

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

Litiéli Wollmann Schütz

**“NUNCA PEGUEI UM NENÊ NO COLO”: TRAÇOS E PONTOS SOBRE
GÊNERO CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS NAS SUAS INTERAÇÕES
E BRINCADEIRAS**

Santa Maria, RS
2020

Litiéli Wollmann Schütz

“NUNCA PEGUEI UM NENÊ NO COLO”: TRAÇOS E PONTOS SOBRE GÊNERO
CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS NAS SUAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

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

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

Santa Maria, RS
2020

Wollmann Schütz, Litiéli
"NUNCA PEGUEI UM NENÊ NO COLO": TRAÇOS E PONTOS SOBRE
GÊNERO CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS NAS SUAS INTERAÇÕES E
BRINCADEIRAS / Litiéli Wollmann Schütz.- 2020.
115 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Salva
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. gênero 2. crianças pequenas 3. abordagem
interpretativa I. Salva, Sueli II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LITIÉLI WOLLMANN SCHÜTZ, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Litiéli Wollmann Schütz

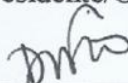
**“NUNCA PEGUEI UM NENÊ NO COLO”: TRAÇOS E PONTOS SOBRE
GÊNERO CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS NAS SUAS INTERAÇÕES E
BRINCADEIRAS**

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

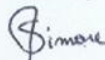
Aprovado em 26 de maio de 2020:



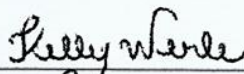
Sueli Salva, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Daniela Finco, Dra. (UNIFESP)



Simone Gallina, Dra (UFSM)



Kelly Werle, Dra (UFSM)

Santa Maria, RS,
2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as mulheres que, assim como eu, lutam diariamente por uma sociedade igualitária e justa. As mulheres que desde pequenas lutam pela sua liberdade, rompendo barreiras. Que escolherem ter os livros como seus escudos, na batalha para vencer a sociedade sexista e machista que pertencemos. Para todas as pessoas, sejam elas mulheres ou homens que, assim como eu, se identificam como feministas, ou seja, pessoas que acreditam na justiça social, política e econômica entre os sexos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a mim mesma, uma feminista feliz, que não odeia homens, que adora maquiagens, cozinhar, cuidar-se para si mesma, pela dedicação e esforços realizados para avançar nos estudos deste projeto de pesquisa.

À minha família, principalmente minha irmã, Natiéli, pelas palavras de incentivo e encorajamentos prestados.

À minha orientadora e amiga, Sueli Salva, pelo apoio, dedicação e ajuda nessa caminhada. Agradeço, também, os conselhos e os momentos de escutas prestados por ela a mim, durante esses vários anos que caminhamos juntas.

Aos colegas e amigos/as integrantes do grupo Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM), pelas trocas de conhecimentos e também pelas contribuições relevantes feitas através de uma leitura minuciosa deste trabalho.

Às minhas amigas, Daiany, Roséli e Fabiana, pelas palavras de incentivo e por compreenderem minha ausência nesse momento de travessia.

Ao meu companheiro de vida, Anderson, que entre algumas idas e vindas, nestes quatro anos que caminhamos de mãos dadas, lado a lado, aprendi a ser uma pessoa melhor, como também sempre tento a todo momento demonstrar a importância de termos uma relação igualitária. Obrigada pelas palavras de apoio e incentivos.

Aos meus companheiros/as e amigos/as de pedaladas, pois esses momentos serviam como uma fuga ao cansaço e estresses derivados das extensas horas de estudos e leituras. Com vocês aprendi que precisamos organizar um tempo para nós mesmos e que exercitar o corpo é fundamental.

Agradeço a todas as mulheres fortes e batalhadoras que conheci e convivi ao longo da minha caminhada, principalmente à minha mãe Rosiler, minha tia Ilaine e minhas avós Rani e Nelci. Admiro muito vocês.

Às crianças pequenas, sujeitos da minha pesquisa, porque sem vocês esse projeto de pesquisa não teria sentido.

À escola de Educação Infantil, contexto da pesquisa, pelo acolhimento prestado e por oportunizar a realização da pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Maria, pelo conhecimento desenvolvido e incentivo prestado a pesquisa. Tenho um carinho enorme pelos/as professores/as do Centro de Educação, afinal são 6 anos de caminhada neste contexto. Ressalto a importância da universidade pública para a vida de milhares de jovens, pois através da mesma temos acesso a uma excelente ferramenta: o conhecimento.



(SCHÜTZ, 2019)

“Uma dissertação nunca acaba de ser escrita, o que acaba é o tempo que se tem ou então a vontade de dissertar sobre certo assunto. É sempre permeada por um quê de ansiedade e angústia... envolve uma sensação de não ter lido o suficiente, não escrever o suficiente e não saber o suficiente. O ‘suficiente’ é um juízo de valor muito perverso e inalcançável para aqueles que entendem a produção acadêmica como uma ferramenta de transformação social” (KOERICH, 2018).

RESUMO

“NUNCA PEGUEI UM NENÊ NO COLO”: TRAÇOS E PONTOS SOBRE GÊNERO CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS NAS SUAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

AUTORA: Litiéli Wollmann Schütz
ORIENTADORA: Prof. Dr^a. Sueli Salva

Esta dissertação tem como temática de estudo as questões de gênero na Educação Infantil, um olhar através das brincadeiras e interações das crianças pequenas. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, e à linha de pesquisa LP2 - Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces. Esse estudo objetiva compreender como as crianças pequenas manifestam seu entendimento sobre as questões de gênero, através de suas brincadeiras e interações no contexto de Educação Infantil. A metodologia baseia-se em uma pesquisa qualitativa, que utiliza a abordagem interpretativa com princípios do estudo etnográfico e observações que são registradas no diário de campo. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil, em uma turma de pré-B, composta por dezessete crianças. Foi realizada em um período de três meses de observação participante, três vezes por semana, durante o turno da manhã. Para o embasamento teórico foram utilizadas autoras como Louro (1996; 2002; 2008), Finco (2003; 2004; 2010; 2013) e Scott (1995), que definem os estudos de gênero enquanto construção social, conceito este que auxilia na compreensão dos aspectos histórico e sociais da construção das diferenças entre mulheres e homens, levando em consideração a diferença biológica dos mesmos. Sobre a metodologia de pesquisa com crianças, destacam-se Corsaro (2009), Corsino (2009) e Graue e Walsh (2003), os/as quais ressaltam a importância de ouvir o que as crianças tem a nos dizer. Para a análise dos dados utilizou-se uma gama de autores e autoras como Felipe (1999; 2000; 2004), Brougère (2001), como também autoras estudiosas de gênero. Este estudo possibilitou pensar sobre as questões de gênero e os estereótipos presentes na sociedade e no contexto escolar, como também, refletir sobre as significações construídas pelas crianças sobre as concepções de gênero. Compreendeu-se que o entendimento das crianças sobre a temática está envolvida com a família, com a cultura, com a religião, com a escola e com a mídia, com a sociedade como um todo. Do mesmo modo, foi possível observar as estratégias criadas pelas crianças para romper as barreiras impostas pela sociedade, como o caso do menino Tailer que para usar maquiagem, disse ter se pintado de palhaço, afinal palhaços também usam maquiagens.

Palavras-chave: Gênero; Crianças pequenas; Abordagem interpretativa.

ABSTRACT

“I NEVER PICKED A BABY”: GENDER TRACES AND POINTS BUILT BY CHILDREN IN THEIR INTERACTIONS AND PLAY

AUTHOR: Litiéli Wollmann Schütz

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

The main theme of this dissertation is to study gender issues in Early Childhood Education, a look through the games and interactions of young children. It is linked to the Graduate Program in Education, at the Federal University of Santa Maria, and to the research line LP2 - Educational Public Policies, Educational Practices and their Interfaces. This study aims to understand how young children express their understanding of gender issues, through their games and interactions in the context of Early Childhood Education. The methodology is based on a qualitative research, which uses the interpretative approach with principles of ethnographic study and observations that are recorded in the field diary. The research was carried out in an early childhood school, in a pre-B class, composed of seventeen children. A period of three months of participant observation was carried out, three times a week, during the morning shift. For the theoretical basis, authors such as Louro (1996; 2002; 2008), Finco (2003; 2004; 2010; 2013), Scott (1995) were used in relation to gender studies, which they define as a social construction, a concept that helps in understanding the historical and social aspects of the construction of differences between women and men, taking into account their biological difference. Corsaro (2009), Corsino (2009) and Graue and Walsh (2003) stand out regarding the research methodology with children, who emphasize the importance of listening to what children have to say. For the analysis of the data a range of authors and authors was used as Felipe (1999; 2000; 2004), Brougère (2001), as well as authors of gender studies. This study made it possible to think about gender issues and stereotypes present in society and in the school context, as well as to reflect on the meanings constructed by children about gender conceptions. It was understood that children's understanding of the theme is involved with the family, with culture, with religion, with school and with the media, with society as a whole. In the same way, it was possible to observe the strategies created by the children to break the barriers imposed by society, as in the case of the Tailer boy who, to use makeup, said he painted himself as a clown, after all clowns also use makeup.

Keywords: Gender; Small children; Interpretative approach.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Brincadeiras de Infância.....	17
Figura 02 “– São esses aí e pronto!”.....	35
Figura 03 – Quadro com as crianças participantes da pesquisa	40
Figura 04 – Criança registrando no Diário de Campo.....	42
Figura 05 – Anotações de João no Diário de Campo	43
Figura 06 – Crianças e a pesquisa	48
Figura 08 – Desenho de Bianca (à esquerda) e desenho de Leonardo (à direita).....	62
Figura 09 – Brincando de cabelereiro/a.....	65
Figura 10 – Brincadeiras com maquiagem	67
Figura 11 – Brincadeiras.....	68
Figura 12 – Meninos brincando de bonecas	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
SEPPIR	Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretária de Políticas para as Mulheres

SUMÁRIO

1	ANDANDO POR DIREÇÕES MOVEDIÇAS	11
2	TRAÇOS FEITOS EM MINHA MEMÓRIA	15
3	PONTOS PARA PENSAR O PERCURSO DA PESQUISA	23
3.1	CONJUNTO DE ELEMENTOS IMPORTANTES: PESQUISA QUALITATIVA E PESQUISA ETNOGRÁFICA INTERPRETATIVA COM CRIANÇAS PEQUENAS	25
3.2	ONDE AS CONEXÕES FORAM FEITAS: O CONTEXTO DA PESQUISA.....	30
3.3	“PROF.ª O QUE VOCÊ ESTÁ ANOTANDO? POSSO ANOTAR TAMBÉM?”: O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA PESQUISA	37
3.4	OS CONSTRUTORES DE TRAÇOS: A CRIANÇA NA PESQUISA	44
4	TRAÇOS FUNDANTES – A TEORIA QUE SUSTENTA A PESQUISA	51
4.1	AS CONEXÕES ENTRE OS PONTOS E AS LINHAS: PESQUISAS SOBRE GÊNERO.....	51
4.2	“SER MULHER É USAR BATOM, SALTO ALTO E BLUSA ROSA”: GÊNERO E SUAS MULTIPLICIDADES	57
4.3	“NÃO GOSTAMOS DESSAS COISAS DE MENINHAS”: GÊNERO E AS BRINCADEIRAS EM SALA DE AULA	64
4.4	BUSCANDO NOVAS DIREÇÕES: DISCUTINDO ASPECTOS QUE ENGLOBALAM CRIANÇA, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL	75
4.5	“NÃO EXISTE AQUI NA ESCOLA ESSE NEGÓCIO DE COR DE MENINO E COR DE MENINA”: GÊNERO E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	79
4.6	CONJUNTOS DE PONTOS IMPORTANTES: POLÍTICAS PÚBLICAS E GÊNERO.....	85
5	ALGUNS PONTOS E TRAÇOS IMPORTANTES PARA CONTINUAR PENSANDO	95
	ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	107
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	108
	ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	110
	ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS	111
	ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	112
	ANEXO F – PROJETO GUARDA-CHUVA APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA PELO COMITÊ DE ÉTICA.....	113
	ANEXO G – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	114

1 ANDANDO POR DIREÇÕES MOVEDIÇAS

Diferente das árvores ou de suas raízes, o rizoma interliga um ponto qualquer com outro ponto qualquer. [...] O rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno, nem ao múltiplo. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Assim como os autores Deleuze e Guattari (1995), que destacam o rizoma como um ponto qualquer que não tem começo e nem fim, a pesquisa que é apresentada aqui é um meio, constituído por múltiplas conexões, que possibilitou, por um árduo processo de ramificações, uma transformação significativa daquilo que sou. Transformação essa que se dá entre vida e trabalho, trabalho e pesquisa, vida e estudo, processo que tornou minha pesquisa mais que cumprir rituais acadêmicos, abrir outras possibilidades de entender o mundo, o vínculo entre as pessoas e, principalmente, entender as relações entre homens e mulheres.

O rizoma não é fixo, há apenas linhas e diversos trajetos, em que, muitas vezes, o percurso não remete necessariamente ao previsível. Utiliza-se a metáfora do rizoma com a intenção de sinalizar que essa pesquisa, fruto de várias noites e dias de leituras e escritas, conecta-se de forma não linear, mas a partir de vários pontos pensados e estudados ao longo de minha caminhada como pesquisadora. Em muitos momentos, durante a escrita, os pensamentos e aprendizagens divagaram, esparramando-se tão fortemente que era necessário encontrar um ponto para se conectarem novamente.

No intuito de uma melhor compreensão das múltiplas conexões que engloba esse trabalho, apresento alguns pontos. Estes permearão o todo e ao mesmo tempo levarão a outros pontos, fazendo diferentes conexões. Sendo assim, as ligações se dão através da temática deste estudo, ou seja, as questões de gênero na educação infantil, um olhar através das brincadeiras e interações das crianças, na tentativa de compreender como que as mesmas manifestam as questões de gênero.

As concepções acerca da temática gênero possibilitam múltiplos debates em nossa sociedade, e, de certo modo, algumas mudanças, ainda que a relação social entre homens e mulheres, advinda de heranças históricas, permaneça, em certa medida, a mesma. As questões que envolvem gênero permeiam as relações humanas em todas as esferas institucionais, inclusive nos contextos educativos, pois estes se constituem em espaços coletivos de convivência, de ensino e aprendizagens e de interações entre crianças, jovens e adultos. Como é ressaltado no excerto a seguir, produzido durante as observações no contexto escolar, *locus*

da pesquisa, como forma de explicar que manifestações relacionadas a gênero surgem nas mais diferentes situações do dia-a-dia.

A professora estava em uma formação com um pessoal da informática da UFSM. A turma ficou no pátio da escola. Como estavam faltando professoras na escola, eu acompanhei as crianças durante as brincadeiras. Deixei que escolhessem alguns materiais para brincarem. A grande parte das crianças escolheu as bicicletas. As meninas brincaram o tempo todo com as bicicletas cor de rosa e meninos com as demais cores. Ao perceber que algumas bicicletas estavam com as correntes deslocadas, necessitando de pequenos ajustes, proponho para as crianças brincarmos de oficina. Prontamente várias crianças (meninos e meninas) participaram da brincadeira, dizendo serem mecânicos/as também. Nesse instante se aproxima o menino Tailer¹.

Tailer: - Prof.^a, você e a Berenice não podem brincar disso, porque quem conserta bicicletas são os meninos.

Pesquisadora: - Eu adoro pedalar! Você sabia que na maior parte das vezes, sou eu quem troca o pneu quando fura? Eu também arrumo algumas peças da minha bicicleta quando estragam.

Tailer - Nossa prof.^a que legal! Se um dia furar o pneu da minha bicicleta você me ensina a consertar?

Pesquisadora - Claro!

E assim continuamos a brincadeira, consertando as bicicletas que precisavam.

(Diário de Campo 05/06/2019)

As crianças, desde o nascimento, estão submetidas a distinção e comparação entre meninos e meninas, presentes na sociedade, que enfatizam dualidades entre mulheres e homens, um mundo dividido em que uns exercem poder sobre os outros, construindo processos discriminatórios. Esta pesquisa objetiva compreender como as questões de gênero se evidenciam nas brincadeiras com as crianças. Como é possível observar, na fala da criança (menino), construiu-se a ideia de que existem algumas tarefas que as meninas não podem realizar, pois são consideradas “coisas” de homens, ideias construídas culturalmente e socialmente e que tem, muitas vezes, o sexo biológico como base. O menino surpreende-se com o relato da pesquisadora quando diz que realiza tal tarefa, mas ao mesmo tempo o diálogo entre pesquisadora e a criança parece “autorizar” que as meninas possam fazer parte da brincadeira como mecânicas, assim como os meninos. O argumento foi suficiente para o menino Tailer acolher a ideia que meninas podem “brincar de mecânicas”.

¹ Na escrita desta pesquisa utilizaremos os nomes escolhidos pelas crianças. Como a escolha foi feita será explicado com mais detalhes no próximo capítulo.

Vianna e Finco (2010, p. 270) ressaltam que a etapa da Educação Infantil “é o palco de inscrições intelectuais, sociais e psicológicas”. Na convivência com os outros – professores/as e colegas – o corpo se destaca: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhadas socialmente. Posturas estas, que são inscritas nas crianças desde muito cedo. Segundo Faria (2006, p. 87):

No espaço da sociedade 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-escola 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 médio, 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, professor e as meninas, o professor e a mãe da menina.

Pode-se observar que o contexto escolar é permeado de confrontos e aprendizagens. As crianças têm, no espaço da Educação Infantil, suas primeiras experiências escolares, no qual iniciam um processo de convivência com grupos sociais diversificados, com características diferentes daquelas do meio familiar, iniciam um processo de ampliação da cultura, trocas entre os pares e novas formas de compreender fenômenos sociais. Como é o caso do menino João, o qual convidado para brincar de boneca, ressalta que até gostaria, mas, segundo ele, “nunca” havia segurado um “nenê no colo”, expressão essa que dá título à presente pesquisa. A partir do momento que é convidado e começa a brincar com as bonecas, João inicia também o processo de ampliação de suas aprendizagens culturais.

Ao pensar o título da dissertação “nunca peguei um nenê no colo”, pode-se destacar vários pontos relevantes. Aqui serão destacados aspectos do porquê da escolha deste título. Apenas essa expressão já nos diz muita coisa, não é?! Desta forma, percebe-se as falas, atitudes, reações e modo de brincar das crianças atravessadas por diversas linhas de sentido. Linhas que, muitas vezes, estão amarradas a uma cultura determinada, a uma forma de organização familiar, a uma religião, ao modo como as pessoas que rodeiam as crianças percebem as questões de gênero, bem como o modo como as mesmas interpretam as questões de gênero. Ao refletir sobre a frase escolhida para o título da pesquisa, pode-se fazer diferentes questionamentos: Qual percepção de cuidado que João tem? Será que ele nunca viu o pai ou um homem com um nenê no colo? Será que a frase que ele proferiu era uma estratégia para que pudesse ser autorizado a brincar de boneca? Enquanto refletia-se sobre a cena, muitas foram as perguntas que vinham a cabeça da pesquisadora relacionadas às

questões de gênero, as quais tinham diferentes sentidos e por isso iam em várias direções e se constituíam em diferentes ramificações que a cena acima mencionada pode comportar.

Desta forma, a fim de trabalhar melhor com a temática, este estudo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, está organizado em quatro capítulos. O primeiro trata-se desta breve introdução ao tema e apresentação geral do estudo. No segundo capítulo são destacados os traços feitos por meio de minhas memórias, escritos com o intuito de situar os questionamentos que atravessam a pesquisadora, que a fez assim buscar, através dos estudos, um caminho para seguir pensando e para tentar compreender o modo como nos organizamos no mundo e as implicações para a vida.

O terceiro capítulo aborda os pontos para pensar o percurso da pesquisa. Desta forma, apresenta-se o percurso metodológico, as escolhas feitas, ou seja, a pesquisa qualitativa que utiliza a abordagem interpretativa com princípios do estudo etnográfico e como técnica de produção de dados as observações que são registradas no diário de campo, ainda descreve o contexto e principal atenção às crianças, “sujeitos” participantes da pesquisa.

O quarto capítulo refere-se à teoria fundante, juntamente com análises, ou seja, traz-se estudos de autoras e autores que pesquisam a temática de gênero, assim como seus reflexos na sociedade, em sala de aula e como as questões de gênero influenciam nas escolhas das cores, brinquedos e brincadeiras, assim como no modo de ser de meninas e meninos: das crianças na educação infantil. E também como as políticas públicas auxiliam ou não a discussão da temática nos contextos educativos e na sociedade. As análises das observações consistirão o texto como um todo, não sendo apresentadas apenas em um capítulo específico. Ao passo que aspectos interessantes foram surgindo, eles foram sendo discutidos ao longo do trabalho. Embora a teoria esteja nomeada e discutida com maior ênfase no terceiro capítulo, ela permeia toda a dissertação.

2 TRAÇOS FEITOS EM MINHA MEMÓRIA

Triste louca ou má
 Será qualificada
 Ela quem recusar
 Seguir receita tal

A receita cultural
 Do marido, da família
 Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita
 Bem conhecida receita
 Quem não sem dores
 Aceita que tudo deve mudar

Que o homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Você é seu próprio lar

Que o homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define

Ela desatinou
 Desatou nós
 Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
 Fêmea: Alvo de caça
 Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
 Traçar de novo a estrada
 Ver cores nas cinzas
 E a vida reinventar

E o homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar

Ela desatinou
 Desatou nós
 Vai viver só

Música: Triste, louca ou má
Grupo Francisco El Hombre

Entre as muitas conexões que fiz para escrever este trabalho, uma delas está a letra da música “Triste, Louca ou Má”, que trago na epígrafe, uma canção do Grupo Francisco El Hombre. Grupo brasileiro, de São Paulo, formado em 2013. “Triste, Louca ou Má” é traduzida da expressão “sad, mad or bad”, dos Estados Unidos, expressão utilizada para se referir, de forma depreciativa, às mulheres que escolhem ficar solteiras. Juliana Strassacapa, única mulher integrante do grupo Francisco El Hombre, em uma entrevista na televisão, disse que decidiu fazer a música depois de ler sobre o assunto, e também de viver relacionamentos abusivos, que a fez pensar no direito da mulher ficar sozinha ou fazer o que quiser de sua vida, sem levar em consideração o que a sociedade espera dela. A música traz fragmentos e frases que caracterizam a mulher através das lentes da sociedade, reforçando, em alguns momentos, que não é o lar, nem o homem, que definem a mulher, mas sim ela própria.

Trago essa música, inicialmente, porque diz muito sobre minha vida. Eu, desde muito jovem, lutei pela minha liberdade, saí cedo de casa. Aos poucos fui traçando minha caminhada, sozinha, muitas vezes, sem saber certo qual caminho iria trilhar. Por um tempo, tentei ser uma jovem mulher, exemplo para minha família, principalmente para meu pai, no entanto, a forma como entendemos e pensamos alguns aspectos sobre a vida são distintas, principalmente os referentes ao casamento e à submissão da mulher ao homem. Assim, como as estrofes da música, várias vezes fui chamada de “louca”, por não querer “seguir receita tal”, própria, em alguns pontos, da cultura da comunidade rural, onde nasci e vivi até os dezessete anos. Compreendo que, para muitas jovens, aquela cultura fazia sentido, não para mim, ou seja, não a aceitava por encará-la como uma forma de negar a minha liberdade.

A comunidade preza muito pelo papel da mulher enquanto dona de casa, que acompanha o marido nas tarefas da lavoura, configurando-se, talvez, no sonho de algumas pessoas que lá nasceram e moram, porém nunca foi o meu. Percebo, cada vez mais, que os preconceitos voltados para uma mulher decidida, dona de si e de seu dinheiro são enormes, a ponto de, muitas vezes, fazer com que eu repensasse decisões, por conta da pressão social. Houve, por parte das pessoas da comunidade que nasci, certo julgamento moral com relação à minha atitude de querer sair de casa, estudar e ser independente. Hoje, aos 25 anos, residindo na cidade de Santa Maria, ainda convivo diariamente com frases e preconceitos sobre a forma como corto o cabelo, tomo decisões e conduzo minha vida. Isso significa que aspectos culturais da minha comunidade, cidade onde nasci, atravessam fronteiras.

Para compreender melhor minha trajetória de vida e entender a importância e as significações que esse trabalho tem em mim, trago-lhes traços que estão presentes em minhas

memórias e trabalhos de pesquisa anteriores. Ainda quando criança, período este que vivi com meus pais em uma cidadezinha de interior chamada Toropi/RS, meu pai, homem ríspido e autoritário, lutava do amanhecer ao entardecer para conquistar seus objetivos. Minha mãe, mulher trabalhadora, batalhadora e muito cuidadosa, trabalhava lado a lado com meu pai na produção do tabaco, quando chegava em casa organizava o almoço e preparava as filhas para irem à escola.

Éramos uma família com pouca condição financeira para comprar roupas ou qualquer outro objeto. Brinquedo era considerado artefato de luxo e uma das poucas vezes que ganhei um presente, ele se desdobrou em significados.

Figura 01 – Brincadeiras de Infância



Fonte: (SCHÜTZ, 2019).

Por meio de meu desenho (Figura 1), ilustro uma situação de minha infância, a qual o desejo de minha mãe não correspondeu ao meu, e que busquei uma forma prevalecer minha vontade, uma vez que jogar bola com meus primos significava, para mim, êxtase e alegria. Minha mãe ficou chateada comigo, pois o preço pago pela boneca e o seu esforço em agradar

a filha pequena, com o que ela supostamente acreditou que seria o melhor presente que uma menina poderia ganhar, não foram compensados, já que não existia a opção de comprar mais do que um presente.

Na minha infância e adolescência praticamente não tive acesso a livros, televisão, cinema e outros bens culturais valorizados socialmente. Como já relatei na escrita da minha monografia (2018), não tínhamos dinheiro nem mesmo para comprar roupas. Assim, minha mãe acabava vestindo eu e minha irmã (que é cinco anos mais nova que eu) com as roupas que meus primos não usavam mais. Como eles eram meninos, saíamos de casa vestidas com “roupas de menino” (SCHÜTZ, 2018).

Vestidas com “roupas de menino”, participávamos da escola, dos passeios com a família e das festas de aniversário, dos encontros na igreja. Nunca tivemos problemas quanto a isso, talvez por ainda sermos pequenas demais para compreender as diferenças sociais existentes entre meninas e meninos, ou por ser uma questão cultural, relacionada à classe social que não enxergava como um problema usar roupas usadas de outras pessoas, mesmo que, no nosso caso, fossem de meninos. Ou ainda, talvez, porque menina usar roupas de menino não gerasse tanta desconfiança quanto à orientação sexual. O que acredito ser diferente no caso de um menino usar roupas de menina.

Desse modo, fui me construindo como mulher. Hoje, com as leituras de Louro (2000), por exemplo, compreendo que aprendemos a ser homens e mulheres e que as questões de gênero se dão através de inúmeras aprendizagens e práticas sociais. Práticas essas, que vamos aprendendo e muitas vezes reavaliando ao longo de nossa caminhada como indivíduo.

Minhas vivências escolares foram marcadas por dificuldades e persistência. Nos anos iniciais era preciso acordar cedo e caminhar até a escola, pois não tinha meio de transporte e a escola era longe. No entanto, o lado bom era que ao longo do percurso ia encontrando colegas que também caminhavam até o colégio, então ir para a escola todas as manhãs, mesmo a pé, era uma experiência divertida. Nesse período, recordo-me de estudar em turmas multisseriadas, em que havia uma única professora.

Do ensino fundamental tenho poucas recordações, talvez por ter sido um período bem conturbado da minha vida, o qual vivia em “guerra” com meu pai, por questionar incansavelmente algumas atitudes e decisões tomadas por ele dentro do ambiente familiar. Nunca aceitei injustiças e ordens sem explicações plausíveis. Desde pequena questioneei a maneira como a minha família se organizava (e ainda se organiza) e a submissão da minha mãe ao meu pai.

O ensino médio foi marcado pela vontade de ir embora de casa e melhorar de vida, lembro que existia uma dedicação incansável, pois em algumas conversas com minha grande amiga e professora de Espanhol, comecei a ter conhecimento sobre o ensino superior. Desse modo, a dedicação aos estudos foi enorme, pois meu sonho era ter acesso à universidade. Sonhava e acreditava que ter acesso ao ensino superior me traria a liberdade. Liberdade, essa, que desde muito cedo lutei para ter, pois venho de uma família e cultura onde meninas com dezesseis anos se casam com os filhos dos vizinhos, e por ali ficam presas a seus esposos, sendo donas de casa, mães, sem a oportunidade do acesso ao conhecimento e novas experiências. Não que isso não possa ser uma possibilidade de vida, no entanto, não a considerava adequada para mim.

No período da manhã eu trabalhava com meu pai. E quando ele não tinha serviço na lavoura, trabalhava como outros produtores de tabaco para conseguir dinheiro. Como podem perceber, fui uma criança que trabalhou desde muito cedo, prática existente até hoje no Brasil. O dinheiro que conseguia, guardava, pois, tinha um ideal, fazer o vestibular da Universidade Federal de Santa Maria e vir morar na cidade. Meu pai sempre demonstrou ser contra minha vontade de sair de casa. A minha mãe, por sua vez, incentivava como podia, através de palavras, e, muitas vezes, pegando dinheiro escondido do meu pai, que embora o trabalho fosse feito por todas as pessoas da casa, o dinheiro era gerenciado e controlado por ele. Mesmo assim, minha mãe se arriscava para auxiliar na busca do meu sonho. E assim, a passos lentos, fui conquistando meu espaço e minha liberdade. Hoje percebo que minha mãe compartilhou desde o princípio este sonho comigo, pois, orgulhosa, verbaliza que queria muito ter estudado, mas que não teve outro destino a não ser casar e ficar trabalhando na roça ao lado do meu pai.

Embora eu sinta que tenha conquistado parte daquilo que sonhava na adolescência, muitas inquietações ainda me acompanham. Segundo Bujes (2007), a pesquisa nasce das inquietações, da preocupação com algo, da insatisfação das respostas que nos foram dadas, das explicações suspeitas e do desconforto das crenças que acreditávamos serem inabaláveis. Nesse sentido, ao longo de toda minha caminhada, sempre me questioneei e ainda continuo me perguntando: por que eu e minha irmã, únicas mulheres da família, éramos e, em alguma medida, ainda somos, tratadas de forma diferente dos meus primos nas festas de família? Por que eu e minha mãe tínhamos que trabalhar com meu pai na lavoura e depois fazer o serviço da casa, enquanto ele podia descansar? Por que é meu pai quem sempre toma as decisões da casa? Especialmente aquelas relacionadas ao dinheiro? Por que deveria me comportar, quando na verdade eu queria jogar bola, subir em árvore e pescar com meus primos? Hoje, depois de

uma longa jornada, mesmo que alguns desses questionamentos foram tomando outras formas, ainda perdura a busca por compreender as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres, negros e brancos, pobres e ricos.

O modo como fui educada, e os trabalhos que desenvolvi desde cedo, estão relacionados com os diferentes modos de educar meninos e meninas. Modos estes, derivados da “estrutura patriarcal de denominação”² fortemente presente na cultura brasileira, o qual meninos são educados para se tornarem chefes de família e as meninas para servir e obedecer aos mesmos.

A luta dos movimentos feministas tem provocado algumas mudanças, mas ainda há um longo percurso para que as mulheres alcancem os mesmos direitos e oportunidades que os homens. Esse sistema vem sendo questionado, na medida em que elas têm acesso à formação e buscam melhores posições/lugares no mercado de trabalho, entretanto, as mudanças concretas com relação a essa diferença ainda são frágeis, e hoje vivemos um cenário em que as poucas conquistas estão sendo atacadas. Porém, percebo, a partir das leituras de Louro (2008), que as mulheres ainda são educadas para ocupar o espaço doméstico, para servirem aos homens e para terem menos liberdade que eles.

Em 2013 passei no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia. Ao longo do curso busquei respostas para alguns dos questionamentos que vieram comigo, da casa de meus pais. Recordo-me que foi em uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG), em que tive meu primeiro contato com pessoas que discutiam e refletiam sobre as questões de gênero nos contextos sociais, principalmente, o escolar. Ao final do curso comecei a participar das reuniões do grupo de pesquisa da professora Sueli Salva, onde tive acesso às leituras de autoras como Guacira Louro e Daniela Finco. Aos poucos fui aprimorando meus conhecimentos sobre as questões de gênero, tema que mesmo depois de vários anos de estudos e leituras ainda me inquieta.

Durante o meu Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvi uma pesquisa voltada para a sexualidade infantil intitulada “As manifestações da sexualidade de crianças pequenas: compreendendo as concepções das professoras de educação infantil” (SCHÜTZ, 2016). Essa temática foi fruto de uma experiência como estagiária em uma escola da rede privada do município de Santa Maria/RS. Na sala de aula que eu trabalhava, havia um menino que se

² Segundo Weber (1991) “estrutura patriarcal de dominação”, refere-se ao estabelecimento de vínculos pessoais entre o senhor, os demais membros da família e os servos, e tem como fundamento a autoridade do chefe da família ou comunidade doméstica. Essa autoridade se baseia na tradição, ou seja, “na crença da inviolabilidade daquilo que foi assim desde sempre” (WEBER, 1991, p. 234), e no arbítrio pessoal do senhor, sempre limitado pelas normas “sagradas pela tradição” (WEBER, 1991, p. 243)

masturbava sempre que chegava o momento do sono, e a professora regente da turma ficava sem saber como lidar com aquela situação. Como acadêmica, busquei na universidade respostas para ajudar a professora, com meu insucesso, decidi realizar uma pesquisa abarcando a temática.

Em 2017, terminado o curso de Pedagogia, ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional pela UFSM. Desenvolvi uma pesquisa nos anos iniciais intitulada “Meninas não gostam de carros, meninos não prestam atenção: Identidades de gênero no contexto escolar” (SCHÜTZ, 2018), a qual teve como temática questões de gênero no contexto escolar, em que a partir da mesma consegui entender um pouco mais sobre as relações de gênero, bem como me desafiou a adentrar em outras perspectivas teóricas.

Em 2018, ingressei no Mestrado em Educação pela UFSM, dessa vez, para dar continuidade ao trabalho que desenvolvi na especialização. Bujes (2007, p.19) destaca que “os conceitos o qual trabalhamos só se tornam significativos, quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações de lhe dá sentido”. A autora destaca a importância do nosso problema de pesquisa estar imerso em uma *rede de significações*.

Sendo assim, mesmo depois de várias leituras e pesquisas, ainda me pergunto: é possível rompermos com as desigualdades atribuídas aos sexos? E se, desde muito pequenas, nossas crianças tivessem acesso a uma educação que não fosse machista³ e sexista⁴, seria diferente? Como provocar uma mudança cultural e econômica que interfira nessas construções? Desse modo, a temática da minha pesquisa envolve as questões de gênero na Educação Infantil.

Nesse sentido, venho com o propósito de através da abordagem interpretativa, com princípios do estudo etnográfico, observar as crianças em seus diversos tempos e espaços no contexto escolar de Educação Infantil, na tentativa de compreender: como as crianças pequenas manifestam as questões de gênero no contexto de Educação Infantil?

Frente as exposições apresentadas até o momento apresento o objetivo geral desta pesquisa:

³ “Opinião ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdades dos direitos entre homens e mulheres; Características, comportamento ou particularidade de macho; macheza; Demonstração exagerada de valentia”. (FERREIRA, 1995, p. 233).

⁴ “Características do que ou de quem possui ideias ou comportamentos que denotam sexismo; Pessoa que possui particularidades e/ou características que denotam sexismo; que demonstra qualquer tipo de discriminação baseada exclusivamente no sexo: o sujeito possuía um discurso sexista porque acreditava que a mulher, por ser mulher, não poderia dirigir bem”. (FERREIRA, 1995, p. 450).

Compreender como as crianças pequenas manifestam seu entendimento sobre as questões de gênero, nas suas brincadeiras e interações no contexto de Educação Infantil. Os objetivos específicos:

- a) Refletir sobre a construção teórica do conceito de gênero;
- b) Entender se, na lógica das crianças, há mudanças nas relações de gênero que se revelam nas interações e brincadeiras realizadas pelas crianças;
- c) Observar quais as estratégias utilizadas pelas crianças para romperem as barreiras e estereótipos construídos do que significa ser homem e mulher na sociedade.

A seguir serão apresentados os pontos para pensar percurso da pesquisa, o modo como foi realizada, os sujeitos, o contexto, entre outros aspectos importantes para a realização desta pesquisa.

3 PONTOS PARA PENSAR O PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo traz-se os pontos que constituem o percurso da pesquisa. Pontos, estes, baseados em um referencial teórico que sustenta a pesquisa com crianças. Desta forma, irá adentrar-se no percurso metodológico da pesquisa, que têm começos, bifurcações e diferentes trajetórias possíveis de realizar em uma pesquisa em educação e que tem como sujeitos as crianças. Para pensar a metodologia, a inspiração surge em Deleuze e Guatarri (1995) com o conceito de rizoma.

Segundo Deleuze e Guatarri (1995), o rizoma não é exato, mas um conjunto de elementos vagos, nômades, de malhas e não de classes. Assim como os autores pensam o rizoma, pode-se pensar a pesquisa em educação. Mesmo definindo de antemão algumas direções para iniciar a pesquisa, não se sabe exatamente qual rumo ela tomará, ou que conexões serão realizadas, pode-se até imaginar, no entanto, sempre será algo em construção, nunca dado como único possível.

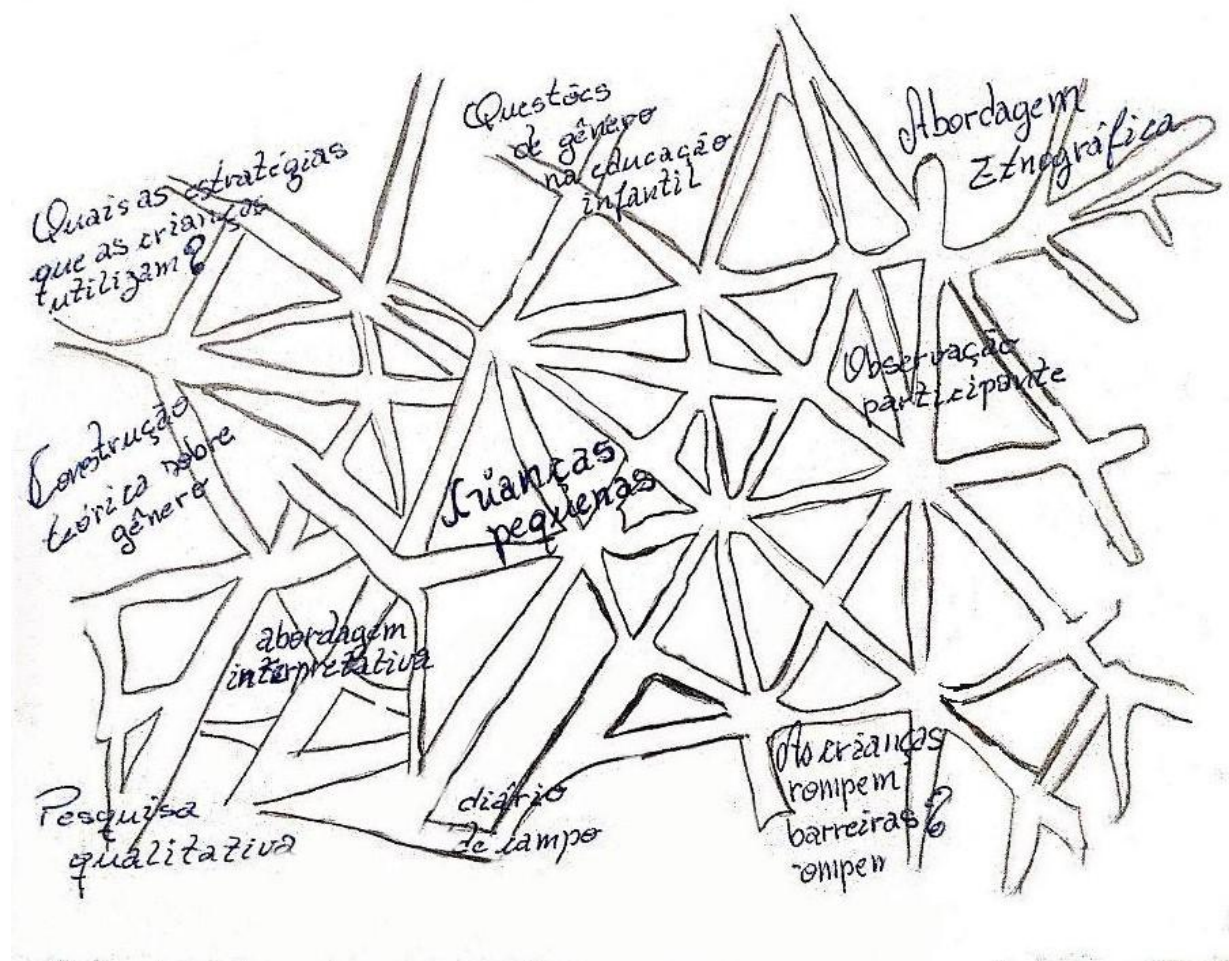
Inicia-se a reflexão sobre a pesquisa em educação, para isso dá-se destaque às palavras de Paraíso (2012, p. 26), pois a mesma aborda aspectos importantes quando ressalta que:

Temos como premissa, em primeiro lugar, que este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais, e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as desigualdades. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. (PARAÍSO, 2012, p. 26).

Assim como Paraíso (2012), destaca-se que vivemos em um período de transformações. Período em que é preciso pensar/elaborar outras formas de fazer pesquisa em educação. Precisamos ousar, pensar, criar e inovar, mas nem sempre isso é possível, dado que é importante considerar os caminhos já trilhados. No entanto, nesse momento histórico, significa uma forma de resistir à barbárie que nos assola, tais como: professores/as sendo ameaçados/as e intimidados por tratar questões de gênero; conceitos sendo entendidos como doutrinação; ataques a pessoas trans (em Santa Maria/RS em janeiro de 2020, ocorreu o assassinato da quinta (5ª) mulher trans em um intervalo de menos de um ano), censura em títulos de dissertações – apenas para citar algumas situações vivenciadas na política brasileira. Pesquisar requer cuidado, ainda mais quando se trata de pesquisa com crianças pequenas sobre um tema delicado e carregado de preconceitos. Dessa forma, minuciosamente, estudou-se e refletiu-se sobre esses pontos da pesquisa e como a mesma podia ser realizada.

De antemão apresento alguns pontos permearão a pesquisa, Pontos estes que se conectam entre si, formando no final um grande rizoma. Nos tópicos a seguir discutirei com maior ênfase os pontos em destaques.

Figura 02 – Síntese da pesquisa



Fonte: Schütz, 2020

3.1 CONJUNTO DE ELEMENTOS IMPORTANTES: PESQUISA QUALITATIVA E PESQUISA ETNOGRÁFICA INTERPRETATIVA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Ao entender que o rizoma não fixa pontos, nem ordens, porém traz linhas e trajetos diversos (DELEUZE E GUATARRI, 1995), apresenta-se neste tópico a pesquisa qualitativa, juntamente com a etnografia e a abordagem interpretativa como um conjunto de elementos que auxiliarão nas conexões e interpretações do observado no contexto.

A escolha da abordagem qualitativa se deu por ser a mais coerente com a pesquisa em educação e com o objeto desta pesquisa. Ao entender a pesquisa como um rizoma que tem múltiplas possibilidades de direções, precisou se pensar nas direções percorridas para possibilitar a construção dos sentidos para aquilo que se busca, ou seja, compreender como as crianças pequenas manifestam seu entendimento sobre as questões de gênero, através de suas brincadeiras e interações.

A pesquisa qualitativa tem como propósito a compreensão de fragmentos da realidade social, não se limitando à representação numérica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo as autoras (1986), a abordagem qualitativa é uma abordagem rica em dados descritivos, desenvolvida em um contexto concreto, focalizada de forma complexa e contextualizada. Deste modo, a abordagem qualitativa empenha-se em explorar conhecimentos, significações e experiências, os quais, na maioria das vezes, não podem ser quantificados. Para Chizzotti (2003), dentro da abordagem qualitativa existe uma relação dinâmica entre sujeito e a realidade, entre objeto e sujeito, a subjetividade do sujeito e a objetividade do mundo. É nesse sentido que a escolha da pesquisa qualitativa se dá como a mais adequada.

Busca-se, aqui, compreender pontos submersos no cotidiano das crianças, que se esparramam como erva daninha, por entre as frestas, vazios, espaços não pensados, mas que em inúmeras vezes aparecem como indícios de alguma novidade, ou seja, busca-se compreender como as crianças pequenas manifestam as questões de gênero, através de suas brincadeiras e interações no contexto da Educação Infantil.

Do mesmo modo, faz uso de princípios da pesquisa etnográfica. Etimologicamente, segundo André (1995), etnografia significa descrição cultural, possuindo dois sentidos para os antropólogos, sendo eles: conjunto de técnicas para produzir dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas, comportamentos de um grupo social e relato escrito que resulta do emprego dessas técnicas.

A etnografia surgiu com Malinowski, em 1922, um antropólogo que descreveu o modo como trabalhou em campo e produziu dados em sua longa permanência com povos da Nova Guiné e das ilhas Trobriand, na Melanésia (CHIZZOTTI, 2003). De acordo com o autor, devido a guerra, Malinowski permaneceu um tempo maior do que planejado, conviveu de modo direto e durável com os sujeitos investigados, participou das vidas dos mesmos, procurando compreender o significado que eles atribuíam às normas, ritmos e fatos cotidianos.

A etnografia foi importada da antropologia para várias áreas a partir da década de 70, principalmente no campo da educação. Lüdke e André (1986) defendem que a utilização do termo “etnografia” precisa ser feita de forma cautelosa, já que no processo de transplante para a área da educação, acabou sofrendo uma série de adaptações, afastando-se mais ou menos de seu sentido original. Entretanto, para André (1995, p.28), o que se tem feito atualmente é uma “[...] adaptação da etnografia à educação [...]”, que visa à efetivação de um estudo desse tipo e que permite ao pesquisador a “[...] observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos [...]” com um tempo reduzido em campo.

A etnografia é um método das ciências sociais utilizado na educação porque analisa as relações entre escola, alunos e alunas, professor/a e comunidade escolar, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação produz. Necessita de contextualização social do comportamento humano e busca pelos seus significados, exigindo uma descrição detalhada por parte do/a pesquisador/a, porém só é possível por meio da imersão e aceitação do/a pesquisador/a dentro do contexto pesquisado.

Para esta pesquisa, dentre de todas as possibilidades que a pesquisa etnográfica possibilita, será utilizada apenas a observação participante. A utilização da observação participante tem sido o ponto forte nas pesquisas com as crianças. Nesse sentido, o/a pesquisador/a necessita de sensibilidade, atenção e um olhar investigativo, a fim de observar as ações das crianças em seu contexto. Para Chizzotti (2003), o olhar investigativo pode visar às especificidades dos sujeitos, ao espaço, ao tempo, às ações, aos significados, às atitudes, aos comportamentos, às relações, tornando-se, assim, participante a medida que vive e compreende a dinâmica dos acontecimentos, recolhendo informações com base na compreensão e sentido atribuídos pelos sujeitos.

Angrosino (2009) considera a pesquisa etnográfica como sendo uma pesquisa flexível, que aceita o emprego de todas as técnicas, concentrando-se na redação e descrição das experiências do campo pesquisado. Para Geertz (2008), a etnografia se caracteriza pela “descrição densa”, a qual pode ser compreendida através do significado construído a partir das ações, gestos e situações, compreensíveis para aqueles que estão familiarizados com os

signos do grupo social ou contexto em questão. Ou seja, a etnografia exige, através da descrição densa, a capacidade de interpretação dos fatos da realidade. Compreende-se por descrição densa o método de observação criado por Geertz (2008), que objetiva proporcionar a compreensão das estruturas significantes implicadas na ação social observada, necessitando primeiro ser apreendida para depois ser apresentada. Para o autor, a descrição densa está cercada por três ideias fundamentais, que são: o conceito de cultura, a ideia do “estar lá” e o/a pesquisador/a enquanto autor/a.

Para Geertz (2008), a cultura é o entrelaçamento de significados criados pelos sujeitos humanos. Investigar uma determinada cultura requer a compreensão desses significados, que só podem ser buscados na ação social. A descrição densa não tem como objetivo o diagnóstico de uma cultura ou realidade, mas, antes, “o alargamento do universo do discurso humano” (GEERTZ, 2008, p. 24), viabilizando o diálogo entre a cultura do pesquisador e a cultura do grupo pesquisado.

A ideia de “estar lá”, como defende Geertz (2008), pode transformar o/a etnógrafo/a, em especial sobre a sua percepção, análise e compreensão do local onde o estudo é realizado e das ações ocorridas no contexto, sendo para isso necessária a construção de sentidos sobre o observado. O produto do/a pesquisador/a precisa ser público e estar sujeito a questionamentos, bem como suas análises precisam ser trabalhadas como hipóteses discutidas/exploradas, oferecendo alternativas e abrindo o leque de interpretações possíveis, não para encerrar o assunto, mas para abrir novos questionamentos.

Nesta pesquisa, os estudos de Corsaro (2009), Corsino (2009) e Graue e Walsh (2003) dão suporte para o trabalho da etnografia com crianças, pois esses estudiosos partem de um estudo sistemático, narrativo e descritivo das culturas produzidas a partir das interações das crianças entre seus pares, assim como do processo de *reprodução interpretativa*⁵ durante suas brincadeiras, na Educação Infantil.

Segundo Graue e Walsh (2003), a pesquisa etnográfica com crianças insere-se em uma perspectiva interpretativa, pois o estudo das culturas infantis se dá a partir de uma interpretação do/a pesquisador/a baseada em aspectos profundamente observados e analisados junto ao contexto. Para Ferreira (2004), as metodologias etnográficas interpretativas provocam os adultos a desafiarem as barreiras do seu próprio adultocentrismo.

⁵ O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. (CORSARO, 2009, p. 32).

O/a pesquisador/a que utiliza a pesquisa etnográfica interpretativo precisa manter-se acessível ao processo de descoberta, não indo a campo com o intuito de verificar teorias, mas de modo aberto para construir teorias, a partir do que está observando, vivenciando e interpretando com o grupo determinado, que terá contato durante a pesquisa (GRAUE; WALSH, 2003). Porém, o/a pesquisador/a precisa estar atento/a as declarações feitas pelas crianças, através de comportamentos espontâneos, pois segundo Graue e Walsh (2003), são esses momentos que por vezes as crianças dizem coisas importantes ao/a pesquisador/a. Por isso, o/a mesmo/a precisa estar sempre bem atento a todos os detalhes.

Pesquisar culturas de crianças pequenas requer estar alerta para compreender e visualizar a diversidade de culturas, infâncias e experiências. Esta pesquisa, especificamente, demanda atenção para observar como as crianças compreendem as questões de gênero através de suas brincadeiras e interações entre os pares. Soares (2006) defende a ideia de pesquisa partilhada entre pesquisadora e pesquisados, a qual dá espaço para que as crianças sejam realmente as protagonistas.

Deste modo, Graue e Walsh (2003) ressaltam a importância do/a pesquisador/a manter-se numa postura de curiosidade e humildade diante do contexto pesquisado, para que seja possível fazer as descobertas necessárias. Para Werle (2015, p. 84) é necessário “[...] despojar-se de tudo aquilo que nos impede de vermos as crianças como atores sociais”.

Trabalhar com a investigação com crianças pequenas é desafiador, pois o/a pesquisador/a precisa, permanentemente, encorajar-se a buscar diferentes formas de observá-las, ouvi-las e entendê-las, utilizando ferramentas metodológicas diversificadas para a produção de dados. Buscar uma ferramenta para ouvir e abrir espaço para que as crianças possam realmente ser as protagonistas da pesquisa é um processo desafiador, que ainda exige organização e reflexão por parte do/a pesquisador/a.

A Sociologia da Infância tem defendido as crianças como atores sociais⁶, porém ainda “sofre” com o modo como a participação da criança na pesquisa é percebida, já que a mesma se torna praticamente “invisível” pelo olhar adultocêntrico que nos rodeia. Soares (2006) ressalta que a participação das crianças fica retida nas mãos dos adultos, pois as pesquisas não conseguem dar a visibilidade merecida às crianças. A participação da criança continua sendo

⁶ Termo que provém de debates da Sociologia da Infância. Falar em crianças como atores sociais diz respeito a forma como compreendemos a criança na sociedade atual, ou seja, crianças ativas, criativas, agentes sociais, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, contribuindo, concomitantemente para a produção das sociedades adultas. Para Corsaro (2009, p. 20) “sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e o seu lugar nele”.

protegida pelos adultos como se as mesmas fossem dependentes de proteção e incapazes de assumir responsabilidades, bem como falar por si próprias (SOARES, 2006). Soares (2006, p. 28-29) destaca:

“[...] considerar a participação das crianças na investigação, é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas além do mais, um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação”.

Ao refletir sobre as palavras de Soares (2006) ao longo da pesquisa, tentou-se dar o máximo de espaço para que as crianças pudessem mostrar suas ações e seu protagonismo nesta pesquisa. Assim como Werle (2015) aponta em sua pesquisa de doutorado, realizada com crianças pequenas, destaca-se neste trabalho, que embora tenha-se a intenção de observar as crianças nas suas interações, as formas de registro se dão de forma complexa, pois será sempre a pesquisadora/adulta olhando para as crianças e tentando compreender o que fazem, salvo os momentos que as crianças também querem registrar. A investigação com crianças sempre é “trespassada de significado e valores” (WERLE, 2015, p. 85), durante toda a pesquisa. Segundo Soares (2006) a investigação com crianças sempre terá uma dupla interpretação: a dos adultos e a das próprias crianças.

Desta forma, a interpretação das culturas infantis será realizada por uma pesquisadora/adulta em que, por mais que haja empenho em ouvir as crianças e compreender os significados atribuídos às suas culturas de pares, de certo modo, a interpretação sempre será a de um adulto em relação às crianças. Graue e Walsh (2003, p. 56) ressaltam;

Por mais aliciante que a frase “através dos olhos das crianças” posso ser, jamais veremos o mundo através dos olhos de uma pessoa, particularmente dos “olhos de uma criança”. Pelo contrário, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas da experiência, das crianças e de nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teoria.

Assim, colocando as lentes da Sociologia da Infância, faz-se o exercício de um olhar minucioso, acompanhado pelos autores e autoras estudados/as até aqui, para que seja possível adentrar cuidadosamente no contexto da pesquisa. Compreende-se que quanto mais o/a pesquisador/a permanece em contato com o contexto, mais ele/ela se aproxima das significações atribuídas pelas crianças, ainda que não se possa deixar de lado as experiências e o olhar de adulto que o/a pesquisador/a carrega em sua bagagem.

Além do diário de campo, outro recurso metodológico importante foi utilizado para produção dados, que foi o registro fotográfico. Segundo Martins Filho e Barbosa (2010), o

registro fotográfico ajuda a recordar momentos, que muitas vezes foram “perdidos” nos arquivos da memória por parte do/a pesquisador/a. Nesse sentido, entende-se que o registro fotográfico se dá como um facilitador de recordar situações observadas, como também há possibilidade de se olhar para a imagem registrada como única, retrata pelo registro fotográfico, o qual pode ser visto inúmeras vezes, mostrando detalhes da cena, dos personagens e do contexto.

O diário de campo é um instrumento para registrar todas as informações sobre as observações, feitas pelo/a pesquisador/a. Segundo Geertz (2008), a descrição contida no diário precisa ser densa, para que seja possível caracterizar as expressões, espaços, tempo, saberes e princípios de um grupo social, interpretando melhor os significados culturais. Para Martins Filho e Barbosa (2010), na pesquisa etnográfica com crianças o uso do diário de campo tem como objetivo manter as situações observadas com mais riqueza nos detalhes e com informações mais completas, que serão importantes no momento de análise dos dados produzidos.

Para Falkembach (1987, p. 20),

O diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa.

No diário de campo registrou-se aquilo que foi ouvido, percebido, sentido e experienciado pelas crianças, nos momentos que a pesquisadora esteve presente no contexto pesquisado. A descrição contida no diário foi, aos poucos, sendo articulada com diversas reflexões, fomentadas por estudiosas e pesquisadoras da temática proposta neste trabalho.

Apresentado o conjunto de elementos importantes, ou seja, o modo como a pesquisa foi realizada, traz-se aspectos sobre o contexto da pesquisa, com o objetivo de situar onde as conexões da pesquisa foram feitas.

3.2 ONDE AS CONEXÕES FORAM FEITAS: O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto é sempre muito importante para a pesquisa, neste sentido buscou-se um lugar que fosse possível desenvolver o tema. Um lugar em que as pessoas que fazem parte do

contexto compreendessem a complexidade da temática da pesquisa. Dessa forma, o contexto escolhido foi uma Escola Municipal de Educação Infantil. Tendo em vista a experiência da pesquisadora em outra pesquisa, para elaboração da monografia para o curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM), em 2018, em que houve dificuldade de aceitação do tema e delimitação dos campos de observação, desta vez procurou-se um contexto que acolhesse a pesquisa e pesquisadora, sem que fosse limitado o tempo e o local da observação.

Foram realizadas visitas a outras três escolas de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria/RS. Porém, em duas das escolas visitadas não houve um acolhimento da pesquisa e pesquisadora, em certa medida, percebeu resistência em trabalhar com a temática gênero dentro dos seus espaços. A direção das escolas ressaltava não ter problema para acolher a pesquisa, porém acreditava que teria resistência por parte dos/as professores/as. Sentiu-se que pesquisa e pesquisadora seriam percebidas como “intrusas” no contexto escolar. Dessa forma, buscou-se outro contexto para a realização da pesquisa.

Ao chegar na escola do contexto escolhido, realizou-se uma conversa com a diretora e algumas professoras sobre a pesquisa. O primeiro ponto que levou à escolha da escola aqui descrita, foi que no primeiro dia de conversa, em que a pesquisadora ao apresentar o tema da pesquisa, encontrou uma professora que pensava e discutia sobre as questões de gênero, e que já havia realizado pesquisa sobre a temática durante o desenvolvimento de uma especialização em Docência na Educação Infantil, uma parceria entre Ministério da Educação e UFSM. Neste momento a pesquisadora sentiu-se acolhida, entendeu-se que, naquele contexto, havia um olhar sensível sobre as questões que lhe chamavam a atenção.

Desta forma, avaliou-se minuciosamente a decisão de fazer a pesquisa neste contexto, pois dessa vez a pesquisa precisava acontecer com algum suporte. A pesquisadora já havia ido em outros momentos nesta escola, fazer inserções e observações durante a sua formação inicial, ou seja, o contexto era conhecido superficialmente. Assim, explicou-se para a diretora da escola que a pesquisadora estaria indo, primeiramente, (1) uma vez por semana, por (2) dois meses, para ambientar-se com o contexto e para que as crianças pudessem conhecê-la melhor, em seguida, (3) três vezes por semana, durante um período de (3) três meses de observação, e que todas seriam feitas no período da manhã. A diretora designou a turma da pré-escola para realizar as observações.

Após demarcar o campo de investigação, o próximo passo foi explicar o Termo de Autorização Institucional, termo este assinado pela diretora da escola e o Termo de Confidencialidade, assinado pela pesquisadora. Depois de realizar os esclarecimentos

necessários para a realização da pesquisa, havia chegado o momento de conhecer mais sobre o contexto. Através de observações e algumas conversas com a diretora e professoras, foi-se construindo dados sobre a escola.

No ano de 2019 a escola comemorou vinte e cinco (25) anos de atendimento às crianças. Destes vinte e cinco anos de funcionamento, pelo menos vinte (20) anos a diretora da escola é a mesma pessoa. A legislação do Município de Santa Maria prevê eleições democráticas para o cargo de diretor/a, portanto, não sabemos o real motivo desta diretora permanecer por tanto tempo.

A estrutura física da escola conta com três salas de aulas, uma sala de direção, cozinha, refeitório, dois banheiros e uma brinquedoteca (espaço este usado para guardar brinquedos e diversos materiais). O espaço externo da escola é formado por um pátio coberto, possui duas casinhas de bonecas, uma pracinha com gangorra, balanço e escorregador. Há uma segunda pracinha, que se encontrava inativa por falta de manutenção. Esse espaço não se mostra como prioridade para a escola, mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) tenham como eixo norteador as interações e brincadeiras.

A equipe da escola é composta por dezessete pessoas, destas uma diretora, uma coordenadora pedagógica (que também é professora), uma funcionária para serviços gerais, uma cozinheira, quatro professoras que trabalham no turno da manhã e quatro no turno da tarde, o restante da equipe é formada por estagiárias. As estagiárias são todas estudantes do ensino médio, que estão cursando o magistério conforme informação da diretora. No momento não há nenhuma pessoa do sexo masculino trabalhando na escola.

Referente ao contexto da comunidade que a escola está inserida, depois de algum tempo de aproximação com o contexto e os sujeitos da pesquisa, realizou-se um passeio com a turma, juntamente com a professora, possibilitando conhecer e observar a comunidade com mais ênfase (a professora estava trabalhando sobre o que desejamos para um mundo melhor). Neste dia, foi realizada uma caminhada pela quadra ao redor da escola, assim pode-se aproximar das crianças e também de suas realidades.

Durante o passeio, a professora Joana ressaltou a quantidade de lixo que havia jogado na rua, esgoto a céu aberto, animais abandonados, também se passou pelas casas das crianças e conversou-se com alguns familiares. Neste dia foi possível perceber a importância da escola para a comunidade, uma vez que é um dos poucos lugares que as crianças recebem atenção pelo poder público. Observou-se que a escola se localiza num contexto de vulnerabilidade social. A partir desse passeio, começou-se a olhar as crianças com outras lentes e a compreendê-las melhor.

O Brasil é um país que tem uma história de colonização que desfavoreceu a distribuição de riqueza, produzindo a pobreza e, em muitos momentos, negligenciou as crianças, bem como suas necessidades. Del Priore (1995) ressalta que ao estudar as infâncias no Brasil é preciso retomar um aspecto profundo da história do país, que se caracteriza pela ausência de referências sobre as crianças. Para a autora, nossa história está marcada inicialmente por um passado de escravidão, violência, luta pela sobrevivência e crianças em situações vulneráveis. Em grande medida as situações vulneráveis continuam, e no momento contemporâneo em que o liberalismo econômico é agenda prioritária do governo, o investimento em políticas sociais diminuiu consideravelmente após o Emenda Constitucional 95⁷ que limita gastos públicos por 20 anos.

O cenário brasileiro ainda tem em seu histórico muitas crianças que são negligenciadas, vivem em famílias que estão submetidas a condições de vida precárias, com falta de emprego, alimentação, falta de uma moradia com o mínimo de estrutura, falta de saneamento básico, luz elétrica e recolhimento de lixo. Como é caso da comunidade que a escola pesquisada está inserida. O desrespeito por parte dos órgãos públicos em relação às leis ligadas à criança e aos seus direitos também são evidentes, inclusive no campo da educação.

Depois de apresentar e refletir sobre o contexto que a escola está inserida, iniciou-se um processo de observação do espaço e organização da sala de aula da turma do pré-A. O espaço físico da sala é amplo e diversificado, percebe-se ser possível pensar em diversas formas de organizá-lo, de modo que o mesmo fique mais atrativo e estimulador para que as crianças possam interagir e aprender de forma mais significativa. Ou seja, é um espaço que permite à criança a construção de experiências. A sala de aula possui prateleiras com jogos e brinquedos diversificados, computadores (inutilizáveis), três mesas redondas e uma mesa quadrada para a utilização das crianças, um banheiro adaptado, uma televisão com DVD, uma estante com livros infantis e um espaço com tapete, onde são colocados os brinquedos para

⁷ O art. 106 da Ementa Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros. No art. 107: Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias: I - do Poder Executivo; II - do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça, da Justiça do Trabalho, da Justiça Federal, da Justiça Militar da União, da Justiça Eleitoral e da Justiça do Distrito Federal e Territórios, no âmbito do Poder Judiciário; III - do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e do Tribunal de Contas da União, no âmbito do Poder Legislativo; IV - do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público; e V - da Defensoria Pública da União. Para maiores detalhes, acessar: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em 04 de jan. de 2020.

recepcionar as crianças. Estes brinquedos são escolhidos pela professora, e em nenhum dos dias de observação o direito de escolha das crianças foi respeitado.

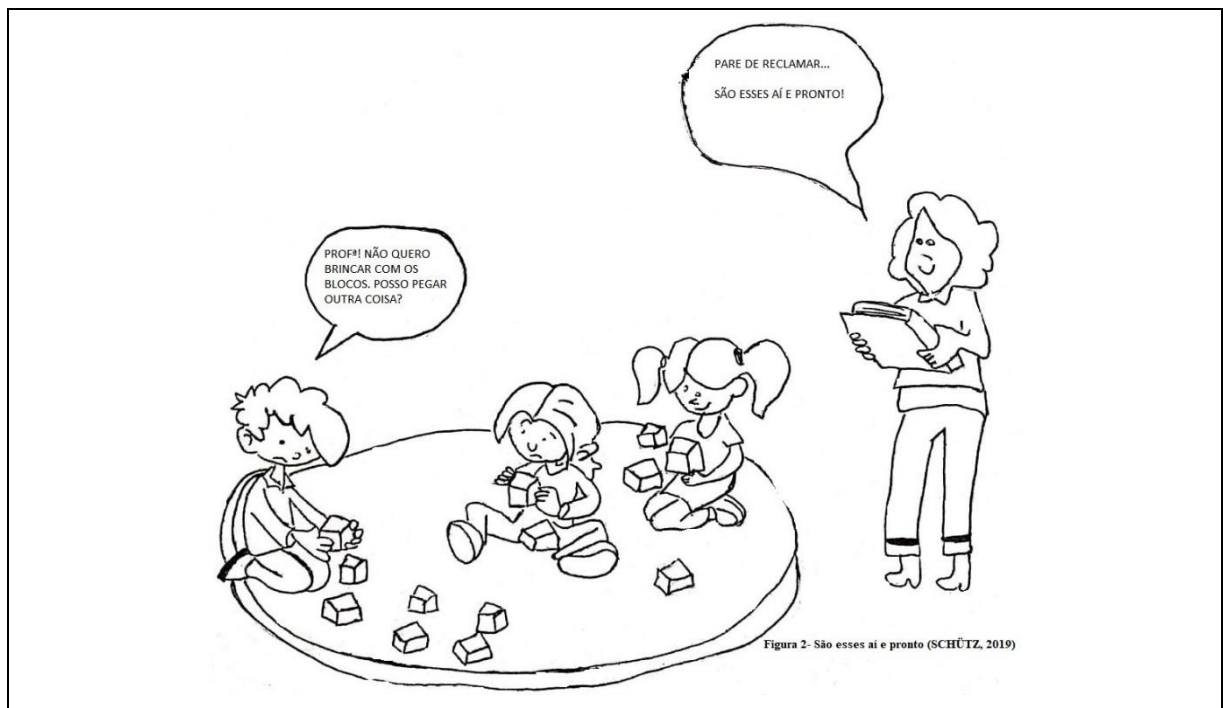
A organização dos espaços no contexto educativo influencia o modo de como as crianças irão se relacionar dentro deste espaço, possibilita a liberdade e poder de decisão das crianças, como também as limita às expectativas dos adultos. No caso da sala observada, a professora organiza sempre do mesmo modo, ou seja, sempre com duas caixas de brinquedos colocados sobre o tapete, sem considerar o interesse das crianças, as experiências e aprendizagens das crianças. O espaço, nesse sentido, não é pensado pelo/a professora/a de forma estimulante, seguro, de modo funcional e acessível para a criança. O espaço precisa ser pensado como uma ferramenta que auxilia nas aprendizagens das crianças, para isso é fundamental entender o momento em que a criança vive e quais são suas necessidades de experiências para dar continuidade a suas aprendizagens. Segundo Malaguzzi (apud GRANDINI, 2016, p. 65), os/as professores/as: “[...] precisam entrar no tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem com essas atividades. Eles devem perceber que ouvir as crianças é necessário e conveniente”.

Colocar brinquedos ao chão é apenas uma forma de organizar os espaços para recepcionar as crianças. É necessário que além do colocar brinquedos ao chão, o/a professor/a crie condições necessárias para que a criança vivencie interações ricas e diversas em sala de aula, ou até mesmo fora dela. Horn (2007) ressalta que a organização dos espaços precisa promover o desenvolvimento integral das crianças e possibilitar que as mesmas consigam explorar esses espaços de inúmeras maneiras. O espaço precisa ser pensado, organizado de forma com que a criança consiga explorar, desenvolvendo sua criatividade e potencialidades. Assim, há a necessidade de garantir, através do espaço, a possibilidade de a criança se expressar através de múltiplas linguagens, oportunizando a ela realização/construção das suas próprias brincadeiras.

Para que a criança tenha a liberdade de escolha é necessário tempo, pois para brincar a criança precisa construir situações, escolher os pares, negociar a brincadeira, experimentar, imaginar. Essas são capacidades que a criança desenvolve, mas ela precisa de tempo e consideração pelos/as professores/as que permitem que a criança seja protagonista e construtora, reconhecendo que a criança é capaz de realizar suas escolhas. Muitas vezes as vozes das crianças são deixadas de lado, como destaca Ferreira (2004), as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”.

Em alguns momentos durante as observações vivenciou-se algumas cenas, como a retratada através do desenho (Figura 2) abaixo. O desenho foi feito pela pesquisadora do mesmo modo que aconteceu. Talvez você olhe, pense e se pergunte: Por que foi o menino que pediu para brincar com outros objetos e não as meninas? Talvez a situação se dê porque, culturalmente, as meninas são ensinadas a serem comportadas, a não questionarem, ficarem em silêncio, já os meninos são ensinados a serem líderes e a fazerem perguntas. Durante as observações, em muitos momentos, as crianças demonstravam estarem entediadas brincando com poucos brinquedos que a professora disponibilizou para elas no tapete. Portanto, quando o menino ressalta que não quer brincar com aquelas peças, a professora o repreende dizendo: “– Pare de reclamar, são esses aí e pronto!”.

Figura 03 “– São esses aí e pronto!”



Fonte: (Schütz, 2019).

Em uma das observações, durante um momento de brincadeira, as crianças começaram a discutir e a brigar, a professora da turma não se manifestou, a pesquisadora, então, interferiu e conversou com as crianças. A professora ressaltou que a mesma (a pesquisadora) não poderia ser assim, pois assim não iria dominar a turma. Após ouvir tal colocação, a pesquisadora ressaltou que o intuito não era dominar ninguém, e para uma educação efetiva é necessário haver trocas entre professoras e crianças, diferente de uma educação em que a

professora faz o papel de transmissora de conhecimentos e as crianças como meras receptoras, além disso, negligenciar a “briga” entre as crianças não pode ser uma atitude aceitável para uma professora, que está na sala para mediar as situações de conflito. Muitas vezes ocorrem conflitos entre as crianças porque o que elas têm para brincar parece pouco atrativo.

Nas demais observações continuou-se agindo da mesma forma, abaixando-se para conversar com as crianças, falando o mais baixo possível, sendo recíproca aos carinhos expressos pelas crianças e ouvindo-as. A partir desse momento, a professora demonstrou uma pequena mudança no tratamento com as crianças. Não se sabe se essa mudança ocorreu apenas nos momentos que a pesquisadora estava presente. A professora, por desempenhar outra função na escola, em alguns momentos permanece fora da sala de aula. Quando se ausenta, uma estagiária do ensino médio assume o andamento da turma, tratando as crianças da mesma forma que a professora regente, ou seja, com bastante rigidez.

Em um outro momento durante uma roda de conversa da professora Joana com as crianças, foi possível perceber o quanto desestimulante a escola pode se tornar para as crianças, como ressaltado no excerto.

As crianças sentadas em roda no tapete, a professora pergunta como foram os dias de feriado em casa.

Pedro Henrique: - Eu gosto mesmo é de ficar em casa.

Professora Joana: - Por quê?

Pedro Henrique: - Porque é mais legal que vim para a escola estudar.

(Diário de campo, 23/09/2019)

Segundo Finco (2010, p. 85) é necessário garantir, ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, que:

[...] a organização de espaços ofereça às crianças oportunidade de interação, exploração e descobertas; o acesso a materiais diversificados, geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis e a gestão do tempo, proporcionando uma jornada que lhes dê o tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas, valorizando especialmente as oportunidades de estabelecer relações de cuidados de si e do outro, nas interações e brincadeiras.

Desta forma, é importante pensar na organização dos espaços de forma que estimulem novas aprendizagens e o interesse das crianças. Se os espaços não oferecerem novidades onde as crianças possam descobrir, explorar, modificar e reconstruir suas aprendizagens, elas não mostrarão interesse em ir para a escola e vão preferir, muitas vezes, ficarem em casa, como é

o caso de Pedro Henrique. Pensar na organização dos espaços de modo que as crianças sejam desafiadas, proporcionando, assim, aprendizagens significativas para as mesmas.

Durante as idas à escola, percebeu-se que o contexto é um espaço desafiador, pois em vários momentos as crianças são desrespeitadas. Muitas vezes pensou-se em mudar de contexto, mas entendeu-se, no entanto, que mudar de contexto não ia mudar a situação daquelas crianças, tampouco que a presença da pesquisadora possa mudar. Porém, acredita-se que a pesquisa possa nos dar elementos para refletir, pensar em ações e políticas de formação docente, políticas sociais para o contexto. Embora não fosse o papel da pesquisadora, em alguns momentos sugeriu a professora outras formas de organizar os espaços, bem como leituras e experiências vivenciadas pela mesma durante a sua prática como professora. Não parece ter surtido efeito no momento, porém a pesquisa vem suscitando no grupo de professoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância (NEPEI/UFSM) em articulação com o grupo de estágio uma forma de estar mais próxima a escola, através de projetos de extensão, como compromisso da universidade com a educação pública.

Depois de discutir alguns aspectos sobre o contexto que a pesquisa foi realizada, trataremos os sujeitos da pesquisa, ou seja, as crianças pequenas e seu protagonismo.

3.3 “PROF.^a O QUE VOCÊ ESTÁ ANOTANDO? POSSO ANOTAR TAMBÉM?”: O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA PESQUISA

As crianças como sujeitos de pesquisas no campo da Educação Infantil têm aumentado significativamente nas últimas décadas, bem como o aprimoramento na utilização de metodologias, métodos, ferramentas investigativas e as especificidades da pesquisa com crianças pequenas. Por mais que se considera efetiva a participação das crianças nas pesquisas, ainda se sofre com algumas questões éticas, pois ainda há uma ideia altamente racional de autonomia dos adultos, e as crianças são vistas como pessoas em menor potencial (SOARES, 2006). Ou seja, a criança ainda continua em segundo plano dentro das pesquisas, necessitando que o adulto fale por elas, tendo suas vozes muitas vezes silenciadas.

Nesta pesquisa tentou-se oferecer a possibilidade de autonomia das crianças, porém foi necessário, a todo instante, manter a “descrição” e “proteger” as crianças, mesmo que elas tenham falado por si mesmas através dos termos de assentimento.

Corsaro (2009) nos ajuda a compreender que as formas de manifestações das crianças são variadas. Neste sentido, através de uma escuta cuidadosa e de um olhar atento, tomou-se cuidado para que as diferentes manifestações das crianças fossem escutadas e observadas.

Durante esta investigação optou-se por realizar observações participantes das atividades e interações das crianças, sem delimitar espaços e/ou atividades das quais elas participavam, mas sim acompanhar o cotidiano de uma turma pré-escolar, na instituição. Acompanhou-se as crianças na chegada, brincadeiras, interações, momentos de atividades direcionadas pela professora e durante o momento do lanche.

Para a concretização do estudo, foram cuidadosamente pensados e planejados vários aspectos necessários, como as crianças seriam escutadas, como seria a participação delas, em que momentos interferir, para que, assim, a pesquisa se desse de modo respeitoso aos sujeitos e contexto envolvidos na produção de dados.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸ foram elaborados a partir das normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), explicado pela pesquisadora e assinado pelos sujeitos envolvidos na realização da pesquisa. Ressalta-se que esta pesquisa está vinculada ao projeto guarda-chuva “As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre a práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas”, que já foi aceito pelo Comitê de Ética da UFSM. Além dos Termos de Confidencialidade e de Termo de Autorização Institucional, foi realizado um TCLE para os pais e para as crianças. Para os pais e responsáveis foi elaborado um TCLE, explicando detalhadamente a pesquisa, perigos e benefícios da participação dos seus/as filhos/as. Do mesmo modo, foi elaborado um Termo de Assentimento para as crianças, que será detalhado ao longo da escrita.

Do mesmo modo que Werle (2015), acredita-se que o TCLE assinado pelos pais ou responsáveis, ainda que seja importante e necessário, não é o suficiente para assegurar a livre decisão das crianças referente à participação ou não na pesquisa. Neste sentido, foi elaborado um termo de Assentimento, com o intuito de ouvir cada criança, dando a elas o poder de “falar em seu próprio nome”.

Após algumas idas ao contexto, conversou-se com a professora regente da turma que seria necessário um espaço, durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, para conversar e explicar para as crianças qual era o objetivo de ter uma pessoa/pesquisadora junto a elas durante algumas manhãs. Em uma das observações a professora apresentou a pesquisadora para as crianças e perguntou se eles sabiam quem era e o que fazia na escola.

⁸ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido seguem em anexo no final da pesquisa. Os TCLE assinados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa encontram-se com a pesquisadora.

Surgiram várias hipóteses como: “Ela vai ser nossa professora nova?”, “Ela está pesquisando, né prof.ª?”, “Ela é da Universidade?”, “Ela escreve o que fazemos?”.

A euforia tomou conta da sala de aula e as crianças, bastante curiosas, queriam saber detalhes sobre como seria a pesquisa, onde a pesquisadora ia escrever, porque ela estava fazendo isso ou aquilo. A pesquisadora manifestou o desejo de estar com elas, perguntando se elas concordavam. Foi realizada uma conversa onde explicou-se para as crianças detalhes sobre a pesquisa de uma forma que pudessem entender. Do mesmo modo, ressaltou-se que seria tirado fotos e feitas algumas gravações das crianças em suas brincadeiras, com o celular.

Ressaltou-se que seria interessante que elas fizessem o registro do consentimento sobre a sua participação na pesquisa, desta forma, as crianças pegaram as folhas e iniciaram seus registros, algumas desenharam, outras pintaram os desenhos destacados e outras marcaram as carinhas sorrindo. Destacou-se que elas poderiam ou não aceitar participar da pesquisa e que se não quisessem participar não haveria problema algum. Apenas uma criança não aceitou participar da pesquisa⁹, deste modo, respeitou-se sua decisão de não participar, apesar de seus responsáveis terem afirmado sua participação através do Termo de Consentimento assinado por eles.

Segundo Barbosa (2014, p. 244), “escutar as crianças não é tarefa fácil, pois exige do/a pesquisador/a uma relação respeitosa como os modos de ser das crianças, pelo que pensam, desenham, escrevem e narram”. Para autora é preciso:

Construir olhares diferentes para o grupo social infância - bebês e crianças - e as suas instituições de acolhimento é visibilizar e discutir seus direitos de produzir conhecimento, abrir portas para ampliar novas concepções de infância que incluam, também, as ideias de infância das próprias crianças. Estar com significa ser um pesquisador que estuda esses sujeitos, considerados vulneráveis, reconhecendo a importância que os novos coletivos sociais podem aportar para uma visão diferenciada de mundo. (BARBOSA, 2014, p. 243).

Por se tratar de uma pesquisa com crianças pequenas, questionou-se em alguns momentos a possibilidade de usar ou não os nomes verdadeiros, bem como a imagens das crianças participantes da pesquisa. Baseados nos estudos e leituras da Sociologia da Infância, entende-se a importância do protagonismo da criança e da visibilidade da mesma dentro da pesquisa. Porém, fazer essa escolha não é uma tarefa fácil, como ressalta Kramer (2002), pois

⁹ A decisão da criança de não participar na pesquisa foi respeitada durante os momentos de observações. A pesquisadora tomou os devidos cuidados para que a criança não aparecesse nas fotos, porém em alguns momentos ela apareceu como coadjuvante nas interações e brincadeiras com as demais crianças.

dependendo da pesquisa e dos relatos das crianças, o/a pesquisador/a pode estar expondo a criança dentro do próprio contexto escolar. Segundo Kramer (2002, p. 51):

Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes.

Ao refletir sobre os estudos de Kramer e pensando em uma forma de dar visibilidade a participação das crianças na pesquisa, organizou-se um momento de diálogo, entre pesquisadora e crianças, propondo a troca de seus nomes verdadeiros por nomes de “brincadeira”, ou seja, nomes fictícios. Foi explicado que as crianças poderiam escolher como queriam que o seu nome aparecesse na pesquisa, optando pelos nomes verdadeiros, ou inventar outro nome, pois assim as crianças teriam a oportunidade de se perceberem na pesquisa através do nome escolhido, já que elas foram atores e atrizes fundamentais para que as ramificações fossem se espalhando entre diversos traços e pontos.

A seguir segue o quadro com os nomes adotado pelas crianças participantes da pesquisa, juntamente com a data de seu nascimento.

Figura 04 – Quadro com as crianças participantes da pesquisa

	NOME DAS CRIANÇAS	DATA DE NASCIMENTO DAS CRIANÇAS
1	Analu	16/05/2013
2	Alice	25/08/2013
3	Arthur	18/05/2013
4	Berenice	16/09/2013
5	Bianca	28/09/2013
6	Bruno	17/12/2013
7	Carla	22/11/2013
8	Davi	07/03/2013
9	João	13/04/2013
10	Mateus	14/10/2013
11	Miguel	07/10/2013

12	Leonardo	17/04/2013
13	Paulo	17/05/2013
14	Tailer	22/10/2013
15	Thiago	09/02/2014
16	Ruan	18/11/2013

Fonte: Tabela de autoria da pesquisadora

Soares (2006) ressaltou em suas pesquisas alguns atributos no sentido de entender o grau de participação das crianças na investigação, principalmente a participante. Segundo a autora são possíveis três patamares de participação das crianças na investigação. O primeiro se dá pelo patamar da mobilização, no qual a criança é convidada pelo adulto a participar deste momento, a mesma é encarada como parceira e com possibilidades de escolhas. O segundo é o patamar da parceria, onde crianças e adultos dialogam juntos sobre todo o processo de investigação. E o último é o patamar do protagonismo, sendo o processo exclusivo da ação da criança e o adulto como mediador.

Soares (2006) destaca que o desenvolvimento de pesquisa precisa compreender a participação das crianças. Deste modo, fez-se um esforço enorme para respeitar as crianças, deixando claro que a participação das mesmas seria de forma voluntária e que as mesmas teriam toda a liberdade para participar de todos os processos da pesquisa, até mesmo desistir dela, se em algum momento achassem necessário.

Durante as observações algumas crianças solicitaram fazer seus próprios registros fotográficos, também mostraram interesse em escrever no diário de campo da pesquisadora, deixando seus traços registrados. Foram vários os momentos que as crianças se mostravam interessadas em serem as protagonistas da pesquisa e também curiosas em relação ao que a pesquisadora anotava no seu diário.

Considerando as leituras de Corsaro (2009) procurou-se acatar uma postura participativa junto às crianças que, ao mesmo tempo, influenciasse o menos possível na rotina da professora regente, nas decisões das crianças, nas suas interações e brincadeiras. A pesquisadora conversou e participou das atividades com as crianças quando convidada por elas, porém, em alguns momentos observou-as com certa distância. A seguir traz-se uma cena onde as crianças demonstravam interesse e curiosidade em participar da pesquisa.

Em uma manhã, quando chego na escola para observar, percebo que algumas crianças

tinham pedido para a professora regente pedaços de papel e lápis. Segundo a professora elas sabiam que era dia que eu ia à escola observar e queriam me esperar com seus cadernos de registros para mostrar que também eram pesquisadores/as como eu. Durante o primeiro momento da manhã, as crianças ficaram perto de mim observando os demais colegas e fazendo seus próprios registros.

(Diário de Campo, 16/10/2019).

As crianças demonstraram a todo instante interesse em estar junto com a pesquisadora, fazendo suas anotações, bem como questionando o diário de campo: O que eu você escreve aí, Prof.^a? Por que o seu “caderninho” está cheio de escritas? Em uma das observações João se aproxima e pergunta:

Figura 05 – Criança registrando no Diário de Campo

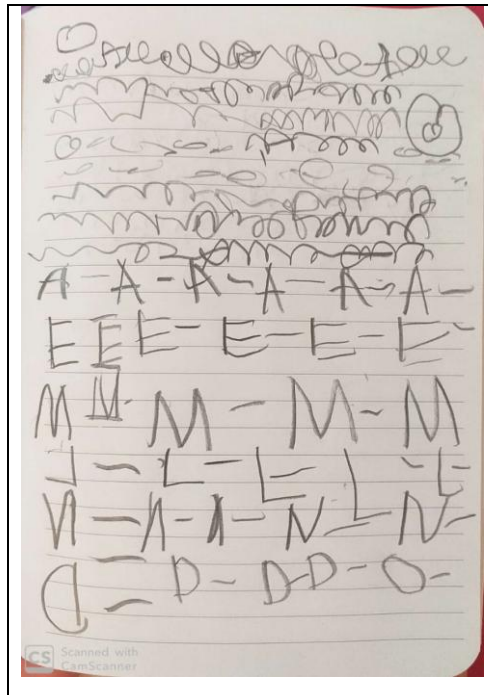
*João: - Prof.^a o que você está anotando?
Posso anotar também?
Pesquisadora: - Sim!
João: - O que eu anoto?
Pesquisadora: - O que os colegas estão fazendo.
João: - Eu não sei escrever como você prof.^a. Posso desenhar o que eles estão fazendo?
Pesquisadora: - Sim!
Desta forma, João pega meu diário, deita-se ao chão da sala e começa a registrar o que os colegas estão fazendo no diário de campo (Diário de campo, 23/09/2019).*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A seguir foto dos registros feitos no meu diário de campo por João.

Figura 06 – Anotações de João no Diário de Campo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Acima são ressaltadas as anotações de João no diário de campo, João resalta que não sabia “escrever” e que iria desenhar, porém, acaba escrevendo o que os seus colegas estavam fazendo. Ao ser questionado sobre o que escreveu no diário resalta: “- Está tudo anotado aí! Olha prof^a! Analu pegou os brinquedos e sentou na mesa” apontando para suas escritas no caderno e em direção a Analu. Em seguida João foi convidado por Mateus para brincar, deixando a pesquisadora encarregada de fazer as anotações do que os colegas estavam fazendo durante suas brincadeiras.

Esses relatos servem para exemplificar o envolvimento das crianças durante o desenvolvimento da pesquisa e para ressaltar a importância de fazer valer o protagonismo das crianças. Werle (2015) narra em sua tese de doutorado as diferentes formas de protagonismos das crianças durante as observações realizadas na sua pesquisa, ressaltando que em:

Certas ocasiões, as crianças pediam para usar a filmadora ou a máquina digital para filmar aos colegas. Orientava o uso o equipamento e questionava sobre o que iriam filmar, as respostas remetiam a brincadeiras ou músicas que os colegas estavam cantando. [...] A forma de participação das crianças durante a pesquisa demonstra seus protagonismos na relação com os outros e como mundo. Percebo a necessidade e a vontade que as crianças têm de participarem ativamente, opinando, contribuindo, construindo e reconstruindo conjuntamente com os adultos as experiências que vivenciam cotidianamente na escola (WERLE, 2015, p. 115-116).

Ressalta-se a importância do interesse e envolvimento das crianças no desenvolvimento da pesquisa. Ferreira (2004) ressalta a relevância de colocar equidades entre os mundos infantis e adultos, dando relevância a criança como ator social, assumindo o seu direito à palavra.

Valorizar a capacidade de produção simbólica e a constituição das suas práticas, representações, crenças, valores em sistemas organizados de saberes, fazeres e sentires que, transformados em meio de interação social entre pares, ou seja, em culturas, geram modo de governo próprios às sociedades infantis, forma-se assim uma forma de identificar e compreender a agência das crianças. Mas, torna-se assim uma forma de insurreição contra a existência de uma concepção singular e universal de infância ou criança que tende a ocultar uma diversidade de infâncias e de experiências sociais das crianças em contextos em que agem como micro sociedades (FERREIRA, 2004, p.20).

Construindo alguns aspectos da pesquisa juntos, pesquisadora e crianças, foram formando os traços e pontos da pesquisa. Werle (2015) retrata em seus estudos a curiosidade das crianças em relação ao mundo adulto, principalmente sobre os registros que os/as professores/as fazem no dia a dia, nos quais, na maioria das vezes, as crianças não têm acesso, ficando apenas na curiosidade e imaginação do que está escrito pelo/a professor/a.

Segundo a autora (2015, p. 112) “as crianças nos observam e querem saber o que está escrito ali, querem entender o que estamos registrando, mas não conseguem porque ainda não dominam aquele código, aquele tipo de registro”. Por isso a importância de respondermos aos questionamentos das crianças e também deixarmos que façam seus próprios registros, para que assim possam sentir que fazem parte do ato de registrar ou, como no caso desta pesquisa, parte do ato de pesquisar.

No entanto, a participação das crianças nas pesquisas nem sempre foi assim, por muito tempo as mesmas foram silenciadas e assim como as mulheres deixadas de lado no que diz respeito à história. Nesse sentido, a seguir traz-se um pouco sobre como o olhar para as crianças foi mudando através dos períodos históricos até se chegar nos dias de hoje, onde as crianças começam a ser percebidas como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

3.4 OS CONSTRUTORES DE TRAÇOS: A CRIANÇA NA PESQUISA

O subtítulo faz alusão ao modo como as crianças são percebidas pela pesquisa e como as pesquisas com crianças as têm defendido, ou seja, como produtoras de cultura e, portanto, construtoras de traços. Assim como o rizoma se dá pelas multiplicidades de modos de percursos e conexões, compreende-se a participação das crianças, sujeitos desta pesquisa, através de linhas que marcam “um número de dimensões infinitas” (DELEUZE e

GUATARRI, 1995, p. 17). Do mesmo modo, possibilita a compreensão através das observações, o que as mesmas querem dizer como pontos que se interligam a outros pontos, ou seja, o entendimento sobre as questões de gênero proferidos pelas crianças estão ligados à sua cultura, à sociedade, à religião e ao contexto familiar as que pertencem.

As crianças têm muito a nos dizer sobre como compreendem o mundo ao seu redor. Suas formas de demonstrar e interpretar as situações vivenciadas cotidianamente são múltiplas. Se fizéssemos o exercício de observar uma criança, seja em suas brincadeiras, nas trocas do dia-a-dia, perceberíamos um mundo cheio de possibilidades. Possibilidades de estar, percebidas e interpretadas pelas crianças. Porém, os adultos nem sempre perceberam as crianças assim, por um longo período elas foram esquecidas e silenciadas, assim como as mulheres foram deixadas de lado da construção da história e da cultura da social.

Ao longo da história, a partir do momento que a criança passa a ser objeto e sujeito de estudo, a compreensão do que é ser criança vai, lentamente, se transformando. Inicialmente a criança era considerada um ser sem reconhecimento, não era ouvida, não era escutada, era considerada um ser não pensante, em algumas situações comparadas, assim como as mulheres, a seres inferiores. No decorrer do século XIX a criança passa por uma gradativa valorização, iniciando, assim, um período de preocupação com a educação pedagógica e a inserção social das crianças. Inicia um momento no qual a criança começa a ser ouvida e também a ser sujeito de investimentos econômico, educacional e afetivo por parte da sociedade, dos órgãos governamentais e das famílias (CORSARO, 2009; CORSINO 2009; BARBOSA, 2007).

Dessa forma, a criança, que antes não era percebida com ênfase pela família e pela sociedade, passa a ser sujeito de estudos e pesquisas. Estudos voltados principalmente ao desenvolvimento da criança, como a psicologia, sobre os processos de aprendizagem, como a pedagogia, e mais tarde a filosofia, a antropologia, a história e a sociologia começaram a contribuir para a construção de um novo olhar sobre a criança. Olhar este que lhe atribui direitos e respeito, que a escuta e que a considera sujeito produtor de cultura (CORSARO, 2009). Neste trabalho considera-se em especial a Sociologia da Infância e a Pedagogia, sem desconsiderar outras áreas importantes.

O campo da Sociologia da Infância legitima a criança como protagonista da história e dos processos de socialização. Para estudiosos/as da área, olhar para a criança e a infância sob essa lógica significa considerá-la como sujeito capaz de atribuir sentidos e significados às suas experiências. Para Barbosa (2007, p. 106), “[...] as crianças têm um modo ativo de ser e

habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas”.

A divulgação de estudos e pesquisa com crianças pequenas sobre as infâncias e a educação das mesmas tem sido um avanço dentro das ciências humanas e sociais. Desta forma, fronteiras estão sendo rompidas e expandidas, fazendo-se, ainda, necessário construir diálogos significativos entre adultos e crianças, para que possamos perceber a forma e o lugar que as crianças falam. Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 78):

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergentes, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco e 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 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.

Corsaro (2009) desenvolveu em seus estudos o conceito de cultura de pares infantis, determinando por pares as crianças que passam parte do seu tempo juntas diariamente. A família, por sua vez, tem um papel fundamental na vida da criança, pois é através delas que a mesma começa a participar da sociedade e a possibilita as primeiras interações sociais. Para o autor o espaço fora do ambiente familiar é importante, pois há interações com culturas, modos de ver, entender o mundo de variadas formas, havendo, assim, trocas entre as crianças. Neste sentido, através das trocas entre os pares, as crianças discutem e aprimoram seus entendimentos sobre o que é ser homem ou mulher na sociedade, por exemplo.

Na sociedade atualmente as culturas de pares ocorrem, geralmente, em espaços educativos, como a pré-escola e a creche. Os espaços educativos são, muitas vezes, o principal contexto que as crianças têm a possibilidade de socializar e produzir suas culturas. Desta forma, os espaços educativos passam a ser *locus* privilegiado de investigações das culturas infantis, pela possibilidade de ouvir, observar as crianças em seus grupos coletivos, interagindo e atuando entre os pares. Corsaro (2009, p. 128) define cultura de pares como “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interações com as demais”.

Para Corsaro (2009) a cultura de pares está em conformidade com o conceito de reprodução interpretativa, que para o autor é composta por três tipos de ações coletivas:

1º- Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; 2º- produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; 3º- contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. Essas

atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança (CORSARO, 2011, p. 54).

A reprodução interpretativa não se dá pela mera imitação, mas pelo modo como as crianças se apropriam criativamente do mundo adulto para produzir suas culturas. Segundo Corsaro (2009), há criatividade pela forma como a criança compreende a cultura adulta, a qual, muitas vezes, a transforma de modo a responder as preocupações do seu mundo. Neste sentido, vemos importância de observar as crianças e ouvir o que elas têm a nos dizer sobre o mundo adulto.

Desta forma, as crianças são compreendidas como atores sociais que contribuem de forma significativa aos aspectos culturais da sociedade, através dos seus diálogos com os adultos e de sua produção com os pares. Porém, para Corsaro (2009), o foco precisa estar no lugar e na participação das crianças na re/produção cultural, ao invés de estar na internalização de habilidade e conhecimentos da cultura adulta.

Destaca-se a importância de as crianças fazerem parte das rotinas de suas famílias, pois é através desse envolvimento que as crianças trarão para as culturas de pares as incertezas, perturbações e questionamentos produzidos durante sua interação com os adultos em diferentes contextos. A reprodução interpretativa é produzida pelas crianças em função da necessidade e desejo de obter controle dos seus eventos cotidianos e atos.

Desta forma, um dos temas centrais das culturas de pares é a tentativa contínua das crianças em buscar a autonomia, pois as mesmas, muitas vezes, procuram modos de resistir às regras da autoridade dos adultos. Há diferentes formas de resistência que as crianças protagonizam e que nos interpelam, como, por exemplo, no momento em que um menino, o Tailer, observa um grupo de meninas brincando de salão de beleza e quer participar. A professora Joana foi contrária a ideia do menino, temendo que ele fosse se maquiar. O menino persistiu e em seguida chegou sorrindo fechando os olhos e disse: “- Me pintei de palhaço, palhaços também usam maquiagem!”.

Este exemplo mostra que são os adultos os primeiros a manifestarem certo mal-estar com situações em que as crianças querem apenas experimentar. Há um pânico moral em torno de algumas ações protagonizadas pelas crianças, relacionadas, especialmente, às questões de sexualidade, com certa vontade de controle por parte dos adultos.

Figura 06 – Crianças e a pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A pesquisa com crianças pequenas se torna relevante, pois, nos faz perceber o quanto estamos enredados em uma ideia de normalidade, que qualquer atitude ou ação inesperada de uma criança é motivo de alerta, a ponto de exercer controle. Apesar de todo o controle, as crianças transgridem às regras do mundo adulto.

Ao pesquisar com crianças pequenas, precisa-se considerar que o processo de socialização das crianças é uma construção coletiva, defende-se que a criança possui uma participação efetiva e ativa na sociedade, produzindo cultura infantil, através da interação com adultos e com outras crianças (BARBOSA, 2014).

Cohn (2005) aponta três elementos que precisam ser levados em consideração quando se trata de pesquisa com crianças: a criança como ator social; a criança capaz de produzir cultura na sua condição social; e a criança como um sujeito ativo, que colabora para que as relações sociais se constituam. Essas relações ocorrem de acordo com as oportunidades de autonomia conferidas às crianças. Nesse sentido,

[...] cada criança criará para si uma rede de relações que não está apenas dada, mas deverá ser colocada em prática e cultivada. Elas não ‘ganham’ ou ‘herdam’ simplesmente uma posição no sistema de relações sociais e de parentesco, mas atuam na criação dessas relações. (COHN, 2005, p. 30).

Partindo dessas premissas, este trabalho tem como sujeitos da pesquisa as crianças pequenas, elas são percebidas como atores sociais e produtoras de culturas através das variadas relações que estabelecem no seu cotidiano. Assim,

[...] estudos desse tipo nos mostram, portanto, que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez, irredutível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis. (COHN, 2005, p. 35).

Ao considerar as crianças como produtoras de culturas, sujeitos de direito, com protagonismo e ação social dentro dos contextos de pesquisas. É preciso pensar a forma como as crianças se inserem em nossas pesquisas, pois não adianta apenas falar sobre o protagonismo das crianças, mas também dar suporte para que o protagonismo das mesmas aconteça.

4 TRAÇOS FUNDANTES – A TEORIA QUE SUSTENTA A PESQUISA

Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas também compreende linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 18)

Deleuze e Guattari (1995) compreendem o rizoma como linhas de segmentariedade, que pode ser organizado, mas também desterritorializado, fugindo por vias descontínuas. Os autores utilizam a ideia de rizoma para explicar como o pensamento funciona, sendo que até o momento dos seus estudos acreditava-se que o pensamento funcionava como uma árvore, ou seja, necessitava primeiro formar a raiz, depois o tronco, as folhas e assim por diante.

Deleuze e Guattari (1995) criticavam essa compreensão do pensamento, que os galhos só podem se comunicar com o tronco e nunca entre si. Nesse sentido, elaboraram estudos que apresentam o pensamento como rizoma, ou como ervas daninhas, que se articulam entre si, sem necessariamente ter uma organização fixa. Para Deleuze e Guattari:

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de “dendritos” não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existências de micro fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema probabilístico incerto. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva [daninha] do que uma árvore. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 195).

Utiliza-se aqui a ideia de Deleuze e Guattari (1995) e compreende-se o pensamento como uma erva daninha que se esparrama formando o rizoma, podendo ser articulado a qualquer outro ponto. Os autores utilizam o rizoma para expressar o modo como o pensamento pode organizar-se. Utiliza-se a metáfora do rizoma nesta pesquisa, para interpretar as formas de pensamento expressados pelas crianças e as conexões possíveis através do quadro teórico usado na pesquisa.

4.1 AS CONEXÕES ENTRE OS PONTOS E AS LINHAS: PESQUISAS SOBRE GÊNERO

A teoria que possibilita interpretar as expressões das crianças advém de algumas estudiosas de gênero, em que foi possível ampliar o entendimento sobre a temática, o que permitiu perceber as manifestações das crianças. Foram selecionadas algumas pesquisas

realizadas por Daniela Finco, Jane Felipe de Souza, Bianca Salazar Guizzo, Guacira Louro entre outras/os pesquisadoras/os.

O que é apresentado nesse tópico são algumas pesquisas que visam ampliar as referências sobre gênero. A autora Daniela Finco apresenta diversos trabalhos referentes aos estudos de gênero, infância e Educação Infantil. Foram escolhidos dois trabalhos para serem discutidos aqui. O primeiro trata da tese de doutorado, intitulada “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”, realizada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no ano de 2010. Finco apresenta uma pesquisa desenvolvida em uma escola de Educação Infantil no município de São Paulo. O trabalho objetivou observar e interpretar as interações entre professoras e crianças, em especial as crianças que transgrediam aos padrões de gênero que são impostos pela sociedade, dando significados e estruturando suas experiências sociais. Para a metodologia, Finco (2010) utilizou a investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, envolvendo quatro turmas de crianças de 3 a 6 anos e suas professoras. Foram realizados registros em caderno de campo e entrevistas com as professoras.

Os resultados encontrados pela autora mostraram que as práticas pedagógicas, bem como as estratégias da organização dos espaços e tempos, são caracterizados por uma disciplina heteronormativa de controle e regulamentação dos corpos e dos desejos de meninas e meninos, dentro do espaço da Educação Infantil. Meninos e meninas, apesar do controle, encontram brechas e estratégias para colocarem em práticas suas vontades. A pesquisa revelou a Educação Infantil como espaço de encontro, confronto e convívio da diversidade, mostrando, assim, as possibilidades de produção, reprodução e resistências à discriminação de gênero, que interagem de maneira complexa, colocando vários desafios em ênfase.

Durante a realização da Reunião Anual da ANPED, em 1999, Jane Felipe de Souza apresentou um texto intitulado “Gênero e Sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil”. O estudo problematizou as relações existentes entre Pedagogia, gênero e sexualidade na Educação Infantil, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas. A autora considera a Pedagogia não como um mero domínio de técnicas e habilidades, mas como um modo de produção cultural. Desta forma, a pedagogia e o currículo precisam ser compreendidos a partir de sua intrínseca relação com as questões históricas, políticas e culturais. Souza (1999) destaca que nem sempre são contempladas, nos currículos das escolas e nos cursos de formação de professores/as, como objetos de discussão e análise. Porém, discussões acerca das temáticas que envolvem as relações de gênero e a

sexualidade, que estão presentes na sociedade, fazem parte das diversas relações sociais e institucionais.

Ao longo do texto a autora apresenta uma discussão sobre a importância das lutas feministas para a aquisição de direitos das mulheres. Do mesmo modo, apresenta a emergência e a importância de discutir as questões de gênero dentro dos contextos educativos. Discute a separação entre meninos e meninas presente na escola. Separação feita pelos/as professores/as e que servem como delimitação dos espaços e papéis para cada sexo. Finaliza o artigo apresentando as articulações possíveis entre as questões de gênero e sexualidade e a Educação Infantil. Segundo Souza (1999), cabe aos profissionais que atuam nos espaços da escola ultrapassarem o papel de mero transmissores de informações, ampliando também a definição de pedagogia e currículo, deixando de lado apenas o domínio de técnicas e metodologias. Outro ponto ressaltado, que precisa ser estudado e entendido pelos/as professores/as, é a linguagem usada como um dispositivo de expressão, pois a mesma mostra o masculino sempre em prioridade e envolvimento no poder. Além da importância de se ter, dentro da escola, espaços para discussão e reflexão sobre a temática em ênfase. Assim como Souza (1999, p.14) ressalta, concordo que “[...] em um mundo marcado pela diversidade, é fundamental não compactuarmos com a ideia de que as diferenças sejam transformadas em desigualdades”.

A revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria publicou, em língua inglesa, o artigo “Play at child education: problematizing gender relations in school” de Juliana Nascimento de Alcântara, Alfrancio Ferreira Dias e Rosana Carla de Nascimento Givigi, da Universidade Federal de Sergipe. O artigo objetivou problematizar as relações de gênero na Educação Infantil, uma pesquisa realizada com crianças de 5 e 6 anos de idade, através de observações feitas em uma escola de Educação Infantil em Aracaju/SE. O estudo publicado é um recorte da pesquisa de doutorado de uma das autoras. No período de observação, que ocorreram de março a junho de 2018, duas vezes por semana, no turno da manhã, foram observadas situações de sala aula e de outros espaços, como cantina, pracinha e aulas de educação física. As observações foram registradas através do diário de campo e registros fotográficos. Os/as pesquisadores/as também utilizaram entrevistas semiestruturadas com o/a professor/a, assim como conversas e momentos de brincadeiras livres e semidirecionadas com as crianças.

Segundo os/as atores/as deste estudo, as crianças, em vários momentos, representavam os significados atribuídos aos sexos pela sociedade. Foi observado que as crianças demonstraram, através das brincadeiras, conversas sobre papéis masculinos e femininos

aprendidos nos diferentes contextos que as mesmas vivenciavam. Os/as autores ressaltam a importância e urgência em problematizar as questões de gênero desde os primeiros anos de escolarização, pois os significados engessados no inconsciente coletivo sobre essas questões precisam ser desconstruídos e ressignificados.

A revista COCAR, da Universidade do Estado do Pará, publicou em 2018, um artigo “Ser menino e ser menina: concepções de gênero de professores e professoras do ensino fundamental” dos/as autores Sueli Salva, Katiúcia Pletiskaitz e Lucas da Silva Martinez. O artigo apresenta as concepções de gênero construídas pelas professoras e professores, considerando as memórias de infâncias relacionadas a gênero em diferentes contextos. Os dados foram obtidos através de questionário aberto realizados com 49 professoras e 2 professores da rede pública do município de Santa Maria/RS.

O artigo demonstra o que a sociedade impõe e o que se esperado para meninos e meninas nos diferentes contextos sociais, os/as professores/as, muitas vezes, acabam reforçando as diferenças e estereótipos esperados para meninos e meninas. As/os autoras/es destacam que as exigências para meninos e meninas podem perpassar a vida toda, como também a importância de atualização acadêmica por parte dos/as professores/as para uma educação mais igualitária.

A revista de Zero-a-Seis, revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), publicou um estudo intitulado “Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças”. A pesquisa foi realizada em 2016, pelas pesquisadoras Lutiane Novakowski, Marisa Vorraber Costa e Fabiana de Amorim Marcelllo, os sujeitos da pesquisa foram crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. Foram realizados vários diálogos com as crianças. Para instigar o diálogo, as pesquisadoras realizaram seis encontros pensados de maneiras e com materiais diferentes, como por exemplo: caixa com diversos brinquedos ditos “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, imagens de revistas, imagens de obras de arte e contação de histórias. As narrativas das crianças foram gravadas e depois analisadas frente a um referencial teórico, possibilitando, assim, a compreensão sobre quais as representações de masculinidades e feminilidades que as mesmas constroem desde bem pequenas. Os resultados da pesquisa contribuíram para a compreensão de que as crianças, muitas vezes, expressam entendimentos sobre gênero atreladas à uma visão adultocêntrica. Portanto, em alguns momentos, nas práticas de culturas de pares, esses entendimentos são negociados, aprendidos e confrontados, acabando por produzir novas culturas.

Através desses estudos é possível perceber a importância de ouvirmos as crianças. Do mesmo modo serve como ponto de partida para momentos de reflexão e diálogo sobre como estamos educando nossas crianças. Ao pensar na educação das crianças, precisamos (re)considerar vários tópicos, fala-se tanto em igualdade de direitos, em justiça social¹⁰, no entanto, educa-se e trata-se meninos e meninas, desde que está na barriga da mãe, de forma diferente. Muitas vezes, tenho a impressão de que, junto com o sexo do bebê, vem instalado um dispositivo, pensado pelos adultos, com expectativas sociais, em que se espera que se o mesmo for menino vai usar azul e se comportar de tal maneira, vai explorar esses espaços e não outros, assim como se for menina vai usar rosa, ser delicada, comportada, vai aprender a cozinhar, entre tantas outras coisas.

A pesquisadora Bianca Salazar Guizzo traz um estudo sobre corpo, gênero e sexualidade: articulações possíveis entre pesquisas acadêmicas e escola. Ao longo da escrita do trabalho a autora aborda maneiras possíveis de discutir questões que articulam corpo, gênero e sexualidade em ambiente escolares. Tendo como referência teórica os estudos de gênero pós-estruturalistas, Guizzo (2018) aponta os modos como são entendidos os conceitos de gênero e sexualidade, apresenta três pesquisas acadêmicas em que realizaram as discussões sobre a temática em escolas e também traça algumas considerações relevantes sobre a escola, como um espaço potente para abordar e problematizar essas questões.

As pesquisas trazidas no artigo de Guizzo (2018) ressaltam a importância de considerar os artefatos midiáticos, que as crianças olham e/ou escutam no seu dia-a-dia. Ao perceber isso, o/a professor/a da turma propõem discussões sobre gênero e sexualidade para a sala de aula, por meio de algo produzido através da televisão, por exemplo. Outro aspecto que necessita de atenção é a forma como as crianças se direcionam e argumentam sobre as questões de gênero em sala de aula. O/a professor/a, ao estar atento/a a essas questões, pode sugerir rodas de conversa sobre a temática, na tentativa de ampliar o conhecimento das

¹⁰ O conceito trata de diferentes reflexões e discussões sociais. Destaca-se como um tema controverso, decorrente de diversas abordagens do âmbito das ciências sociais, que em alguns momentos a configuram como derivada de um procedimento institucional vinculado à justiça formal e de base material, em outros como procedente da conduta individual vinculada à ética e à moral. Segundo Pizzio (2016, p. 356), o conceito de justiça social está envolvido por “perspectivas históricas, que variam conforme os valores e os bens dominantes em cada sociedade, portanto sujeitas às ideologias, uma vez que se assentam em concepções de mundo que emergem de relações sociais concretas”. Para Fraser (2002) justiça social tem se dividido em duas categorias: redistributivas, que ressaltam uma distribuição mais justa dos recursos e da riqueza. O segundo refere-se à política de reconhecimento, o qual objetiva-se em um mundo que aceite a diferença. Para este trabalho entende-se justiça social como uma construção moral e política baseada em igualdade de direitos, principalmente entre mulheres e homens, por exemplo, que mulheres e homens tenham direito ao mesmo salário, acesso às universidades, etc.

crianças sobre o que se trata as questões de gênero. Por fim, a autora ressalta que a escola se apresenta como um espaço que pode reforçar e aprofundar determinados discursos e representações que circulam na comunidade, como também tornar-se um espaço de problematizações e discussões sobre as questões de gênero e sexualidade, pontuando o caráter histórico, social e cultural dessas construções na sociedade.

A pesquisadora Andreza Saydelles da Rosa, em sua dissertação de mestrado, no ano de 2018, realizou uma pesquisa intitulada “Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina: uma pesquisa com crianças sobre identidade de gênero na Educação Infantil”. A pesquisa objetivou 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, realizada no município de Santa Maria, RS. A autora utilizou a pesquisa qualitativa, ancorada na pesquisa com crianças, colocando-as como sujeito crítico, participante e ativo na realidade social. A produção dos dados ocorreu através de observações participantes, registros em diário de campo e registros fotográficos. A pesquisadora permaneceu dois (2) meses em campo. Segundo Rosa (2018), os resultados obtidos possibilitaram refletir sobre as identidades de gênero no contexto da Educação Infantil, como também sobre as significações construídas pelas crianças acerca das concepções de gênero criadas pela sociedade. Foi possível perceber que o conceito de gênero diz respeito às construções de identidades masculinas e femininas, deixando de considerar apenas os aspectos biológicos e tornando-se parte do contexto em que as crianças estão inseridas. Para compreender as crianças, a autora precisou entender qual era o lugar que as crianças falavam e de onde vinham suas falas, através de uma escuta atenta.

A autora Chimamanda Adichie (2017) traz em um dos seus livros algumas sugestões de como educar crianças feministas. Ressalta a aquisição de atitudes simples, como por exemplo, cozinhar é uma tarefa para ambos os sexos aprenderem, não apenas as meninas, como também aspectos sobre a linguagem, pois direciona-se para as meninas sempre com palavras que reafirmam que as mesmas são frágeis, enquanto os meninos são os fortes e considerados pela sociedade os provedores. Depois da leitura do livro, alguns questionamentos surgiram: como seria a sociedade se todas as crianças fossem educadas atendendo as sugestões trazidas pela autora? Para isso acontecer em nossa sociedade, precisaríamos passar por um longo período de transformação, que demoraria muitos anos de investimento em educação não sexista. Dessa forma, neste momento, ainda não podemos falar em justiça social, que prevê homens e mulheres detentores dos mesmos direitos.

Os trabalhos apresentados neste tópico servem como base para perceber que os estudos sobre gênero vêm sendo elaborados e discutidos na sociedade. Servindo como suporte para encorajar pesquisadores/as a seguir em frente em suas pesquisas. Pesquisar sobre gênero requer coragem, pois é uma temática envolvida por preconceitos e pouco discutida em alguns âmbitos sociais.

A seguir acentua-se um referencial teórico e alguns excertos, pois, desta forma, entre as muitas conexões é possível compreender sobre como as questões de gênero perpassam a sociedade, através do entendimento das crianças pequenas.

4.2 “SER MULHER É USAR BATOM, SALTO ALTO E BLUSA ROSA”: GÊNERO E SUAS MULTIPLICIDADES

Diante das opressões que as crianças sofrem, meninos e meninas deixam de exercitar habilidades mais amplas, deixam de experimentar, de inventar e de criar. O modo como estão sendo educados pode contribuir para tornarem-se mais completos ou, por outro lado para limitar suas iniciativas e suas aspirações. (FINCO, 2010, p. 29).

Destaca-se como ponto inicial para discutir aspectos que englobam gênero, uma passagem da tese de doutorado de Finco (2010), pois a mesma enfatiza que as opressões que as crianças sofrem, bem como o modo como as mesmas estão sendo educadas, deixam marcas significativas nas crianças. Marcas, essas, que muitas vezes são levadas para a vida toda, sem ressaltar que todo esse processo de desigualdade entre os sexos faz com que as crianças estejam limitadas a um caminho dado como único.

A autora ressalta que meninos e meninas pertencem a um corpo. Um corpo que tem vontades, necessidades, corre e explora. O corpo se desenvolve durante todo o percurso da vida do sujeito. Referindo-se ao corpo, existe modos de representá-lo e classificá-lo simbolicamente, assim como práticas sociais que moldam e, muitas vezes, encaixam o mesmo dentro ou fora de um padrão, como é o caso das comparações feitas a partir do sexo de homens e mulheres, meninos e meninas (FINCO, 2010).

Ao discutir temáticas que envolvem gênero é preciso considerar que o mesmo é um tema amplo, que pode servir para analisar, de um ponto de vista histórico, o relacionamento entre homens e mulheres e as relações de poder estabelecidas, violência, divisão sexual do trabalho e valorização profissional.

Segundo Scott (1995) o conceito de gênero nos auxilia na compreensão dos aspectos históricos e sociais da construção de diferenças entre homens e mulheres, tendo como

referência a diferença biológica. Historicamente, o termo gênero está diretamente ligado ao movimento feminista contemporâneo, o qual é usualmente remetido ao Ocidente, durante o século XIX. Na virada do século, surge fortemente um movimento contra a discriminação feminina com relação ao direito ao voto, chamado “sufragismo”. O movimento sufragista passou a ser reconhecido como a “primeira onda” do feminismo. Durante a década de 60, iniciou-se a chamada “segunda onda” do movimento, a qual trouxe preocupações sociais e políticas e se voltou para as construções teóricas do conceito (LOURO, 1996).

De acordo com Louro (1996), o ano de 1968 foi um marco da rebeldia e contestação do movimento feminista. Manifestações coletivas de insatisfações aconteceram pelo mundo. Mulheres encontraram outras formas de reivindicar seus direitos, deixaram o silêncio e foram à luta. Há nesse período uma efervescência social e política, de contestação e de transformação, expressando-se de diversas formas, através de grupos de conscientização, marchas, protestos públicos, bem como através de livros, jornais e revistas. Segundo a autora, militantes feministas participantes do mundo acadêmico conduziram para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e transmitindo o seu fazer intelectual, como estudiosas, docentes e pesquisadoras, dando início aos estudos da mulher e consequentemente aos estudos de gênero.

O conceito de gênero surge para discutir a compreensão de que condições, lugares e funções eram colocados às mulheres pela sociedade, sendo que, muitas vezes, esses aspectos eram explicados através do viés biológico. Os entendimentos sobre gênero englobam certa complexidade, pois o mesmo traz vários sentidos. Louro (1996, p. 78) ressalta que “[...] o fato é que o conceito de gênero não possui uma compreensão única, por tal característica, o conceito carrega os germes do debate e da crítica indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer teoria”. Para a autora o conceito gênero integra todas as formas de construção cultural, social e linguística que envolvem os processos de diferenciação entre homens e mulheres.

Scott (1995, p. 34) ressalta o conceito de gênero como uma *categoria de análise histórica*, que se caracteriza como um “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Sendo assim, o gênero é um modo de compreender as relações existentes entre homens e mulheres, bem como preconceitos, já que na categoria de análise a autora nos fornece elementos que questionam algumas condutas e normas que são atribuídas ao sexo feminino e ao masculino.

A autora destaca, ainda, gênero como um elemento institutivo das relações sociais estabelecidas sobre a percepção das diferenças entre os sexos, que fornecem uma forma de decifrar o significado e de compreender as complexas conexões entre as diversas formas de interação humana. Para Finco (2010, p. 56), gênero “é a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, meninos e meninas”. Para Scott:

O termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. (SCOTT, 1995, p. 3)

Neste sentido, é necessário que se pense no conceito de gênero de forma plural, enfatizando que as representações¹¹ e projetos sobre mulheres e homens são diversos e que dependem do contexto social e histórico que os mesmos estão inseridos.

Judith Butler (2005) também auxilia na compreensão do conceito de gênero. Segundo a autora, os indivíduos são ensinados a viver a partir da ideia de que nascer com uma determinada genitália é determinante para se definir quais modos e comportamentos adotar. Porém, agir e viver a partir desse enumerador é colocar em andamento uma série de verdades que operam como fundamentos advindos exclusivamente da “natureza”, da “biologia”, de uma “essência interna”, de uma “identidade inata” do sujeito. Butler (2005) argumenta que gênero é uma forma de regulação social. Desta forma, o indivíduo só passa a existir na medida em que se sujeita às regulações determinadas e validadas dentro de uma determinada cultura ou sociedade.

Para Butler (2018) gênero não é uma essência, nem uma construção social, mas uma produção do poder, não é algo estável e permanente, se constitui ao longo do tempo “por meio de uma repetição estilizada de atos”. Segundo a autora:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...]. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo não está para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma espécie politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2018, p. 27).

¹¹ O conceito de representação exprime as construções feitas pelos sujeitos sobre a realidade, não sendo essa a realidade em si. Conforme Pesavento (2006, p. 49): “Os homens elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais que não só qualificam o mundo como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade. É caracterizada por uma ação humana de re-apresentar o mundo – pela linguagem e pela forma, e também pela encenação do gesto ou pelo som. Com isto, a representação é um conceito que se caracteriza pela sua ambiguidade, de ser e não ser a coisa representada”.

Butler (2018) explica que o conceito de gênero foi construído como oposição ao determinismo biológico, existente na ideia de sexo e que implica na biologia como um destino, sendo assim, o sujeito nasceria mulher ou homem e no decorrer de suas diferentes experiências os lugares na sociedade seriam determinados naturalmente de acordo com o seu sexo. Essa determinação biológica serve para naturalizar as desigualdades entre homens e mulheres. Através da naturalização do poder, encobre-se como seus mecanismos atuam, bem como a possibilidade de oposição e transformação da estrutura social. Nesse sentido, o conceito de gênero surge para certificar que as diferenças sexuais não são, por si só, determinantes nas diferenças sociais entre os sujeitos, mas são significadas e apreciadas pela cultura de forma a produzir diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais. Conforme Butler:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gênero culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos [...] Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, como igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto como um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2018, p. 26).

As distinções entre homens e mulheres são criadas em termos morais pela sociedade, caracterizando que as mulheres precisam ser de uma forma, enquanto homens de outra. Essas características se dão conforme determinada época e sociedade, pois, muitas vezes o que é “ser homem” para uma determinada época e grupo social pode não ser igual para outra, bem como o que é “ser mulher”. Portanto, pode-se ressaltar que sempre existem normas regulando o que é “ser homem” e o que é “ser mulher”, mesmo que isso mude com o passar do tempo e de grupo social, segundo a autora.

A partir desses estudos foi possível perceber as manifestações das crianças e entendê-las com base neste referencial teórico. Durante vários momentos das observações as crianças dialogavam nos grupos sobre o que estava sendo observado e registrado pela pesquisadora, esse era um fato recorrente. Em uma das observações as crianças discutem o que é ser homem e mulher, como é apresentado no excerto a seguir.

Paulo: - Ela está pesquisando o que é ser homem e mulher.

Analu: - Ser mulher é usar batom, salto alto e blusa rosa!

Bruno: - Não, pois meu pai usa blusa rosa e é homem.

Davi: - Ser homem é ser forte e corajoso.

Alice: - Nem sempre, na minha casa, minha mãe é mais corajosa que meu pai, pois ele tem medo do escuro e ela não.

A professora interrompe o diálogo pedindo que guardem as peças de legos para dar início às atividades da manhã. A atividade proposta pela professora consistia em pintar e enfeitar uma caixa de leite, que segundo a professora tinha o propósito de guardar as letras do alfabeto que nos próximos dias iria começar a trabalhar com a turma.

(Diário de campo, 23/09/19)

Como pode-se observar as crianças têm conceitos já elaborados em relação ao que é ser homem e ser mulher, e que refletem os conhecimentos passados e aprendidos nas famílias e outros espaços que as mesmas circulam. Porém em alguns casos, como no relato de Davi e Alice, as barreiras são rompidas, quando discordam com os argumentos dos colegas do que é ser homem e mulher, pois nas suas famílias os comportamentos são diferentes, pois o pai usa camisa rosa e a mãe não tem medo do escuro.

Louro (1998) ressalta que no contexto de famílias construídas como “normais” os papéis do homem e da mulher são bem definidos, bem como as funções e atividades que cada um tem dentro deste espaço são conferidas a cada gênero. O homem por sua vez precisa ser corajoso e prover o sustento da família, enquanto que a mulher precisa ser delicada e servir a todos com carinho e atenção, quando os papéis são trocados de lugares “incomoda”, muitas vezes, quem olha de fora.

Felipe (1999, p. 173) ressalta que “a produção de novas identidades sociais, atingem também a compreensão das crianças pequenas sobre os modos de ser homem ou mulher, merece ser atentamente escutada’, principalmente pelos discursos que aprisionam os indivíduos, ou seja, com relação às meninas que, muitas vezes, seguem aprisionadas aos discursos do que é “certo” ou “errado” e atravessadas fortemente pelas desigualdades sociais.

A seguir mais um episódio ocorrido na turma. Durante as observações, percebeu-se que Bianca e Leonardo estavam desenhando. Ao encerrarem seus desenhos, as crianças veem até a pesquisadora e a presenteiam. A pesquisadora conversa com as crianças sobre o que tinham desenhado. Bianca ressalta ter desenhado uma menina (ela mesma) indo para a escola e Leonardo desenhou a brincadeira que ele mais gosta, ou seja, ele jogando bola. A pesquisadora sinaliza que irá colocar os desenhos na pesquisa. As crianças demonstram satisfação e voltam a brincar. A seguir segue os desenhos de Bianca e Leonardo.

Figura 07 – Desenho de Bianca (à esquerda) e desenho de Leonardo (à direita)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nos desenhos das crianças observar-se a utilização, principalmente, das cores rosa e azul para identificar as personagens, ou seja, rosa para identificar a menina e azul para o menino. As crianças utilizaram as cores que na sociedade representam “cor de menina” e “cor de menino”. Percebe-se essas definições entre a cor rosa e a azul a todo momento na nossa sociedade, nas cores das roupas, dos brinquedos, de diversos objetos destinados ao público infantil e até mesmo adulto, como se as meninas e mulheres precisam nascer gostando da cor rosa e os meninos e homens de azul. Porém, isso limita as possibilidades de escolhas de ambos os sexos.

Em janeiro de 2019, em uma entrevista, a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves, afirma que no Brasil “meninas serão chamadas de princesas e meninos de príncipe”, ressaltando que “meninas vestem rosa e meninos vestem azul” reafirmando os estereótipos presentes na sociedade. A declaração da ministra gerou diferentes manifestações, algumas contrárias à sua fala e outras a favor. Destaca-se que a cor não fará diferença alguma em relação ao sexo da criança, porém, a sociedade segue, a todo instante, dividindo meninas e meninos, homens e mulheres, nos mais diferentes aspectos.

A formação de gênero representada pelos sujeitos tem sua matriz na concepção de feminino e masculino criada na família, na escola e nas relações por eles vividas. As representações em suas falas, corpos, modo de agir, sentar-se e vestir-se dão sentido à vida

dos sujeitos. O corpo, muitas vezes, torna-se um lugar de gênero e corpos controlados, e apropriadamente comportados (LOURO, 2002).

Bianca e Carla estão brincando de bonecas, separadas do restante das crianças da turma, atentamente observa-se a seguinte cena:

Carla coloca a Barbie dentro de uma torre, enquanto que Bianca pega um boneco super-herói (Batman) para salvá-la.

Carla: - Socorro! Socorro!

Bianca: - Espera um pouco princesa, já estou subindo para te salvar.

A brincadeira continua repetindo-se várias vezes, em que a Barbie sempre fica em posição de indefesa.

(Diário de Campo, 25/10/2019)

A partir da observação pode-se perceber que as duas crianças representam a Barbie como indefesa, necessitando de um super-herói para salvá-la. Em diversos contextos sociais, muitas vezes, ensinamos as meninas a se colocarem como frágeis e indefesas. Em algumas ocasiões ensinamos as meninas a esperarem por um homem para salvá-las. Segundo Salva, Pletiskaitz e Martinez (2018, p. 404):

“[...] o menino “pegador” e a menina “princesa” são construídos mesmo antes de saírem das barrigas de suas mães. Ao chegarem à escola, este reforço torna-se presente no cotidiano das crianças, que percebem nas atitudes de seus docentes, na maioria dos casos, professoras como devem ou não ser. A educação dos corpos perpassa a infância da criança, deixando marcas para a vida toda”.

A brincadeira das crianças ressalta aspectos do que foi construído socialmente da mulher indefesa, enquanto o homem é valentão. Para Louro (1996), as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem nos diferentes contextos sociais, inclusive na escola, através de discursos e atitudes dos/as adultos. Os espaços escolares, acabam, muitas vezes, reproduzindo papéis/padrões de gênero¹² através das atividades, brincadeiras, espaços, falas, organização dos ambientes, ao estipular “espaços pertencentes aos meninos” e “os espaços das meninas”.

Neste sentido, no tópico a seguir será realizado uma discussão sobre gênero e as brincadeiras no contexto escolar.

¹² Segundo Louro (1996), os papéis/padrões de gênero se definem como padrões ou regras que uma sociedade estabelece para seus membros, definindo, assim, seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar e se portar. Lembrando que esses padrões se modificam, muitas vezes, à determinada cultura e tempo histórico.

4.3“NÃO GOSTAMOS DESSAS COISAS DE MENINHAS”: GÊNERO E AS BRINCADEIRAS EM SALA DE AULA

As crianças brincavam entre si indistintamente, brincavam entre meninos e meninas, também brincavam sozinhas e entre grupos de meninas e grupos de meninos. Brincavam com diferentes brinquedos e brincadeiras de vários temas: posto de gasolina, caixa eletrônico, feira de frutas, castelo encantado, casinha, hospital, escritório. Brincavam com diferentes brinquedos, bonecas, secador de cabelo, espada, carrinho, panelinhas, kit de ferramentas, mamadeiras, trenzinhos, animaizinhos... meninos e meninas compartilhavam e representavam diferentes papéis. (FINCO, 2010, p. 135).

Assim como Finco (2010), observou-se em diferentes momentos as crianças brincando livremente sem terem o “peso” dos estereótipos sociais. Através das brincadeiras as crianças experimentam diferentes formas de ser.

Segundo Corsaro (2009), brincar com os jogos de papéis torna-se diversão e improvisação, é algo imprevisível e abundante de oportunidades para a aprendizagem e reflexão. Para Ferreira (2002) é importante compreender o que as crianças aprendem e sabem sobre gênero através das brincadeiras, pois através das mesmas é possível perceber como as crianças fazem uso dos conhecimentos que a elas são passadas pelos/as adultos.

Kishimoto (2002) ressalta a importância da brincadeira para as crianças, pois através da mesma a criança cria, explora e recria o mundo. Para Kishimoto (2002, p.23), “[...] o brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação”. Através do brincar a criança conhece o próprio corpo, objetos, espaços, imita o comportamento dos adultos que estão em sua volta, assimilando valores e hábitos culturais, elabora sentimentos e situações vividas. Considerando a importância do brincar, é necessário ter um olhar sensível e cuidadoso para as brincadeiras, pois para Finco (2004, p. 129):

A brincadeira possui um papel importante no processo de socialização e das relações de gênero na infância, pois cria um espaço experimental para a construção da identidade de gênero. Porém, a brincadeira pode ser considerada por elementos contraditórios: ela pode ser tanto um espaço para a experimentação espontânea como ser uma forma de produção e controle dos estereótipos masculinos e femininos de uma determinada sociedade.

Ao longo da pesquisa observou-se o modo como as crianças brincavam, interagem umas como as outras, as trocas existentes nesse processo. Assim como Finco (2010, p. 136), percebeu-se que meninas e meninos “apesar de toda essa pressão exercida pelos estereótipos dos brinquedos, ainda conseguem manifestar seus desejos e vontades através dos brinquedos e brincadeiras”.

O excerto a seguir descreve um momento muito divertido entre as crianças e pesquisadora, demonstra que as crianças brincam daquilo que sentem prazer, muitas vezes, sem levar em consideração os estereótipos sociais.

Chego na escola para observar. Entro na sala de aula e me deparo novamente com dois espaços no tapete, um constituído de carrinhos e outro por objetos de cabelereiro. As crianças entram na sala e meninos vão até os carrinhos e as meninas nos objetos de cabelereiro. Por um pequeno espaço de tempo, meninos e meninas ficam brincando separados e a menina Berenice se aproxima.

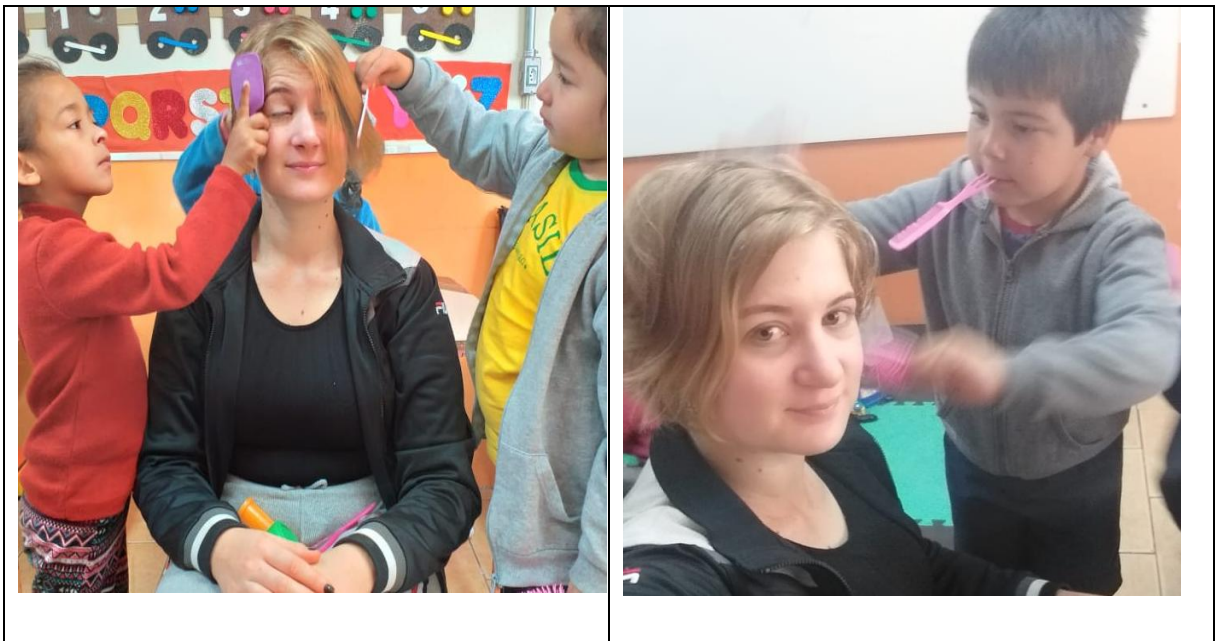
Berenice: - Prof.^a posso arrumar teu cabelo?

Pesquisadora: - Claro!

E assim iniciamos um momento muito divertido, logo os meninos também quiseram participar e se envolvem na brincadeira.

(Diário de campo (25/09/2019))

Figura 08 – Brincando de cabelereiro/a



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Destaca-se o envolvimento das crianças na brincadeira de cabelereiro/a. Momento em que foi possível observar satisfação, alegria, concentração. De alguma forma, organizou-se um espaço de salão. Alice distribuía ficha de espera para arrumar o cabelo, enquanto que Bianca, Bruno e Carla eram os /as cabelereiros/as, arrumavam os cabelos. Percebeu-se

cooperação entre as crianças na arrumação dos penteados, como também pediam opinião uns para os/as outros/as sobre qual a melhor forma de arrumar o cabelo do cliente.

Finco (2004) destaca em sua dissertação de mestrado que nem sempre as crianças estão fazendo aquilo que os adultos querem, em vários momentos elas reagem como podem, resistindo às expectativas e concepções materializadas nos brinquedos e brincadeiras, assim como as crianças observadas nessa pesquisa. Segundo a autora (2004, p. 97),

A transgressão em relação à utilização dos brinquedos considerados “certos” e “errados” para cada sexo foi observado em vários momentos de brincadeira. Os meninos e meninas, brincam de tudo que lhes dê prazer: com bola, boneca, empinar pipa, carrinho, casinha, panelinhas, espada. Ao brincar com todos os brinquedos que desejavam, não deixavam que ideias, costumes e hábitos limitassem suas formas de conhecer e vivenciar o mundo determinando o que devem ser, o que deveriam pensar e que espaços deveriam ocupar.

Como já ressaltado em outros momentos, é uma tarefa árdua e que exige muito cuidado, pois por pertencermos a uma sociedade que está inserida historicamente e socialmente em padrões machistas e sexistas, acabamos por reproduzir sem refletir os padrões instituídos pela sociedade. Pergunta-se: e as crianças, como agem no contexto escolar? Durante a pesquisa observou-se que em alguns momentos as crianças romperam barreiras, como o caso de quando “sem querer” a professora levou para a sala de aula as maquiagens. Por mais que as maquiagens tenham ido junto com os brinquedos sem intenção, proporcionou momentos ricos de trocas e aprendizagens entre as crianças, como é possível observar nas imagens a seguir.

Figura 09 – Brincadeiras com maquiagem



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Neste registro meninas e meninos brincaram livremente e novamente se envolveram na atividade. Em nenhum momento da brincadeira observou-se os meninos questionarem se podiam ou não se maquiar, ultrapassando as fronteiras e os preconceitos sobre os estereótipos de gênero. Finco (2010, p. 132), ressalta que:

As crianças mostravam que eram capazes de ultrapassar as fronteiras e os preconceito em relação à carga de estereótipos que sofrem. Pois, além do prazer e da necessidade que a criança sente de brincar, a brincadeira contribui para sua formação como indivíduo crítico, criativo, autônomo e atuante; por isso, vivenciar a brincadeira de forma livre e espontânea é muito importante para a participação cultural, crítica e criativa. Compreender e respeitar as escolhas das crianças é fundamental para que, entre professores/as e crianças, haja uma relação horizontal, não adultocêntrica.

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” como é possível observar a seguir, quando a professora separa em dois espaços os “objetos de meninos” e os “objetos de meninas” e conseqüentemente as crianças se separam para brincar.

Figura 10 – Brincadeiras

Era umas 7h30mim quando cheguei na escola para observar, várias crianças sentadas na entrada, esperando suas professoras chegarem para irem até a sala de aula. A professora Joana pergunta se eu posso ficar com eles, pois irá na sala “organizar” os brinquedos no tapete. Quando volta convida as crianças para se dirigirem em silêncio até a sala de aula. Ao entrar percebo dois potes com materiais no chão da sala. Um com carrinhos e o outros com bonecas e materiais de cabelos (todos os objetos eram rosas ou roxos). As crianças, por sua vez, se dividem em dois grupos. Meninos vão até os carrinhos e meninas até os outros materiais e assim ficam por boa parte da manhã brincando (Diário de campo, 11/09/2019).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Observa-se, através dessa situação, alguns aspectos válidos de serem ressaltados, primeiramente questiona-se: há necessidade de separar em potes diferentes carrinhos e bonecas? Quais as significações que as crianças fazem ao perceber tais objetos separados por um adulto? Será que as crianças estão tão “acostumadas” com essa separação que não sentem vontade de explorar os outros objetos oferecidos pela professora? O modo como a professora organiza os espaços das brincadeiras, separando os objetos de “meninos” e de “meninas”, limita as possibilidades de brincadeiras e exploração das crianças. Segundo Finco (2010), olhar para a organização dos espaços da sala de aula, bem como a distribuição de brinquedos e das crianças revela-se como um espaço resultando da forma como a professora pensa, ou seja, um espaço adultocêntrico marcado, muitas vezes, por discriminação e preconceitos sobre as habilidades e competências dos meninos e meninas.

A seguir traz-se um excerto que demonstra o modo como algumas crianças, neste caso os meninos, percebem a organização dos espaços, principalmente quando organizado com panelinhas e bonecas.

Neste dia a professora distribuiu panelinhas e bonecas na sala. Fico observando as crianças de longe. Percebo que vários meninos não estão brincando, estão de pé com as mãos no bolso.

Pesquisadora: - Crianças, percebo que tem um monte de vocês que não estão brincando? Estão cansados/as?

João: - É que não gostamos dessas coisas de meninas.

(Diário de campo 04/11/2019)

Neste relato é possível perceber que algumas crianças não construíram experiências que lhe possibilitassem brincar com o que havia na sala. Também perceber-se que distribuir panelinhas e bonecas não é suficiente para que as crianças construam experiências, já que elementos que podem enriquecer o espaço, como ervas, folhas, ingredientes para cozinhar, roupas para bebês, forminhas para brincar com a massa etc., não foram oferecidos às crianças. Sem muita atratividade, o espaço passa a ser aquele “de meninas”, já que são, desde que nascem, estimuladas a brincar e já construíram ao longo do tempo um repertório para a brincadeira. Segundo Camargo e Salgado (2019, p. 34);

A normatização das crianças oblitera as possibilidades de borrar a fronteira, produz feminilidades e masculinidades que insistem em definir os lugares de mulheres e homens na sociedade como mundos separados. Afirmar que algo é de menina ou de menino faz com que se conservem conceitos e ações que hierarquizam as relações de gênero. Logo, são repetidos padrões que determinam o que é certo ou errado, o que pode ou não pode, mascando os modos como as crianças percebem o mundo.

Quando João ressalta que não gosta de coisas de meninas está reforçando a existência de estereótipos que dividem e destacam os lugares de meninas e de meninos, mesmo que na cena se dê através da brincadeira. Muitas vezes, há separação de meninas e meninos através dos brinquedos e brincadeiras. Portanto, é preciso dialogar com as crianças e oportunizar que brinquem de modos diferentes para irem aos poucos compreendendo que não se configura como problema brincar com diferentes brinquedos e que todas as crianças podem explorar diferentes brinquedos e brincadeiras.

Sabe-se que a criança aprende ao brincar. Para Brougère (2001, p. 20), brincar é um fato social. “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social que, como outras, necessita de aprendizagem”. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, onde há troca e produção de cultura entre as crianças. A construção de uma cultura dos modos de brincar não acontece de forma milagrosa e imediata.

Neste sentido, se não oferecermos a possibilidade para as crianças brincarem com os mais diversos materiais e brinquedos (casinhas, carrinhos, materiais não estruturados,

bonecas, super-heróis, etc.), não será possível que as mesmas explorem e adquiriram conhecimentos sobre o mundo em relação a determinadas atividades. A criança está inserida em uma cultura, ela percebe e transforma o mundo a sua volta. Segundo Brougère (2001) a criança transforma através da brincadeira os sentidos e a realidade, ou seja, para as crianças as “coisas tornam-se outras”.

Brougère (2001) destaca que a criança não brinca em uma ilha deserta, mas sim com materiais que lhe são dispostos, ou seja, quanto mais oportunidades dermos às crianças para explorarem os espaços, brinquedos e brincadeiras, maiores serão suas possibilidades de compreensão do mundo. Para o autor (2001, p. 145) “o brinquedo é mais que um instrumento de brincadeira. Ele traz para a criança não só um meio de brincar, mas também imagens, representações e universos imaginários. Ele estrutura o conteúdo da brincadeira sem, no entanto, limitar a criança”. Ao refletir sobre o brincar percebe-se a importância de deixar as crianças, seja elas meninas ou meninos, livres para escolher por si mesmos, porém é necessário darmos possibilidades de escolhas e criação para elas. Talvez, se as crianças, desde muito cedo, tivessem em sua frente diferentes opções de brinquedos e brincadeiras, talvez aprendessem a gostar de brincar de diferentes opções e meninos não se recusariam a brincar de bonecas.

A professora, em alguns momentos, disponibilizou os mesmos brinquedos para meninos e meninas, no entanto, como não havia uma cultura construída e o entendimento de que meninos e meninas podiam brincar com todos os brinquedos, as próprias crianças passavam a dividir os brinquedos a partir de estereótipos sociais. Possivelmente isso se dê pelas poucas oportunidades que as crianças tiveram de brincar juntas, sem separar “coisas de meninas” e “coisas de meninos”. Se pararmos para refletir a todo instante, tanto nos espaços das lojas de brinquedos, na mídia, nas cores referentes aos brinquedos, percebemos o mundo das meninas e dos meninos separados. Para haver a desconstrução destes estereótipos sociais requer tempo e uma concepção de relações humanas construídas de outras formas. Para a indústria e o consumo interessa essa divisão, a mídia reforça o consumo e bombardeia especialmente a criança que demandará aos pais a compra dos brinquedos.

Felipe (1999, p. 169) destaca que os tipos de jogos 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 como indivíduo se dá em diferentes espaços, como na escola, dentro do ambiente familiar, nas instituições religiosas, na sociedade no geral. A todo momento reforçamos como é ser homem e ser mulher na sociedade, limitando os espaços que cada um pode circular, direcionando

comportamentos, incentivando determinadas formas de brincar para uns e desestimulando outras.

Além de definir pouco a pouco os espaços adequados, as brincadeiras adequadas para meninas e meninos, define-se também a cor dos objetos, roupas, adornos, entre outros. Segundo Felipe (2000, p. 169) “há uma clara diferenciação entre brinquedos de meninos e de meninas, não só pela disposição colocadas nas prateleiras das lojas, mas também pela própria embalagem, que já tenta direcionar ao público que se destina”. Ressalta-se que essas diferenciações estão nítidas na maioria dos objetos que chegam até as crianças (roupas, mochilas, cadernos, fantasias, jogos), e é o adulto, muitas vezes, quem faz as escolhas e as oferece para as crianças, principalmente quando ainda pequenas. Dessa forma, o adulto oferece apenas aquilo que “julga” adequado para a criança, limitando, assim, as possibilidades da mesma.

Na pesquisa de dissertação de mestrado, Finco (2004) enfatiza que as crianças, quando bem pequenas, não fazem diferenciação de brinquedos conforme os adultos julgam ser adequados para meninas e meninos, porém, ao longo do tempo, as crianças vão, por parte dos adultos e de outras crianças maiores, recebendo influências e começam a determinar de acordo com o que é ressaltado pela mídia, comércio e pelos adultos.

Nesse sentido, destaca-se que é habitual e cultural por parte dos adultos presentear as crianças com brinquedos que contribuem para a “aprendizagem” da masculinidade e feminidade. Para Finco (2013) há um estranhamento, por parte dos adultos, quando as meninas passam a maior parte do tempo brincando com os meninos, gostam de jogar futebol e quando os meninos, por sua vez, adoram fantasiar-se ou preferem brincar com meninas, as crianças passam a ser questionadas e observadas como se estivessem fazendo algo errado.

Muitas vezes isso ocorre de uma forma inconsciente, talvez pelos adultos nunca terem tido a oportunidade de problematizar e questionar essa diferenciação com relação à educação de meninos e meninas. Essas práticas foram naturalizadas, pois vivemos em uma sociedade machista e sexista. Acreditam, mães e pais, ser a forma mais adequada de educar meninas ao oferecer-lhes a oportunidade de brincarem de bonecas e casinha, porque precisam aprender a cuidar da casa e dos/as filhos/as, enquanto que meninos brincam com carinho e de super-heróis, pois deles é esperado coragem e força. Além disso, a criança vive em um cotidiano em que majoritariamente as mães, mulheres, ocupam-se das tarefas domésticas e cuidados dos/as filhos/as. Ver outras práticas também possibilita que as crianças possam ver-se em outras atividades.

Durante as observações, algumas vezes, as crianças foram desafiadas a se envolverem nas brincadeiras, como o relato a seguir:

A professora Joana organizou o espaço, disponibilizando diferentes materiais no tapete, entre os quais bonecas. Percebo com o tempo de observação que nenhum menino demonstra interesse pelas bonecas.

Pesquisadora: - Crianças! A minha filha está precisando de um colinho de papai. Alguém quer ser o papai da minha nenê?

Thiago, mostra-se interessado:

Thiago: - Eu quero brincar com você prof.^a, mas nunca peguei um nenê no colo.

Pesquisadora: Não tem problema, vou mostrar como se faz para não deixar o nenê cair.

Thiago se envolve comigo na brincadeira. Em seguida outros meninos começaram a se envolver na brincadeira conosco. Neste momento me afastei e fiquei observando as crianças brincando. Os meninos deram banho nos seus nenês, trocaram a fralda e deram comida.

(Diário de campo, 14/08/2019)

Brougère (2001), em seus estudos, diferencia o brinquedo (objeto) da brincadeira (ato de brincar/função simbólica). Para o autor (2001, p. 13), “a brincadeira escapa a qualquer função precisa [...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança. No entanto, o brinquedo é "acima de tudo é um dos meios de desencadear a brincadeira”. Na cena acima, desencadeio a brincadeira pedindo ajuda das crianças para cuidar das bonecas, a partir desse ato as crianças, principalmente os meninos, se envolvem na brincadeira. Não há necessariamente a substituição de função do brinquedo “boneca”, mas uma forma de “autorização” de um adulto, para poder pegar a boneca, protagonizando, através da brincadeira, a prática de cuidado, que pode ser exercida pelo pai.

Para Brougère (2001) é importante proporcionar materiais adequados para o suporte e desenvolvimento proveitoso da brincadeira e seu aprofundamento. A limitação de materiais para o brincar existente na maioria das escolas e pouco auxilia o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças. Por isso, ressalta-se que quanto mais as crianças, sejam meninos ou meninas, tiverem contato com brinquedos e materiais diferentes maior serão suas possibilidades criativas, desenvolvimentos e aprendizagens. Não basta ter bonecas, nem é suficiente ter carrinhos. São necessários materiais para compor um cenário, ter acessórios para que possam brincar de professora e professor, para que possam brincar de médico, para que possam brincar de casinha. Encenar práticas de cuidado requer cenário para tal, cuida-se um bebê, ninando, alimentado, aconchegando, cobrindo, penteando. Por mais que a criança tenha

a capacidade de tornar um cabo de vassoura em cavalo, é fundamental que tenham elementos para enriquecer a brincadeira.

A seguir seguem algumas fotos que ilustram o momento da brincadeira com as bonecas.

Figura 11 – Meninos brincando de bonecas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Segundo Finco (2010), as crianças brincam daquilo que lhe dá prazer e ainda quando pequenas não fazem julgamento do que é adequado ou não para meninos e meninas como os adultos fazem. Neste relato pode-se observar que as crianças sentiram prazer em realizar a atividade, pois se envolveram durante bastante tempo. Outro aspecto importante de ser destacado é que o/a professor/a precisa oportunizar que as crianças possam experimentar e explorar os diferentes espaços e brincadeiras propostas em sala de aula, entender que as crianças podem ser diferentes, que nem todos precisam brincar da mesma forma, que nem todos precisam ser da mesma forma e aceitar a partir das suas diferenças.

Para Abramowicz e Oliveira (2006, p. 59):

Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar os discursos das diferenças não como um desvio, mas como algo enriquecedor de nossas práticas e das relações com as crianças, possibilitando desde cedo o enfrentamento de práticas de racismo (e sexismo) e a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, à construção de uma sociedade mais plural.

Pensar em uma educação não sexista é uma tarefa que necessita de constantes reflexões e buscas. Chimamanda Adichie (2015), em seu livro “Sejamos todos feministas”, traz inúmeras reflexões e discussões sobre como é feita a educação de meninas e meninos na sociedade em geral. Ressalta que ensinamos as meninas a serem submissas e aos meninos a serem durões, que não podem ter medo. A autora enfatiza que “[...] a questão de gênero é importante em qualquer parte do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens e mulheres mais felizes” (ADICHIE, 2015, p. 28).

Homens e mulheres são biologicamente diferentes sim, mulheres podem gerar filhos/as, homens não, e os homens podem ser fisicamente mais fortes que as mulheres. Adichie (2015) ressalta que a ideia geral de homens sempre serem os governadores do mundo, terem maiores salários e a detenção do poder, fazia sentido há milhares de anos, quando a força física era um atributo importante para a sobrevivência. Porém, atualmente, a força física não é um atributo tão importante para ser líder, ter o melhor cargo, os melhores salários, mas sim a inteligência, a capacidade de inovação e a criatividade do indivíduo. Capacidades estas que podem ser construídas por mulheres e homens. Portanto, pergunta-se por que ainda existem tantas comparações e maneiras de dizer que um ou outro sexo pode ou não fazer? Por que seguimos educando as crianças do mesmo jeito?

Compreende-se que para haver mudanças dentro desses aspectos, tanto em relação à forma de pensamentos, como aos aspectos culturais, requer tempo, reflexão, estudo e muito cuidado, pois infelizmente é comum, até mesmo para pessoas como eu, uma estudiosa de gênero, por fazer parte da sociedade, perceber-se, ainda, através da linguagem ou de atitudes, sexista e machista, constitui-se, portanto, como um exercício diário e exaustivo de construir outras formas de pensar. Pensar na educação de nossas crianças é apenas um dos pontos de partida.

A seguir traz-se um estudo teórico sobre criança, infâncias e educação infantil. Através deste estudo é possível perceber as significativas mudanças ocorridas em torno do entendimento sobre criança, infâncias e educação infantil.

4.4 BUSCANDO NOVAS DIREÇÕES: DISCUTINDO ASPECTOS QUE ENGLOBAM CRIANÇA, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

O campo da Sociologia da Infância tem impulsionado as pesquisas sobre criança e infâncias, principalmente dentro do campo da educação, para entenderem as crianças desde uma perspectiva diferente, que permitam entender a crianças enquanto ator social e produtora de cultura.

Através da Sociologia da Infância e da história, pode-se entender que na era medieval não existia um olhar ou uma atenção especial voltada para a infância e para criança (ARIÈS, 2006). No século XII a infância era desconhecida. As famílias e a sociedade em geral não compreendiam as necessidades específicas das crianças, como também não atendiam as particularidades e especificidades, tratando-as do mesmo modo que os adultos. Durante o século XV ocorreu uma mudança, em que se passou a perceber a existência de diferença entre crianças e adultos. Desta forma, a criança passa a ser compreendida como um ser inacabado. Por volta do século XVI e XVII ocorre outra mudança, desta vez as crianças passam a ser entendidas sob a ótica de frágeis e ingênuas, precisando de cuidados especiais (ARIÈS, 2006; CORSARO, 2009).

Segundo Ariès (2006), foi a partir do século XVI que floresceu o sentimento de paparicação¹³ com relação à criança e à infância. Desta forma, a infância passou a ser percebida como um tempo de inocência. Já do século XVII ao XVIII, a compreensão de infância passa por um período de imaturidade e moralização, em que as crianças necessitam ser disciplinadas pelos adultos. De acordo com o autor (2006), a criança passa a ganhar uma gradativa valorização, principalmente ao longo do século XIX, em que a mesma passa a ser ouvida, objeto de investimento econômico e educacional por parte das famílias, sociedade e órgãos governamentais.

A partir desse período histórico, a criança começa a ser compreendida como ator social, que compartilha, negocia, cria e constrói culturas por meio das trocas entre os adultos e das outras crianças (CORSARO, 2009). Do mesmo modo, percebe-se a infância sobre a ótica da pluralidade, destacando que não existe uma única infância, mas sim infâncias. Segundo Kramer (2003), infância é um período pelo qual as crianças constroem suas personalidades

¹³ Segundo ARIÈS (2006) esse sentimento se dava nos primeiros anos da criança, era quando a família tratava as mesmas com paparicos, ou seja, cuidados excessivos e bajulação.

através das relações com a sociedade, e que as mesmas se tornam sujeitos tanto social como histórico.

Ao pensar sobre a concepção de infância, destaca-se que existem formas particulares e contextos diferentes para vivê-la. Assim como a concepção de infância se caracteriza como uma construção não linear, que tem diferentes entendimentos. Falar sobre infância ou infâncias é algo muito subjetivo, pois cada contexto, cada grupo social e cada criança vivencia este período de um modo particular e com especificidades.

Kramer (2003) destaca algumas características específicas da infância, como o poder da imaginação, criação e fantasia. Ao considerar essas particularidades também é necessário pensar as crianças como potentes criadoras, a partir de suas experiências, culturas ou maneiras de viver, pensar, atores sociais e estar no meio que as cerca.

Segundo Corsaro (2009), o entendimento de crianças como atores sociais provém de um debate acerca dos processos de socialização estudados no campo da Sociologia da Infância. Essa ideia parte do pressuposto de que não se pode considerar somente os processos individuais de internalização da cultura, mas também os de reinvenção, apropriação ou reprodução das culturas em que as crianças estão inseridas, bem como os modos que atingem a coletividade, ou seja, as partilhas e as negociações decorrentes entre criança-adulto e criança-criança. Através dessa troca há produção e compartilhamento de culturas, a qual denomina-se cultura de pares.

Nesse sentido, as crianças quando postas com seus pares tendem a discutir, negociar e (re)formular hipóteses e conceitos, que foram por elas aprendidos através do mundo adulto em que vivem. Para Corsaro (2009, p. 35), as crianças “[...] não apenas imitam ou reproduzem aspectos do mundo adulto, mas também os confrontam, manipulam e transformam”. É neste sentido que acredito ser importante observar as crianças e tentar compreender como elas manifestam as questões de gênero no contexto escolar, uma vez que as crianças, pelos estudos de Corsaro (2009), “confrontam, manipulam e transformam” a cultura. Fariam isso também em relação ao gênero?

Assim, com base nesses estudos, entende-se que a criança a todo instante discute com outras crianças diversos assuntos, inclusive sobre ser homem e mulher na sociedade. Porém, embora apresentem muitas vezes as falas e significações provenientes do mundo adulto, as crianças re/estruturam as mesmas ao confrontá-las e negociá-las entre seus pares. Neste sentido, vale ressaltar que esse modo de ver as crianças, como produtoras de culturas, é resultado de um longo período de pesquisas e modificações, passando por diferentes períodos como destaca Corsaro (2009). Os estudos da Sociologia da Infância e da história das crianças

influenciaram o contexto brasileiro, que incorpora os seus fundamentos na legislação e também ao pensar a Educação Infantil.

No Brasil o entendimento sobre criança e infância também sofreu modificações. As crianças, que antes eram “negligenciadas”, passam a se constituírem como sujeitos históricos e com direitos fundamentados em lei, principalmente após a Constituição Federal de 1988, posteriormente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da Lei nº 8.069 de julho de 1990, e com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) ressaltam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Através deste olhar de preocupação com o desenvolvimento das crianças, surgem as instituições de Educação Infantil. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), a Educação Infantil caracteriza-se como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Kuhlmann (2010) ressalta que as instituições surgiram a partir de mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas na sociedade, decorrentes da incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, a partir de um novo papel que a mulher passou a desempenhar e em uma nova forma de organização das famílias. Também ocorreram mudanças acerca do papel da criança, juntamente com a preocupação sobre como desenvolver uma educação de qualidade para as crianças que estavam chegando cada vez mais cedo nas instituições de educação.

Para o autor (2010), durante o século XIX, com o desenvolvimento da vida urbana e industrial, período este que agravou as condições de vida das famílias, principalmente a vida das mulheres e das crianças, iniciou-se o processo de preocupação com a educação e espaço para as crianças ficarem enquanto as mães saíam para trabalhar. Antes deste período histórico, as famílias eram as únicas responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, principalmente

as mulheres, pois os homens tinham como a responsabilidade sair de casa e buscar sustento para os integrantes da família.

Segundo Kuhlmann (2010), em 1899 foi criada, no Brasil, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos para os/as filhos/as de operários, eram inúmeras as mulheres mães que trabalhavam nas fábricas de tecido, tendo assim um lugar para deixar sua criança, enquanto trabalhavam. Portanto, o papel inicial que os adultos desempenhavam junto às crianças, nas escolas para crianças pequenas, era marcado pelos cuidados, muito próximos aos cuidados familiares ou de um preceptor quando se tratava de uma família abastada (KUHLMANN, 1998). Esse papel de cuidar das crianças era atribuído, principalmente, às profissionais mulheres, uma vez que elas eram consideradas adequadas para a função, ressaltavam que as mesmas tinham mais experiência no trato com a criança, iniciando um processo de naturalização da docência como uma prática feminina, familiar, que não requer estudo, pesquisa e, portanto, não precisa boa remuneração.

O começo das instituições de atendimentos às infâncias foi marcado por distintas ideias de infâncias, formas de organizar os espaços e sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem dentro desses espaços (CORSARO, 2009). Primeiramente as instituições tiveram um caráter assistencialista, segundo Kuhlmann (2010) foi somente a partir do final do século XIX, início século XX, que começou uma preocupação com o caráter pedagógico dentro das instituições de Educação Infantil.

Atualmente as crianças que tem acesso à Educação Infantil passam a maior parte do tempo em contato com outras crianças. Porém, ainda enfrentamos índices altos de crianças sem frequentar uma instituição de ensino. O índice de criança entre 0 a 3 anos que frequentam a creche está em torno de 34%, enquanto que o índice de 3 a 6 anos está em torno de 90%, como mostram os índices da Semana de Ação Mundial¹⁴.

Dessa forma, o espaço coletivo infantil permite que as crianças experienciem e produzam culturas infantis entre seus pares. Este contato entre as crianças, para Finco (2010, p. 48), é:

O que permite que essas relações ocorram de forma não centrada no adulto, ou seja, que não se estabeleça uma relação unívoca, na qual o adulto desempenha o papel de

¹⁴ A Semana da Ação Mundial (SAM), que em 2019 aconteceu nos dias 02 a 09 de junho, é uma iniciativa realizada simultaneamente em mais de 100 países, desde 2003. Tendo como objetivo informar e engajar a população em prol do direito à educação. Em 2019 discutiu-se as metas do Plano Nacional da Educação, as quais tem o objetivo de serem cumpridas até 2024. A meta 1 do PNE trata da universalização da Educação Infantil, deste modo demonstrou-se os índices que se tem e o que temos que alcançar para que a meta seja cumprida com consistência.

emissor, aquele que ensina; e a criança, o papel de receptor, aquele que aprende. É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha uma presença própria e que a potencialidade do convívio e suas diversas formas de relação podem propiciar uma nova relação.

É essencial pensar nas crianças como sujeitos produtores de cultura, assim como nos espaços da Educação Infantil. Pensar na Educação Infantil como um ambiente no qual a criança é respeitada, dentro de seu espaço e tempo, levando em consideração suas potencialidades e singularidades, que experimenta, deseja, imagina, reinventa e aprende de diversas formas.

Dentro do contexto da Educação Infantil permeiam as mais distintas relações entre os sujeitos. As questões de gênero estão presentes, muitas vezes, na fala das professoras, nas brincadeiras das crianças, na atitude da gestão escolar, entre outras. Neste sentido, a seguir será ressaltado uma discussão teórica sobre gênero e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

4.5 “NÃO EXISTE AQUI NA ESCOLA ESSE NEGÓCIO DE COR DE MENINO E COR DE MENINA”: GÊNERO E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao chegarem às escolas, as crianças já foram ensinadas como cada um deverá comportar-se, ainda que não compreendam conscientemente está diferenciação. A escola fará o papel de reforçar tais categorias e estereótipos, assim, entende-se que as concepções que os professores carregam se configuram como papel-chave nessa construção social do gênero nas crianças (SALVA; PLETISKAITZ; MARTINEZ, 2018, p.356).

O excerto acima reforça o observado no contexto durante a realização da pesquisa. As crianças chegam na escola com certa bagagem sobre o que é ser menino e menina, bem como ser homem e mulher, e a escola, muitas vezes, reforça essas aprendizagens.

Experiências sobre o corpo e gênero são vivenciadas desde muito cedo pelas crianças. Nos espaços de Educação Infantil, muitas vezes, as crianças aprendem a diferenciar características atribuídas socialmente, pelos adultos, ao sexo feminino e ao sexo masculino (FINCO, 2010). Por isso é importante refletir como está sendo feito a educação de meninos e meninas dentro das instituições de Educação Infantil, e também a forma como as crianças estão sendo tratadas e educadas.

Segundo Rosa (2018) a escola ainda é vista como uma instituição que tem a finalidade de transmitir padrões e reproduzir valores considerados adequados ou não pela sociedade na qual está inserida, e às vezes resiste às mudanças, persistindo em uma lógica do que é ser

homem e mulher dada como única. Assim, conforme as interações, modos de agir, falar, conduzir as situações dentro do contexto escolar, o/a professor/a pode estar reforçando estereótipos ou superando-os. Ao considerar a escola como formadora de sujeito, Louro (2002, p. 229) ressalta que:

A educação está implicada, seja também qual for a perspectiva que se assume, 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 hierarquização dos sujeitos, de distinção entre os sexos, bem como a hierarquização do masculino, está presente a todo instante na sociedade. Isso se afirma na educação dada pelas famílias e até mesmo na escola, na qual, mesmo de forma inconsciente, muitas vezes, reforma o que é “adequado” para meninos e meninas. Muitas vezes, observa-se que o fato de nascer menina/menino acaba por tirar o direito de usufruir de lugares determinados, como também brincar de diversas brincadeiras, o modo como movimentar o corpo e experimentar as emoções. Ao refletir sobre essas questões questiona-se: como trabalhar as questões de gênero no contexto escolar? Como desconstruir estereótipos e preconceitos instaurados pela sociedade e reforçados pelas famílias? Qual o papel do/a professor/a diante algumas situações? Há espaços para discussões sobre gênero dentro do contexto escolar? Se o tema não é discutido na escola, se não há discussão na formação inicial, qual a base que o/a professor/a tem para refletir sobre esse assunto e conseqüentemente trabalhar com as crianças?

Durante as observações, algumas vezes, a professora Joana interferiu nas falas das crianças, principalmente referente ao uso da cor rosa pelos meninos, mas será que isso é suficiente? Ressalta-se que a professora Joana fez uma especialização, pela UFSM, em que o trabalho final realizado consiste em uma pesquisa envolvendo gênero no contexto escolar. Será que apenas essa formação foi o suficiente? Será que, além do espaço da universidade, a professora Joana encontrou outros espaços para discutir a temática?

A professora estava fazendo um trabalho no qual as crianças precisavam pensar em coisas que queriam que fossem diferentes na comunidade (esgoto canalizado, recolhimento de lixo, menos animal na rua, etc.). A partir disso as crianças tinham que elaborar um desenho. Eu (pesquisadora) estava auxiliando na distribuição das tintas guache. Davi solicitou a tinta cor de rosa. Neste momento, toda a turma começou a rir.
Professora Joana: - Por que vocês estão rindo?

Bianca: - Porque é cor de menina, prof.^a, e ele é menino!

Professora Joana: - Vocês sabem que não existe aqui na escola esse negócio de cor de menino e cor de menina. Todo mundo pode usar a cor que quiser. Parem com isso!

Ao falar isso, alcanço a cor solicitada para a criança, todos voltam para os seus desenhos e continuam trabalhando.

(Diário de campo 12/06/2019)

Segundo Rosa (2018), o pedagógico está envolvido com tudo aquilo que diz a respeito à educação das crianças, ou seja, os diálogos, as interações, as situações construídas e as formas de agir com as crianças. A autora (2018, p. 52) ressalta que “é a partir do pedagógica que a professora vai poder mediar as interações e auxiliar na construção/desconstrução/reconstrução do que entende como identidades de gênero e percebe o outro”. Percebe-se, nesse diálogo entre professora e criança, a possibilidade de discutir mais profundamente questões como: por que a cor de rosa é dita socialmente como cor de menina? Quais são as implicações se um menino usar a cor de rosa? Onde surgiu esse estereótipo? Apenas dizer que não existe cor de menino e de menina é o suficiente? Para Vieira e Finco (2019, p.124):

A discussão de gênero na Educação Infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança pequena na construção de suas identidades e que favoreça, desde as primeiras relações a formação de pessoas que não reproduzam práticas sexistas.

Neste sentido, podemos usufruir das oportunidades que as crianças nos dão para discutir e refletir sobre as questões de gênero.

A seguir destaca-se outra situação sobre o uso da cor de rosa pelo menino Jonas em sala de aula.

Ao voltar para a sala as crianças desenvolveram uma atividade de recorte. Eu (pesquisadora) auxiliei a professora Joana na entrega das tesouras. Escolhi, estrategicamente, uma tesoura rosa e entreguei para Jonas que se nega a pegar a tesoura.

Professora Joana: - Por que tu não quer a tesoura, Jonas?

Jonas: - A tesoura é rosa e eu não posso usar prof.^a. Rosa é cor de menina.

Professora Joana: - Crianças! Quantas vezes eu já falei que não existe esse negócio de cor de menino e cor de menina. Rosa pode ser usado por todo mundo.

Assim, Jonas pega a tesoura para realizar seu trabalho.

(Diário de campo 26/06/2019)

Heller (2016), estudiosa da psicologia das cores, destaca que socialmente a cor rosa representa a força dos fracos, como o charme, a cortesia, a amabilidade. Rosa é também representa a sensibilidade e a sentimentalidade. É a cor do carinho e do erótico. Pode significar a ternura, a vaidade, o erotismo, a sedução, a tentação. E a cor azul representa a frieza e as virtudes intelectuais, como a inteligência, a ciência e a concentração. Ao refletir sobre o que as cores representam pode-se destacar que as meninas e mulheres são representadas pela cor rosa, pois entende-se que elas são frágeis e sedutoras, enquanto que os meninos e os homens são representados com a cor azul, visto como fortes e inteligentes. O uso da cor azul e rosa representa, socialmente, meninos e meninas em brinquedos, roupas, utensílios, materiais escolares, e são reforçados fortemente pelas mídias. Porém, é necessário que haja discussão e reflexão com as crianças sobre a representatividade das cores e porque a mídia reforça esses aspectos. Apenas dizer que não existe cores de meninas e meninos não é suficiente.

Louro (2002) ressalta que não existe uma relação natural entre a cor rosa e o sexo feminino, tampouco a cor azul e o sexo masculino. Esta escolha não é particular, existe uma convenção social que atribui a cor rosa para o sexo feminino e a azul para o sexo masculino. Porém, historicamente, nem sempre foi assim, até o início do século XX, a cor azul simbolizava o feminino, por ser visto como passivo e introvertido. Azul, por exemplo, remete a água, que é um atributo feminino. Se observarmos as pinturas antigas, a cor azul como a cor que representava o feminino teve importância fundamental por ser a cor simbólica da Virgem Maria – ícone do cristianismo (Heller, 2016). A inversão das cores não tem um marco temporal, mas foi baseada essencialmente no poder do marketing e atualmente boa parte da sociedade convence-se e utiliza a cor rosa para meninas e a cor azul para meninos, portanto, não existe uma base biológica que justifique tal relação, nem a existência de uma preferência destas cores por parte de mulheres e homens e meninos e meninas (PAOLETTI 2012).

Entende-se que trabalhar com as questões de gênero no contexto escolar é um tanto quanto desafiador, ainda mais quando não se tem espaços e formações que dão embasamento ao trabalho da professora. Além de tudo, vivemos em uma sociedade onde os estereótipos e comparações entre meninas e meninos, mulheres e homens estão a todo momento sendo reforçados pela mídia, principalmente. Dessa forma, essas situações se tornam ainda mais difíceis de lidar. As discussões sobre as diferenças, desigualdades e comparações entre homens e mulheres acabam sendo rodeadas por aquilo que o/a professor/a entende como fundamental para a educação das crianças e muitas vezes acabam por deixar de lado ou apenas reafirmar que não existe essas questões na sociedade que nos rodeia.

Felipe e Guizzo (2004, p. 23) 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 representações como locais de disputa política, que envolvem relações desiguais de poder.

Se a lacuna sobre a discussão de questões de gênero for preenchida ainda na formação inicial dos/as professores/as, e conseqüentemente existisse espaços para diálogo e reflexões dentro da escola, por exemplo, as representações sobre os modos de ser homem e ser mulher poderiam ser rodeadas por diversas re/significações, e não dada como única.

As autoras Salva e Vinholes (2014) destacam que, no dia-a-dia da prática pedagógica, as/os professores/as acabam não percebendo que podem estar reforçando as diferenças entre as crianças (meninas e meninos), reforçando, ainda mais, a necessidade de uma discussão e reflexão sobre a participação docente nas questões de gênero. Porém, ressalta-se que a discussão além de ser incentivada e aprofundada, necessita de maior estímulo, tanto de órgãos formadores, como de órgãos governamentais (o que atualmente está acontecendo o contrário, ao invés de incentivo estamos vivendo um tempo de censura e perseguição), de uma proposta de ensino baseado na justiça social.

As crianças se reúnem no tapete da sala para momento de contação de história. A professora Joana conta a história dos 4 amigos. As crianças atentas escutam a professora. Ao final da história a professora resolve pegar uma boneca para fazer uma dinâmica. A criança que quer falar tem que pegar a boneca na mão, enquanto que isso os/as outros/as tem que escutar. A história falava sobre respeitar os amigos. Bruno pega a boneca em suas mãos.

Bruno: - Sabia prof.^a que eu não brinco com boneca? Meu pai não deixa.

Professora Joana: - Por que será que ele não deixa, Bruno?

Bruno: - Ele diz que é coisa de menina. Minha irmã tem boneca e se eu pego as bonecas dela ele briga comigo.

Inicia uma falação na turma. A maioria das crianças quer falar. A professora Joana pede silêncio.

Professora Joana: - Vou falar com o seu pai, Bruno, sobre isso. Criança é importante você brincar com bonecas, com panelinhas, com carrinhos. Todo mundo brincar com tudo, porque aprendemos várias coisas com as brincadeiras.

Nesse instante, é hora do lanche e a diretora vem chamar a turma para lanchar, acabando assim a discussão sobre a temática.

(Diário de campo 26/06/2019)

As crianças não nascem e determinam que tipo de brinquedos irão querer ou preferir para brincar, mas é a família que constrói os ambientes e compram os primeiros brinquedos às crianças, muitas vezes, escolhendo brinquedos diferentes para os meninos e para as meninas. Neste sentido, o gênero já se faz presente nos brinquedos e brincadeiras que a criança encontra em seu meio social. E a partir destas vivências, ela começa a construção do seu conceito de gênero (LOURO, 2008).

Ao refletir sobre o excerto acima, questiona-se: Por que será que o pai não deixa o Bruno brincar de boneca? Talvez, porque brincar de boneca intervirá na masculinidade de Bruno. Segundo Felipe (1999), há uma preocupação dos adultos em relação à orientação sexual das crianças desde muito pequenas, isso faz com que haja uma supervisão maior nos primeiros anos de vida entre família, escola e sociedade, para que desse modo possa-se garantir, principalmente, a masculinidade dos meninos. “Qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade” (FELIPE, 1999 p.123). Neste sentido, existe claramente um empenho da sociedade em garantir que as meninas e meninos se tornem homens e mulheres “verdadeiros”, isso significa dizer: homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de feminilidade e masculinidade (LOURO, 2008).

Para Finco (2010, p. 107), “[...] as expectativas e as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina”. Outro ponto a ser destacado no excerto acima é a fala da professora Joana, primeiro ao ressaltar que irá conversar com o pai de Bruno. Será que apenas uma conversa será o suficiente para o pai de Bruno deixar ele brincar de boneca? E como será que o pai de Bruno irá reagir ao saber que seu filho demonstra interesse em brincar de bonecas? O segundo aspecto é quando a professora dialoga com as crianças sobre a importância de as crianças brincarem com todos os brinquedos, pois, através das brincadeiras, diferentes aprendizagens são desenvolvidas. Porém, durante as observações, foram poucas as vezes que a professora Joana organizou os espaços onde meninos e meninas pudessem explorar diferentes brincadeiras.

A educação das crianças é responsabilidade dos adultos, mas é perceptível que desde o nascimento a educação de meninas e meninos esteja baseada na diferenciação dos corpos, a partir da perspectiva de gênero. Neste sentido, Finco (2003) ressalta que o desempenho de habilidades e os comportamentos que são esperados para meninas e meninos são enfatizados, mesmo que de forma inconsciente, nos gestos e ações diárias, até mesmo nos espaços

escolares. Vianna e Finco (2009) exemplificam que a maneira como a família ou o/a professor/a falam com as meninas elogiando seus comportamentos (meiga, educada, etc.), e justifica algumas atitudes (ser bagunceiro, desorganizados, etc.) dos meninos, estão demonstrando diferentes expectativas que se tem de cada sexo.

No entanto, destaca-se que trabalhar e discutir com as diferenças entre homens e mulheres, impostas pela sociedade, em qualquer contexto é desafiador. No cenário político atual, tópicos que abordavam as questões de gênero nas políticas públicas praticamente desapareceram (PCNs, PNE, BNCC, etc.). Do mesmo modo, os poucos espaços que professores/as tinham para dialogar estão sofrendo ataques, principalmente dentro dos espaços acadêmicos, pode-se imaginar que para alcançarmos uma justiça social estamos longe. Destaca-se a seguir um conjunto de pontos sobre as políticas públicas e as questões de gênero no Brasil, onde pode-se perceber o retrocesso nas políticas.

4.6 CONJUNTOS DE PONTOS IMPORTANTES: POLÍTICAS PÚBLICAS E GÊNERO

Os contextos educacionais possuem cada vez mais um papel importante na sociedade, pois através da educação são eles os responsáveis pela grande parte das transformações sociais. As questões de gênero perpassam constantemente os contextos educacionais, sendo necessários espaços para discussão e reflexão sobre o tema.

Para que a discussão e reflexão possa ser possível de acontecer é necessário suporte das políticas públicas educacionais, as quais tiveram avanços significativos, principalmente durante os governos Lula e Dilma¹⁵. Por exemplo, em 2003 foi criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). Ambas secretarias tinham como objetivo promover e articular programas e ações com o intuito de possibilitar a igualdade, de gênero e raça, em todas as políticas públicas no país.

¹⁵ Por meio do Decreto nº 9.465, publicado no *Diário Oficial da União* em 2 de janeiro de 2019, determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>.

Desta forma, as questões de gênero nas políticas públicas educacionais são marcadas por apresentarem alguns avanços, portanto, logo depois da saída do governo de Lula e Dilma, iniciou-se um processo de retrocesso. Retrocessos estes que se deram, principalmente em função dos órgãos governamentais atuais atenderem preceitos morais da sociedade conservadora, a qual percebe as questões de gênero como uma ameaça para a tradicional família brasileira. O fato é que vivemos cercados pelas desigualdades entre homens e mulheres, tanto na esfera do cotidiano, trabalho, salários e na dificuldade em aceitar a diversidade; por isso, necessitamos, cada vez mais, discutir e refletir sobre essas questões com o respaldo e embasamento de políticas públicas.

Para melhor compreensão do que se anunciou, busca-se ao longo deste capítulo ressaltar aspectos relacionados ao gênero, a partir de documentos legais como: a Constituição Federal (1988); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Serão observados alguns aspectos, como por exemplo, em que proporção as discussões sobre gênero atravessam a elaboração das políticas públicas; a linguagem utilizada em suas produções, marcadamente sexista; e a forma como questões sobre gênero são apresentadas, ou até mesmo sua invisibilidade, aspectos abordados por autoras Vianna e Unbehau (2004).

As políticas públicas referem-se a um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelo governo (nacionais, estaduais ou municipais), visando garantir determinados direitos para sociedade ou para determinado segmento social, cultural e étnico. Segundo Souza (2006), não existe uma única ou melhor definição sobre o que é uma política pública, porém o autor afirma ser um:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 24).

Dessa forma, compreendem-se políticas públicas como tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões. As políticas públicas englobam diversas áreas e inserem-se como ferramenta de ideologia de governos, assim como a concretização de ações, que trazem consigo algum cunho político, social e político, uma vez que “após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas” (SOUZA, 2006, p. 34).

Do mesmo modo, percebe-se a importância das políticas públicas, do seu papel e a responsabilidade sobre sua criação e efetivação. O governo, a partir das situações-problema, elabora uma política pública, mas é fundamental que ela seja reavaliada constantemente, com o objetivo de ponderar acerca de suas metas e sua efetivação com o público a que foi destinada.

As discussões sobre gênero permanecem praticamente ausentes dentro das políticas públicas educacionais, interferindo muito pouco nas discussões sobre a temática na sociedade e nos ambientes educativos. Além de pouco evidente, é perceptível o direcionamento para o que se constitui como “norma”, como uma estratégia para que seja reforçada pela sociedade, inclusive pelas escolas. Segundo Vianna e Unbehau (2004, p. 79),

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos poucos treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez, pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contempladas pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional.

Desta forma, é possível perceber que existem grandes dificuldades para trabalhar e discutir sobre gênero dentro dos espaços educativos, e conseqüentemente na sociedade. Nos anos de 2018 e 2019, ocorreram alguns episódios envolvendo a temática que assustaram, ainda mais, os/as professores/as como, por exemplo, as declarações feitas pelo governo afirmando que discutir gênero equivaleria a ensinar as crianças a fazerem sexo, ou mesmo estimulá-las a seguir uma orientação sexual fora da heterossexual. Os/as professores/as foram ameaçados de denúncia, caso discutissem o tema nas instituições.

O tema, que já estava longe de ser pauta de discussão e estudo em momentos de reuniões, passou a ser considerado uma ameaça. Um dos fatores para essa ausência, além do tema ser um tabu, é a falta de espaço para a reflexão, uma vez que não consta na carga horária dos/as professores/as momentos de discussão e planejamento da prática pedagógica, em muitos municípios brasileiros, ou seja, não há no plano de carreira a previsão de horário para reflexão, planejamento da prática, discussão da temática e hoje, além disso, há medo.

A década de 1980, na história do Brasil, foi um marco para a abertura democrática do país. As mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira se deram através de garantia dos direitos sociais e individuais, marcado pelas eleições diretas para a presidência da República e pela elaboração da nova Constituição Federal (VIANNA E UNBEHAUM, 2004). A elaboração da nova Constituição refletiu e acolheu anseios da

população, entre eles algumas demandas do movimento das mulheres, em destaque, por exemplo, o artigo 5º que estabeleceu homens e mulheres com direitos e obrigações iguais perante a lei.

Neste sentido, é perceptível que através da Constituição Federal de 88 foi dado um passo significativo rumo à igualdade de direitos e à justiça social entre homens e mulheres, no entanto ainda era/é preciso percorrer um longo caminho. Vianna e Unbehaum (2004), ao analisarem como as questões de gênero são trazidas pelas políticas públicas, destacam que, na maioria das vezes, elas apresentam três características distintas. Sendo que, a primeira se refere à linguagem utilizada pelos documentos, em que é possível ver, a todo momento, o uso genérico das palavras no masculino. A linguagem consiste em um sistema de significação, expressão de uma cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. Dentro das políticas públicas, o uso genérico de frases demonstram uma forma comum de se manifestar, a adoção exclusiva do masculino, em textos que tratam de direito, acaba por expressar discriminação sexista e reforçar um modelo androcêntrico¹⁶ de linguagem. Um fato retratado por minha orientadora, em uma discussão realizada com professoras, foi a argumentação contrária de algumas professoras com relação ao uso da linguagem inclusiva na Base Curricular Comum (BNCC, 2016), dizendo que não era necessário o uso de expressões no feminino. Porém, a BNCC tinha como objetivo romper com a linguagem sexista. Muitas vezes não nos damos conta de tal acontecimento, pois estamos “acostumados/as” com a linguagem sexista e nem percebemos que ela exclui as mulheres quando não as nomeia.

O androcentrismo, presente na linguagem, não pode (nem necessita) ser aceito como incontestável ou como uma simples questão da norma linguística, pois o uso genérico do masculino dá suporte à ocultação das premissas que discutem direitos de igualdades entre mulheres e homens. Para Vianna e Unbehaum (2004, p. 90):

O reconhecimento dessas desigualdades é o primeiro passo para a sua supressão. A ausência das distinções de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade. Não se trata da defesa de um texto que mantenha necessariamente o uso “o/a”, mas da menção indispensável aos direitos entre ambos os sexos, pois, se queremos construir novos significados para a prática social, precisamos reconstruir nossa linguagem, despojá-la da ideologia androcêntrica.

¹⁶ Segundo o dicionário online, androcêntrico é um termo criado pelo sociólogo americano Lester F. Ward em 1903. Está ligado a noção de patriarcado, sendo uma tendência quase que universal de se reduzir a raça humana ao termo “homem”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Androcentrismo> . Acesso em 14/07/2019.

Para se ter uma mudança na linguagem é preciso iniciar pela menção de direitos que ambos os sexos possuem, através de uma escrita não sexista na construção das políticas públicas, que refletirá nos meios sociais.

A segunda característica, ressaltada por Vianna e Unbehaum (2004), refere-se às questões dos direitos na qual as questões de gênero estão subentendidas, ou seja, não estão implícitas na escrita do texto. A última característica trata de que as políticas públicas adquirem, de certo modo, uma ambiguidade, na qual a referência ao gênero não aparece na apresentação geral do documento, mas aparece sutilmente em alguns tópicos.

Nas políticas educacionais brasileiras os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) deram legitimidade à discussão sobre gênero, sendo abordada como tema transversal, trazido pelo volume 10.2, intitulado “Orientação Sexual”. Dentro desse volume ressalta a urgência da inclusão do tema sexualidade dentro dos espaços educativos, no entanto, ainda não se fala em discutir a temática na Educação Infantil. Os PCNs (1997) destacam gênero como referente à construção do que é pertencer a um ou a outro sexo, destacando que “[...] a discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (BRASIL, 1997, p. 97-99).

Do mesmo modo, destacam o tratamento diferenciado facultado aos meninos e às meninas, incluindo as expressões diretamente ligadas à sexualidade e aos padrões socialmente estabelecidos para o sexo feminino e para o sexo masculino, dentro da escola. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas através da educação (SCHÜTZ, 2018).

Através dos PCNs (1997), foi possível abrir espaço para que os/as professores/as pudessem refletir e discutir sobre gênero, tanto em sala de aula quanto em formações ou trocas com colegas de profissão. Os PCNs (BRASIL, 1997) auxiliaram os/as professores/as a pensarem nas suas atuações em sala de aula, construindo uma prática que reflita valores democráticos e pluralistas, enfatizando momento de reflexões sobre a temática com as crianças (BRASIL, 1997).

Os PCNS (1997) exprimiram um momento de grande conquista para aspectos que englobam gênero, no entanto, em outras políticas públicas como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010), essa discussão permaneceu oculta. Esta obscuridade deu-se por inúmeros fatores, entre eles está o cenário político brasileiro, onde é possível perceber um retrocesso quanto aos direitos e igualdades entre homens e mulheres.

Mesmo com alguns avanços significativos, obstáculos foram surgindo e impedindo que as discussões sobre as políticas de gênero. Um dos obstáculos foi criado pelas instituições religiosas, como por exemplo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e pela Frente Parlamentar Evangélica. Com ideias conservadoras, essas instituições ocuparam espaços dentro da Câmara do Deputados, indo fortemente contra algumas questões, que segundo as mesmas deturpavam a ideia de família tradicional. Outro ponto foi a criação do Movimento “Escola sem Partido¹⁷”, o qual objetiva “combater” uma possível “doutrinação ideológica” e busca uma proposta conservadora de educação para o Brasil (FURLANI, 2016).

Dessa forma, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), grupos de segmentos religiosos e/ou vinculados aos setores conservadores da sociedade criaram um termo chamado “Ideologia de Gênero¹⁸”. Sobre esse assunto houve enorme impacto nacional, bem como uma disseminação e deturpação do conteúdo proposto no PNE. Estes grupos mostraram para a sociedade os “perigos” de discutir tais questões dentro dos contextos escolares, argumentando que trazer este tema à tona descaracterizaria os conceitos de homem e mulher, assim como desconstruiria o modelo tradicional de família. Do mesmo modo, ressaltaram que isso seria um assunto a ser discutido no contexto familiar e não na escola (FURLANI, 2016).

A partir deste movimento, foi retirado o texto do PNE (2014-2024) que tratava sobre gênero, desta forma, das vinte estratégias e ações propostas, permaneceu apenas um artigo de forma genérica, que ressalta: “A superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014, art. 2º).” No mesmo caminho do PNE, o Plano Estadual de Educação e os Planos Municipais de Educação seguiram a mesma orientação, deixando as discussões sobre gênero fora do texto.

¹⁷ O projeto do movimento Escola sem Partido surgiu da iniciativa de alguns alunos e pais religiosos que se organizaram com o intuito de acabar com a doutrinação política ideológica que “supostamente” ocorre constantemente nas escolas pelo Brasil. Um dos criadores do projeto é Miguel Nagib, que também é coordenador do projeto. O projeto surgiu em 2004, porém somente em 2015 veio a se tornar um projeto de lei oficialmente proposto pelo Deputado Izalci, e que desde então espera andamento no processo. Texto elaborado pela autora deste trabalho a partir de informações contidas na página online do projeto Escola sem Partido (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

¹⁸ O termo “Ideologia de Gênero” surgiu dentro da Igreja Católica e do Movimento Internacional e Nacional Pró-Vida e Pró-Família, com o intuito de interromper e, se possível, retroceder as mudanças sociais e políticas decorrentes do uso do conceito gênero, especialmente nas políticas de educação, saúde, legislação e de direitos humanos. Para os criadores desse conceito, os estudos de gênero buscam a destituição da família natural (pai+mãe+filho (as) naturais), uma posição social de modelo único, normal e hegemônico. Sendo assim, inaceitável a narrativa da existência de múltiplas famílias (FURLANI, Jimena, 2016). Texto de Jimena Furlani extraído do YouTube (2019).

No atual cenário político do país é notório perceber o enorme retrocesso que vem se enfrentando com relação à educação e a perda dos direitos conquistados pelos/as cidadãos/ãs, principalmente aqueles que envolvem a igualdade de direitos entre homens e mulheres. No atual governo, são proferidos inúmeros discursos machistas, sexistas e homofóbicos¹⁹ em rede nacional. Desta forma, ao acompanhar um pouco da política brasileira, percebe-se um alinhamento no pensamento das pessoas que ocupam cargos de poder com ideais antifeministas, que deturpam os conceitos de família, gênero e movimento feminista.

Um aspecto a ser ressaltado é a “guerra” traçada pelos governantes brasileiros contra a “ideologia de gênero”, sendo que esta terminologia foi criada pelos conservadores dentro da igreja católica, para atender aos preceitos religiosos, e atualmente é utilizado com o objetivo de deslegitimar estudos e mobilizações fundamentais para a garantia dos direitos e da liberdade das mulheres (MISKOLCI E CAMPANA, 2017). Ou seja, não existe uma “ideologia de gênero” e sim uma distorção do que são as pesquisas na área. A utilização dessa terminologia acaba por desqualificar os estudos científicos realizados nesse âmbito. A ideologia remete a uma dimensão de parcialidade e uma dimensão política.

Segundo Miskolci e Campana (2017), o combate à “ideologia de gênero” ganha, cada vez mais, força em escala global, principalmente na Europa e na América Latina, associam-se várias discussões em torno do tema, as quais envolvem a saúde reprodutiva das mulheres, a educação sexual e a heteronormatividade. Dessa forma, inicia-se um processo de combate à “ideologia de gênero” e alerta da sociedade sobre os seus supostos perigos, principalmente para a família tradicional. Para os autores, a luta contra a “ideologia de gênero” tem relevância especial na região da América Latina, onde nos últimos anos houve avanços, em alguns países, com relação aos direitos sexuais e reprodutivos, por exemplo, com a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais do mesmo sexo ou a inclusão da educação sexual nas escolas. Ressalta-se que o Brasil também está enfrentando a guerra como a “ideologia de gênero”. Para Miskolci e Campana (2017) instaurou-se, através das deturpações proferidas, principalmente pelas bancadas religiosas, um pânico moral na sociedade em geral.

No Brasil, atualmente, são visíveis as aparentes incoerências que os/as governantes expressam em seus discursos. Cabe aqui ressaltar alguns discursos proferidos para

¹⁹ “Relacionado à homofobia; preconceito contra os homossexuais; Diz-se do sujeito e/ou de um grupo de pessoal que possuem ou demonstram ações e comportamentos relacionados à homofobia; homofóbo” (FERREIRA, 1995, p. 150).

compreender a tamanha barbárie que estamos enfrentando, como por exemplo o discurso da ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

A ministra ressaltou em uma fala que “o padrão ideal da sociedade” é uma mulher que passa o dia em casa e que tem um marido que a sustente, que “meninos usam azul e meninas usam rosa” e em um discurso mais recente responsabilizou meninas da Ilha Marajó pelos abusos sexuais que foram submetidas. Estudos e pesquisas vem sendo realizados sobre as mulheres em espaços públicos, assim como um movimento acerca dos direitos das mulheres de estudar e trabalhar, buscando outras formas de vida, sem ficar confinada ao espaço doméstico e dependente do marido. Na mesma medida que se entende que a cor de roupa não interfere no sexo biológico e que isso é uma “invenção” imposta pela sociedade, bem como os demais atributos esperados pela sociedade com relação ao sexo biológico do indivíduo.

É necessário ressaltar algumas medidas e avanços conquistados através de políticas públicas e lutas dos movimentos feministas, durante governos passados. No entanto, é possível perceber que agora temos no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos a utilização de discursos religiosos e de senso comum, sem caráter de cientificidade, para construir seus argumentos, negligenciando o fato de que a violência de homens contra mulheres está, muitas vezes, centrada na ideia de que as mulheres pertencem aos maridos, que ela precisa preservar a família mesmo em situações de violência e que a dependência econômica pode ser algo bom para as mulheres.

Portanto, ressalta-se que entendimento e compreensão do que é ser homem ou mulher depende da cultura, dos momentos históricos em que o indivíduo está inserido/a, entre outros aspectos. No Brasil sempre houve variados arranjos familiares, por exemplo, famílias chefiadas por mulheres, avós, tios, primos morando na mesma casa, entre outros.

O Brasil ainda caminha “a passos lentos” em direção à compreensão da temática em discussão, demonstrando índices elevados de desigualdades entre homens e mulheres. Desta forma, faz-se importante percebermos que a educação é uma das ferramentas auxiliar no entendimento, discussão e reflexão sobre as questões de gênero. Negligenciar esse assunto na escola, bem como nas políticas públicas, provoca o retrocesso, quando deveria existir preocupação dos órgãos e entidades públicas em discutir as questões de gênero, principalmente dentro dos espaços educativos.

Escrever sobre esse tema, neste momento histórico, é andar na contramão daquilo que é pregado pelo governo. Segundo Seffner (2016), a palavra do momento é resistência. Para o autor (2016, p.14), “a sensação de que muito do que foi conquistado pode ser perdido habita grande parte dos/as pesquisadores/as em gênero e sexualidade. Buscar saídas é uma tarefa

necessária, e isso traz implicações também para o campo da pesquisa em gênero e sexualidade”. Desta forma, escrever sobre o tema é tentar colocar em evidência a sua importância e demonstrar que precisa ser discutido.

Do mesmo modo, é uma forma de manifestação e resistência diante de tantas aberrações que ocorrem por parte do governo. É um modo, talvez, de reestabelecer a esperança de que algo pode ser feito, de que as crianças podem sinalizar, através das brincadeiras e interações, algo que ainda não conhecemos e que estão sendo construídas por elas, por sua capacidade de “reproduzir interpretativamente o mundo”.

5 ALGUNS PONTOS E TRAÇOS IMPORTANTES PARA CONTINUAR PENSANDO

Esta pesquisa objetivou compreender como as crianças pequenas manifestam as questões de gênero através de suas brincadeiras e interações no contexto de Educação Infantil, a partir de observações em uma turma de pré-escola de uma escola pública da rede pública do município de Santa Maria/RS.

A pesquisa auxiliou na reflexão sobre como a construção teórica do conceito de gênero vem se desenvolvendo, através de pesquisas e discussões. Do mesmo modo, percebeu-se as lacunas no que diz respeito às discussões sobre gênero nas políticas públicas educacionais e conseqüentemente dentro dos contextos educacionais. Por outro lado, esta pesquisa contribuiu para refletir sobre como meninos e meninas estão sendo educados/as e principalmente para ouvir seus entendimentos sobre o que é ser mulher e homem na sociedade em que estão inseridos/as.

Através das observações foi possível perceber as diferentes linhas sobre como as crianças compreendiam as questões de gênero. Linhas envolvidas com a forma como as famílias educam meninos e meninas, com a cultura, com a religião, com a escola, com a mídia e com os brinquedos que são oferecidos/permitidos às crianças. Observou-se, em alguns momentos, as brincadeiras das crianças carregadas de estereótipos. As crianças separavam as “coisas” em dois segmentos, ou seja, em “coisas” de meninas e “coisas” de meninos (brincadeiras, tarefas, cores, o que pode, o que não pode). Porém, em outros momentos, as crianças romperam e ultrapassaram barreiras, através de estratégias criadas por elas mesmas e se permitindo experienciar o mundo com maior profundidade.

A pesquisa com crianças pequenas vem tomando espaço dentro dos campos de estudos. Escutar as crianças não é tarefa simples. Durante este estudo, tentou-se escutar as crianças, bem como oportunizar que fossem as protagonistas da pesquisa. Neste sentido, as crianças, ao demonstrarem interesse, fizeram algumas anotações no diário de campo da pesquisadora e alguns registros fotográficos. Do mesmo modo, as crianças escolheram seus nomes de faz de conta, para que assim pudessem se sentirem pertencentes na pesquisa através do nome escolhido.

Quando se faz o exercício de ouvir e compreender o que as crianças dizem e o que elas querem nos dizer sobre as questões de gênero, se entende também o que as pessoas (pais, mães, professoras, tios, tias, etc.) que as rodeiam falam e compreendem sobre o assunto. As

crianças não nascem com um conceito pronto sobre gênero, aos poucos elas vão incorporando e assimilando, ou seja, construindo, de acordo com aquilo que entram em contato.

Se olharmos para a história das crianças, assim como das mulheres, percebemos que elas foram “esquecidas” e silenciadas por um grande período, percebidas como frágeis e que necessitavam de cuidados e proteção, porém elas têm muito a nos dizer. O exercício de olhar para as crianças e compreender o que elas dizem e também o que não dizem requer tempo, pois não se trata de uma tarefa fácil, mas sim complexa. Durante a pesquisa tentou-se adotar uma postura investigativa, crítica e ao mesmo tempo interativa e sensível, tentando compreender com as lentes de adultos o que as crianças entendem sobre ser homem e mulher na sociedade em que se inserem.

Para compreendê-las utilizou-se a abordagem interpretativa com princípios do estudo etnográfico, no diário de campo foram registrados os diálogos e situações percebidas no contexto da pesquisa. Através das interações e brincadeiras, em alguns momentos as crianças interpretam o mundo em que vivem e criam a partir dele, no entanto, porém, percebi também, que é preciso tempo, materiais, espaços e uma intencionalidade pedagógica que permita que as crianças criem a partir do que as rodeiam.

Durante as observações, quando a professora intencionalmente organizava um espaço com materiais domésticos, bonecas ou produtos de salão de beleza, era possível observar a resistência de algumas crianças, principalmente dos meninos, em brincar com os materiais, talvez por terem poucas oportunidades em brincarem com tais materiais, ou porque para essas crianças/meninos não poderiam estar brincando de “coisas” de meninas. Entretanto, em outros momentos algumas crianças criavam estratégias para explorarem os brinquedos e poderem participar das brincadeiras, como, por exemplo, quando um menino queria se maquiar e a professora tentou impedir. Depois de se maquiar o menino disse ser um palhaço, pois assim, os demais colegas não iriam rir dele e nem a professora chamar sua atenção, afinal palhaços também usam maquiagens.

Em alguns momentos, a professora Joana ressaltou diversas vezes que na escola não faz a divisão de brinquedos para meninas e para meninos, tampouco percebeu-se que há uma intencionalidade pedagógica que possibilite às crianças terem experiências com a diversidade de brinquedos, quer sejam eles considerados de meninas ou de meninos. Talvez, isso se dê pela falta de políticas públicas, espaços para discussão, reflexão, formação sobre a temática gênero e por estarmos em uma sociedade machista e sexista. Sabe-se que os espaços para discussão e reflexão sobre a temática gênero são praticamente inexistentes e que estamos

vivendo um momento de retrocessos, o qual cada vez fica mais difícil de discutir e abordar a temática nos diferentes contextos sociais, inclusive dentro das universidades.

O desenvolvimento da pesquisa auxiliou para pensar no processo de construção das questões de gênero e estereótipos nas crianças pequenas, principalmente dentro do ambiente escolar, como também para refletir sobre como a educação das crianças pequenas vem sendo realizada nos mais diferentes contextos sociais. O tempo passa e a sensação que fica é que pouco ou quase nada muda como, por exemplo, durante a pesquisa observou-se que as crianças, assim como a pesquisadora quando pequena ocorreu no contexto familiar, na escola as práticas continuam impondo a divisão de brinquedos, os/as adultos sequer pensam na oportunidade de as crianças brincarem com todos os brinquedos e brincadeiras. Como a brincadeira não é natural, mas sim aprendida pela criança, sem disponibilizar certos brinquedos, as crianças acabam por não saber brincar e assim suas experiências ficam limitadas. Nem toda a criança se rebela a ponto de quebrar a boneca para fazer uma bola, ainda mais se for menino. Dificilmente o menino se impõe a lógica do adulto que não permite que ele brinque com bonecas. Ele diferentemente da menina, não protagoniza o jogo de papéis nas práticas do cuidado, delimitando o seu universo de experiências e demarcando a divisão social do trabalho. Oferecer e possibilitar que as crianças brinquem com todos os brinquedos enriquece as suas experiências e impulsiona a criança a criar estratégias e reinventar-se. Nas observações foi possível perceber que os meninos queriam brincar com as bonecas, mas não se sentiam autorizados. É neste momento que o/a professor/a, precisa estar atento e fazer a mediação. Lamentavelmente, a todo momento, as crianças estão submetidas a diferentes separações e comparações, seja durante as atividades do dia-a-dia, nas cores, nos brinquedos, na forma como se espera que meninas e meninos se comportem, no que se é esperado para cada sexo e isso vai demonstrando que meninas precisam ser e agir de uma forma e meninos de outro. Do mesmo modo, destaca-se que em várias observações foi possível observar meninas vestidas com roupas que socialmente são ditas de meninos, talvez assim como eu ganham de alguém e não se importaram de ir vestidas assim para a escola. Porém, em nenhum momento observou-se meninos vestidos com roupas de meninas, talvez seja por que meninos vestidos com roupas de meninas ainda, em pleno século XIX fere a masculinidade e socialmente isso é pouco ou quase nada aceitável, uma vez que o masculino identificar-se com práticas construídas como femininas induz a desvalorização. Além disso, há temor de que as crianças possam assumir outra orientação sexual quando adultas, que não aquela aceita socialmente, desconsiderando que a orientação sexual envolve aspectos psíquicos profundos e não tem relação com experiências do brincar.

Deste modo, ressalta-se que o “[...] problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero” (ADICHIE, 2015, p. 36-37). Deixa-se esse excerto de Adichie como forma de continuarmos refletindo sobre o peso que mulheres e homens, meninas e meninos, carregam a todo instante em relação às questões de gênero e que mudanças dessa estrutura ainda demanda muita luta, muita estratégia e vontade política para construir um mundo mais justo para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Carolina. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2006, p. 41-46.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução Denise Bottmann. 1º ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2017.

_____. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2015.

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento; DIAS, Alfrancio Ferreira; GIVIGI, Rosa Carla de Nascimento. **Play at child education: problematizing gender relations in school**. Revista Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. v. 44. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARIÉS, Philippe. **História geral da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

_____. **A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Traduzido por Gisela Wajskop. 4ª ed. São Paulo. Cortez, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Marisa Vorraber Costa (organizadora). 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: VORRABER, Marisa (org.). **Estudos culturais em educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...** Porto Alegre, UFRGS, 2000. P. 205-227.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Cuerpos que importán: sobre los limites materiales y discursivos del sexo**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

CAMARGO, Sandra Celso; SALGADO, Raquel Gonçalves. “Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!” infâncias, gêneros e sexualidades em debate na Educação Infantil. IN: SILVA, Adriana Alves; FARIAS, Ana Lúcia Goulart de, FINCO, Daniela (orgs). **“Isso aí é rachismo”! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 25-42

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORSARO, Willian Arnold. **Reprodução interpretativa e Cultura de pares**. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto costa. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEL PRIORI, Mary. **História da criança no Brasil**. In: PASSETI, Edson. As crianças brasileiras: um pouco de sua história. Editora contextos, 1995.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987.p. 19-24.

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.

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.

_____; 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, Aurélio Buarque De Holanda. **Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa**. São Paulo. Folha de São Paulo, 1995.

FERREIRA, Maria Manuela. **A gente aqui o que mais gosta 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**. Porto, 2002. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

_____. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SAMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa editores, p. 55-104, 2004.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. Pro-Posições. Campinas, v. 14, n. 42, p.89-101, 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**. 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**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

_____. **Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil**. Revista Pátio: educação infantil. Porto Alegre. jul./set. 2013, ano XI, n.36.

_____, VIANNA, Claudia. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos Pagu (33), julho-dezembro de 2009, p. 265-283. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FRASER, Nancy. **A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação**. New School of Social Research, Nova Iorque. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002, 7-20. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf> Acesso em: 21/01/2020

GRANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 45-86. 2v.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar. Corpo, gênero e sexualidade: articulações possíveis entre pesquisas acadêmicas e escola. RECH- **Revista Ensino de Ciências e Humanidades** -Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806. Ano 2, Vol II, Número 2, Jul/Dez, 2018, p. 126-137. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/rech/article/view/5150/4114>> . Acesso em: 17 jul. 2019.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel J. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. **Revista Científica Teresa Vasconcelos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HELLER, Eva. **A Psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. 1 ed. São Paulo: G. Gili, Ltda, 2016.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte/MG. **Anais...** Belo Horizonte/MG: Ministério da Educação, 2010, p. 1-20.

KOERICH, Bruna Rossi. **Entre trajetórias, desejos e (im)possibilidades: Projetos de futuro na socioeducação do meio aberto**. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS. 2018.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: CAVALIERE, Bazílio; Kramer, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Autoriza e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 41- 59, Julho de 2002

KUHLMANN jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: mediação, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. M; MEYER, D.E; WALDOW, V. R (Orgs). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-18.

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

_____. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBERHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ed.34, 2002, p. 1- 35.

_____. **Gênero e sexualidade:** pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008, p. 17-23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** Tradução Freda Indursky. Revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Gloria de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP; Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MISKOLCI, Richard, CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”:** notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Soc. estado*. [online]. 2017, vol.32, n.3, pp.725-748. ISSN 0102-6992.

NOVAKOWSKI, Lutiane; COSTA, Marisa Vorraber; MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças.** *Revista Zero-a-seis* (Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância). Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. v. 18, n. 34, p.235-248, jul-dez 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/viewFile/19804512.2016v18n34p235/32696>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

PAOLETTI, Jo B. **Pink and Blue:** Telling the boys from the girls in America. Los Angeles: World, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cultura e representações, uma trajetória.** *Anos 90*, Porto Alegre, v. 13, n. 23-24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

PIZZIO, Alex. **Embates acerca da ideia de justiça social em relação a conflitos sociais e desigualdades.** Universidade Federal do Tocantins / Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Palmas / TO — Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro, maio/jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v50n3/0034-7612-rap-50-03-00355.pdf> Acesso: 20/01/2020

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. **Website.** Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>> . Acesso em: 18 mai. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

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. Dissertação (MESTRADO). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Programa de Pós – Graduação em Educação, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16777/DIS_PPGEDUCACAO_2018_ROSA_ANDREZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SALVA, Sueli, PLETISKAITZ, Katiúcia, MARTINEZ, Lucas da Silva. **Ser menino e ser menina:** concepções de gênero de professores e professoras do ensino fundamental. Revista COCAR, Belém. V.12. N.23, p. 384 a 407 – Jan./Jun. 2018 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Ogs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.17-39.

_____. **Imaginário e culturas da infância.** Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2003. Disponível em: www.cedic.iec.uminho.pt. Acesso em: 14/08/2019.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SCHÜTZ, Litiéli Wollmann. **As manifestações da sexualidade de crianças pequenas:** compreendendo as concepções das professoras da Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

_____. **“Meninas não gostam de carro, meninos não prestam atenção”:** identidades de gênero no contexto escolar. Monografia (Especialização em gestão educacional). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas.** XI ANPED SUL (Reunião Científica Regional da ANPED). 24 a 27 de julho, 2016. UFPR. Curitiba/Paraná. Acesso em 18/04/2020. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância.** Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1. p. 25-40, Jan./Jun. 2006.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, a. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SOUZA, Jane Felipe. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais:** implicações para a educação infantil. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG.1999. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo:** trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. Dagmar Estermann Maeyer, Marlucy Alves Paraíso (orgs). Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr.

2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005>. Acesso em: mar. 2019.

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

VIEIRA, Renata Almeida, FINCO, Daniela. “Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos”: a importância de refletir gênero na educação infantil. IN: SILVA, Adriana Alves; FARIAS, Ana Lúcia Goulart de, FINCO, Daniela (orgs). **“Isso aí é rachismo”!** Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 121-141

YOU TUBE. **Vídeo de Jimena Furlani**. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O10I0v8>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

WEBER, Max. **Sociologia da dominação**. In: WEBER, Max. Economia e sociedade. Brasília: UnB, 1991. p. 187-223.

WERLE, Kelly. Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2015. Disponível em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3486/WERLE%2C%20KELLY.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso: 20/06/2019

ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: Gênero na educação infantil: traços e pontos construídos por meninos e meninas nas suas interações e brincadeiras

Pesquisadora responsável: **Litiéli Wollmann Schütz**

Orientadora responsável: **Sueli Salva**

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

Telefone para contato: 55 996300046

Local da produção de dados: EMEI

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade das crianças cujos dados serão produzidos através de uma pesquisa etnográfica com observação participação, tendo como técnicas de pesquisa o diário de campo e gravações audiovisuais na EMEI _____
_____. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala, número _____ do Centro de Educação por um período de 5 anos a responsabilidade da pesquisadora Litiéli Wollmann Schütz. Após este período, os dados serão destruídos.

Assinatura do pesquisador responsável

Santa Maria, _____ de _____ 2019.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: Gênero na educação infantil: traços e pontos construídos por meninos e meninas nas suas interações e brincadeiras

Pesquisadora responsável: **Litiéli Wollmann Schütz**

Orientadora responsável: **Sueli Salva**

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

Telefone para contato: 55 996300046

Local da produção de dados: EMEI

Prezado/a Senhor/a:

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a criança a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado/a de forma alguma.

Objetivo do estudo: Compreender como as crianças pequenas manifestam as questões de gênero, através de suas brincadeiras e interações no contexto de Educação Infantil.

Procedimentos: Será realizado um estudo etnográfico. As crianças serão observadas durante suas brincadeiras na escola de Educação Infantil, sendo realizados registros escritos, fotos e destes momentos.

Benefícios: Está pesquisa trará maior conhecimentos sobre o tema abordado, sem benefício direto para a criança.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.

Sigilo: As crianças terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Elas não serão identificadas em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA PESQUISA

Eu, _____
RG/CPF _____, abaixo assinado, responsável
por _____, autorizo sua participação no estudo
intitulado _____, como sujeito. Fui
devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora Litiéli Wollmann Schütz
sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e
benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu
consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou
interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento prestado ao sujeito
pesquisado/a

Nome e assinatura do/a responsável:

Santa Maria, ___ de _____ de 2019

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: Gênero na educação infantil: traços e pontos construídos por meninos e meninas nas suas interações e brincadeiras

Pesquisadora responsável: **Litiéli Wollmann Schütz**

Orientadora responsável: **Sueli Salva**

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

Telefone para contato: 55 996300046

Local da produção de dados: EMEI

Prezada Senhora Diretora

Venho por meio deste termo solicitar autorização para realizar uma pesquisa de mestrado com uma turma de criança na sua respectiva escola. As crianças estão sendo convidadas para participar como voluntárias da pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a realização da pesquisa na Instituição de Educação Infantil, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outro é da pesquisadora responsável.

Objetivo do estudo: Compreender como as crianças pequenas manifestam as questões de gênero, através de suas brincadeiras e interações no contexto de Educação Infantil.

Procedimentos: Será realizado um estudo etnográfico. As crianças serão observadas durante suas brincadeiras na escola de Educação Infantil, sendo realizados registros escritos, fotos e destes momentos.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimentos sobre o tema abordado, sem benefício direto para a criança.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.

Sigilo: As crianças terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Elas não serão identificadas em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Assinatura da Diretora e Carimbo da escola

Santa Maria, ____ de _____ de 2019

ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS

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

Título do projeto: Gênero na educação infantil: traços e pontos construídos por meninos e meninas nas suas interações e brincadeiras

Pesquisadora responsável: **Litiéli Wollmann Schütz**

Orientadora responsável: **Sueli Salva**

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

Telefone para contato: 55 996300046

Local da produção de dados: EMEI

Conversa com as crianças

Olá, meu nome é Litiéli, sou professora e estudo na Universidade Federal de Santa Maria. Estou aqui na escola para fazer uma pesquisa com vocês. Sabem o que é uma pesquisa? Para realizar a pesquisa pretendo observar alguns momentos de vocês na escola: na sala, no pátio, no refeitório, nas atividades que estiverem realizando. Também gostaria de fotografar e conversar com vocês.

Mas só farei isso com quem estiver de acordo. Combinado!

Você gostaria de participar da minha pesquisa? Pinte a cara rindo se sim e a triste se não.



Se achar que posso tirar foto. Pinte a cara rindo e se não posso, a cara triste.



Se achar que posso filmar. Pinte a cara rindo e se não posso, a carinha triste.



Se achar que eu posso escrever o que fazem. Pinte a cara rindo e se não posso, a carinha triste.



ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: Gênero na educação infantil: traços e pontos construídos por meninos e meninas nas suas interações e brincadeiras

Pesquisadora responsável: **Litiéli Wollmann Schütz**

Orientadora responsável: **Sueli Salva**

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

Telefone para contato: 55 996300046

Local da produção de dados: EMEI

Prezada Senhora Professora

Venho por meio deste termo solicitar autorização para realizar uma pesquisa de mestrado com uma turma de criança na sua respectiva escola. As crianças estão sendo convidadas para participar como voluntárias da pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a realização da pesquisa na Instituição de Educação Infantil, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outro é da pesquisadora responsável.

Objetivo do estudo: Compreender como as crianças pequenas manifestam as questões de gênero, através de suas brincadeiras e interações no contexto de Educação Infantil.

Procedimentos: Será realizado um estudo etnográfico. As crianças serão observadas durante suas brincadeiras na escola de Educação Infantil, sendo realizados registros escritos, fotos e destes momentos.

Benefícios: Está pesquisa trará maior conhecimentos sobre o tema abordado, sem benefício direto para a criança.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.



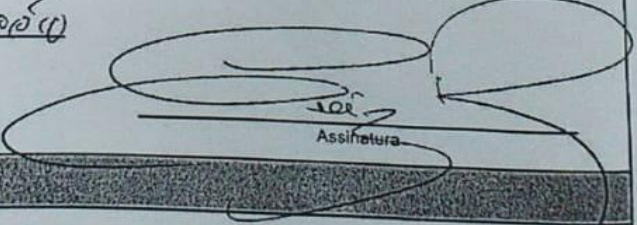
Sigilo: As crianças terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Elas não serão identificadas em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Assinatura da professora e Carimbo da escola

Santa Maria, ___ de _____ de 2019

**ANEXO F – PROJETO GUARDA-CHUVA APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA
PELO COMITÊ DE ÉTICA**

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

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educacionais, culturas, relações de gênero e políticas públicas			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 100			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Sueli salva			
6. CPF: 363.408.710-20		7. Endereço (Rua, n.): PEDRO AMÉRICO CAMOBI 243, 702 SANTA MARIA RIO GRANDE DO SUL 97110580	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (55) 9984-2499	10. Outro Telefone:
		11. Email: susalvaa@gmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 16 / 05 / 2017		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa		13. CNPJ: 95.591.764/0001-05	14. Unidade/Orgão:
5. Telefone: (51) 3220-9362		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Luiz Carlos N. da Rosa		CPF: 603 986 897 - 20	
Cargo/Função: CHEFE DA DIVERSIDADE		 Assinatura	
Data: 16 / 05 / 2017			
PROCOORDINADOR PRINCIPAL			
se aplica.			
Luiz Carlos Nascimento da Rosa SIAPE 379029 Chefe do Departamento de Metodologia do Ensino Centro de Educação - UFESM			

ANEXO G – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

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

Título do projeto: Gênero na educação infantil: traços e pontos construídos por meninos e meninas nas suas interações e brincadeiras

Pesquisadora responsável: **Litiéli Wollmann Schütz**

Orientadora responsável: **Sueli Salva**

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

Telefone para contato: 55 996300046

Local da produção de dados: EMEI

DATA DA OBSERVAÇÃO	HORÁRIO DE CHEGADA	HORÁRIO DE SAÍDA	ASSINATURA DA PROFESSORA
22/05/19	07h 45mim	11h30mim	
24/05/19	07h 45mim	11h30mim	
27/05/19	07h 45mim	11h30mim	
29/05/19	07h 45mim	11h30mim	
05/06/19	07h 45mim	11h30mim	
10/06/19	07h 45mim	11h30mim	
12/06/19	07h 45mim	11h30mim	
14/06/19	07h 45mim	11h30mim	
17/06/19	07h 45mim	11h30mim	
26/06/19	07h 45mim	11h30mim	
02/07/19	07h 45mim	11h30mim	
05/07/19	07h 45mim	11h30mim	
09/07/19	07h 45mim	11h30mim	
10/07/19	07h 45mim	11h30mim	

DATA DA OBSERVAÇÃO	HORÁRIO DE CHEGADA	HORÁRIO DE SAÍDA	ASSINATURA DA PROFESSORA
23/07/19	07h 45mim	11h30mim	
29/07/19	07h 45mim	11h30mim	
05/08/19	07h 50mim	11h20mim	
08/08/19	07h 45mim	11h30mim	
12/08/19	07h 52mim	11h00mim	
14/08/19	07h 45mim	11h30mim	
19/08/19	07h 45mim	11h35mim	
26/06/19	07h 45mim	11h30mim	
21/08/19	07h 55mim	11h00mim	
22/08/19	08h 0mim	11h30mim	
26/08/19	07h 45mim	11h30mim	
30/08/19	07h 45mim	11h30mim	
03/09/19	07h 45mim	11h30mim	
09/09/19	07h 40mim	11h30mim	
11/09/19	07h 45mim	11h30mim	
16/09/19	07h 45mim	11h30mim	
23/09/19	07h 45mim	11h30mim	
25/09/19	07h 45mim	10h30mim	
30/09/19	07h 45mim	11h30mim	
16/10/19	07h 45mim	11h30mim	
14/10/19	07h 45mim	10h45mim	
25/10/19	07h 45mim	11h30mim	
04/06/19	07h 45mim	11h30mim	