTA PESQUISADA	56
5.2	EU SOU MENINO E VOCÊ É MENINA: COMPREENDENDO GÊNERO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS	58
6	SER PROFESSORA E SER PESQUISADORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO CONSTRUÍDO	68
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	76
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	78
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	80

1 EU ONTEM, EU HOJE, EU AMANHÃ: OS CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ AQUI

*Cresci brincando no chão, entre as formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do
que comparação (BARROS, 2008, p. 187).*

Este estudo é fruto de um caminho acadêmico percorrido por mim, chamo-o de fruto por conhecer a demora em sua preparação, em seu crescimento, e fundamentalmente em seu amadurecimento.

Para justificar o seu surgimento retomo algumas memórias e situações que me constituíram em minhas relações familiares e pessoais, para então desvendar as minhas escolhas acadêmicas e profissionais, que são consequência do que sou e de quem sou no mundo.

Nasci em uma família pobre, formada por meu pai, um policial militar e minha mãe, dona de casa, com mais duas irmãs mais velhas. Apesar de ter vivido sem passar dificuldades financeiras, sem conhecer a fome ou o frio, sempre soubemos que o degrau que nos permitiria uma vida melhor seria o estudo, pois desde criança ouvimos isso de nossos pais.

Desde que nasci morei em uma localidade no interior de Santa Maria, na qual sempre vivi em contato com a natureza, com liberdade, experimentando todas as formas de brincar e ser criança, dentre essas brincadeiras estavam as que não eram usuais para as meninas como jogar futebol, brincar com carrinhos, correr pela rua de bicicleta, dentre outras, que eram as minhas brincadeiras favoritas.

Ser encorajada a entrar nos espaços e brincadeiras que eram caracterizados como “de meninos” me permitiu a liberdade e o reconhecimento do meu próprio corpo. É a partir da existência ou da anulação dessas experiências que as crianças vão delineando o seu comportamento, conforme são encorajadas, “[...] incentivadas ou desestimuladas, de forma que aprendem gradualmente o que é aceitável para os participantes de sua comunidade local de masculinidades e feminidades” (PAECHTER, 2009, p. 53).

Desde o nascimento meninos e meninas estão sujeitos a seguir um determinado comportamento, pois toda a cultura tem uma definição de conduta e sentimentos apropriados para homens e mulheres, mesmo que ainda crianças

(LOURO, 1998). A partir do cumprimento ou não do que é determinado e considerado “normal” culturalmente, as crianças vão sendo incorporadas e aceitas na comunidade. O termo comunidade surge a partir das “comunidades de prática”, conceito trabalhado por Carrie Paechter (2009). A autora considera comunidade de prática os diferentes contextos sociais em que as pessoas vivem, lugares chave onde crianças e adultos convivem e são construídas relações de poder.

Na escola me destaquei pelos fatores típicos que exaltam uma “boa” aluna, como as notas, o bom comportamento ou o espírito de liderança. Sempre me senti à vontade no espaço escolar por ser bem recebida e ter confiança dos professores e das professoras no meu potencial, porém me incomodava perceber que nem todos eram tratados da mesma forma. Ter irmãs mais velhas só me estimulava a aprender novas situações, pois sempre foram elas que me acompanharam nas tarefas e nas atividades escolares.

Passei pela Educação Infantil, chamada de pré-escola, com muita tranquilidade e leveza, na mesma escola em que este estudo será realizado, porém antes pertencente à Rede Estadual. Lembro-me perfeitamente das brincadeiras, da professora, dos colegas e das colegas, até mesmo da merenda da escola. Saí da pré-escola lendo e escrevendo pequenas frases que aprendi com minhas irmãs, o ambiente era acolhedor e muito alegre, tinha a impressão de estar em casa quando estava na escola.

Nos anos iniciais experimentei situações semelhantes, porém comecei a lidar com pequenas frustrações em relação à matemática, o ato de decorar as multiplicações, divisões e tabuadas apesar de fácil era desgastante e desmotivador. Me parece que a forma como aprendi matemática contraria o que pregam Nunes e Bryant (1997), que destacam a importância da matemática não somente como uma disciplina curricular obrigatória, mas como uma aprendizagem, que possibilita a relação de conceitos matemáticos com a vivência cotidiana das crianças. Talvez por isso ao longo dos anos fui me distanciando das ciências exatas, pois não conseguia perceber essa relação.

Conclui o ensino fundamental e apesar das cobranças em relação às boas notas e aos resultados, não tenho recordações de conhecimentos específicos dessa etapa, as recordações mais fortes são das amizades e do contexto de escola pequena do campo, onde todos se conheciam e faziam parte de uma mesma comunidade.

Ao final do ensino fundamental me inscrevi no processo seletivo para ingressar no Colégio Tiradentes da Brigada Militar, em Santa Maria, no qual fui aprovada. A escolha aconteceu também por influência do meu pai e por entender que precisava de uma boa escola, pública, para poder ingressar no ensino superior público. Os anos de Ensino Médio foram muito ricos, apesar da disciplina rígida de uma escola militar.

O Ensino Médio foi um tempo de construção de uma identidade e também de aquisição de autonomia, pois passava a maior parte do dia na escola e precisava tomar decisões importantes sozinha. O espaço de uma escola militar não me era estranho, afinal cresci convivendo com relatos, histórias e até mesmo com o espaço destinado aos militares, porém a organização nada flexível dos tempos destinados a cada situação me incomodava.

Havia uma metodologia rígida, na qual a necessidade de controlar e disciplinar os corpos era evidente, porém naquele momento a desigualdade dos espaços destinados as meninas e meninos, aos homens e mulheres pertencentes àquele contexto não causava em mim nada além de incompreensão. Afinal, eu tinha plena certeza de que era tão capaz de ser comandante do corpo de alunos¹ quanto os meninos que foram os primeiros a ocuparem a posição de destaque almejada por todos os alunos daquela instituição.

As dúvidas foram silenciadas por novas decisões que deveriam ser tomadas naquele mesmo ano. Chegava o momento do vestibular, porém o que assinalar na área do candidato?

Pedagogia? Pedagogia parecia uma boa opção, o campo da educação já era um pouco familiar em função de ter uma irmã licenciada e as áreas humanas sempre me despertaram interesse. Assinalei na área do candidato do PEIES², processo seletivo de ingresso na UFSM, que hoje não existe mais, e mesmo sem nenhuma certeza resolvi aguardar.

¹ A organização dos alunos acontecia de forma igual às instituições militares cujo foco é a formação profissional, dessa forma eram formados pelotões, companhias, além de haver formaturas militares, uso de fardamentos diários, dentre outras atividades militares características. Durante tempos previamente determinados alguns alunos ocupavam posição de destaque como comandantes dos demais alunos, sendo responsáveis por organizar e fiscalizar as atividades diárias realizadas no quartel.

² Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que foi extinto no ano de 2011. O processo seletivo ocorria em três etapas, uma a cada ano, nas séries do ensino médio, tornando-se então uma opção a mais além do vestibular, pois os processos ocorriam em datas diferentes.

Fui aprovada e iniciei o curso, apesar de não saber se era de fato o que eu queria, eu estava lá. Os primeiros semestres foram decisivos, comecei a me envolver em projetos, iniciei na pesquisa, as discussões se aprofundaram e eu percebi estar no lugar certo.

Fui bolsista do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE) durante o ano de 2013. O objeto de estudo era a dimensão do Projeto Político Pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental do município de Santa Maria/RS e foi a partir desse projeto que resolvi estar mais próxima das escolas.

Algumas experiências iniciais do curso me direcionaram para a Educação Infantil e fui à busca de novos desafios, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto Educação Infantil surgiu em 2014 e foi aí que determinei a nova semente de estudos. O PIBID foi a primeira e determinante experiência, na qual percebi que a Educação Infantil já havia me conquistado. Mantive-me pesquisando sobre as crianças pequenas, sobre as relações que estas estabeleciam nas escolas de Educação Infantil e sobre questões peculiares a faixa etária.

No entanto, algumas situações cotidianas da Educação Infantil sempre me causaram certo incômodo, a forma com que as práticas pedagógicas e os espaços eram organizados, as brincadeiras e interações que eram proporcionadas às crianças, além das diferenciações que rotulavam o que era para os meninos e o que era para as meninas na escola, determinando qual era o espaço de cada um naquele contexto.

Nesse sentido, a obra *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades* (2009), de Carrie Paechter, professora de Educação da Universidade de Londres, aborda como meninos e meninas “aprendem” a ser homens e mulheres, aprendendo também os comportamentos dos sujeitos inseridos nesses dois grupos que são adequados conforme o meio em que vivem. Ainda, a autora afirma que estes comportamentos são resultados das relações sociais que conformam, regulam e sustentam essas identidades, e que indicam como as pessoas devem se comportar em determinados lugares e situações.

Este aprendizado se refere à construção de ideias sobre masculinidades e feminidades em contextos sociais amplos e diversos, nos quais as crianças estão inseridas desde o momento do seu nascimento. A partir desse entendimento, considera-se que tornar-se homem ou mulher depende não somente da

incorporação individual dessas concepções, mas também das noções construídas coletivamente pelos outros participantes desses grupos.

Durante a graduação não encontrei em nenhum momento disciplinas que me auxiliassem a compreender como os aspectos relativos às questões de gênero e como essas interferem na constituição dos sujeitos, sem um olhar mais minucioso, apenas com inquietações e dúvidas que me acompanharam ao longo dos três anos em que estive em escolas de Educação Infantil.

Nos contextos em que estive inserida pude perceber a urgência de compreender os corpos infantis como corpos em movimento e desenvolvimento, que necessitam da brincadeira para que então se desenvolvam integralmente. Para que este desenvolvimento aconteça, é fundamental permitir que as crianças experimentem a liberdade dos seus corpos, sem padronizar ou rotular o que é permitido para os meninos e as meninas.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação encontrei as discussões de gênero na Educação Infantil, momento este em que percebi a necessidade de ouvir e respeitar as crianças como sujeitos ativos na sociedade, para então compreender um pouco mais sobre as identidades de gênero na Educação Infantil.

Comecei a pensar que nós adultos temos a necessidade de dividir o mundo em duas partes, uma delas habitada por meninos e uma delas habitada por meninas. Mas será que é preciso delimitar tanto? Será que há apenas duas formas de ser sujeito? O mundo não poderia ser mais rico se as pessoas pudessem livremente movimentar-se, ultrapassar essas barreiras? Será que isso ocorre no universo infantil e nós temos dificuldades de perceber? Com que lentes olhamos para as crianças na tentativa de compreender como elas se movem nos contextos institucionais, mais especificamente na escola e na família?

Para compreender como as crianças se movem nos contextos institucionais mencionados o olhar se volta à criança, para compreender como elas transitam nesses universos e quais os impactos na constituição de uma criança quando se delimita espaços de circulação e experiência, como é feito com meninos e meninas, de acordo com as normas criadas pelos adultos.

A partir das inquietações iniciais, a fim de orientar a pesquisa e construir o caminho metodológico, a seguinte questão inicial foi elaborada: como as identidades de gênero são (re)produzidas pelas crianças a partir de suas interações com os adultos no contexto de uma turma de Educação Infantil do campo.

O que caracteriza esta pesquisa é a necessidade de compreender a partir das experiências das crianças como as identidades de gênero que são construídas na Educação Infantil, como as crianças se movem nesse contexto que já construiu uma história, já construiu cultura, mas que como seres potentes as crianças podem modificar. Hannah Arendt (2005, p. 191) afirma que “[...] o novo sempre surge à revelia das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza. Assim o novo sempre surge sob o disfarce do milagre”.

Considerando Arendt e a compreensão de criança defendida nos estudos desenvolvidos a partir da década de 60 do século XX em que ela passa a ser vista como sujeito que tem “[...] papel ativo na definição da sua própria condição” (COHN, 2009, p. 21) é que tem sentido a necessidade de compreender como ela move entre as fronteiras daquilo que se considera como masculino e feminino.

Compreender as experiências das crianças demanda compreender também o contexto no qual elas estão inseridas, pois considerando Sarmiento e Pinto (1997) as crianças são atores sociais que atuam e transformam a realidade ao seu redor.

Por estarem desde muito cedo em contato com a mídia as crianças convivem com situações constantes de veiculação de imagens de violência e agressões, muitas dessas violências ocorrem considerando as relações de poder que envolvem gênero e são cometidas contra mulheres. Construir um movimento de identificação e respeito entre as crianças, no qual elas possam viver suas infâncias sem precisar ter um espaço delimitado para meninos e menina apresenta-se como um desafio para professoras e professores da Educação Infantil para vencer altos índices de violência, que serão apresentados a seguir e que justificam a importância deste estudo.

Uma pesquisa divulgada no ano de 2017 pelo Instituto de Pesquisa Datafolha (SANTOS, 2017) apontou que pelo menos uma em cada três sofreram algum tipo de violência no último ano. Considerando o índice de violência física o número é ainda maior e mais assustador, 503 mulheres brasileiras são agredidas a cada hora.

Os dados foram divulgados no Dia Internacional da Mulher no ano de 2017 e mostram que 22% das brasileiras sofreram ofensa verbal no ano passado, um total de 12 milhões de mulheres. Além disso, 10% das mulheres sofreram ameaça de violência física, 8% sofreram ofensa sexual, 4% receberam ameaça com faca ou

arma de fogo. E ainda: 3% ou 1,4 milhões de mulheres sofreram espancamento ou tentativa de estrangulamento e 1% levou pelo menos um tiro.

A reflexão sobre esses números adentra o espaço da escola, pois nas escolas de Educação Infantil é comum a presença de homenagens ao dia da mulher, às mães, porém ainda se aceita que meninos e meninas sejam diferenciados, que meninas tenham a sua liberdade cerceada em prol de uma educação masculina que permite a agressão e a violência, utilizando-as como características inerentes aos meninos. Entende-se que discutir questões de gênero envolve uma diversidade de temas tais como divisão sexual do trabalho, feminismos, relações de poder, direitos sociais, violência contra a mulher, entretanto, nesta dissertação, nos debruçamos sobre o tema da construção das identidades de gênero no contexto da educação infantil.

1.1 AS PESQUISAS SOBRE GÊNERO APRESENTADAS NA ANPED (2010-2015)

Este tópico pretende destacar os principais trabalhos publicados no Grupo de Trabalho (GT) 23 que tem como tema Gênero, sexualidade e educação, das reuniões nacionais e regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Reuniões Nacional e Sul entre os anos de 2010 e 2015.

A definição do período de pesquisa foi feita considerando a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no ano de 2010 e seguindo até o de 2015, último ano de reuniões até o início deste estudo, como possibilidade para fomentar a discussão acerca do espaço que as identidades de gênero têm ocupado no meio acadêmico, mais especificamente na Educação Infantil.

A escolha por realizar este levantamento nos trabalhos da ANPED se deve ao reconhecimento nacional e abrangência em publicações de pesquisas em nível de mestrado e doutorado das Universidades no Brasil. Para que fosse possível realizar este levantamento, utilizamos dois termos distintos como descritores: o primeiro somente *gênero* e o segundo *gênero e educação infantil*.

As reuniões nacionais e regionais da ANPED construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Importante ressaltar que conforme mudança

estatutária ocorrida em assembleia específica em outubro/2012, a ANPED passou, a partir da 36ª Reunião Nacional, a realizar suas reuniões nacionais a cada dois anos, intercaladas pela realização das Reuniões Científicas Regionais. O quadro a seguir ilustra a quantidade de trabalhos encontrados em cada edição do evento, de acordo com os descritores citados acima.

Quadro 1 – Levantamento numérico de pesquisas da ANPED por descritores

ANO	2010	2011	2012	2013	2015
EDIÇÃO	33 ^o	34 ^o	35 ^o	36 ^o	37 ^o
Gênero	5	6	6	5	11
Gênero e Educação Infantil	1	1	1	-	1
Total de trabalhos no GT	5	6	6	5	11

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 2 apresenta as pesquisas da 33ª edição da ANPED, ocorrida no ano de 2010.

Quadro 2 – Pesquisas da 33ª edição da ANPED

GÊNERO		
Nome	Título	Ano
Denise da Silva Braga	Vidas na fronteira-corpos, gêneros e sexualidades: estranhando a normalidade do sexo	2010
Márcia Ondina Vieira Ferreira, Georgina Helena Lima Nunes	Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da ANPEd (2000-2006)	2010
Mariangela Rosa Pereira	Gênero, sexualidade e infância: nas telas do cinema, a criança como sujeito o amor romântico	2010
Davi Marangon, Leilah Santiago Bufrem	A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil	2010
Aládia Cristina Rodrigues Medina	Análise dos textos sobre dança e gênero nos Conbraces - Congressos Brasileiro de Ciências do Esporte de 1979 a 2005	2010

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na ANPED (2010).

Na edição de 2010 foram encontrados cinco trabalhos acerca da temática de gênero especificamente, no entanto somente um deles foi desenvolvido com crianças da Educação Infantil. O texto “A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil”, de Davi Marangon e Leilah Santiago Bufrem, trata de um estudo de caso sobre a forma com que a escola participa da

construção das identidades de gênero na subjetividade infantil. Além disso, as autoras Marangon e Bufrem (2010, p. 1) fazem a “[...] leitura do subtexto de gênero presente nas mensagens produzidas pela experiência escolar cotidiana das crianças”, sinalizando em que caminho está sendo construída a compreensão de “[...] meninos e meninas entre 5 e 6 anos de uma escola pública em Curitiba, Paraná, com base em um mapeamento das lógicas constitutivas dos *habitus* de gênero”³.

A metodologia da pesquisa adotada pelos autores foi a análise de conteúdo e a produção dos dados foi organizada considerando dimensões da experiência escolar selecionadas, representadas pela organização física do espaço, as autoras apontando ainda “[...] pelas rotinas, pela forma de apresentação do conhecimento no livro didático e pela transmissão de concepções de gênero das professoras envolvidas na pesquisa” (MARANGON; BUFREM, 2010, p. 2). Os dados e considerações produzidos no trabalho apontam como relevante que a escola reproduz e produz relações de gênero já estabelecidas na sociedade, evidenciando ainda que mesmo que exista a predominância de uma lógica já definida, a presença de uma nova lógica é um forte sinal de que as transformações podem ocorrer, mesmo que de forma lenta e gradual.

Estão evidenciadas no Quadro 3 as pesquisas da 34ª edição da ANPED, ocorrida no ano de 2011.

Quadro 3 – Pesquisas da 34ª edição da ANPED

(continua)

GÊNERO		
Nome	Título	Ano
Constantina Xavier Filha	A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças	2011
Roney Polato de Castro e Anderson Ferrari	"Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!" - Gênero, Sexualidades e Formação Docente	2011
Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Joana Darc Germano Hollerbach, Erika Christina Gomes de Almeida	Experiências educativas de catadoras e catadores de materiais recicláveis, relações de gênero e empoderamento feminino	2011

³ Com base no sociólogo Pierre Bourdieu, Marangon e Bufrem (2010, p. 05) destacam que: “Estão associados ao termo *habitus* o conjunto das disposições de normas sociais que regulam as práticas dos sujeitos em ação. Ele se constitui através de um trabalho social de nomeação e de inculcação que transforma e inscreve uma identidade instituída, em uma natureza biológica – é a incorporação da lei social. É desta forma que se pode falar de um *habitus* de gênero que se impõe desde a primeira infância, sendo as crianças objeto de expectativas coletivas muito diferentes segundo seu sexo [...]”.

Quadro 3 – Pesquisas da 34ª edição da ANPED

(conclusão)

José Licínio Backes, Ruth Pavan	A produtividade dos conceitos de identidade, diferença e cultura nos estudos de gênero articulada com as epistemologias	2011
Sandra dos Santos Andrade	Juventudes e processos de escolarização: articulações entre trabalho e gênero	2011
Neil Franco Pereira de Almeida	(Homo)sexualidades e gênero nos documentos oficiais da educação	2011

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na ANPED (2011).

A 34ª edição aconteceu no ano de 2011 e a partir dela obtivemos seis trabalhos desenvolvidos na temática de gênero, apesar do crescimento referente ao ano seguinte, o número de trabalhos produzidos na Educação Infantil manteve-se igual, somente um trabalho aconteceu com crianças na Educação Infantil. O texto “A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças”, de Constantina Xavier Filha trata de uma pesquisa cujo objetivo conforme Xavier Filha (2011, p. 1) era “[...] descrever e analisar dados de pesquisa-ação realizada com crianças em uma escola pública”. Possui duas abordagens teórico-metodológicas: a bibliográfica e a pesquisa-ação. Ainda, conforme Xavier Filha (2011, p. 1) a pesquisa aconteceu com o objetivo de “[...] propiciar momentos de reflexão e problematização sobre as temáticas da sexualidade, gênero e diversidades, mediadas por livros infantis, e produzir coletivamente materiais educativos para/com crianças”.

Os dados, conforme a autora Xavier Filha (2011, p. 2), foram coletados mediante “[...] textos escritos e ilustrativos, observação, coleta da oralidade das crianças e produção coletiva de materiais educativos, entre eles um filme de animação”. As representações de gênero das crianças, consideradas na pesquisa, evidenciaram atitudes de silenciamento e conformidade às normas sociais; a regulação das atitudes dos meninos; a demarcação da heteronormatividade; o estabelecimento da norma como elemento de construção de uma identidade e também das resistências e possibilidades de mudanças na construção de ser menino e menina.

No Quadro 4 encontram-se as pesquisas resultantes da 35ª edição da ANPED, ocorrida no ano de 2012.

Quadro 4 – Pesquisas da 35ª edição da ANPED

GÊNERO		
Nome	Título	Ano
Sandra dos Santos Andrade	Escolarização, gênero e vulnerabilidade social: uma abordagem cultural de narrativas juvenis	2012
Andréa Costa da Silva, Vera Helena Ferraz de Siqueira	Sexualidade e gênero: discursos docentes mediados pelo livro paradidático	2012
Gabriela Chicuta Ribeiro	Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses	2012
Alexandre Silva Bortolini de Castro	Sexualidade, gênero e diversidade: currículo e prática pedagógica	2012
Cláudia Maria Ribeiro	No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade	2012
Paulo Rogério da Conceição Neves	Violência, Traição e Gênero: uma briga de meninas em uma escola privada	2012

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na ANPED (2012).

Na 35ª edição o número de textos produzidos sobre a temática gênero manteve-se igual ao ano anterior, com um trabalho produzido sobre gênero no contexto da Educação Infantil, sendo ele o texto “No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade”, de Cláudia Maria Ribeiro, o qual buscou problematizar, conforme Ribeiro (2012, p. 1) “[...] as falas de educadoras que atuam na Educação Infantil concebendo-as como enunciados, baseada em um conceito trazido por Michel Foucault que gera perguntas tais como: o que pode ser dito? Quem está autorizado/a dizer?”.

A autora exemplifica no texto, enunciados que são geradores de tantas perguntas, a partir do conceito trazido por Foucault, como:

Por que gênero e sexualidade são questões? Quais os governos exercidos por múltiplas forças, por autoridades que se consideram capazes de vigiar, julgar, marcar a sexualidade e o gênero? Por que ainda hoje as expressões da sexualidade das crianças causam tanta agitação? Qual a concepção de sexualidade e como essa temática integra ou não os currículos de formação de educadores e educadoras? Que discursos legais, científicos, médicos, morais, religiosos, educacionais, jurídicos engalfinham-se na Educação Infantil? (RIBEIRO, 2012, p. 1).

A partir de tantas questões, a autora considera que tudo isso sugere a necessidade de rever os conceitos de infâncias, de política, de gênero, de

sexualidades, de currículo, de Educação Infantil. Para atender a demanda evidente é preciso também repensar os referenciais teóricos, para que então seja possível adentrar de fato na Educação Infantil.

Estão expostas no Quadro 5 as pesquisas da 36ª edição da ANPED, ocorrida no ano de 2013.

Quadro 5 – Pesquisas da 36ª edição da ANPED

GÊNERO		
Nome	Título	Ano
Dagmar Elisabeth Estermann Meyer, Carin Klein	Um olhar de gênero sobre a 'inclusão social'	2013
Roney Polato de Castro	Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades	2013
Priscila Gomes Dornelles	"Apoios ou agachamentos?": a normalização do gênero na educação física escolar	2013
Neide Cardoso de Moura	Análise de livros didáticos de língua portuguesa na perspectiva da ideologia de gênero	2013
Taisa de Sousa Ferreira	Modos de ver, sentir, e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de pedagogia	2013

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na ANPED (2013).

Na edição de 2013 houve uma diminuição no número de trabalhos produzidos na temática de gênero, da mesma forma a produção sobre gênero na Educação Infantil foi anulada, não houve nenhum trabalho produzido com este foco.

Por fim, no Quadro 6 estão contidas as pesquisas da 37ª edição da ANPED, ocorrida no ano de 2015.

Quadro 6 – Pesquisas da 37ª edição da ANPED

(continua)

GÊNERO		
Nome	Título	Ano
Márcia Ondina Vieira Ferreira	O campo do gênero na ANPEd. Hipóteses em construção	2015
Nilce Vieira Campos Ferreira	Gênero e educação: a formação em economia doméstica	2015
Marcos Lopes de Souza	O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades	2015

Quadro 6 – Pesquisas da 37ª edição da ANPED

(conclusão)

Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Mayanne Júlia Tomaz Freitas, Karina Ingredy Leite da Silva	Origens e desafios dos núcleos de estudos de gênero na educação superior no norte e nordeste do Brasil	2015
Érica Jaqueline Soares Pinto, Valquiria Gila de Amorim	Gênero e educação superior: um estudo sobre as mulheres na física	2015
Francisca Jocineide da Costa e Silva	Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI	2015
Gregory da Silva Balthazar	Gênero e poder no caráter pedagógico das vidas paralelas: o exemplo de Cleópatra e Otávio	2015
Maria Cláudia Dal'igna, Éderson da Cruz	Gênero e currículo: uma análise desta (des)articulação na formação inicial de docentes	2015
Márcia Cristiane Volz Klumb Coronel	Pesquisas sobre gênero e sindicalismo docente: o que dizem a respeito da participação sindical das mulheres?	2015
Gabriela Garcia Sevilla	Pedagogias de gênero e sexualidade em artefatos culturais: reflexões sobre uma experimentação	
Raquel Quirino Gonçalves	Relações de gênero, tecnologia e formação profissional de mulheres no segmento de mineração	2015
Jane Felipe de Souza, Bianca Salazar Guizzo	Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação	2015

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na ANPED (2015).

No ano de 2015, edição 37ª, o número de produções com foco na temática de gênero dobrou, no entanto é importante considerar que isso aconteceu em virtude da mudança no estatuto da ANPED, cujas reuniões passaram a acontecer a cada dois anos, o que aumentou o número de trabalhos aceitos por grupos de trabalho. Porém, mesmo com esse aumento significativo, a pesquisa sobre gênero na Educação Infantil continuou pequena, tendo somente um trabalho voltado à infância.

Na produção de Francisca Jocineide da Costa e Silva intitulada “Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e RCNEI” a autora teve como objetivo articular a

[...] construção da identidade de gênero na primeira infância enfocadas em dois Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação (ANPED) GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação, ao segundo volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (COSTA E SILVA, 2015, p. 1).

Dessa forma, Costa e Silva (2015, p. 2), buscou responder às questões: “[...] como as pesquisas em gênero e Educação Infantil abordam as construções das identidades de gênero? Como o RCNEI enfoca as (des)construções das identidades de gênero na Educação Infantil?”.

Ao final do trabalho Costa e Silva (2015, p. 14) apontou que “[...] os estudos sobre a temática ainda são incipientes; vêm preocupando-se em relatar as (des)construções de identidade de gênero na Educação Infantil”, considerando ainda que poucos os que trazem propostas para os problemas encontrados. Da mesma forma, evidencia-se também que o RCNEI não tem como foco principal a discussão acerca das identidades de gênero, mas Costa e Silva (2015, p. 14) enfatiza que “[...] ao apontar esse tema, visibiliza questões que estão no cotidiano da Educação Infantil e que muitas vezes passam despercebidas”.

1.1.1 O que nos dizem os dados da ANPEd

Considerando o surgimento do campo da Sociologia da Infância os olhares começaram a se voltar às crianças, pois surge então uma nova forma de olhar e considerar a infância. Esse novo olhar retira da criança o rótulo de ser incapaz e que não produz cultura, permitindo então desvelar a criança como ser potente, vinculado ao mundo em que vive e capaz de transformar a sociedade. Mesmo com os avanços acerca das concepções de infância e das discussões de gênero voltadas às crianças, ainda há muito para caminhar nesse sentido.

O levantamento das produções que aconteceram nos cinco anos pesquisados na ANPEd apontam para uma necessidade evidente de que se pense as discussões de gênero na Educação Infantil, pois ao longo das cinco edições cujo levantamento foi realizado, apenas quatro trabalhos foram desenvolvidos com crianças no contexto da Educação Infantil.

O baixo número de produções torna mais difícil a reflexão acerca das crianças pequenas, pois revela que ao passo que são consideradas seres potentes, ainda são colocadas como incapazes para compreender as relações construídas socialmente, mesmo que vivam diariamente situações de construção de suas culturas, suas identidades de gênero.

Partir do olhar das crianças também parece ser uma tarefa difícil, pois dentre os quatro trabalhos vinculados à Educação Infantil, somente um apresenta como possibilidade metodológica a pesquisa com crianças. Nos outros o olhar do adulto prevalece, colocando a criança como um objeto da pesquisa a ser olhado, porém retirando dela o direito de ser protagonista.

Outra revelação importante é no que se refere aos documentos legais que norteiam a Educação Infantil, a ausência ou o distanciamento das discussões de gênero colocam a temática como uma possibilidade transversal, que, no entanto, acaba desaparecendo dos currículos e práticas.

A busca pelos dados nas reuniões da ANPEd também foi realizada no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, cujo foco é também a Educação Infantil, porém o dado obtido foi assustador, em todas as edições pesquisadas somente um trabalho trouxe gênero como parte da Educação Infantil, o texto “Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil: Um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas”, de autoria de Márcia Buss-Simão, na 35ª edição, em 2012, revelou que a compreensão de pertencimento e as noções de gênero envolvem uma diversidade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, além de, segundo a autora Buss-Simão (2012, p. 8) “[...] revelar aproximações e distanciamentos nos modos de ser meninos numa instituição de Educação Infantil”.

Para além das constatações obtidas a partir do levantamento dos dados, é preciso situar as questões de identidades de gênero como pertencentes às crianças enquanto sujeitos, que estão construindo sua identidade e reconhecendo seus corpos. Dessa forma, O trabalho sobre as identidades de gênero implica sensibilidade, reconhecimento e respeito às diferenças de cada um. Buss-Simão (2012, p. 7) sinaliza que:

O corpo enquanto manifestação do gênero pode facilitar a construção de relações sociais havendo uma reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, mas pode, por outro lado, criar impedimentos à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares.

Para dar continuidade ao estudo proposto e inicialmente apresentado neste capítulo, aponta-se seguinte estrutura desta dissertação: o primeiro capítulo diz respeito à apresentação de minha história pessoal e acadêmica e ainda apresenta o

estudo feito a partir dos textos da ANPEd, a fim de elucidar os caminhos que me trazem ao encontro dos estudos de gênero.

O segundo capítulo refere-se ao caminho metodológico da pesquisa, traçando detalhadamente o que foi vivenciado na construção deste trabalho para a chegada até o contexto pesquisado.

No terceiro capítulo são trazidas as questões referentes à Sociologia da Infância, quanto à história, concepção de criança e infância, bem como surgimento das crianças nas pesquisas.

O quarto capítulo traz abordagens em torno do conceito de gênero na Educação Infantil, as relações de poder e discussões acerca da prática docente nas questões de gênero.

No quinto e sexto capítulos estão as reflexões feitas a partir do que foi vivido na escola, considerando as falas das crianças e retomando os elementos teóricos destacados ao longo do texto.

O capítulo final apresenta as considerações feitas acerca do que foi vivido na escola com as crianças, de forma a retomar as discussões teóricas e compreender como as identidades de gênero foram discutidas neste trabalho, pelas vozes das crianças, a partir de suas interações no contexto de Educação Infantil do campo pesquisado.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Tendo por objetivo de pesquisa identificar como acontece a (re)produção das identidades de gênero pelas crianças, a partir da pesquisa com crianças em uma escola do campo, o capítulo o qual inicio tem por finalidade apresentar a metodologia de pesquisa utilizada, o referencial teórico que a sustenta epistemologicamente, bem como os instrumentos de produção de dados e procedimentos de análise dos dados, além da caracterização dos sujeitos e do local onde a pesquisa aconteceu.

2.1 OBJETIVOS

Considerando o que foi exposto até o presente momento acerca da temática desta pesquisa, bem como das pesquisas até então desenvolvidas, definimos o campo específico deste estudo através de seus objetivos geral e específico.

2.1.1 Objetivo Geral

- Investigar como as identidades de gênero são (re) produzidas pelas crianças a partir de suas interações no contexto de uma turma de Educação Infantil do campo.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Refletir sobre as compreensões de gênero das crianças em situações de diálogo e brincadeiras;
- Compreender como a prática docente interfere na construção de estereótipos de gênero;
- Identificar quais são os lugares determinados nas relações de meninos e meninas no dia a dia da Educação Infantil;

2.2 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por adotar a abordagem qualitativa, por se compreender que a mesma é a forma mais adequada de se desenvolver uma pesquisa no campo da educação. Conforme Lüdke e André (1986, p. 18), as autoras se referem à abordagem qualitativa como aquela que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. O enfoque qualitativo, segundo as autoras, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser somente quantificados e, portanto, explora conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas.

Para Chizzotti (2006), a abordagem qualitativa considera que existe uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, entre sujeito e objeto e, entre a objetividade do mundo e, a subjetividade do sujeito, ou seja, um amplo processo relacional. A partir do que este autor entende é que se propôs compreender a partir das interações, brincadeiras e situações experimentadas pelas crianças, como as mesmas compreendem a construção das identidades de gênero no contexto da Educação Infantil, considerando ainda as especificidades do contexto em que estas crianças estão inseridas.

Para que seja possível estabelecer o processo relacional a que se refere Chizzotti (2006), o pesquisador é parte fundamental na pesquisa qualitativa devendo adotar uma postura participante no que diz respeito à cultura, práticas, percepções e experiências com os sujeitos da pesquisa na busca de compreender o significado atribuído por eles ao que os envolve, dessa forma o conhecimento é considerado uma construção coletiva.

O pesquisador, enquanto sujeito inserido na realidade deve experimentar os tempos e os espaços das crianças, de modo a partilhar experiências para compreender o sentido que os sujeitos atribuem a cada experiência. Desse modo, na pesquisa qualitativa, todos são considerados atores que elaboram conhecimentos, bem como produzem práticas significativas no percurso da pesquisa.

Para elucidar o exposto acima sobre a pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986), com base nos estudos de Bogdan e Biklen, apresentam cinco características para configurar uma pesquisa qualitativa:

- 1- “Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, geralmente através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), isso significa que o pesquisador se insere no contexto para fazer parte dele e para compreender as relações existentes entre os sujeitos;
- 2- Os dados são predominantemente descritivos, o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.
- 3- A preocupação com o processo maior que com o produto: “[...] o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12);
- 4- O significado é foco de atenção: “nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12);
- 5- A análise dos dados por processo indutivo: os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente. As abstrações são realizadas e se consolidam a partir da análise dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Dentre as várias formas possíveis de se assumir uma pesquisa qualitativa ou naturalística, algumas se destacam no campo da educação segundo Bogdan e Biklen (1982), pois envolvem a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e retratando a perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.3 A PESQUISA COM CRIANÇAS

Mesmo com algumas conquistas adquiridas ao longo da história, o campo de pesquisa com crianças pequenas é ainda muito limitado com relação às definições metodológicas e a escolha de instrumentos que superem a visão do adulto sobre a da criança.

O pressuposto inicial desta pesquisa é de que a criança é crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca. Ao considerá-la assim é preciso “[...] ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, educar o olho e a técnica; ouvir: captar e procurar entender; escutar o dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 85).

A sustentação para este novo olhar para a criança está em um novo paradigma apoiado na Sociologia da Infância, do qual surgem estudos nos quais se insere uma nova visão de criança, percebe-se então meninos e meninas como atores sociais porque sua própria existência modifica o entorno social e obriga a adotar medidas em relação a eles. As crianças são atores sociais nos mundos sociais de que participam e as pesquisas com crianças devem focar suas condições de vida, atividades, relações, conhecimentos e experiências.

A discussão sobre as crianças como sujeitos ou atores sociais mostra que elas, não importando sua idade, são pessoas com seus próprios direitos, gente com características e habilidades específicas que devem ser apreciadas e respeitadas por seus semelhantes, no contexto em que estão inseridas.

Kramer (2000, p. 66) salienta ainda, que para que seja possível incorporar as crianças como protagonistas nas pesquisas é preciso entendimento de que “[...] as crianças possuem olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, e que dá outro sentido à história”. Além disso, é preciso conhecimento acerca das crianças, o que elas fazem, de que brincam e como inventam. Esse modo de ver a criança pode ensinar não só a compreendê-las, mas também a olhar o mundo e determinadas situações a partir do ponto de vista da criança.

Tão necessária quanto à participação ativa das crianças nas pesquisas, também é o desenvolvimento de uma consciência político, pedagógica e teórico-metodológica em relação ao mundo social e cultural das crianças, fundamentalmente, no que se refere à elaboração de princípios para a consolidação da própria constituição das crianças como sujeitos sociais ativos, exigindo práticas pedagógicas e metodológicas não convencionais, que deem conta dos anseios,

desejos e necessidades das próprias crianças. Isto fortalece e reafirma a luta para que as crianças ocupem seus lugares como atores sociais e sujeitos ativos nas investigações, pois lhes atribui uma relevância própria com participação direta durante a produção dos dados nas pesquisas.

A disseminação dos estudos e pesquisas sobre as infâncias e a educação das crianças em instituições de Educação Infantil tem sido simultânea ao próprio avanço das ciências humanas e sociais. Desse modo, as fronteiras estão sendo expandidas, se fazendo necessário construir diálogos entre as duas lógicas socializadoras – adultos e crianças –, para então compreender a forma e o lugar de onde as crianças falam. Ferreira (2002) reafirma a necessidade de se contextualizar uma condição de criança socialmente construída no dia a dia, na experiência de relação direta e implicada com outros – adultos e crianças, em contextos sociais específicos e diversos.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 78) auxiliam a pensar nesta questão:

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é /um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa. [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Ainda nesse sentido, Martins Filho (2010, p. 8) produz um levantamento sobre as pesquisas científicas com participação de crianças, em um de seus artigos intitulado: “Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisa com crianças apresentadas na ANPED”, no qual:

Evidencia-se que o crescimento de pesquisas com crianças aumentou a produção de conhecimentos sobre as infâncias, bem como o interesse em desenvolver metodologias e procedimentos não convencionais de pesquisas que qualifiquem as vozes das crianças.

Para desenvolver uma pesquisa com as crianças é preciso estar disposto a entrar em sintonia com as mesmas, a ouvir o que elas têm a dizer, sem colocar a sua voz adulta como superior, para que dessa forma seja possível compreender o que dizem e de onde falam as crianças.

2.3.1 Procedimentos teórico-metodológicos utilizados em pesquisas com crianças: abordagens e tendências

Produzir pesquisas com crianças significa refletir sobre o lugar da infância e de suas relações, mas também implica pensar no que diz respeito às metodologias de pesquisas que vem sendo utilizadas. As abordagens e tendências configuram-se como estratégias de investigação, no campo da educação opta-se preferencialmente por metodologias qualitativas e de cunho interpretativo. Essa opção justifica-se pelo fato de que esta forma de pesquisar é uma possibilidade de analisar dados e fatos de forma abundante e que privilegia a riqueza dos detalhes do cotidiano.

Quinteiro (2000, p. 112), afirma que os novos procedimentos usados “[...] formam um feixe que não se esgota e que apresenta inúmeras dificuldades para serem vencidas pelo pesquisador”. Há consenso nas pesquisas desenvolvidas com crianças de que é necessário utilizar mais de um procedimento metodológico para compreender o fenômeno que se quer estudar.

Muitas pesquisas apontam para o uso da etnografia em pesquisas com crianças, considerando a natureza dessa metodologia, nesse caso, é importante considerar que a etnografia contribui para estabelecer maneiras criativas de contato e interação com os sujeitos investigados. Conforme André (1999) a utilização das estratégias do método etnográfico poderá ser um elemento fértil para permanecer no campo, para decifrar e anotar o modo que os pesquisados dialogam com a cultura contemporânea, ou ainda, para compreender de que maneira a cultura contemporânea se manifesta nos sujeitos investigados.

Ainda, nesse sentido Martins Filho e Barbosa (2010) afirmam que nas pesquisas com crianças os registros são ferramentas importantes para que seja possível compreender as relações e os contextos dos quais as crianças são provenientes, dessa forma a etnografia se apresenta como um recurso para que o universo infantil seja compreendido, nessa perspectiva então que se insere a utilização da etnografia em pesquisas com crianças.

A observação participante também tem sido o ponto forte nas pesquisas com crianças. Chizzotti (2006) considera que a observação direta ou participante ocorre no contato direto do pesquisador como fenômeno observado a fim de observar as ações dos sujeitos em seu contexto a partir do seu olhar investigativo. Esta pode

visar à descrição apurada de uma situação: as especificidades dos sujeitos, o espaço, o tempo, as ações, os significados, as atitudes, comportamentos, as relações tornando-se participante a medida que se vive e compreende a dinâmica dos acontecimentos e recolhe informações com base na compreensão e sentido atribuído aos atos pelos sujeitos. A postura participante caracteriza-se pela partilha da vida e atividade dos sujeitos, identificando-se com os mesmos e também, vivenciando ações e, compartilhando significados.

Como forma de registrar a riqueza das relações e diálogos com maior detalhamento, tendo como pressuposto a pesquisa etnográfica com crianças, é importante destacar o uso do caderno de campo, bloco de anotações ou, ainda, diário de bordo, de acordo com o que sugerem Martins Filho e Barbosa (2010). O uso do diário tem como finalidade manter as situações mais completas, ricas em detalhes e informações que serão relevantes para análise dos dados produzidos.

Outro recurso metodológico importante, que é destacado por Martins Filho e Barbosa (2010) é o registro fotográfico nas pesquisas com crianças. Sobre o registro fotográfico os autores salientam que o mesmo ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. A partir de um registro fotográfico há uma possibilidade de se olhar para a imagem única, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto.

Nesse sentido, conforme os autores, a possibilidade desperta a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. Diante disto, a leitura das imagens se apresenta como um instrumento de aproximação da realidade sócio histórica e cultural do grupo fotografado, que possibilita que o pesquisador reconstrua o próprio olhar.

2.4 SUJEITOS E CONTEXTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil do campo, que acolhe cinco turmas de Educação Infantil, localizada na região oeste da cidade, no Distrito de Boca do Monte, no município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

A escolha da escola aconteceu em decorrência da minha presença como professora na escola e também pela proximidade existente entre a minha

constituição pessoal e as vivências das crianças que estão naquele espaço. Além disso, foi a primeira escola que frequentei, apesar da distância temporal entre a minha experiência como aluna e após como professora, muitas características de escola do campo permanecem, especialmente o fato de ser uma escola na qual as crianças possuem liberdade para brincar.

Para buscar compreender a definição de escola do campo presente nos documentos da escola, foi possível observarmos duas variações nas denominações *do* e *no* campo. Para Caldart (2004, p. 149):

No: o povo tem o direito de ser educado onde vive; *Do*: o povo tem o direito de uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Os documentos salientam que é importante que a educação seja *no* e *do* campo, de modo que os sujeitos envolvidos se sintam parte deste processo e tenham suas especificidades respeitadas conforme o contexto em que vivem. Por isso, um dos entendimentos norteadores desta pesquisa é o respeito que se deve ter pelas organizações culturais, sociais e familiares dos sujeitos que vivem no campo.

A escola está inserida em uma localidade pequena, na zona rural de Santa Maria. Apesar de se localizar no campo, a maioria das famílias tem seu sustento com o trabalho realizado na cidade, até mesmo pelo fácil acesso ao meio urbano. As mães, na maioria, trabalham em suas casas, acompanhando os homens no trabalho no campo ou no cuidado com os filhos, algumas trabalham no comércio ou como empregadas domésticas, já os pais desenvolvem suas atividades predominantemente em fazendas, sítios ou chácaras próximas, além de alguns trabalharem em suas pequenas propriedades rurais.

A existência da escola no distrito foi marcada por impasses com a administração pública, em um primeiro momento a escola pertencia a Rede Estadual e se situava à margem da rodovia que dá acesso ao distrito de Boca do Monte, porém após mudanças na organização da educação estadual e também em virtude do baixo número de crianças que eram atendidas a escola esteve prestes a fechar as portas.

Foi a partir da mobilização da comunidade que a escola resistiu, alguns pais foram aos órgãos competentes e realizaram abaixo-assinado na comunidade

alegando a importância da escola para as famílias, que precisavam trabalhar e contavam com a escola para a educação das crianças.

A escola então passou a ser administrada pela Rede Municipal de Educação e começou a expandir o atendimento às crianças, porém no ano de 2016 o telhado do prédio bastante antigo desmoronou. Mais uma vez a comunidade precisou lutar pela permanência da escola.

Após nova reorganização a escola passou a ficar situada dentro da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO) em uma casa cedida temporariamente ao município, na qual permanece até então.

A escola atende aproximadamente 70 crianças, sendo duas turmas de Pré-escola B, uma turma de Pré-escola A, uma turma de Maternal I e a turma mista na qual a pesquisa foi realizada. A maioria das crianças chega até a escola através do transporte escolar, pois muitas moram em localidades ainda mais distantes, algumas andam mais de uma hora para estarem de volta às suas casas.

Atualmente a escola conta com cinco professoras com habilitação em Pedagogia, com regime de 20h, sendo uma delas a professora responsável pela instituição. Além das professoras, três estagiárias e uma funcionária responsável pela preparação dos alimentos e pela organização do espaço físico.

A estrutura física da escola é bastante precária, pois a mesma não foi pensada com essa finalidade, porém algumas melhorias já foram feitas. São três salas de aula, uma biblioteca, três banheiros, uma sala para a gestão, além da cozinha. Já o espaço externo é muito rico, as crianças têm a disposição um pátio bastante amplo, com um espaço para horta, sombras, pracinha, caixa de areia, casinhas embaixo de árvores e área coberta com brinquedos.

A primeira conversa sobre a possibilidade de realização da pesquisa aconteceu informalmente, no tempo em que estive atuando como professora na escola, a diretora se mostrou disponível, no entanto percebi nela uma curiosidade para entender o que eu iria investigar com as crianças.

Expliquei que a metodologia proposta previa uma inserção prolongada no campo de pesquisa e que a mesma seria realizada no ano seguinte considerando o fato de eu não estar mais na escola como professora daquela turma de crianças. Porém, a projeção foi feita para que eu estivesse com o Maternal, no turno da tarde, o que não se realizou.

No início do ano voltei à escola para começar as observações, porém a professora responsável me informou que o Maternal permanecia sem professora e que não havia previsão de chamada das crianças para iniciarem o ano letivo. Propus a ela que a pesquisa fosse realizada com a turma mista no turno da manhã, considerando que a mesma já contava com a professora regente e nessa turma estavam oito crianças que faziam parte do maternal no ano anterior.

Os sujeitos dessa pesquisa então formam um grupo de dezessete crianças, com idades entre dois e cinco anos que frequentam a turma mista da escola, no turno da manhã e também permanecem na escola no turno da tarde, porém em suas respectivas turmas conforme faixa etária.

O contato com a professora regente foi feito, a mesma aceitou a minha presença em sala de aula durante os dias propostos, a pesquisa então foi feita durante quatro dias na semana, nos meses de março, abril e maio. A única restrição feita pela professora foi quanto ao momento do sono das crianças, pois ela alegou que as crianças estavam se adaptando ao ambiente da escola e também ao momento de descanso.

A pesquisa teve cuidados éticos em relação às crianças e aos dados produzidos através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁴ e de Confidencialidade⁵, porém a pedido da professora responsável pela escola os rostos das crianças serão preservados nos registros fotográficos trazidos no decorrer do texto.

A mudança em relação à turma de crianças aconteceu em decorrência do tempo e para evitar que a pesquisa fosse interrompida, no entanto pode-se preservar a importância do vínculo com as crianças. O vínculo com as crianças me colocou em um caminho desconhecido até então, quando surgiu o questionamento sobre ser professora ou ser pesquisadora? Seria possível estar com as crianças em um novo papel? Foi preciso aprender.

⁴ O TCLE consiste em um documento cujo objetivo é informar e prestar esclarecimentos aos sujeitos participantes da pesquisa, a fim de que possam decidir se irão participar ou não do estudo. O documento está de acordo com a lei de proteção moral tanto do pesquisador quanto do pesquisado, sendo ambos responsáveis pelo andamento da pesquisa. Foram produzidas duas vias deste documento, uma via ficou com a pesquisadora e outra ficou com a pessoa responsável pela criança.

⁵ O Termo de Confidencialidade garante ao participante da pesquisa que as informações e os dados obtidos serão utilizados somente para fins de pesquisa e que os nomes dos participantes não serão divulgados, optando-se então pela utilização de nomes fictícios.

2.5 SER PROFESSORA OU SER PESQUISADORA: UM CAMINHO DE DÚVIDAS E DESCOBERTAS

Retornar à escola foi motivo de satisfação para mim, porém antes mesmo do mês de março iniciar algumas dúvidas começaram a surgir.

O que mesmo eu queria investigar? Qual era o meu novo papel naquele espaço? Como eu deveria agir? A garantia do vínculo com as crianças começou a se tornar motivo de insegurança.

E se as crianças chorassem? Provavelmente eu poderia acalmá-las, porém eu não estava naquele espaço para isso. Ou estava?

Os primeiros dias na escola foram um pouco difíceis e eu que já estava acostumada com o movimento das crianças naquele espaço não conseguia me encontrar. Quando cheguei à escola fui recebida pelas crianças com entusiasmo, especialmente pelas que me conheciam. O registro abaixo elucida os primeiros diálogos com as crianças e comigo mesma.

Assim que cheguei à sala de aula fui bem recebida pelas crianças, algumas já me conheciam, outras não. As que me conheciam imediatamente me apresentavam para as outras crianças: essa aqui é a profe Andreza ó, fiquei um pouco sem jeito por sentir que a professora regente pudesse se incomodar, conversei com as crianças e aos poucos expliquei que ficaria com elas por uns dias, mas que a professora continuava sendo a professora Miriam. Porém elas insistiam, quando a professora regente chamava alguma das crianças pelo nome, os olhinhos me procuravam. Da mesma forma aconteceu com as idas ao banheiro, quando queriam trocar os brinquedos ou quando ficavam insatisfeitas com alguma situação (Diário de campo).

Episódios como o narrado acima aconteceram durante vários dias, nos quais minha preocupação maior era compreender o meu lugar e não olhar para as crianças. A pesquisa começou a acontecer de fato quando compreendi que o papel de pesquisadora não excluía o que já havia construído com as crianças.

O olhar da professora regente para a minha presença também mudou, pois a mesma passou a me ver como alguém disposta a ouvir as crianças, a auxiliar nos momentos diários e a estar naquele espaço para entender as manifestações das crianças.

Nesse sentido, Kohan (2007, p. 131) sinaliza que “[...] a infância fala uma língua que não se escuta, a infância pronuncia uma palavra que não se entende, a infância pensa um pensamento que não pensa”. Dizer isso significa afirmar que escutar o que as crianças falam vai muito além de ouvir apenas, é preciso compreender o que elas querem dizer.

Estar próxima de algumas crianças favoreceu a minha aceitação pelo grupo todo, as crianças entenderam o meu papel naquele momento como uma nova professora. Ferreira (2009) explica que muitas vezes as crianças veem o adulto pesquisador como alguém que está naquele espaço da escola para cuidar ou ensinar.

Direcionei meus esforços de compreensão e escuta sensível às falas das crianças e suas expressões, o que não significa que não tenham surgido algumas considerações a respeito das práticas desenvolvidas pela professora, até mesmo durante diálogos informais ao longo dos dias. Em muitos momentos refletimos juntas acerca das questões de gênero, dos papéis que as crianças podiam experimentar em sala de aula, da influência da linguagem utilizada com as crianças e especialmente do papel importante de práticas não sexistas e diversificadas.

No quadro abaixo explícito como a pesquisa aconteceu desde a inserção na escola até a organização dos dados e escritos deste trabalho:

Quadro 7 – Sistematização da pesquisa

Período de frequência à escola	Duração	Seleção dos dados	Período de Análise dos Dados	Análise dos Dados
Março	Quatro dias na semana, das 8h30min até as 11h30min, horário em que as crianças iam dormir (exceto semana com feriado).	A análise dos dados produzidos foi feita priorizando os episódios e acontecimentos em que estivessem presentes algumas respostas ou novos questionamentos para as problemáticas pesquisadas neste estudo, considerando sua ênfase na construção das identidades de gênero das crianças.	Abril a Junho	A análise dos dados produzidos no contexto pesquisa foi realizada de acordo com estudos teóricos feitos por autoras como Guacira Louro, Daniela Finco, Jane Felipe e outros autores que dialogam sobre gênero e infância.
Abril				
Maió				
Junho				

Fonte: Elaborado pela autora.

3 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A PESQUISA COM CRIANÇAS: OUTRO OLHAR PARA A INFÂNCIA

O caminho de chegada até o tema sobre as identidades de gênero é longo e sinuoso.

Para que se possa pensar na criança como sujeito histórico e de direitos é necessária uma longa caminhada, que se inicia a partir da Sociologia da infância com autores como Sarmiento e Pinto (1997), Rosemberg (1996), Corsaro (2009) e Quinteiro (2009), a qual apresenta novos estudos e conceitos acerca da criança, considerada nesta perspectiva teórica, como ator social, sujeito histórico e de direitos, pertencente a uma categoria geracional permanente, com características próprias, a infância.

A partir desta nova perspectiva, entende-se que as crianças são produtoras de culturas, agentes de mudanças, através de suas formas de estar no mundo e se relacionar com o meio em que estão inseridas. A infância, como um tempo particular da vida das crianças, possui linguagens particulares por meio das quais é possível compreender e se manifestar no mundo social e cultural.

A abordagem sociológica da infância traz significativas contribuições para a compreensão dessa categoria social nesse momento histórico e representa um importante passo para a defesa dos direitos das crianças em todos os espaços sociais nos quais circulam e convivem.

O campo sociológico voltado à infância é uma nova forma de se olhar para as crianças, acrescentando a elas uma importância diferente da que era atribuída a elas anteriormente, tornando-as então participantes, sujeitos ativos e dando importância às falas e experiências que vivenciam.

A partir dessa nova concepção acerca das crianças surge a necessidade de repensar o protagonismo das crianças nas pesquisas, bem como o seu protagonismo nas práticas educativas, tentando compreender se estas práticas atendem às crianças e as suas necessidades de interlocução, expressão, participação, aprendizagem e formação humana. Repensar o protagonismo das crianças nas práticas de pesquisas e nas práticas educativas é o objetivo deste capítulo, considerando aspectos históricos da construção da infância e concepção de criança.

3.1 A INFÂNCIA E O PROTAGONISMO CONQUISTADO NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS

As concepções tradicionais que dominaram as pesquisas sobre a infância por muito tempo, conduziram ao silenciamento das crianças, que eram vistas como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos. Ou seja, as crianças eram impedidas de “falar” por que não eram consideradas capazes para isso. O fato de tornar as crianças invisíveis denuncia a existência de uma concepção de infância na qual as crianças não são consideradas partícipes da sociedade.

Considerando então o surgimento desse novo olhar para as crianças, que deixa de limitar os lugares em que as crianças podem estar e as tornam sujeitos que contribuem para a sociedade em todos os aspectos, Sarmiento e Pinto (1997, p. 20-22) afirma que:

[...] a consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores[...] implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.[...] Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de atores sociais, tem geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos. [...] As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade.[...] A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

A infância começa a ser percebida quando se concebe que as crianças não podem ocupar somente o lugar de excluídas do convívio social e incapazes de contribuir com a sociedade, de forma que há o início de uma busca pela valorização das crianças e da infância.

Finco (2010, p. 40) indica que as pesquisas das ciências sociais e humanas “[...] custaram a suscitar a criança e a infância como participantes centrais de suas pesquisas, bem como a realizar suas análises nas relações entre sociedade, infância e escola e entender a criança como sujeito histórico e de direitos”, tendo em vista que os estudos sobre infância e criança eram voltados ao caráter biológico e natural, colocando-as sempre como uma projeção dos adultos.

O movimento de desconstrução da naturalização destes conceitos implica questionar a sua relação com os adultos. Pois, a ação dos adultos diz respeito às referências que definem os valores e entendimentos sobre a infância.

Considera-se a influência da psicologia do desenvolvimento para a afirmação das relações de poder exercidas pelos adultos, na qual o adulto é tomado como parâmetro de normalidade e evolução, de forma que a infância adquire um caráter natural e atemporal. Rosemberg (1996) enfatiza que esta perspectiva retira da infância o seu caráter histórico e gerador de transformações e reafirma a visão de que as crianças são “futuros humanos”, que por viverem um tempo peculiar da vida não agem, não produzem cultura, nem transformam a realidade social.

Dessa forma, a psicologia da infância não pode ser a única possibilidade para conceituar os períodos de infância, pois ao enfatizar as etapas de desenvolvimento como igual para todas as crianças, opera uma homogeneização da infância, dentro de um padrão de normalidade pré-determinado.

Segundo a pesquisadora Soares (2001) a infância não é um fenômeno natural, porém acaba sendo subestimada quando vista a partir de um grupo social composto por adultos. Para se pensar o processo de construção da infância, além do desenvolvimento psicológico individual da criança, é preciso abranger seu desenvolvimento histórico, social, político e cultural.

Quando se espera que todas as crianças passem pelos mesmos processos de desenvolvimento se desconsidera o que há de peculiar em cada uma, impossibilitando assim que se leve em conta as condições sociais em que são Soares (2001) produzidas. A infância, quando compreendida como uma construção social, permite contextualizar os primeiros anos da vida humana, deixando de ser um momento específico e se tornando então um componente da cultura e da sociedade (JAVEAU, 2005).

Da mesma forma que não há olhares desvinculados das experiências que cada um vivencia, e que tão pouco a ciência pode ser considerada neutra, separada de ideologias, valores sociais e políticos, “[...] a criança coisificada, partida, descontextualizada, gerada pela psicologia em nome de uma pretensa neutralidade científica, é um objeto fácil de manipulação, em nome de interesses econômicos dos grupos que detém o poder” (COPIT; PATTO, 1979, p. 9 apud DIAS, 2005, p. 13).

O conhecimento menos aprofundado sobre algumas idades da vida, como a infância, acontece devido à compreensão de que as crianças não são seres sociais

em sua totalidade, ficando colocadas em um lugar de marginalidade e exclusão social. É preciso ver as crianças além do senso comum, que as tipifica como seres cuja verdadeira humanidade ainda está por vir.

A partir da Sociologia da infância, especialmente autores como Sarmiento e Pinto (1997), Rosemberg (1996), Corsaro (2009) e Quinteiro (2009) que buscam constituir a infância como objeto sociológico, de forma a retirar da perspectiva biológica e descontextualizada socialmente, é necessária uma recomposição do campo sociológico, tanto em termos teóricos, quanto metodológicos. A sociologia da infância passa então a ser considerada como um processo múltiplo, conjunto heterogêneo de experiências socializadoras, como um trabalho coletivo de construção e apreensão do mundo, como uma realidade social que faz existir os diferentes sujeitos, atores sociais: adulto-criança e criança-criança.

A releitura do conceito de socialização contribui para a consideração da criança como ator. Essa noção de socialização é identificada como um modelo interativo, no qual a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social (CORSARO, 2007).

Essa interação e socialização, apontadas por Corsaro (2009) como cultura de pares, pode ser entendida como o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. Assim, este autor apresenta a concepção da criança como agente e participante de seu desenvolvimento, que enquanto brinca com seus pares produz cultura, num processo de apreensão e significação da cultura maior na qual está inserida.

É a partir do surgimento do conceito de reprodução interpretativa, o qual introduz aspectos não pensados da participação da criança na sociedade, que indica os episódios de brincadeiras nos quais “[...] 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 interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31). O termo reprodução diz respeito a algo que ultrapassa a simples imitação ou assimilação da cultura maior pelas crianças através da brincadeira. Compreende o entendimento de que ao brincar, a criança produz cultura e exige mudanças culturais em seu entorno, da mesma forma que suas infâncias e brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009).

A pesquisadora Daniela Finco (2010), em sua tese de doutorado tem como pressuposto inicial a consideração de que a criança é crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca.

As crianças são atores sociais nos mundos sociais de que participam e, segundo Finco (2010, p. 44) “[...] a investigação sociológica com crianças busca focar suas condições de vida, atividades, relações, conhecimentos e experiências, considerando ainda que sua própria existência modifica o entorno social”, fazendo com que sejam adotadas medidas em relação a eles.

A construção social da infância aponta um novo paradigma de estudos: a compreensão sobre o papel ativo da criança possibilita perceber que há realidades sociais que só podem ser descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos.

Quando partimos da premissa de que as crianças podem ser dependentes dos adultos, mas que os adultos também são dependentes das crianças (QVORTRUP, 2000), abrimos caminho para compreender as relações da infância com outras gerações e suas proposições para iluminar o entendimento das relações e dos conceitos no interior da própria infância.

A discussão sobre as crianças como sujeitos ou atores sociais mostra que elas, não importando sua idade, são pessoas com seus próprios direitos, gente com características e habilidades específicas que devem ser apreciadas e respeitadas por seus semelhantes, os adultos, com quem se relacionam no meio familiar, social e cultural.

A autora Quinteiro (2009) em “A emergência de uma sociologia da infância na Europa”, pondera acerca da urgência de uma sociologia da infância, que considere a criança como um ator social, como sujeito ativo, que age e modifica o meio no qual está inserida, o que reafirma então um novo paradigma para o estudo da infância, pois se renova o interesse pelos processos de socialização vividos pelas crianças.

Alguns textos tiveram destaque entre as produções que enfatizaram a necessidade de uma sociologia da infância, como os textos de: Régine Sirota e Cléopâtre Montandon. Sirota (2001) ressalta aspectos como: a reconstrução da infância, como objeto sociológico, por meio de seus dispositivos institucionais; Ainda, a autora convida o leitor para uma *viagem ao país da infância*, a partir de questões como: - A criança como um ator social; - A construção social da infância; - A

construção de um imaginário social; - Ponto de vista sobre a cultura da infância; - olhares sobre a construção científica do objeto – a criança como variável em si -; rediscussão das variáveis clássicas e sobre o uso de um novo objeto sociológico.

Para construir um novo paradigma, os sociólogos da infância James e Prout (1990, p. 8-9 apud MONTANDON, 2001, p. 51), sugerem algumas variáveis, como:

- A infância é uma construção social;
- Variável e indissociável de outras variáveis como classe social, sexo ou pertencimento étnico;
- As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estruturadas em si;
- As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção da vida social;
- Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância;
- Proclamar um novo paradigma do estudo da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

Apesar do novo entendimento sobre o papel de ator social que pode ser desenvolvido pelas crianças, ainda existem muitas dificuldades em garantir a confiabilidade e o respeito ao testemunho infantil nas pesquisas no campo sociológico, apesar da etnografia e da história oral serem reconhecidas como ferramentas metodológicas eficientes na análise do ponto de vista das crianças.

A etnografia adotada nesta pesquisa é vista como uma possibilidade metodológica privilegiada para se pensar em uma nova construção social da infância, objetivando a criação de vínculo do pesquisador com o pesquisado para que haja uma melhor apreensão das falas da criança e uma análise das relações entre educação e infância. A partir da postura metodológica de Linda Smith a respeito dos elementos metodológicos decorrentes da orientação etnográfica Sarmiento (2011, p. 153), sintetiza em seis passos:

- Permanência prolongada do pesquisador no contexto estudado;
- Interesse por todos os traços e detalhes que constroem o cotidiano;
- Interesse para os comportamentos e atitudes dos atores sociais, mas também para as interpretações que eles fazem desses comportamentos;
- Esforço para produzir um relato consistente;
- Busca por uma estruturação do conhecimento de forma progressiva;
- Apresentação final que una de forma criativa, a narração/descrição dos contextos com argumentações teóricas.

O olhar do pesquisador precisa ir mais além da descrição das condições sociais do sujeito da pesquisa, neste caso a criança, e emergir na cultura da infância

estabelecendo relações entre o fenômeno histórico e a estrutura social. Conforme Bastide (1979, p. 154), “[...] não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos, é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo”.

Hernandez-Piloto (2014, p. 84) afirma que “[...] investigar a infância requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança”, em contrapartida, pesquisar a relação infância, escola e demais relações coexistentes, exige a compreensão dos elementos que constituem a história da educação, da infância, da pedagogia e da escola. A sociologia da infância e as pesquisas com crianças estão intimamente ligadas, pois ao colocar a criança como sujeito ativo e que tem direito à fala, garante-se então um novo papel às crianças nas pesquisas.

É possível perceber o quanto a fala das crianças é um importante recurso para uma análise mais detalhada das relações vividas pelas crianças em todos os contextos. No entanto, conforme Kuhlmann (1998) o pesquisador não deve se esquecer que ao contar sua história de vida, uma criança de dez anos terá uma memória mais recente de sua infância, permitindo a documentação de um olhar ainda mais marcado por um ponto de vista infantil.

É preciso aprender a ler e interpretar o mundo, como ferramenta na busca para superar o senso comum e ideologias ultrapassadas sobre a infância, para isso é necessário que se repense os métodos e formas de tratar a criança de hoje como sujeito de pesquisa. Dessa forma, considera-se também a importância de fazer valer a infância como categoria social, trazendo à discussão as relações de dependência e variação conforme a sociedade, que acabam determinando as concepções de infância.

Olhar para as crianças em seus contextos é uma possibilidade de olhar para a infância através da Sociologia, sem dar ênfase aos problemas sociais ou as situações de exposição e/ou sofrimento aos quais as crianças ainda são expostas, buscando então um olhar para aquelas que acabam despercebidas e que fazem parte do todo, por se compreender a complexidade social das ações experimentadas, de modo a romper o senso comum e dar a importância devida aos fenômenos sociais que compõem a vida das crianças, enquanto categoria social.

A sociologia da infância tem se apresentado como uma oportunidade de investigação da vida das crianças, não somente como alunos ou como seres adultos

no futuro, o que se pretende então, é conhecer as crianças nas diversas relações que vivem e que são determinantes para as formas de brincar e interagir que são adotadas pelos pequenos.

Olhar para as crianças dentro dos contextos em que vivem e a partir das relações que estabelecem é uma forma de desafiar as ideias generalizadas de que o lugar das crianças continua a ser com as famílias apenas, não reconhecendo a importância das socializações primárias e secundárias que as crianças vivem.

Como sujeitos sociais, as crianças têm capacidade de produzir mudanças nos contextos em que estão inseridas, ou seja, elas também são influenciadas por forças políticas, sociais e econômicas, da mesma forma que influenciam todos os setores da sociedade. Assim, a infância é constituída por sujeitos ativos e competentes, com especificidades características da faixa etária, que as fazem diferentes dos adultos.

As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a um espaço geográfico no qual residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, que compõem a sociedade, estas atuam junto a suas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, integram o mundo, dão significados a ele, concomitante a isso, o influenciam e ressignificam o que conhecem.

4 AS IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças de 0 a 5 anos e 11 meses passaram a ter o direito de serem educadas fora de casa, em creches e pré-escolas, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, caracteriza a primeira experiência escolar, momento no qual as crianças começam a conviver em um grupo social mais amplo, com características diferentes das do meio familiar e com outras crianças de mesma faixa etária.

Vianna e Finco (2009, p. 270) indicam que “[...] essa etapa é palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas. No convívio com os outros – educadores e colegas –, o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente”. Essas posturas são inscritas nas crianças segundo padrões de conduta e valores culturais, com os quais as crianças convivem, juntamente com o grupo familiar e com o meio cultural que vivenciam.

Nos espaços destinados à Educação Infantil as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças, essas interações podem ser definidas conforme Corsaro (2009, p. 32) como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. São nessas relações construídas no contexto diário da Educação Infantil que o protagonismo da criança se evidencia, suscitando uma nova interação e uma nova forma de conviver com o outro. Trata-se de um universo legitimamente infantil, com características próprias, voltadas para crianças bem pequenas, definido por Faria (2006, p. 87) como:

[...] espaço da sociedade em vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, “café com leite”, “quatro olhos”, etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina.

A infância é uma fase da vida historicamente situada e que depende da visão dos adultos sobre a mesma, de maneira que ao construir uma visão de infância construímos uma ideia a respeito de ser criança num contexto determinado por tempo e espaço. Conforme Sacristán (2005, p. 26) “[...] as imagens através das quais vemos as crianças são variadas e mutáveis nas culturas e nos diferentes grupos sociais”, assim não é possível ver duas crianças em contextos distintos da mesma forma.

As relações das crianças na Educação Infantil apresentam-se como uma das formas de inserção de meninos e meninas na vida social, porque oferecem a chance de estar em aproximação com crianças advindas das mais diferentes classes sociais, religiões e etnias com hábitos, valores e formas de agir também diferenciados. A garantia de uma Educação Infantil de qualidade trouxe consigo a necessidade de se repensar algumas concepções teóricas acerca das identidades de gênero.

Mesmo com o avanço de movimentos feministas que buscaram questionar e discutir o lugar ocupado pelas mulheres e pelos homens na sociedade e considerando ainda, as pesquisas e estudos já relacionados às identidades de gênero dentro de um contexto cultural que problematizam a construção das identidades, ainda hoje existem outras pesquisas que reafirmam discursos sobre padronizações de gênero, desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Vianna e Finco (2009, p. 267) apontam que ainda hoje alguns estudos sustentam que “[...] além das diferenças anatômicas entre os sexos, o cérebro de meninas e de meninos processa de modo essencialmente distinto a linguagem, as informações, as emoções, o conhecimento e tantas outras características”, da mesma forma as autoras citam estudos realizados por pesquisadores como Edward O. Wilson, da Universidade de Harvard (1981) e pela professora e bióloga Anne Fausto-Sterling, da Universidade Brow (2000), ambas situadas nos Estados Unidos, os quais sustentam que, para além das diferenças biológicas entre os sexos, o cérebro de meninas e de meninos processa de modo diferente a linguagem. Exemplificam-se essas hipóteses a partir das informações, das emoções, do conhecimento e de tantas outras características, ditas como naturais, que conduziriam às distinções de comportamento e de habilidades cognitivas.

A fim de elucidar alguns questionamentos acerca dessas distinções, as autoras Vianna e Finco (2009, p. 267) problematizam:

Mas será, de fato, possível afirmar que as competências, os atributos e os comportamentos deles decorrentes são originalmente configurados conforme cada sexo? Será verdade o que nós aprendemos sobre as justificativas biológicas para as diferentes habilidades de meninas e meninos?

As autoras citam ainda o estudo realizado pela professora de biologia e estudos do gênero do Departamento de Biologia Molecular e Celular e Bioquímica da Universidade Brow, nos Estados Unidos, Anne Fausto - Sterling (2000) em uma pesquisa sobre as construções do sexo e do corpo sexuado, na qual “aponta pesquisas que comprovam a existência de uma anatomia cerebral específica para cada sexo” (2009, p. 267), surgindo então um fundamento que associa algumas habilidades aos homens e outras as mulheres. Em outras palavras, passam da discussão das diferenças externas e do ambiente social para as diferenças internas, do organismo biológico, e seus efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade.

Refletir sobre os fundamentos dessas afirmações no âmbito da educação e, mais especificamente, da educação infantil exige o questionamento de suas origens e do peso do caráter biológico. Implica, por exemplo, em questionar a respeito da interferência e do papel da cultura nos processos de socialização/interação e de formação de meninas e meninos desde suas primeiras experiências e inserções de vida na instituição escolar, desde a creche.

Para Melucci (2004), a identidade tem na biologia apenas um dos seus aspectos, portanto, não é um dado, mas um processo de construção entrelaçado com os aspectos sociais e culturais. É um processo de construção constante, de forma contínua, mediado pela ação constante de um sujeito. Para o autor “[...] a identidade apresenta-se como um processo de individuação e de crescimento de autonomia [...] como um produto de uma ação consciente e resultado de autorreflexão, mais do que um dado ou uma herança” (MELUCCI, 2004, p. 47).

A garantia de condições das crianças vivenciarem experiências múltiplas é o que pode assegurar o desenvolvimento integral das mesmas, do processo de construção de suas identidades. Louro (1999) aponta que a intenção de fixar uma

identidade específica para meninos e meninas, vincula às identidades de gênero a heterossexualidade, modelo de identidade sexual considerado normal socialmente.

Nesse sentido deve-se refletir sobre a naturalização da aptidão física dos meninos e a aptidão artística das meninas, por exemplo. Será a natureza responsável por tais diferenças? Todos são estimulados da mesma forma ou cada um é encaixado em um modelo ditado pela sociedade e consolidado na escola?

Educar as crianças é responsabilidade dos adultos, no entanto percebe-se que um dos sentidos desta educação é definir, desde muito cedo, as diferenças de seus corpos, a partir da perspectiva de gênero. O desempenho de habilidades e os comportamentos que são esperados para meninos e meninas são enfatizados, mesmo que de forma inconsciente, nos gestos e ações diários na Educação Infantil (FINCO, 2003).

Exemplificando essa situação, Vianna e Finco (2009, p. 272) apontam que “[...] a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino”, ou então, quando pede para uma menina auxílio na limpeza e para o menino realizar uma atividade que demande força, são demonstrações das diferentes expectativas que se tem para cada um dos sexos.

Diversas vezes a escola, através de suas professoras e das práticas desenvolvidas, reproduz no dia-a-dia, uma identidade que configura sujeitos masculinos e femininos, conforme o que se tem como parâmetro do que é aceito na sociedade. Louro (2001, p. 17) esclarece que:

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. [...]. É curioso observar, no entanto, o quanto esta inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento.

O rigoroso processo de construção de um ser feminino ou masculino está presente na tentativa de controlar os sentimentos, os movimentos corporais, bem como as habilidades, essa necessidade está relacionada à dimensão das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo fica evidente nos tipos de brinquedos que são oferecidos e disponibilizados às crianças: as possibilidades de brincadeiras sugeridas, a partir dos brinquedos, são uma maneira sutil de definir como devem comportar-se meninos e meninas.

Finco (2004), em sua pesquisa de dissertação de mestrado, enfatizou que as crianças, quando bem pequenas, não fazem diferenciação de brinquedos conforme o que os adultos julgam adequado para meninos ou meninas, no entanto, ao longo do tempo estas crianças vão recebendo influência dos adultos que convivem e até mesmo de outras crianças maiores, elas começam então a determinar de acordo com o que é direcionado pelo comércio, pela mídia, pelos adultos, tanto na família, quanto nas demais instituições de convívio social.

Os entendimentos sobre gênero – identidades e formas de ser – fazem parte de uma configuração social, que é impressa na corporeidade de meninos e meninas, para que estes atendam o que um grupo social espera que eles sejam. Para as meninas, se busca controlar o que é chamado de agressividade, para que elas não adquiram traços masculinos, por outro lado, para os meninos a busca é pelo controle das emoções, dos afetos, das sensibilidades e das manifestações de carinho.

Nesse sentido, as construções de gênero dizem respeito às formas como somos expostos aos processos de socialização e de como temos nossos comportamentos orientados para além do critério biológico. Já por identidade de gênero considera-se que a “[...] identidade de gênero a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento” (PRINCÍPIOS..., 2007, p. 7).

4.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCUSSÃO DE GÊNERO

Muito já se sabe sobre a influência do trabalho pedagógico na construção das identidades de gênero das crianças, de acordo com as interações propiciadas entre professoras e crianças, ressaltando então que estas contribuem para a reprodução ou superação na construção de identidades de gênero, conforme a forma de agir e de conduzir as situações vivenciadas pelas crianças.

A escola, ainda é vista como instituição que ainda tem a finalidade de transmitir e reproduzir valores e comportamentos considerados adequados, para aquela sociedade que, muitas vezes persiste na resistência às mudanças e forma sujeitos masculinos e femininos, por meio de suas práticas cotidianas.

Considera-se então que a escola é formadora de sujeitos, nesse sentido, Louro (2002, p. 229), coloca que:

[...] a Educação está implicada, seja também qual for a perspectiva que se assuma, num processo de construção de sujeitos. Gênero pode ser, pois, um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica que há um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero”.

A necessidade de construir diferenças de gênero, marcadas por hierarquias, as quais valoriza-se mais o masculino é muito latente em nossa sociedade. Isso se afirma desde a educação recebida nas famílias/casas, até na escola, na qual, mesmo de forma inconsciente sempre busca indicar o que é adequado para meninos e meninas, colocando cada um em um lugar já estipulado, como se o fato biológico de ser menino/menina tirasse o direito de usufruir todos os lugares, experimentar emoções, brincar com a diversidade de brinquedos, movimentar o corpo, sem caracterizá-las por sexo.

Porém, o que se nota é que muitas vezes não se percebe que a forma com que o trabalho pedagógico é organizado durante as diferentes atividades pode favorecer o sexismo e determinar uma situação de poder entre meninos e meninas. A discussão as diferentes identidades, por meio de atividades que envolvam linguagens, brincadeiras, jogos, contos, peças teatrais e outras formas de questionamentos trazidos pelas professoras de Educação Infantil durante as atividades de rotina podem suscitar algumas mudanças. As atividades diárias não devem servir apenas para regular e formatar as identidades/individualidades, mas para problematizá-las, experimentá-las e (re)constituí-las.

O pedagógico diz respeito a tudo que envolve a educação das crianças, cabe então ressaltar que os diálogos, as proposições e as situações construídas são a forma pedagógica de agir com as crianças. É a partir do pedagógico que a professora vai poder mediar as interações e auxiliar na construção/desconstrução/reconstrução do que cada criança entende como identidade de gênero e na forma como percebe o outro.

Enfrentar questões pouco discutidas na academia é um dos desafios dos professores que optam por trabalhar com crianças. A discussão sobre as identidades de gênero na Educação Infantil tem se evidenciado nos últimos tempos, porém a decisão de como agir leva em consideração o que cada professora entende como fundamental para a educação das crianças.

Essa decisão deve estar pautada nos entendimentos de cada professora, mas fundamentalmente na formação inicial/continuada, que garantiria maior segurança para as professoras discutirem essas questões.

O tempo da Educação Infantil é marcado por ser um momento dinâmico, no qual as crianças expõem grande parte das dúvidas e das compreensões que tem sobre o mundo. Já se sabe que enquanto bem pequenas as crianças não constroem diferenciações sobre gênero, mas que as mesmas começam a surgir conforme as influências que as crianças recebem da cultura e do meio em que vivem.

Quando estas manifestações estão presentes na Educação Infantil, a professora tem papel fundamental de mediar, incentivar e colaborar respeitosamente com a socialização da criança, conforme afirma Machado (2000). Essa mediação do professor deve acontecer em questões diversas, como gênero, etnia, religião, entre outras, que se entrelaçam e então criam sentidos para cada sujeito. Todas essas questões podem ser trabalhadas com intencionalidade e de forma permanente pela escola e pela professora de modo que a criança consiga estabelecer novas formas e entendimentos acerca de sua relação consigo e com o outro.

É nesse sentido que entendemos que a formação de professores pode dar uma contribuição significativa. Sabe-se que existe uma dificuldade em construir uma visão plural do mundo, e que essa dificuldade não se deve aos professores somente, mas ao contexto cultural, social e histórico e de formação nos quais eles foram/são produzidos.

Se a lacuna da discussão das relações de gênero começar a ser preenchida na formação de professores, as representações podem ser ressignificadas e outras podem ser construídas. Além disso, a existência de políticas públicas que possibilitam essa reflexão é sem dúvida um aspecto importante. Nesse sentido, Felipe e Guizzo (2004, p. 32) afirmam que:

Enfatizamos aqui a importância de se estabelecer reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir de tais discussões, possamos compreender tais processos de representação como locais de disputa política, que envolvem relações desiguais de poder.

De acordo com Salva e Vinholes (2014) a questão que deve ser problematizada é a de que, no cotidiano da prática pedagógica, professores/as não percebem que participam e reforçam diferenças e hierarquias entre meninos e

meninas, o que reforça a necessidade de uma discussão e reflexão sobre a participação docente. Porém, sabe-se que a discussão precisa ser aprofundada e incentivada, para que não dependa de uma iniciativa individual somente e sim, de uma proposta de ensino que leve em consideração as identidades de gênero.

A partir desses questionamentos e indagações é possível conceber que quando falamos sobre gênero nos referimos a uma construção social que interfere na construção de identidade que se dá durante toda a vida e que não está relacionada somente ao aspecto biológico. Essa construção ocorre em diferentes instituições e práticas sociais que vão constituindo os meninos e meninas como homens e mulheres em um processo que não se encerra. O primeiro grupo social neste caso é a família e, por conseguinte, ao longo da vida, as crianças chegarão à escola.

Os sujeitos se tornam homens e mulheres e podem continuamente, de forma dinâmica, aprender modos de ser nas diferentes instituições sociais que circulam. Nesse sentido, percebe-se que a escola faz parte dessas instituições, que por meio de suas práticas sociais, valores e comportamentos, tem transmitido e reproduzido o que se considera adequado, formando sujeitos masculinos e femininos.

Contudo, é preciso refletir que a Educação Infantil precisa ser um meio de atuação constante de diálogo teórico e prático no que se refere às identidades de gênero, para que as professoras tenham um espaço formativo destinado à reflexão e problematização, bem como a um espaço que permita também o vivenciar das situações de forma prática. Enquanto professores, professoras e profissionais da educação não reconhecerem o seu papel de transformadores ou legitimadores de algumas identidades de gênero, não será possível pensar e propor uma sociedade pautada na igualdade e equidade de gênero. Evidentemente que exigir uma atitude unilateral da escola ou dos professores seria incoerente, porém, assegurar que existe uma grande contribuição para ser dada por esses personagens é inegável e precisa ser discutida.

A discussão sobre o tema é fundamental para problematizar as diferenças entre os sexos feminino e masculino, para que não sejam geradoras de discriminações, legitimando e definindo assim o lugar da menina e do menino, no qual a menina fica em desvantagem.

5 “AGORA É A MINHA VEZ DE FALAR”: FAZENDO PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Mais respeito, eu sou criança.

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!
(Pedro Bandeira)

Dentre as tantas frases ditas pelas crianças, essa se destacou: “Agora é a minha vez de falar”, dar a vez de falar para as crianças não significa deixar que elas falem somente o que os adultos querem ouvir, ou somente no momento em que os adultos desejam escutar. Deixar as crianças falarem significa ouvir suas experiências e entender de qual lugar essa criança fala.

Como no poema de Pedro Bandeira, as crianças veem muitas coisas por detrás dos adultos, veem o céu a partir dos seus olhos. O intuito dessa pesquisa foi de ouvir o que as crianças tinham a falar sobre suas vidas, no contexto escolar, para

então compreender como estão sendo (re)produzidas as identidades de gênero, a partir das interações que vivem com os adultos.

Em um esforço de retratar a realidade vivenciada na escola com as crianças, optei por trazer episódios que foram fundamentais para o que me propus a estudar. As cenas trazidas ao longo do texto foram ditas e criadas pelas crianças, sendo registradas em diário de campo e através de fotos. A fim de possibilitar uma maior compreensão sobre a rotina das crianças da turma mista na qual estive inserida, apresentarei a seguir uma breve contextualização da rotina diária proposta pela professora.

5.1 A ROTINA DA TURMA MISTA PESQUISADA

As crianças não possuem um horário fixo para entrada em sala, tampouco chegam todas juntas. O horário definido é até às 8h30min, podendo variar em casos excepcionais. Conforme as crianças chegam vão sendo acolhidas no espaço da sala de aula, a professora é sempre a pessoa responsável por receber, conversar brevemente com os pais e perguntar diariamente como cada criança está, além de sempre receber a todos com beijos e um abraço de boas-vindas.

Diariamente as crianças possuem um horário estipulado para uma brincadeira livre, neste horário alguns brinquedos ficam disponíveis no tapete da sala de aula. É importante destacar que são apenas alguns brinquedos específicos, bonecas, carros, ursos e blocos de encaixe. O argumento da professora é que com aqueles brinquedos as crianças já aprenderam a se organizar, elas sabem os locais onde cada um deve ser guardado, bem como aprenderam a forma correta de brincar, se referindo a possibilidade de machucar algum colega, ou estragar o brinquedo.

Os diálogos registrados aconteceram, em sua maioria, em situações nas quais as crianças brincavam livres, pois a professora é bastante enfática nos pedidos de silêncio enquanto realiza o que entende por “atividades diárias”, referindo-se às atividades com características mais escolares, como de pintura, recorte, colagem.

No primeiro dia em que estive em sala de aula com as crianças, uma situação ficou bastante marcada em minha memória e fica evidente a partir do registro diário trazido abaixo:

As vozes animadas das crianças que conversam comigo foram interrompidas, a professora então começou a cantar: “Para escutar o som do mosquitinho, e as batidas do nosso coraçãozinho, pego a chavinha, passo na boquinha, hum hum hum...”. Sem que fosse preciso dizer nada as crianças foram guardando os brinquedos, entendi então que aquele era um acordo com o grupo (Excerto do diário de campo).

Esse era o momento no qual as crianças mais tentavam descumprir o proposto pela professora, alguns andavam lentamente, outros sentavam em cantos para não serem vistos, pois independente da brincadeira que estivesse acontecendo o horário precisava ser cumprido.

Quando as crianças estavam organizadas no tapete, a professora começava a cantar a música de bom dia, a qual era cantada todos os dias, após a música a professora perguntava individualmente como cada criança estava estimulando a fala, porém, o espaço para fala era aberto somente para as respostas e não para assuntos que surgissem no grupo.

Após a música, a chamada é realizada, bem como a escolha do ajudante do dia. Essa escolha acontece em ordem alfabética e é um momento esperado por todas as crianças, pois elas já compreendem que existe uma relação de hierarquia entre ser ajudante e não ser. O ajudante é responsável por auxiliar os colegas nas tarefas diárias, além de auxiliar a professora a controlar o comportamento dos demais.

Finalizadas essas atividades, as crianças são encaminhadas para o lanche, que é servido na área externa ao lado da sala de aula e tem um tempo previsto de aproximadamente 15 minutos, nestes momentos a professora conversa bastante com as crianças e permite também que eles dialoguem entre si.

Quando retornam a sala de aula é momento da atividade e este termo é bastante enfatizado pela professora, durante os meses em que estive com o grupo de crianças foram trabalhadas questões relativas ao reconhecimento do seu corpo, à convivência na escola, bem como algumas datas comemorativas, que ocuparam um espaço significativo no planejamento da professora.

Após as propostas desenvolvidas com as crianças, há sempre um espaço destinado ao pátio, que é bastante amplo, ou mesmo para a área externa. O pátio também foi espaço de muitos diálogos significativos, no qual as crianças demonstram a necessidade de movimento e expressão que possuem.

Quando se aproxima das 11h a professora começa a organizar as crianças para o retorno à sala de aula e logo em seguida elas são encaminhadas ao almoço. Finalizado o almoço é feita a higiene individual em cada uma das crianças e todas são encaminhadas ao dormitório. Nesse momento me despedia das crianças, conforme combinado com a direção da escola.

5.2 EU SOU MENINO E VOCÊ É MENINA: COMPREENDENDO GÊNERO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS

A identificação de crianças dentro de uma separação entre meninos e meninas, como uma característica natural e biológica, esteve durante muito tempo no centro da compreensão dos estudos sobre essa temática.

Após as contribuições do campo da Sociologia da Infância que a categoria gênero passou a ser utilizada para compreender como um sujeito é socialmente construído e um produto de relações e ações sociais. Uma das contribuições pioneiras nos estudos de gênero foi de Scott (1995), ao trazer o gênero como uma categoria importante para análise histórica, tem sido referência importante no sentido de compreender gênero como construção passível de mudança.

Olhar para as crianças e a partir de suas falas buscar entender, de acordo com a perspectiva delas mesmas, como esse processo de se tornar parte de um grupo social, marcado pelas identidades construídas para o gênero feminino e masculino é vivido e significado, quais entendimentos, saberes e culturais são determinantes nesse processo de tornar-se menino ou menina.

Dessa forma, no grupo de crianças sujeitos dessa pesquisa, ao atentar para as relações sociais estabelecidas entre elas, a intenção foi identificar como esse processo de (re) produção das identidades de gênero acontece com essas crianças dentro do contexto da escola.

O episódio narrado abaixo é um dos primeiros registros sobre o tema realizados ao longo da pesquisa no Diário de campo:

Hoje cheguei à escola um pouco mais cedo, pude acompanhar a chegada da maioria das crianças na sala da aula, de forma que acompanhei também as recomendações e orientações que os pais passavam para seus filhos. Por ser início de ano ainda tem algumas crianças que choram ao se despedirem dos pais e mães.

O pai da Maria⁶ chegou, trazendo-a no colo, se despediu carinhosamente e disse:

— Bom dia filha, a tardinha o pai vem te buscar, não precisa chorar e obedece as professoras.

Logo em seguida o pai das manas Taís e Luísa, que chegaram felizes e contando histórias, deram tchau ao pai e ouviram dentre outras, a seguinte recomendação:

— Gurias, se comportem.

Um pouco mais tarde chegou o pai do Pedro, que se despediu dele e desejou que tivesse um bom dia e aproveitasse a escola (Episódio do Diário de Campo).

No diálogo narrado acima é possível perceber a ênfase dada pelos pais das meninas no que diz respeito ao comportamento que devem ter no espaço escolar, já o pai do menino deseja que o filho tenha um bom dia, apontando que não espera dele um bom comportamento apenas, mas que possa se divertir naquele espaço.

Muito dessa preocupação com as meninas está ligada ainda com o que se esperava de meninos e meninas no século XIX, conforme aponta Felipe (2000), alegando que a educação das crianças era regida por prescrições de condutas e comportamentos considerados aceitáveis.

Das meninas se esperava o controle dos comportamentos sociais, através de um movimento de restrição de qualquer manifestação que estivesse ligada ao corpo feminino. Já dos corpos masculinos, desde muito cedo, esperava-se demonstrações de aptidão física, de força, bravura e competitividade.

Apesar das mudanças sociais que já ocorreram, parte dessa ideia ainda se mantém até hoje e fica explícita no registro trazido acima. Pode-se dizer que os pais e a sociedade como um todo têm expectativas diferentes sobre meninos e meninas.

As identidades de gênero vão sendo construídas pelas crianças conforme elas crescem e tentam adentrar um espaço que não é seu. Neste sentido, “[...] as identidades de gênero remetem-nos para as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade” (LOURO, 2000, p. 93), de forma que o conceito de gênero se refere ao caráter social que está envolvido nas diferenças relativas ao sexo.

Desde muito cedo as masculinidades e feminilidade direcionam comportamentos das crianças. O diálogo abaixo aconteceu no início de uma manhã,

⁶ Todas as vezes em que me refiro às crianças envolvidas neste estudo, utilizo nomes fictícios para preservar suas identidades.

logo após a chegada das crianças e representa a forma com que as crianças enxergam ser homem e ser mulher dentro de um contexto social.

Na mesa estavam duas meninas e dois meninos (Pedro e João/Taís e Luísa), as meninas brincavam com bonecas e os meninos com um caminhão e uma bola pequena. Os meninos estavam um em frente ao outro e se trocavam os brinquedos, enquanto as meninas exclamavam:

— Passa pra mim! Passa pra mim Pedro!

Mas os meninos fingiam que nem ouviam e seguiam brincando. Em seguida chegou até a mesa a Paula, com um pequeno fogão de plástico, cor de rosa e dispôs em cima da mesa, ao lado do Pedro, que imediatamente largou o caminhão e tentou brincar junto dela, porém Paula resistiu, intervi pedindo que ela brincasse junto do colega, então ela aceitou e exclamou:

— Fogãozinho de a mamãe fazer papa Pedro. A conversa continuou e Pedro disse:

— Faz papa pro filhinho Paula, ela imitou a preparação de um alimento, soprou e deu a ele na boca. Fomos interrompidos pelo canto da professora, então as crianças guardaram os brinquedos e formaram a rodinha (Episódio do Diário de Campo).

A cena registrada acima traz em um primeiro momento a negação das crianças em dividirem os brinquedos, especialmente por parte dos meninos e logo a seguir o interesse suscitado pelo mesmo. Porém esse interesse desvenda a forma com que essas crianças compreendem os papéis sociais definidos para mulheres e homens.

Louro (2000) nos diz que os sujeitos constroem suas identidades de gênero identificando-se como masculinos e femininos. Esperar o papa, como a criança se refere no diálogo, demonstra que ele compreende que compete à mãe aprontar, servir e dar ao filho o alimento.

As compreensões das crianças hoje terão reflexo em seus futuros, nesse sentido Bísvaro (2009) sinaliza que atitudes como a de não permitir que os meninos brinquem com bonecas poderão torná-los no futuro pais que não se relacionam com seus filhos. Ou ainda, homens que não se responsabilizam pelas atividades domésticas, pois compreendem que esta é uma função da mulher.

Desde muito cedo as meninas são cobradas pelo desempenho de atividades referentes a organização e cuidados com suas casas, a fala da Taís representa o olhar que ela mesma lança sobre o papel exercido pela sua mãe, deixando evidente o desagrado em exercer tais papéis.

No início da manhã as crianças possuem diariamente um tempo para brincarem, até às 9h aproximadamente, que é o momento em que as crianças são reunidas na rodinha. O dia estava bastante frio e uma das crianças havia chegado à sala de aula enrolada em um cobertor.

Logo as colegas encontraram outra possibilidade para aquele cobertor que estava abandonado no tapete da sala. Uma delas, a Taís se posicionou no papel de mãe das demais e organizou todas, pois era momento de dormir.

— Vamos dormir filhinhas, que amanhã é dia de escola. Não quero ouvir conversa, disse ela.

Enquanto as “filhas” dormiam ela reclamava da bagunça, como se estivesse organizando o quarto das filhas. Questionei se as coisas estavam fora do lugar, ela me respondeu que sim. Perguntei ainda, onde está o papai dessas crianças? Sem demoras ela me respondeu:

— Está assistindo televisão né?! (Episódio do Diário de Campo).

A formação das diferenças vai se construindo baseada em atitudes e costumes vividos tanto em casa como na escola. Bencini (2007, p. 105) coloca que “[...] a brincadeira é uma representação da vida. Por meio dela, as crianças dão sentido às experiências por que passam e reproduzem sua relação com as pessoas ao redor”.

A manifestação da criança representa nesse sentido, que ao mesmo tempo em que ela brinca, ela também assimila e dá novos significados a realidade que vive. O diálogo registrado abaixo traz à tona a experiência vivida por Pedro na família, na qual fica evidente um controle sobre o que é masculino e o que é feminino.

Enquanto todos os colegas brincavam com as bonecas e as pelúcias que estavam disponíveis na caixa, o Pedro caminhava no tapete e não pegava nenhum brinquedo. A professora chamou a atenção dele:

— Pega um brinquedo Pedro e senta.

Ele seguiu caminhando e apenas olhando, até que encontrou três brinquedos pequenos, um alienígena, um piu piu e uma zebra de pelúcia, pegou os três e sentou.

Sentei ao lado dele e perguntei se ele queria mais algum brinquedo para brincar, me respondeu que não. Enquanto ele me falava sobre o alienígena, peguei uma boneca pequena e coloquei sentada perto dele, enquanto procurava a roupa que as crianças haviam tirado dela. Nesse momento ele distanciou a boneca e falou:

— Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa só de menina.

Mostrei a ele que todos os colegas estavam brincando e que caso quisesse, poderia sim brincar.

Ele insistiu:

— *Vou brincar com esses fofinhos aqui ó* (Episódio do Diário de Campo).

Pedro no registro acima deixa evidente a sua negação por todo e qualquer brinquedo que seja das meninas, fazendo essa distinção claramente, ainda que haja uma mediação, sobre esse assunto. Felipe (1999, p. 169) aborda, que “[...] há uma clara diferenciação entre brinquedos de meninas e meninos, não só pela disposição em que se são colocados nas prateleiras das lojas, mas também pela própria embalagem, que já tenta direcionar a que público se destina”.

Essa diferenciação fica nítida em outros materiais que chegam até as crianças, como mochilas, cadernos, fantasias e até mesmo jogos, no entanto Bísvaro (2009) aponta que o sexismo limita e reduz as possibilidades de criatividade e ousadia das crianças.

Sobre as limitações causadas pelo sexismo, Biagio (2005, p. 35) pontua que

[...] as pessoas afetadas vão se sentir amarradas ou presas a um padrão social, não poderão viver de acordo com as suas possibilidades, com mais liberdade no campo individual e da produção artística, num convívio sem rótulos ou classificações.

A negação dos meninos em brinquedos que sejam rotulados como femininos está relacionada com a imagem de fragilidade e doçura que é imposta às meninas, dificultando assim as relações entre meninos e meninas e causando situações de rivalidade desde muito cedo.

Avançar nos debates sobre as identidades de gênero implica olhar para a infância como um tempo de descoberta e experimentação, na qual as crianças estão se reconhecendo e reconhecendo o outro. Porém, com a consciência de que as experiências vivenciadas pelas crianças deixarão marcas em seu processo de construção de suas identidades.

Desta forma, podemos perceber que o trabalho para uma educação não sexista e que pode deixar marcar positivas nas crianças é complexo e avança muito lentamente nos espaços nos quais as crianças circulam.

A brincadeira de Ana e Maria acontecia espontaneamente em um canto da sala de aula, enquanto todas as outras crianças brincavam com blocos de encaixe e também demonstra a significação que é dada pelas crianças às experiências que possuem.

De longe observava a brincadeira de Ana e Maria, que estavam com um pequeno fogão plástico e uma caneca nas mãos, percebi que gesticulavam como se estivessem preparando um café, até com movimentos de assoprar, adicionar açúcar e entregar uma para a outra.

Me aproximei e perguntei se podiam preparar um café para mim, felizes elas disseram que sim. A Maria me entregou, fiz de conta que bebi e agradeci, enquanto elas me ofereciam biscoitos, chocolates e bolo, aproveitei a situação e perguntei quem preparava o café para elas em casa, a Maria disse:

— O papai e a mamãe.

A Ana respondeu:

— Só a mamãe.

Perguntei mais uma vez: O papai não faz café Ana?

Ela reforçou a resposta anterior:

— O papai trabalha, a mamãe que faz cafezinho (Episódio do Diário de Campo).

O diálogo abaixo aconteceu em um espaço semelhante ao diálogo de Ana e Maria, enquanto as crianças brincavam na sala de aula.

Diariamente as crianças brincam com os mesmos brinquedos, que ficam organizados em um canto da sala de aula. Como estava muito frio e a grama bastante úmida, a professora não organizou as crianças para saírem até o pátio, deixando com que brincassem na sala de aula, com uma caixa de brinquedos, que fica suspensa no armário da sala.

A maioria dos brinquedos eram bonecas ou ursos de pelúcia, imediatamente eles se organizaram em grupos e receberam os brinquedos. Foram escolhendo livremente, alguns pegavam roupas para vestir as bonecas, outros construíam diálogos fictícios.

O Iago, o João e a Taís escolherem cada um uma boneca e sentaram isolados das demais crianças. Cada um criou um papel para sua boneca, que segundo eles eram irmãs e moravam na mesma casa. Enquanto eles brincavam dividiam responsabilidades para as bonecas, como ir ao supermercado, preparar o café e depois sair para trabalhar (Episódio do Diário de Campo).

Em muitos momentos da rotina escolar, a escola aparece como uma instituição que acaba por reforçar e legitimar desigualdades, uma vez que ainda atribui a seus alunos e alunas um padrão de família para todas as crianças, ou seja, padroniza a família ideal com pai, mãe, filhos e filhas, no qual provavelmente o pai provém o sustento da casa, e a mãe cuida das crianças.

Esse padrão fica evidente em situações cotidianas, como o dia das mães, no qual as crianças plantaram com antecedência sementes de girassol para presentear suas mães, a flor é considerada um bom presente para mulheres, pois

é delicada, perfumada e frágil, características que ainda são atribuídas às meninas e mulheres. Sobre essa padronização ainda imposta, Louro (1998, p. 90) afirma:

No contexto de uma família “normal”, supõe-se que as atividades e funções do homem e da mulher devam estar distintas e bem definidas e que, em conjunto, os adultos estejam incumbidos da educação das crianças e jovens. Qualquer alteração que escape desse arranjo tido como correto e padrão pode ser, então, compreendida como uma irregularidade ou discrepância.

O espaço escolar é um espaço privilegiado, como vimos, tanto para legitimar desigualdades e discriminações, como pode ser um espaço de problematizações e discussões que nos encaminhem para a construção de uma educação e uma sociedade plural que viva a diferença como legítima nas suas diversas formas de expressão.

Felipe (1999, p. 173) declara que “[...] a produção de novas identidades sociais, atingindo também a compreensão das crianças pequenas sobre os modos de ser homem ou mulher, merece ser atentamente examinada”, especialmente em relação às meninas, que seguem aprisionadas por esse discurso que impõe certo jeito de ser mulher.

A imposição de um único modo de ser mulher ou ser homem também afeta os meninos, que sofrem com o modelo imposto para definir sua masculinidade como forte, corajoso e viril.

As crianças vão se constituindo como homens e mulheres através da cultura das brincadeiras e outras atividades, pois não nascemos homens e mulheres, mas vamos nos construindo e nos transformando constantemente.

Bujes (2000, p. 211) destaca que “[...] as representações de brinquedos preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre as crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos”

Em um determinado momento da manhã Iago e João estavam subindo em uma sequencia de pneus na pracinha, até que o Iago atingiu o pneu mais alto e sentou. Logo em seguida o João se aproximou e sentou-se no pneu mais próximo, um pouco abaixo. O pneu mais alto é pintado com a cor azul e o abaixo é rosa, nesse momento o Iago começou a falar repetidas vezes para o João:

— Pneu de menina, pneu de menina, esse pneu é de menina.

O João ficou visivelmente irritado e me chamou, perguntei ao lado por que o pneu era de menina e ele me disse:

— Rosinha é pra menina.

Ponderei que os brinquedos são para todas as crianças e que qualquer um pode subir até o mais alto. O João pareceu se sentir seguro com minha fala e logo repetiu:

— Todas as cores são de criança, depois pestanejou... e eu não sou uma menina (Episódio do Diário de Campo).

Ao desenvolvermos propostas com um grupo de crianças, sejam elas histórias, brincadeiras, cantigas, dentre outras, é importante que tenhamos consciência de que essa brincadeira pode influenciar as atitudes da criança no seu cotidiano. Uma vez que desenvolvemos brincadeiras associando-as ao gênero estamos reforçando “[...] o feminino como associado, na maioria das vezes, à fragilidade, passividade, meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, força e coragem” (AUAD, 2006, p. 22).

Diariamente a professora regente faz um momento de rodinha com as crianças, normalmente antes do horário do lanche, organiza para que todos sentem e logo dá continuidade fazendo a chamada e cantando algumas músicas com as crianças.

Nesses momentos sempre há um pequeno conflito entre as crianças, pois sempre são solicitados que peguem uma almofada e sentem. A discussão é sempre pelo mesmo motivo, cada um pode pegar a almofada que desejar, porém o Pedro é enfático e se nega a sentar em outra almofada que não seja a que trouxe de casa.

— Quero a minha almofada de dragão e dinossauro!

Digo para pegar outras que estão desocupadas e ele reforça:

— Só posso sentar na minha almofada de menino (Episódio do Diário de Campo).

A fala de Pedro nos indica novamente a associação da imagem do menino à força e a coragem, deixando clara a existência de uma delimitação entre os brinquedos e os espaços nos quais convive.

Nesse sentido, Felipe (1999, p. 169) ressalta que os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que “[...] oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo”. Essa constituição diz respeito aos espaços de convívio coletivo, como a escola e também aos contextos familiares nos quais as crianças estão inseridas.

Saímos para o pátio com as crianças, pois o dia estava quente e ensolarado. Chegando ao pátio encontramos a turma do Pré-B, que também estava na pracinha. O espaço é bastante amplo, possibilitando que todos brinquem juntos. O Tiago, aluno do Pré-B, sempre vem até nós para conversar, ganhar um beijo ou mesmo fazer um elogio.

Enquanto eu e a estagiária conversávamos eles estavam próximos, brincando na sombra da árvore, então a estagiária, que também trabalha como manicure, comentou comigo sobre a cor da minha unha. O Tiago, que estava atento ao nosso diálogo disse:

— A tua unha tá bem bonita mesmo profe.

O Vitor que estava participando da mesma brincadeira falou imediatamente:

— Hum, o Tiago é menininha, acho que ele também quer pintar a unha.

O Tiago levantou, saiu correndo atrás do Vitor e gritando:

— Vem aqui que eu não sou menina não.

A professora regente chamou a atenção das crianças e solicitou que parassem com a correria (Episódio do Diário de Campo).

O registro trazido acima revela uma disparidade entre a educação de meninos e meninas, pois ao passo que os meninos são criados para serem fortes, viris, homens, maridos firmes e pais autoritários, as meninas ainda são educadas para serem dóceis, amorosas e passivas.

Essa forma de olhar para meninos e meninas está em contextos diversos, como em famílias, comunidades, até mesmo na escola, além da mídia que reforça diariamente brinquedos, roupas e acessórios que devem ser usados pelas crianças.

O registro abaixo também dá indícios do que se espera de meninos e meninas pela visão das crianças.

Cheguei na escola e como de costume as crianças vieram me receber, me contando algumas novidades, pois não tinha ido à escola no dia anterior, enquanto dava bom dia para outros, os que já tinham conversado comigo me chamavam com urgência, para mostrarem o trabalho que haviam feito no dia anterior, com a professora do turno da tarde. A Luísa ansiosa apontava para a parede e dizia:

— Olha ali profe Andreza, são dois corpos, os pequenos que fizeram.

O João imediatamente interrompeu e falou:

— Não são corpos, são bonecos. Um menino e uma menina.

Nesse momento as crianças entraram em conflito, pois alguns diziam que eram duas meninas, outros que era uma menina e um menino, até que a Alice classificou:

— É um menino e uma menina, um tem cabelo curto, outro tem cabelo comprido. E a menina usa batom e tá sorrindo bem

grande. Todos pareceram concordar e acabaram a discussão
(Episódio do Diário de Campo).

Para as crianças a menina está associada diretamente ao uso de batom e outros acessórios, pois é a forma que eles encontram de fazer a diferenciação. No entanto essa diferenciação diz muito sobre os entendimentos existentes sobre ser menino ou menina, como se não fosse possível ser menina sem usar batom ou ainda, que elas devem ser mais simpáticas e amigáveis.

6 SER PROFESSORA E SER PESQUISADORA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO CONSTRUÍDO

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar como as identidades de gênero são (re)produzidas pelas crianças a partir de suas interações no contexto de uma turma de educação infantil do campo, a partir de elementos teóricos que foram articulados com as falas das crianças, que foram sujeitos protagonistas deste estudo, no qual puderam expressar suas compreensões sobre ser e estar no mundo.

O exercício de olhar para as crianças e buscar compreender o que foi dito por elas e também o não dito (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008) é complexo e demanda tempo, pois é preciso adotar uma postura investigativa, crítica, mas ao mesmo tempo sensível e interativa. Essa mudança de postura requer sensibilidade no sentido de ouvir, sentir, falar, brincar e estar inteira para as crianças.

Mesmo antes de chegar ao campo de pesquisa, no novo papel que me desafiei a ocupar, já sabia da dificuldade que seria realizar uma pesquisa com crianças. No entanto o desafio se apresentou ainda maior, foi preciso paciência e tempo, paciência com o meu próprio tempo e também com as crianças, que me viam ainda como pessoa referência na sala.

A pesquisa contribuiu para se pensar na construção das identidades de gênero das crianças no contexto escolar, mas fundamentalmente para ouvir as crianças sobre seus entendimentos, que dão indícios dos contextos sociais e culturais nos quais elas estão inseridas.

Durante o tempo de realização da pesquisa, foi possível olhar para o espaço da escola como um todo e compreendê-lo ainda como um lugar onde se produzem atitudes sexistas e comportamentos preconceituosos, disseminados por uma sociedade que ainda regula e delimita os espaços para as meninas e meninos, para as professoras, mães e pais.

A pesquisa evidenciou ainda uma autorregulação por parte da professora, no período em que estive na escola, para não demonstrar em sua fala ou atitudes diárias, comportamentos que pudessem gerar discussões ou que parecessem discriminatórios. Desde o momento da minha chegada à escola e ao longo dos meses de convívio, a mesma demonstrou um cuidado significativo com relação aos materiais, às atividades e também aos diálogos com as crianças.

Os diálogos registrados aconteceram, em sua maioria, em momentos nos quais as crianças brincavam sem a intervenção dos adultos presentes na sala de aula, evidenciando comportamentos observados e reproduzidos pelas crianças nos grupos sociais que fazem parte, a escola, a família, instituições religiosas, dentre outras.

Foi a partir das falas das crianças que foi possível articular os elementos teóricos deste estudo, com as vozes infantis. Durante os primeiros estudos teóricos realizados para a escrita desta dissertação, me deparei com conceitos de infância, criança, gênero e sexualidade, no entanto ao me aproximar da conclusão desta escrita, penso ser importante fazer ressalvas sobre estes conceitos que são fundamentais para que possamos olhar para as crianças e vê-las crianças que vivem e transformam.

Dessa forma, é possível dizer que o conceito infância é regulamentado pelos tempos e momentos históricos de uma sociedade. Assim compreende-se também que se o conceito de infância depende do tempo, e o tempo por si só é modificável e nunca estático, a infância também muda, de acordo com a inserção social e com o contexto político. A infância vivida quando se começou a falar em feminismo, não é a mesma infância de hoje. O que se espera não é que as crianças sejam adultos em miniatura, mas sim que tenham suas necessidades de fala, de escuta e de expressão atendidas.

Ao passo que a infância mudou, mudaram também as organizações familiares, os grupos sociais e toda a sociedade em si. Porém, ainda permanecem marcas doloridas de uma sociedade machista e que ensina as crianças que o homem bate por que é forte, e a mulher apanha por que “provoca”.

Quando se compreende o que as crianças dizem e o que elas querem dizer, se entende também o que elas escutam de seus pais, mães, professoras. As crianças não nascem com uma identidade de gênero embutida. As identidades vão sendo incorporadas ao passo que são assimiladas, ou seja, são construídas.

Então é possível afirmar que o gênero não pode ser compreendido a partir das diferenças biológicas, entre meninos e meninas, homens e mulheres, mas sim como diferenças que dependem e acontecem dentro de um contexto social, histórico e cultural específico.

Da mesma forma, a sexualidade não é imutável, ela se modifica conforme o momento histórico e cultural, no qual somos influenciados e também causamos

influências. Neste sentido, a “[...] sexualidade tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, tem a ver, portanto com a cultura, a sociedade, mais do que a biologia” (LOURO, 1998, p. 88).

Discutir as identidades de gênero na escola é um trabalho árduo, mais ainda quando o centro das discussões é o que as crianças sabem e o que elas compreendem, pois vivemos em uma sociedade marcada por crenças, valores, sobre masculinidade e feminilidade, que nos acompanham há muito tempo.

Cabe também à escola, especialmente a de Educação Infantil, inserir as crianças em processos de descoberta, construção e interação para que se compreendam como sujeitos. Dentro desse contexto de descobertas e aprendizagens, estão as questões que envolvem gênero e sexualidade e são responsáveis pela constituição de identidades. Essas questões estão em todos os espaços sociais vividos pelas crianças, inclusive na escola, a qual pode buscar problematizá-las, ao invés de reforçar uma educação sexista.

Nesse contexto, Felipe (1999, p. 177) aponta que o compromisso das professoras e dos professores consiste em “[...] problematizar as relações de poder que circulam nas diferentes instituições e espaços sociais, buscando meios de se contrapor às diversas políticas de discriminação na sociedade”.

Ser mulher, professora e pesquisadora foi neste momento a ferramenta encontrada para trilhar este caminho, na busca de compreender as crianças, suas vozes, suas identidades e suas liberdades.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1999. (Série Prática Pedagógica).
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 229-231.
- BENCINI, Roberta. Brincadeiras não têm sexo. **Revista Nova Escola**, n. 203, p.104-107, jun./jul. 2007.
- BIAGIO, Rita de. Meninas de azul, meninos de rosa. **Revista Criança do Professor da Educação Infantil**, São Paulo, n. 40, p. 33-37, set. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. 2009. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: VORRRABER, Marisa (org.). **Estudos culturais em educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 205-227.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil: Um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Porto de Galinhas/PE: ANPED, 2012. p. 01-20.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-160.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**: reproduções interpretativas e produção das culturas infantis. Conferência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Educação & Sociedade, São Paulo, 2007.

_____. 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, 2009. p. 31-50.

COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2015. p. 01-17.

DIAS, Lara Simone. **Infância nas brincadeiras**: um estudo em creches públicas e privadas de Campinas. 2005. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DELPHY, Christine. Patriarcado. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 173-178.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 279-288, jun. 2006.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the body**: gender politics and the construction of sexuality. New York, Basic Books, 2000.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: Pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

_____. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 54-87, jan./jul. 2000.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

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. 2002. 646 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Universidade do Porto, Porto, 2002.

_____. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 143-162.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 42, p. 89-102, set./ dez. 2003.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:** relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 197 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. Infância e (des) naturalização da criança no cotidiano da Educação Infantil. **Pró-Discende:** Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória, v. 20, n. 1, p.75-90, jan./jun. 2014.

JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KUHLMANN, Moysés Junior. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann (Org.). **Saúde e sexualidade na escola.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

_____. O currículo e as diferença sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

_____. **Currículo,** gênero e sexualidade Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado:** pedagogia da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 04-24.

_____. **Gênero:** questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBERHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: FCC; Editora 34, 2002. p. 225-242.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições,** Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisas em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

MARANGON, Davi; BUFREN, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2010. p. 01-16.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2010. p. 01-16.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

NUNES, Terezinha; BRYANT Peter. **Crianças fazendo matemática**. Trad. de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1977.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Tradução de Rita Terezinha Schimidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Versão traduzida pelo Observatório de Sexualidade e Política. 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 310 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 19-47. v. 1.

QVORTRUP, Jens. Generation – an important category in sociological childhood research. In: CONGRESSO INTERNACIONAL - OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. 2., 2010, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 102-113.

RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2012. p. 01-17.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Proposições**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, nov. 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALVA, Sueli; VINHOLES, Aline. O Contexto Escolar e Suas Práticas: reflexões sobre identidade de gênero. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 117-121, 2014.

SANTOS, Bárbara Ferreira. Os números da violência contra mulheres no Brasil. **Exame**, 8 mar. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contra-mulheres-no-brasil/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Editora Bezerra, 1997. p. 33-73.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Orgs.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7- 31, mar. 2001.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias: a situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores**. Portugal, Centro de Estudo da Criança, Universidade do Minho, 2001 (Mimeografado).

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninos e meninas na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2011. p. 01-16.

APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do estudo: “Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na Educação Infantil.

Pesquisadora responsável: Sueli Salva

Pesquisadora: Andreza Saydelles da Rosa

Instituição/departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000 (55) 99957-6282 (55) 99994-2499, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3334A, 97105-970 – Santa Maria/RS.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte.

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de depoimentos, fotos, vídeos e gravações. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas apenas para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima, através de nomes fictícios e serão mantidas na sala 3334A do prédio 16 do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, CEP 97105-900 – Santa Maria – RS, por um período de 5 anos sob a responsabilidade da Prof. Sueli Salva. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em ___/___/___ com o número do CCAE _____.

Santa Maria, ____ de Março de 2018.

Pesquisadora: Andreza Saydelles da Rosa

Pesquisadora Responsável: Sueli Salva

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Título do estudo: “Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na Educação Infantil.

Pesquisadora responsável: Sueli Salva

Pesquisadora: Andreza Saydelles da Rosa

Instituição/departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000 (55) 99957-6282 (55) 99994-2499, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3334A, 97105-970 – Santa Maria/RS.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte.

Prezado responsável,

Eu, Andreza Saydelles da Rosa, convido seu filho(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa que será realizada na escola na qual ele(a) faz parte durante o turno da aula.

Antes de autorizar a participação de seu filho, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores ficam responsáveis por responder todas as dúvidas antes de você permitir a participação do seu filho. Seu filho(a) terá direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do Estudo: A pesquisa pretende investigar como as identidades de gênero são (re) produzidas pelas crianças a partir de suas interações com os adultos no contexto de uma turma de educação infantil do campo.

Benefícios: A pesquisa não trará benefícios diretos a você ou ao seu filho (a), porém ela pode contribuir para dar legitimidade as discussões de gênero na Educação Infantil.

Riscos: A pesquisa não representará nenhum risco de ordem física ou psicológica para as crianças ou para você. Entretanto, caso a criança ou você passe algum tipo de desconforto ou constrangimento a pesquisa será reavaliada ou interrompida imediatamente.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Metodologia: A metodologia desta pesquisa apresenta princípios de uma etnografia, que é um método que requer uma inserção direta do pesquisador no campo de pesquisa. Dessa forma, a pesquisadora estará em contato com as crianças em todas as atividades rotineiras que forem desenvolvidas. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados serão um diário de campo, no qual serão registradas as vivências e os diálogos das crianças. Utilizaremos também a câmera fotográfica do celular. Os registros fotográficos somente serão feitos com a autorização das crianças, evitando desconfortos ou constrangimentos.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto,
 _____, RG n°
 _____, autorizo meu filho(a) a participar desta pesquisa,
 assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, _____, de _____, de 2018.

Assinatura do responsável

Pesquisadora Responsável

Pesquisadora

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BOCA DO MONTE**

Fepagro Florestas – Boca do Monte/SM

Fone: (55) 99906-8062

Eu, Orleti Cristina Smith Avínio, abaixo assinado, na condição de professora responsável pela Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte, autorizo a realização do estudo intitulado “Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na Educação Infantil, a ser conduzido pela Mestranda Andreza Saydelles da Rosa e sua Orientadora Prof^a Sueli Salva.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, _____ de março de 2018.

Orleti Cristina Smith Avínio

(Professora Responsável pela escola)