UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Sandro Vinicius Sales dos Santos

SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise a partir da perspectiva das crianças

Belo Horizonte

2016

Sandro Vinicius Sales dos Santos

SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

uma análise a partir da perspectiva das crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2016

S237s Santos, Sandro Vinicius Sales dos, 1979-

T Socialização de gênero na educação infantil : uma análise a partir da perspectiva das crianças / Sandro Vinicius Sales dos Santos. - Belo Horizonte, 2016.

302 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Isabel de Oliveira e Silva.

Bibliografia : f. 203-302.

Inclui apêndices.

CDD- 370.19

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese intitulada *"SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise a partir da perspectiva das crianças*" de autoria do doutorando Sandro Vinicius Sales dos Santos, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____

Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva – Faculdade de Educação da UFMG
(orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Soares de Gouvêa – Faculdade de Educação – UFMG

_____

Prof.ª Dr.ª Vanessa Ferraz Almeida Neves – Faculdade de Educação – UFMG

_____

Prof.ª Dr.ª Fernanda Müller – Faculdade de Educação – UNB

_____

Prof.ª Dr.ª Verônica Mendes Pereira – Departamento de Educação – UFOP

_____

Prof.ª Dr.ª Iza Rodrigues da Luz – Faculdade de Educação – UFMG
(suplente)

_____

Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken – Departamento de Ciências da Educação – UFSJ
(suplente)

Belo Horizonte, 03 de outubro de 2016

Às minhas meninas: Rose e Vitória

AGRADECIMENTOS

À Professora Isabel de Oliveira e Silva pela cumplicidade, pela parceria e pelos aprendizados ao longo desses anos que convivemos. Obrigado por tudo, Isabel.

À Maria das Graças Bregunci (uma verdadeira "*Gracinha*") que, lá atrás, quando possibilitou minha inserção no LASEB, lançou a semente para que esse sonho se concretizasse. Obrigado, Gracinha.

Ao Joaquim Ramos – *meu mano véio* e, sem dúvida, um dos meus melhores amigos. Faltam palavras para expressar minha gratidão por sua amizade. Abraços, meu camarada!

À toda a equipe do NEPEI/FaE/UFMG pelos muitos momentos de reflexão, de trabalho e de convívio. Agradeço especialmente ao Ademilson de Sousa Soares, à Lívia Maria Fraga Vieira, ao Rogério Correia da Silva, à Monica Correia Baptista, ao Levindo Diniz Carvalho, à Maria Inês Mafra Goulart, à Vanessa Neves, à Tânia Aretuza Ambrizi Gebara, dentre outros/as. O NEPEI é, indubitavelmente, um fórum de reflexão coletiva acerca da infância e de sua educação nos diversos espaços sociais e, dessa forma, as discussões e ponderações ali desencadeadas contribuíram (e muito) para a realização deste estudo.

Às/aos novas/os e antigas/os amigas/os que encontrei na UMEI que foi palco desta pesquisa. Vocês foram muito atenciosas/os e solícitas/os em me ajudar a desenvolver este estudo. Agradeço imensamente a Deus por ter feito com que nossos caminhos se cruzassem! Obrigado a todas e a todos, especialmente, à Maria, à Tânia, à Wilma, ao Aldonele e à Valdirene.

Às crianças que participaram deste estudo: nossa relação extrapolou o nível de relação entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa. Sinto saudades dos olhares, dos sorrisos, dos abraços e dos afagos que trocamos ao longo da pesquisa de campo. Vocês foram indubitavelmente, minhas/meus maiores professoras/es nessa caminhada.

Às amigas e aos amigos da pós-graduação: Cibelle Noronha, Natália Almeida Ribeiro; Alexandre Fagundes, Otávio Henrique, Lisa Mineli, Waldinei Ferreira, Fernando Conde, Túlio Campos, Walmir Alcântara; Natalino Neves da Silva; Vitória Régia Ezaú, Lorena Aguiar, Claudio Santos, Marcel Freitas, dentre outros(as), pelas trocas ocorridas ao longo desse nosso percurso de formação.

À coordenação da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG: à Maria da Conceição Reis Fonseca e à Danusa Munford. Aos membros da equipe da secretaria do programa, em especial: à Rose, ao Gilson e à Daniela.

À Professora Fernanda Müller (UNB), à Professora Veronica Mendes Pereira (UFOP), à professora Maria Cristina Soares de Gouvêa (UFMG), à Professora Vanessa Neves (UFMG), à Professora Iza Rodrigues da Luz (UFMG) e ao Professor Carlos Henrique Gerken (UFSJ) pela participação na banca examinadora da pesquisa e pelas trocas que realizamos na defesa da tese.

Às amigas e aos amigos do TEIA – UFMG (minha segunda casa). À Lucinha, Ao Paulo Nogueira, à Maria Clemência (eterna "*fessora*"), ao Juarez Melgaço, à Augusta; ao Paulo Felipe, à Patrícia Moulin; ao Igor Oliveira, à Kassiane dos Santos, à Amanda Marcatti, ao Edgard Leite, à Barbara Ramalho; ao Lucas; à Fernandinha, ao Bruno Alves, à Dani, à Edsheila, à Mariana Marilac e a todos e todas que em função dos limites desse agradecimento, não pude citar.

Aos amigos e Amigas do GEI: Bruno Pontes, Valquíria de Souza, Laís Caroline, Elaine Silva, Marcia Dárquia, Maria Lúcia Lomba, Bárbara Souza, Regina Coele, Rubia Camilo, Erica Dumont-Pena, além das professoras coordenadoras desse grupo: Isabel e Iza.

Aos amigos do Pensar a Educação, Pensar o Brasil, em especial: Luciano Mendes de Faria Filho; Priscila Bahiense, Tarcísio Mauro Vago e Luiza Gabriela de Oliveira.

Aos meus pais (Jussiara e Vicente) pelo carinho e pela formação íntegra e solida que me proporcionaram. Amo vocês!

Aos meus irmãos (Pablo e Mayara) que, assim como eu, tiveram a sorte de nascerem e fazerem parte de uma família de guerreiros. A ajuda de vocês foi fundamental em todos os momentos de minha trajetória profissional e intelectual.

À Maria Vitória – minha eterna "filhota" – que, a cada dia, se torna uma pessoa mais amável. Te amo, filha!

À Rose – meu único e verdadeiro amor – que tanto zela por mim. Sua preocupação e seus carinhos são a força motriz que me fazem superar todo e qualquer obstáculo! Não sei o que seria da minha vida sem você! Amo-te eternamente!!!

A DEUS, pelo sopro divino de vida e por mais esta vitória.

RESUMO

A presente tese buscou compreender a perspectiva das crianças de cinco anos sobre as relações de gênero. A partir de um referencial teórico multidisciplinar – constituído na interseção entre os estudos de gênero, os estudos sociais da infância, a sociologia, a antropologia e as pedagogias da infância e da Educação Infantil – a pesquisa objetivou analisar os sentidos produzidos pelas crianças de cinco anos de idade sobre as relações de gênero por elas vivenciadas em uma instituição pública de Educação Infantil. Mais especificamente o estudo objetivou: identificar e analisar as simbologias de gênero presentes no cotidiano das crianças; descrever como essas simbologias são percebidas e expressas por meninos e meninas; analisar como as crianças vivenciam as relações de gênero nas interações sociais que estabelecem entre si e nas relações que vivenciam com os adultos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo trabalho de campo consistiu em uma etnografia realizada junto a uma turma de crianças de cinco anos de uma instituição pública de Educação Infantil situada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. A pesquisa teve como principais instrumentos de produção de dados: observação participante (com registros fotográficos e notas em caderno de campo); entrevistas (com adultos e crianças) e desenhos articulados com a oralidade. O estudo contou com a participação de dezoito meninos e sete meninas e seus professores (a professora referência – mulher – e o professor de apoio – homem). Os dados produzidos no trabalho de campo permitiram perceber as diferentes estratégias de socialização de gênero que ocorrem na instituição de Educação Infantil. A investigação permitiu identificar também os diferentes processos de socialização de gênero que se intercruzam no interior dessa instituição (que em algumas situações se articulam e em outras se contradizem). Ao nos aproximarmos da perspectiva das crianças, identificamos que meninos e meninas produzem sentidos sobre as relações de gênero por meio de processos sociais múltiplos, complexos e por vezes contraditórios, nos quais eles/as interagem simultaneamente com a cultura (em seus aspectos materiais e simbólicos), com os adultos e com seus pares. Essa complexidade estimula as crianças a produzir sentidos sobre as relações de gênero por meio da combinação de diferentes lógicas de ação: ora buscando adequar-se ao conjunto de normas e valores atribuídos ao ser menino e ser menina; ora buscando uma maior compreensão sobre as facetas que envolvem a diferenciação entre o masculino e o feminino e ora experimentando novas formas de ser e estar no mundo com vistas às construções identitárias em torno da masculinidade e da feminilidade.

Palavras-chave: Infância; perspectiva das crianças; socialização de gênero; Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis seeks to understand five-year old children´s perspective about gender relations. From a multidisciplinary theoretical framework – constituted at the intersection among gender, social studies of childhood, sociology, anthropology, pedagogy of childhood and early childhood education – this research analyzed the sense/meaning produced by children about gender relations that they experienced in a public early childhood school. More specifically, the research intends to identify and to analyze gender symbologies that are present in children´s daily lives; to describe how these symbologies are perceived and expressed by boys and girls; to analyze how the children experience gender relations in the social interactions among them and among adults. It is a qualitative research, an ethnography, developed with five-years old children in a public early childhood institution that took place in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. This study used the following data production tools: participant observation (using photographic records and field notes); interviews (with children and adults); and drawings articulated with oral conversations. The study had the participation of eighteen boys and seven girls and their teachers (the reference teacher – woman – and the support teacher – man). The data produced in the field provided an understanding of different strategies of gender socialization that occur in the early childhood school. The investigation, also, allowed the identification of different gender socializations processes that intersect inside this institution (in some situations they articulate themselves and in others they contradict themselves). By approaching children´s perspectives, we could realize that boys and girls produce meanings about gender relations in the multiples socials processes that are complex and sometimes, contradictories. In addition, they interact simultaneously with culture (in its material and symbolic aspects), with adults and their peers. This complexity stimulates children to produce meanings about gender relations by means of combination of different action logic: sometimes seeking to conform to the rules about what is to meant to be a boy or girl, sometimes seeking a better comprehension about the existent differences about male and female, and sometimes experiencing new ways to be in the world in order to construct masculine and feminine identities.

Key-words: childhood; child´s perspective; gender´s socialization; early childhood education

RESUMEN

La presente tesis buscó comprender la perspectiva de los niños de cinco años sobre las relaciones de género. A partir de un referencial teórico multidisciplinar – constituido en la intersección entre los estudios de género, los estudios sociales de la infancia, la sociología, la antropología y las pedagogías de la infancia y de la educación infantil – la investigación tuvo como objetivo analizar los sentidos producidos por los niños de cinco años de edad sobre las relaciones de género por ellos experimentadas en una institución pública de educación infantil y más específicamente: identificar y analizar las simbologías de género presentes en el cotidiano de los niños; describir cómo esas simbologías son percibidas y expresadas por niños y niñas; analizar cómo los niños experimentan las relaciones de género en las interacciones sociales que establecen entre sí y en las relaciones que experimentan con los adultos. Se trata de una investigación cualitativa, cuyo trabajo de campo consiste en una etnografía realizada en un grupo de niños de cinco años de una institución pública de educación infantil situada en la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais. La investigación tuvo como principales instrumentos de producción de datos: observación participante (con registros fotográficos y notas en cuaderno de campo); entrevistas con adultos y niños, y dibujos articulados con las palabras de los niños. El estudio contó con la participación de dieciocho niños y siete niñas y sus profesores (la profesora de referencia – mujer – y el profesor de apoyo – hombre). Los datos producidos en el trabajo de campo permitieron percibir las diferentes estrategias de socialización de género que ocurren en la institución de educación infantil. La investigación permitió identificar los diferentes procesos de socialización de género que se entrecruzan en el interior de esa institución (que en algunas situaciones se articulan y en otras se contradicen). Al aproximarnos a la perspectiva de los niños, identificamos que niños y niñas producen sentidos sobre las relaciones de género por medio de procesos sociales múltiples, complejos y a veces contradictorios, en los cuales ellos y ellas interactúan simultáneamente con la cultura (en sus aspectos materiales y simbólicos) con los adultos y con sus pares. Esa complejidad estimula a los niños a producir sentidos sobre las relaciones de género por medio de la combinación de diferentes lógicas de acción: a veces buscando adecuarse al conjunto de normas y valores atribuidos al ser niño y ser niña; a veces buscando una mayor comprensión sobre las facetas que envuelven la diferenciación entre lo masculino y lo femenino y a veces experimentando nuevas formas de ser y estar en el mundo con vista a las construcciones identitarias en torno de la masculinidad y de la feminidad.

Palabras clave: Infancia; perspectiva de los niños; socialización de género; educación infantil.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabela 1: Percentual de trabalhos acadêmicos encontrado na produção científica brasileira ..... p. 40

Tabela 2: Percentual de trabalhos acadêmicos encontrado na produção científica brasileira ..... p. 41

Tabela 3: Pesquisas realizadas entre 1996 e 2015 por Unidade Federativa ..... p. 43

Tabela 4: Temáticas das Teses e Dissertações apresentadas entre 1996 e 2015 ..... p. 43

Tabela 5: Quantitativo de trabalhos apresentados na ANPEd nos GTs 07 e 23 ..... p. 62

Tabela 6: Temáticas apresentadas entre 1996 e 2015 na ANPEd ..... p. 63

Tabela 7: Artigos publicados entre 1996 e 2015 nos periódicos da área da educação . p. 71

Tabela 8: Temáticas apresentadas entre 1996 e 2015 nos periódicos da área da educação ..... p. 72

Tabela 9: Crianças matriculadas na UMEI Gente Miúda por turno e turma ..... p. 157

Tabela 10: Nível de formação profissional dos(as) professores(as) e área de formação ..... p. 160

Quadro 1: Artigos publicados nos periódicos do campo educacional entre 1996 e 2015..... p. 72

Quadro 2: Profissionais de apoio da instituição, média de formação e total de profissionais ..... p. 161

Quadro3: Enquadramento Étnico das Crianças ..... p. 174

Quadro 4: Tipo de moradia das crianças ..... p. 175

Quadro 5: Composição familiar das crianças ..... p. 176

Quadro 6: Profissão dos pais e renda familiar (declarada no ato da matrícula) ..... p. 177

Gráfico 1: Trabalhos acadêmicos sobre gênero, infância e Educação Infantil entre 1996 e 2015..... p. 40

Gráfico 2: Quantitativo de teses e dissertações produzidas entre 1996 e 2015 ..... p. 42

Gráfico 3: Nível de formação dos/as professores/as ..... p. 160

Gráfico 4: Naturalidade das crianças ..... p. 173

Gráfico 5: Local de residência das crianças ..... p. 175

LISTA DE SIGLAS

ACPATE – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

ALB – Associação de Leitura do Brasil

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CME/BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FAE - Faculdade de Educação

FCC – Fundação Carlos Chagas

FUMEC – Fundação Mineira de Educação e Cultura

GECEDI – Gerência de Coordenação da Educação Infantil

GGEI – Grupo Gerencial de Escolas Infantis

GT 23 – Grupo de trabalho 23 – Gênero, sexualidade e Educação

GT07 – Grupo de trabalho 07 – educação da criança de zero a seis anos da ANPEd

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICIT - Instituto Brasileiro de Ciência e tecnologia

IEI – Instituição de Educação Infantil

ISEAT-FHA – Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira – Fundação Helena Antipoff

JI – Jardim de Infância

LASEB – Lato Sensu Em Docência Na Educação Básica

LBDEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MLB - Movimento de luta nos bairros, vilas e favelas

MLPC – Movimento de Luta Pro Creche

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PNAD – Pesquisa nacional por amostra de domicílios

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RCNEI - o Referencial Curricular para a Educação Infantil

SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SMED/PBH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SUDECAP – Superintendência de Desenvolvimento da Capital

TCC – Trabalho de conclusão de curso

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UEPR – Universidade Estadual do Paraná

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSE – Universidade Federal de Sergipe

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da cidade de Belo Horizonte com ênfase na Regional Barreiro ..... p. 154

Figura 2: UMEI Gente Miúda – Vista da Fachada ..... p. 157

Figuras 3, 4, 5 e 6: Vistas laterais do entorno da instituição ..... p. 158

Figuras 7, 8, 9, e 10: Espaços do primeiro andar da UMEI Gente Miúda ..... p. 159

Figuras 11, 12, 13 e 14: Espaços do segundo andar da UMEI Gente Miúda ..... p. 159

Figura 15: As crianças da turma do Arco-íris tomando café da manhã ..... p. 164

Figuras 16 e 17: Momentos de parquinho das crianças ..... p. 165

Figura 18: As crianças debatendo questões de comportamento com a professora na roda de conversa ..... p. 167

Figuras 19 e 20: Interações das crianças nos momentos de almoço ..... p. 168

Figura 21 e 22: Uso por parte dos adultos de elementos do ambiente para manter a organização das crianças ..... p. 169

Figuras 23, 24 e 25: Murais da sala do arco-íris com marcadores visuais de gênero ..... p. 204

Figuras 26 e 27: Brinquedos e algumas caixas em que eles são guardados ..... p. 205

Figura 28: Desenho de Isabel ..... p. 206

Figuras 29, 30, 31 e 32: Cartazes da escola que propõem diferenciação entre meninos e meninas ..... p. 208

Figuras 33 e 34: Vista parcial do banheiro das turmas de creche ..... p. 210

Figuras 35, 36 e 37: Banheiros femininos do andar superior ..... p. 211

Figuras 38, 39 e 40: Vistas parciais dos banheiros masculinos do andar superior ... p. 211

Figuras 41, 42: Livros com demarcações de gênero ..... p. 216

Figuras 43 e 44: DVDs e atividades para colorir com demarcações de gênero ..... p. 216

Figura 45: Desenho de Gleisson ..... p. 217

Figura 46: Desenho de Cristiano ..... p. 230

Figura 47: Desenho de Vitório ..... p. 234

Figura 48: Desenho de Karolina ..... p. 235

Figura 49, 50, 51e 52: Diferentes situações em que as crianças se unem e se separam p.237

Figura 53: Desenho de Flaviane ..... p. 242

Figura 54: Desenho de Vitório ..... p. 242

Figura 55: Desenho de Gabriel ..... p. 244

Figura 56: Desenho de Andreia Juliane ..... p. 244

Figura 57: Desenho de Saulo ..... p. 250

Figura 58: Desenho de Flaviane ..... p. 250

Figuras 59 e 60: As meninas agrupadas e torno de elementos do universo feminino ..... p. 257

Figura 61: Desenho de Welington ..... p. 262

Figura 62: Desenho de Andreia Juliane ..... p. 262

Figuras 63, 64 e 65: As meninas brincando com brinquedos de meninos nos momentos dos cantinhos ..... p. 268

Figuras 66, 67 e 68: Situações em que os meninos experimentam brincadeiras de gênero indicadas às meninas ..... p. 269

Figura 69, 70, 71, e 72: Sequência de acontecimentos que eclodem na pintura dos lábios ..... p. 273

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ..... p. 18

CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL (1996 a 2015) ..... p. 33

1.1.Contextualizando a seleção dos textos ..... p. 35

1.2.Gênero, infância e Educação Infantil na produção de teses e dissertações. p. 41

1.3.Gênero, infância e Educação Infantil nas reuniões da ANPEd ..... p. 61

1.4.Gênero, infância e Educação Infantil nos periódicos do campo educacional ..... p. 71

CAPÍTULO II – INFÂNCIA E GÊNERO: perspectivas multidisciplinares para a análise das experiências das crianças ..... p. 84

2.1.De variável dependente a sujeitos de pesquisa: as crianças e a infância nas ciências sociais ..... p. 87

2.2.Infância, Educação Infantil e socialização: entre integração e interação .. p. 98

2.2.1 A visão integradora da socialização: a internalização do social pelos sujeitos ..... p. 100

2.2.2 Socialização primária e a socialização secundária: imprecisões entre a tarefa dos outros significativos e do outro generalizado .. p. 104

2.2.3 O engajamento dos indivíduos no próprio processo de socialização: as correntes interativas e reflexivas ..... p. 106

2.3.Sociologia da experiência: Uma lente interpretativa para compreensão do engajamento das crianças no processo de socialização ..... p. 110

2.4.Notas sobre a experiência social das crianças: a atualidade do pensamento de Walter Benjamin ..... p. 124

2.5.Processos de produção de sujeitos de gênero ..... p. 135

CAPÍTULO III – ENTRADA NO CAMPO E DOCUMENTAÇÃO: aproximação com a instituição e os diferentes participantes do estudo ..... p. 146

3.1.Aproximações com o campo de pesquisa: descrevendo a UMEI Gente Miúda ..... p. 148

3.2.As crianças e seus contextos sócios familiares ..... p. 170

3.3.Diferentes agenciamentos do pesquisador no processo de aceitação junto a adultos, meninos e meninas ..... p. 178

CAPÍTULO IV – SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO PELA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS ..... p. 195

4.1.Pedagogias de gênero na Educação Infantil: estruturando processos de socialização ..... p. 198

4.1.1. Marcadores visuais que compõem roteiros de gênero presentes na UMEI ..... p. 202

4.1.2. Práticas pedagógicas e outros rituais que compoem as pedagogias de gênero .. .. p. 218

4.2.Socialização de gênero: continuidades e rupturas entre as experiências vivenciadas na família, na igreja e na escola..... p. 238

4.3.As crianças enquanto sujeitos de gênero ..... p. 252

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... p. 275

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... p. 283

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta tese analisa a percepção de crianças de cinco anos que frequentam uma instituição pública de Educação Infantil sobre as experiências sociais tendo como foco as relações de gênero por elas vivenciadas. Para tanto, busca compreender os modos pelos quais meninos e meninas compreendem a masculinidade e a feminilidade expressas nas situações cotidianas.

Muitos pesquisadores/as (ALANEN, 1988; 2001; THORNE, 1993; FERRERIRA, 2002a; 2002b; MARCHI, 2011; BUSS-SIMÃO, 2012a; 2012b; 2013a; FINCO, 2004; 2010; 2013; dentre outros/as) têm realizado importantes investigações cujos aportes teóricos encontram-se situados entre os estudos da infância e os estudos de gênero. Essas áreas, cada qual a seu jeito, visam construir uma mirada descolonizada da realidade social, afastando-a das visões *adultocêntricas*[1] e *androcêntricas*[2] respectivamente.

Na década de 1970, por meio da segunda onda do movimento feminista, as mulheres introduziram a questão das diferenças entre os sexos no interior das universidades. Elas produziram desse modo, uma crítica contundente à sociedade (e às ciências sociais) baseada em análises políticas sobre a opressão das mulheres. A partir do debate e das questões colocadas por elas, outros movimentos sociais, na esteira da crítica feminista, reivindicaram a transformação das hierarquias que regem as relações em diferentes campos sociais, enfatizando as lacunas na produção científica, no que diz respeito às minorias sexuais, étnicas, aos povos colonizados dentre outros grupos sociais marginalizados. Atualmente, alguns/umas pesquisadores/as têm enfatizado que as crianças compõem o último grupo minoritário inserido no debate sociológico (CAMPOS, 2008) de modo a questionar as lacunas *da* e *na* produção das ciências sociais. A crítica realizada por esse grupo de autores/as consiste em denunciar o *adultocentrismo* instaurado nas pesquisas sobre as experiências sociais das crianças e que não reconheceram, até então, que meninos e meninas também "constituem uma categoria social

[1] *Adultocentrismo* é um termo que, segundo os estudiosos contemporâneos da infância, designa o conjunto de relações sociais assimétricas presentes em nossa sociedade e que envolvem diretamente adultos e crianças (e também adolescentes). A partir dessas relações de poder, se constrói todo um imaginário que orienta um modo de relacionamento entre pessoas adultas e crianças, regido pelos conceitos e valores dos mais velhos.

[2] A concepção *androcêntrica* de mundo subentende os modos pelos quais uma sociedade coloca o homem como sinônimo de ser humano e do "masculino" no centro dos acontecimentos (economia, ciência, tecnologia, política, dentre outros aspectos constituintes da vida social). A esse respeito ver Moreno (1999) relacionado nas referências bibliográficas deste texto.

que tem sido ‘injustiçada’ com consequências similares de deixá-las ausentes e de distorcer seu lugar social e suas contribuições” (ALANEN, 2001, p. 72-73).

Segundo Prout e James (1997), os estudos sociais da infância têm proclamado um novo paradigma para a investigação científica das formas de vida das crianças, propondo a desconstrução de noções anteriormente presentes no pensamento social que as consideravam como tábulas rasas e igualmente concebiam a infância como tempo de preparação para a vida adulta. A criança e a infância emergem nas investigações sociológicas a partir das análises dos dispositivos institucionais que dela se ocupam (família, escola, justiça, dentre outras)[3]. Paulatinamente, ao desvencilhar-se de outras subdisciplinas do conhecimento sociológico, tais como a sociologia da família e a sociologia da educação, porém promovendo um diálogo ininterrupto com elas, os estudos da infância têm alcançando maior expressividade no decorrer das últimas décadas objetivando construir conceitos, formulação de teorias e abordagens próprias (SARMENTO, 2008), sem, contudo, desconsiderar os quadros teóricos existentes (SIROTA, 2001).

Desse modo, a interseção dos estudos de gênero com os estudos da infância tem sido considerada o mote para superação dessa perspectiva de invisibilidade das crianças na teoria social. Para Alanen (2001), o caráter relacional do conceito de gênero é um recurso que os estudos feministas apresentam e que pode ser tomado de empréstimo pelos estudos da infância. Segundo essa autora, “as crianças também têm gêneros, é claro, mas a utilidade da noção de gênero está além disso. Pois o gênero é essencialmente um conceito de relação – mas a infância também o é” (ALANEN, 2001, p. 73). De uma perspectiva sociológica, podemos considerar que adultos e crianças são duas categorias sociais construídas uma em relação à outra, pois a “lógica da relação de gênero, conforme está desenvolvida dentro dos Estudos Feministas, proporciona inspiração para se repensar as crianças em termos de relacionamento” com o mundo adulto (ALANEN, 2001, p. 73). Desse modo, as análises que apresentaremos ao longo da tese, objetivam descrever a ação social das crianças no que concerne à produção de suas identidades de gênero, sem, no entanto, desconsiderar a posição estruturante dos adultos, que organizam e regulam o espaço institucional da Educação Infantil e que, de certo modo, influenciam diretamente a produção de tais ações, embora não as

[3] Contudo, a inserção da infância nas agendas de pesquisa da área das ciências sociais não ocorre por meio de um movimento das próprias crianças, mas de um grupo de pesquisadores/as engajados/as em conhecer de modo mais aprofundado as formas de vida de meninos e meninas, movimento que coincide com os processos de reformulação teórico-metodológicas ocorridos nas ciências sociais (ALMEIDA, 2009; ABRANTES, 2011).

determinem.

Outra importante contribuição dos estudos de gênero para o estudo da infância consiste no fato de que as pesquisadoras feministas têm apontado que as análises das experiências são cruciais para a apreensão das diferenças entre homens e mulheres (e também entre meninos e meninas), uma vez que explicam as assimetrias em torno da masculinidade e da feminilidade, expressas por meio das mais variadas formas simbólicas. Assim, ao analisarmos as experiências sociais produzidas pelas próprias crianças, percebemos que elas se vêm obrigadas a "ler" – no sentido que Geertz (1989 [1973]) confere à palavra: de *construir uma interpretação sobre* – as simbologias de gênero a partir de um quadro de referências multifacetado, ambíguo e algumas vezes controverso, no qual diferentes instituições (escola, família, mídia e também o grupo de pares) disseminam formas de *ser* e *estar* no mundo com vistas às especificidades que envolvem as relações entre a masculinidade e a feminilidade. Isso obriga as crianças a produzirem suas experiências sociais frente a um contexto cada vez mais heterogêneo e demanda que elas atuem diretamente na construção de suas identidades de gênero. Dito de outro modo, quando se trata da construção das identidades de gênero, meninos e meninas as produzem a partir de suas próprias experiências sociais – entendidas aqui, na acepção de um trabalho das próprias crianças ao articular suas ações às condições estruturais que lhes são ofertadas e cujos sentidos podem ser expressos por elas (SANTOS e SILVA, 2016).

Diante desse quadro, problematizamos: *quais sentidos as crianças produzem, tanto nas interações com os adultos quanto nas interações vivenciadas com os pares, sobre as relações de gênero vivenciadas no interior de uma instituição pública de Educação Infantil? Quais são as simbologias de gênero presentes no cotidiano da instituição de Educação Infantil e como elas são percebidas pelas crianças? Como as crianças constroem suas experiências sociais pautadas nas relações de gênero? Como as crianças compreendem o que é ser menino, menina, homem e mulher? Como as crianças interpretam e atuam com as simbologias de gênero, em suas interações de pares e nas relações com os adultos?*

Desse modo, as respostas a essas (e outras) perguntas demandaram a construção de um quadro teórico-metodológico multidisciplinar que fosse capaz de captar a densidade e a fluidez da perspectiva das crianças sobre as relações de gênero por elas vivenciadas no cotidiano de uma instituição pública de Educação Infantil. Diante disso, foi preciso articular

autores/as cujas produções teóricas se inscrevem em diferentes tradições de pesquisa, dentre as quais destacamos: aquelas provenientes dos estudos de gênero (WEST e ZIMMERMAN, 1987; LOURO, 1997; CONNELL e PEARSE, 2015, dentre outras/os), dos estudos contemporâneos da infância (PROUT e JAMES, 1997; TOREN, 1999, 2010; SARMENTO, 2002, 2005, 2008, 2011, CORSARO, 2002, 2009 e 2011; dentre outras/os), da sociologia da educação (DUBET, 1996; DUBET e MARTUCCELLI, 1997; SETTON, 2011; ABRANTES, 2011; dentre outros/as), da filosofia (BENJAMIN 1989 [1928]; 1984; 2011a; 2011b), da antropologia (GEERTZ, 1989 [1973], 2013 [1983]; GOLDMAN, 2003; ROCKWELL, 2009; dentre outros/as) e das pedagogias da infância e da Educação Infantil (ROSEMBERG, 1996; 2006; GOBBI, 1997; 1999; FARIA, 2006; FINCO, 2004, 2010; 2013; BARBOSA, 2006; 2007; 2011; NEVES, 2005; 2008; SILVA e LUZ, 2010; SANTOS, 2010; 2012; 2013a; 2013b; 2015a; 2015b; DINIZ CARVALHO, 2013; BUSS-SIMÃO, 2012a; 2012b; 2013a; 2013b; dentre outros/as) na busca pela compreensão dos modos pelos quais as crianças compreendem a masculinidade e a feminilidade expressas nas situações práticas do cotidiano.

Neste sentido, a pesquisa que ora apresentamos tem como objetivo geral: *analisar os sentidos produzidos pelas crianças de cinco anos de idade sobre as relações de gênero por elas vivenciadas em uma instituição pública de Educação Infantil* e, mais especificamente, *i) identificar e analisar as simbologias de gênero presentes no cotidiano das crianças; ii) descrever como essas simbologias são percebidas e expressas por meninos e meninas e; iii) analisar como as crianças vivenciam as relações de gênero nas diversas interações sociais que estabelecem entre si e com os adultos.* Por meio da interlocução direta com um grupo de crianças e seus respectivos professores (a professora referência – mulher – e o professor de apoio[4]– homem), percebemos as diferentes estratégias de socialização de gênero presentes no cotidiano da instituição de Educação Infantil, assim como os modos ativos e interpretativos que as crianças possuem para se apropriarem delas.

Defendemos a tese de que meninos e meninas produzem sentidos sobre as relações de gênero por meio de processos sociais múltiplos, complexos e por vezes contraditórios, nos quais eles/as interagem simultaneamente com a cultura (em seus aspectos materiais e

[4] Na organização das turmas de Educação Infantil da PBH, os/as professores/as referência são aqueles/as que passam a maior parte do tempo com a turma e geralmente respondem administrativamente por ela. Já os/as professores/as de apoio são aqueles/as que habitualmente "passam" pela turma diariamente – nos momentos em que os professores/as referência saem de sala para as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE). Esse tempo corresponde a um terço da jornada de trabalho e cumpre a determinação da LDB e da Lei nº 11. 738/2008.

simbólicos), com os adultos e com seus pares. Essa complexidade permite às crianças produzirem variados sentidos sobre as relações de gênero por meio da combinação de diferentes *lógicas de ação*: ora buscando adequar-se ao conjunto de normas e valores atribuídos pelos adultos ao ser menino e ser menina; homem e mulher; ora buscando uma maior compreensão sobre as facetas que envolvem a diferenciação entre o masculino e o feminino e ora experimentando novas formas de *ser* e *estar* no mundo com vistas às construções identitárias em torno da masculinidade e da feminilidade.

Para tanto, lancei mão de uma abordagem de pesquisa qualitativa que possibilitasse uma leitura interpretativa das ações e relações sociais que meninos e meninas vivenciam entre si e na relação com os adultos. Nesse sentido, a etnografia (MAGNANI, 1997; 2002; FONSECA, 1999; GEERTZ, 1989 [1973], 2013 [1983]; OLIVEIRA, 2000; GOLDMAN, 2003; FERREIRA, 2008; ROCKWELL, 2009; CORSARO, 2009; 2011; PIRES, 2007; 2008; 2010; TOREN, 1999; 2010; TOSTA, 2011; FERREIRA e NUNES, 2014; dentre outros/as) foi elencada como forma de aproximação da perspectiva das crianças. Ao reconhecer meninos e meninas a partir de outro estatuto: agora como atores sociais e não como receptáculos de informações do mundo adulto, o campo dos estudos da infância "tem radicado na defesa de uma agenda de pesquisa que, entre outras premissas, vê no uso da etnografia um contributo inestimável ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético em curso nas múltiplas disciplinas das ciências sociais" (FERREIRA e NUNES, 2014, p. 106).

Apesar de haver uma compreensão amplamente difundida de que o trabalho de campo etnográfico possui um caráter meramente instrumental e técnico, no qual o investigador necessita "estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário", fazeres como estes não resumem a etnografia a uma questão meramente metodológica (GEERTZ, 1989 [1973], p. 15). Ou seja, não são essas técnicas que definem o empreendimento etnográfico, mas "o esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma 'descrição densa', tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle" (GEERTZ, 1989 [1973], p. 17). Para Clifford Geertz, fazer etnografia é produzir uma descrição densa; uma descrição capaz de identificar e diferenciar as piscadelas originais de falsas piscadelas e dos tiques nervosos (parafraseando sua citação mais conhecida):

> O caso é que, entre o que Ryle chama de "descrição superficial" do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo ("contraindo

> rapidamente sua pálpebra direita") e a "descrição densa" do que ele está fazendo ("praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento") está o objeto da etnografia – uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos, as quais, como categoria cultural, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra (GEERTZ, 1989 [1973], p. 17).

Ou seja, a etnografia busca compreender o conjunto de significados culturais produzidos coletivamente e que se tornam públicos a ponto de serem interpretáveis. Nesse sentido, o objetivo maior da investigação etnográfica consiste em buscar a compreensão dos significados que os "nativos" (nesse caso as crianças) "constroem nas suas ações situadas de todos os dias, isto é, situadas no contexto cultural e nos estados mutuamente intencionais de interação dos participantes" (GRAUE e WALSH, 2003, p. 59).

Para Geertz (2013 [1983]), uma das questões que envolvem a descrição densa é a complexidade constitutiva da busca pelo "ponto de vista do nativo". Esse autor afirma que aceder ao ponto de vista do nativo não pressupõe necessariamente uma fusão afetiva entre os informantes e o investigador. Geertz parte do pressuposto de que o etnógrafo, por mais esforçado que seja, "não percebe – principalmente não é capaz de perceber – aquilo que seus informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o 'com que', ou 'por meio de que', ou 'através de que' (ou seja lá qual for a expressão) os outros percebem" (GEERTZ, 2013[1983], p. 63 – grifos do autor). Segundo o autor, isso não seria possível nem mesmo se o etnógrafo conseguisse estabelecer os maiores níveis de empatia com os informantes. Uma das formas de compreender a questão do ponto de vista nativo é estabelecer distinção entre os conceitos de "experiência próxima" e "experiência distante". Geertz (2013 [1983], p. 61), fundamentando-se no psicanalista Heinz Kohut assim define tais conceitos:

> Um conceito de "experiência-próxima" é, mais ou menos, aquele que alguém – um paciente, um sujeito, no nosso caso um informante – usaria naturalmente e sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes veem, sentem pensam, imaginam etc. e que ele próprio entenderia facilmente se os outros o utilizassem da mesma maneira. Um conceito de "experiência-distante" é aquele que um especialista de qualquer tipo – um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre ou um ideologista – utilizam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos.

Assim, entendendo as crianças como "nativos" isto é, os *Outros,* o exercício empregado no trabalho de campo pelos pesquisadores contemporâneos da infância tem sido

de aceder ao ponto de vista das crianças. Esse é um empreendimento que não apenas se fundamenta na identificação mútua entre o antropólogo e seus informantes, mas também pela produção de um conhecimento proveniente da síntese produzida a partir do confronto entre conceitos de experiência próxima – aqueles com os quais os nativos (no caso corrente as crianças) operam nas situações da vida cotidiana mesmo sem ter consciência de tal ato – e os conceitos teóricos de experiência distante – construtos abstratos elaborados no âmbito das ciências sociais. Para Goldman (2003, p. 457) esse é o alcance da etnografia: a possibilidade de construção de uma perspectiva analítica com maior capacidade de situar-se "a uma distância média entre conceitos muito concretos, "próximos da experiência" cultural, e conceitos abstratos, "distantes da experiência", do que de uma habilidade de identificação qualquer" entre o etnógrafo e seus informantes.

De uma perspectiva etnográfica – aqui compreendida como aquela que possibilitaria uma interpretação das culturas da infância (GEERTZ, 1989 [1973]) – acedendo ao ponto de vista das crianças, isto é, interpretando os significados enredados nas práticas cotidianas que meninos e meninas produzem (entre os pares e nas relações com os adultos) apreendem-se os modos pelos quais as crianças decodificam as relações de gênero por elas vivenciadas. Nessa perspectiva, o etnógrafo nada mais é que um observador estrangeiro, capaz de apreender as realidades "para as quais os nativos são relativamente, mas não necessariamente, cegos" (GOLDMAN, 2003, p. 457). A etnografia consiste, pois, "na investigação das mediações que se interpõem entre os nativos e sua experiência social, possibilitando assim a análise das diferentes formas simbólicas através das quais os nativos se expressam" (GOLDMAN, 2003, p. 457-458).

De acordo com Corsaro (2009) a etnografia possui três características centrais: ela é sustentável e comprometida; microscópica e holística e flexível e autocorretiva. Na perspectiva desse autor, afirmar que a etnografia é sustentável e comprometida significa reconhecer que ela envolve a imersão máxima do pesquisador nos universos sociais do grupo investigado. Segundo Magnani (1997) esse processo de imersão (característico da pesquisa etnográfica), proporciona uma experiência que tem como pressuposto o contato com o *Outro*, com seus espaços, suas temporalidades, seus códigos. Por meio da observação intensiva por longos períodos (meses ou anos), o etnógrafo se torna capaz de interpretar as falas, os gestos e as ações cotidianas dos "nativos", bem como conhecer o ambiente físico e institucional em que eles vivem, produzem as rotinas, crenças e valores que orientam seus atos, a linguagem e

demais sistemas simbólicos que medeiam seus contextos de vida. Esse empreendimento é realizado por meio da observação participante – uma observação em presença e que requer uma interação prolongada entre as crianças e o pesquisador (GRAUE e WALSH, 2003). A observação participante, segundo William Corsaro (2009, p. 85):

> É sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como membro do grupo. A aproximação mais efetiva ocorre quando o pesquisador toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo.

Uma segunda característica da investigação etnográfica pressupõe que ela é concomitantemente, microscópica e holística. Para Geertz (1989 [1973], p. 31) considerar o caráter microscópico do conhecimento etnográfico significa que o antropólogo constrói "interpretações mais amplas e análises mais abstratas de assuntos extremamente pequenos." Para esse autor, os antropólogos estudam nas aldeias e não as aldeias (GEERTZ, 1989 [1973], p. 32). Ou seja, isso implica em dispender um bom tempo observando e participando (com o objetivo de compreensão) dos aspectos cotidianos (micro) da vida diária dos sujeitos focalizados no estudo (CORSARO, 2009; 2011).

Outra característica da etnografia é que ela também possui uma essência flexível e autocorretiva, isto é, a investigação etnográfica se conforma como um método dialético (ou interpretativo-adaptativo) no qual as questões iniciais podem sofrer alterações no decurso da pesquisa. Segundo Corsaro (2011, p. 66):

> Uma importante característica da etnografia é que ela fornece um retorno contínuo no qual as perguntas iniciais podem ser modificadas ao longo da investigação. Essa flexibilidade é acompanhada pela autocorreção, quando o etnógrafo procura suporte adicional para hipóteses emergentes, incluindo casos negativos, o que pode levar ao refinamento e à expansão das interpretações iniciais.

Com o objetivo de analisar como as crianças vivenciam as relações de gênero nas interações sociais que estabelecem entre si e nas relações que vivenciam com os adultos a observação participante (FOOT-WHYTE, 1990; FONSECA, 1999; OLIVEIRA 2000, COHN, 2005, dentre outros/as) se tornou um dos procedimentos de produção de dados mais importante. Para Clarice Cohn (2005, p. 45) a observação participante consiste na interação contínua e direta entre o pesquisador e o grupo pesquisado, e no âmbito dos estudos da criança se configura como "uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos da criança em si".

Considerando esses pressupostos orientadores da pesquisa etnográfica, o trabalho de campo foi desenvolvido ao longo de 10 meses (de fevereiro a dezembro) de 2015. Foram realizados, aproximadamente, 100 dias de observação participante na Unidade Municipal de Educação Infantil Gente Miúda[5], totalizando 430 horas. Durante todos esses dias de participação (ou na maior parte deles) eu entrava junto com as crianças (às 07h00min), passava o dia na companhia delas e de sua professora e seu professor e só saía da UMEI às 11h30min – horário de término do turno matutino[6]. Esse exercício de imersão no campo de pesquisa objetivou construir um "olhar de perto e de dentro" tal como propõe Magnani (2002, p. 17), "capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais", refutando visões distanciadas e preconceituosas (no caso corrente *adultocentradas*) acerca das crianças, o que se caracteriza como um "olhar de fora e de longe".

A maior parte da informação obtida nas observações, nas conversas com crianças e adultos e na participação direta em diversas situações foi registrada no "bom (e velho) caderno de campo" – parafraseando outro célebre texto de José Guilherme Cantor Magnani (1997). Para esse autor, o caderno de campo[7] é um instrumento de pesquisa de grande valia e eficiência, pois permite o registro das particularidades do contexto em que os dados são produzidos. O caderno permite também captar a informação que outros instrumentos de produção de dados (análise de documentos, entrevistas, dados censitários, fotografias e vídeo gravações) não permitem. Para Magnani (1997):

> Tomando como referência a expressão com que Geertz (1983) caracteriza os dois momentos constitutivos da prática etnográfica, experience-near e experience-distant, pode-se dizer que o caderno de campo situa-se justamente na intersecção de ambos: ao transcrever a experiência da imersão, corresponde a uma primeira elaboração, ainda vernacular, a ser retomada no momento da experience-distant. Quando já se está "aqui", o caderno de campo fornece o contexto de "lá"; por outro lado, transporta de certa forma para "lá", para o momento da experience-near, a bagagem adquirida e acumulada nos anos gastos "aqui", isto é, na academia, entre os pares, no debate teórico.

[5] Nome fictício atribuído à instituição. Esse procedimento também foi utilizado no caso das crianças e professoras participantes do estudo. Esse e outros procedimentos éticos serão apresentados e discutidos no capítulo três desta tese.

[6] Poucas foram as ocasiões que saí um pouco mais cedo da UMEI. A ocorrência desses acontecimentos se deu em função de agendas de trabalho na universidade.

[7] Cumpre esclarecer que estava previsto o uso de gravações audiovisuais como forma de registro das interações dos diferentes sujeitos de pesquisa. Contudo, esse procedimento foi retirado do desenho metodológico da tese em função de um desconforto dos professores com a presença do pesquisador e seus instrumentos de produção de dados. Claro que isso teve implicações sobre o material empírico apresentado no âmbito das análises. Essa e outras questões relativas aos diferentes processos de aproximação e aceitação do pesquisador pelos sujeitos de pesquisa (adultos e crianças) serão retomadas no capítulo três desta tese.

Assim, eram produzidas diariamente notas de campo (em um caderno de bolso tradicional) que eram posteriormente expandidas; transformadas em narrativa etnográfica pelo pesquisador, e com as quais se compôs boa parte dos registros do trabalho de campo (ROCKWELL, 2009), totalizando mais de 150 páginas digitadas em processador de texto.

Cohn (2005) afirma que para aceder ao ponto de vista das crianças, faz-se necessário articular a observação participante e os registros em caderno de campo a outros recursos e técnicas de produção de dados. Desse modo, com o objetivo de identificar e analisar as relações de gênero presentes no cotidiano das crianças (além da observação participante) foram produzidos desenhos[8] que, quando conjugados com as falas dos/as pequenos/as permitiram-me interpretar as formas de masculinidades e feminilidades que circulam entre meninos e meninas.

Levindo Diniz Carvalho (2013, p. 47-48) considera que os desenhos infantis são artefatos importantes que possibilitam ao pesquisador uma maior compressão da produção simbólica infantil, pois, "são elementos privilegiados de análise em um trabalho etnográfico com crianças. Os desenhos infantis são produções singulares e necessitam ser investigados quanto ao seu contexto, processo e condições de produção, destino e autoria". Nesse sentido, os desenhos infantis são especialmente apropriados para aceder a formas de expressão próprias das crianças e, desse modo, é possível interpretá-los "como actos de criação cultural que revelam, mais que processos biopsicológicos de desenvolvimento, formas específicas de acção social das crianças" (SARMENTO, 2011, p. 40).

Pires (2007, p. 242) corrobora essa perspectiva teórica ao afirmar que "os desenhos úteis para a pesquisa antropológica são, sem dúvida, aqueles nos quais as crianças se esmeraram nos comentários". Com isso, deixamos claro que não era a resultante da produção gráfica das crianças (os desenhos) que nos serviram como objeto de análise, mas o que se dizia sobre esses desenhos no momento da produção dos mesmos (PIRES, 2007; DINIZ CARVALHO, 2013; SANTOS, 2013a; 2015a).

Desse modo, foram produzidos cerca de 140 desenhos em papel formato *A4* que,

[8] De acordo com Flávia Pires (2007, p. 236) a técnica de produção de desenhos já é usada em pesquisas antropológicas há algum tempo. Segundo ela, Margaret Mead e Gregory Bateson "coletaram em Bali mais de 1.200 desenhos, entre os anos de 1937 e 1939, feitos por adultos em sua maioria e que são acrescidos de um relato sobre os mesmos".

depois de catalogados, foram digitalizados em scanner de mesa convencional sem prejuízo das imagens. A produção dos desenhos por temáticas específicas[9] transcorreu do seguinte modo: inicialmente eu conversava brevemente sobre o tema a ser desenhado com um pequeno grupo de crianças (aproximadamente cinco ou seis), em seguida, elas eram incentivadas a desenhar sentadas nesses pequenos grupos e, quando terminavam, eram convidadas a falar sobre suas produções. Todas as etapas de preparação dos desenhos foram registradas em gravações audiovisuais, o que favoreceu o processo de organização desse material, articulando-as às falas das crianças, facilitando, desse modo, as análises posteriores. A produção dos desenhos foi realizada entre agosto e setembro de 2015.

Também realizamos entrevistas com as crianças da turma do Arco-íris[10] e com a professora e o professor responsáveis por essa turma na UMEI Gente Miúda, no turno matutino. No caso específico da entrevista com as crianças, assim como nos usos dos demais instrumentos de produção de dados, foi necessário realizar um exaustivo exercício de reflexividade (maior do que aquele realizado em relação aos adultos), tal como propõe Bourdieu (2001, p. 695). Para esse sociólogo, o/a pesquisador/a deve, no âmbito de realização das entrevistas, estabelecer um tipo de comunicação não violenta, diminuindo as relações de poder que envolvem o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a.

Nesse estudo, entrevista é concebida como um encontro entre duas pessoas (pesquisador e pesquisado) com "diferentes histórias, expectativas e com diferentes disposições afetivas" (SZYMANSKI e ALEMIDA, 2010, p. 87). Se por um lado o/a pesquisador/a compreende claramente seu objetivo de colher informações para sua pesquisa, não é possível pensar que o mesmo não ocorre com o/a entrevistado/a, haja vista que "as intenções subjacentes à sua participação podem variar e ser ou não explicitadas" (SZYMANSKI e ALEMIDA, 2010, p. 87).

Para Sarmento (2003), as entrevistas podem se configurar como oportunidade dos/as informantes (em nosso estudo, as crianças) "se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e se vive" (p. 193). Para o autor, as entrevistas formais não fazem muito sentido para as crianças pequenas, devendo os/as pesquisadores/as realizar a recolha de informações por meio da observação e análise de documentos reais, conversas

[9] O roteiro de produção dos desenhos, bem como o roteiro semiestruturado de entrevista encontram-se nos apêndices deste trabalho.
[10] Embora pareça um nome fictício atribuído pelo pesquisador à turma, esse nome foi escolhido pelas crianças e por sua professora e seu professor no início do ano letivo.

informais pelas quais as crianças utilizam sua fala de modo mais autônomo e livre.

Partindo desse pressuposto, as entrevistas foram realizadas com o grupo de crianças de três modos distintos, objetivando tornar o processo de conversação com elas o mais informal possível: i) No caso de algumas crianças, as entrevistas contaram com o auxílio de estímulos visuais (fotografias produzidas por mim de alguns espaços, momentos e situações por elas vivenciadas na UMEI) como forma de fomentar as conversas com os/as pequenos/as, uma vez que, algumas delas não se sentiam muito confortáveis com o ambiente formal de conversação, pois se tratava de crianças mais introspectivas. Como aponta Scott (2009, p. 91), "os estímulos visuais podem ser especialmente úteis no processo de "questionamento", porque as imagens tornam o assunto muito mais concreto do que a representação verbal sozinha[11]". ii) Em outros casos, as crianças eram entrevistadas em momentos de brincadeiras livres. iii) E ainda houve aquelas cujo roteiro semiestruturado de entrevista foi fragmentado e as perguntas realizadas em diferentes momentos, situações e vivências. Todas as questões relativas ao roteiro de entrevista (que se encontra nos apêndices desta tese) foram discutidas e problematizadas com as crianças nos meses de setembro, outubro e novembro. Essa escolha das datas de realização das entrevistas se deu em razão de que, nesses meses, as crianças já estavam bem habituadas com minha presença e atribuindo-me um estatuto de adulto distinto daqueles com os quais elas conviviam na UMEI (professores/as, gestores/as, auxiliares de limpeza, de Educação Infantil, de apoio à inclusão, cantineiras e porteiros).

Partindo do pressuposto de que a construção de um único instrumento de produção de dados possibilita uma leitura superficial do objeto em estudo compreendemos que, em uma etnografia com crianças, "um bom registro de dados contém pontos de vistas recolhidos de tantas perspectivas quanto possível" (GRAUE e WALSH, 2003, p. 127). Do nosso ponto de vista, isso possibilita o compromisso com a construção de uma descrição densa (GEERTZ, 1989 [1973]) das relações de gênero vivenciadas pelas crianças. Desse modo, os dados produzidos por estes diferentes instrumentos foram sistematicamente triangulados, uma vez que, metodologicamente, conforme sugere Rocha (2008), na investigação com crianças faz-se necessário articular vários instrumentos de escuta aliados a diferentes suportes de modo a oportunizar a expressão de suas demandas, interpretações e significados de suas experiências por meio de diferentes linguagens.

[11] "For children under 11, visual stimuli can be especially useful in the questioning process, because pictures make the issue far more concrete than verbal representation alone" (SCOTT, 2009, p. 91– livre tradução nossa).

Esta tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo – intitulado: "*A produção acadêmica sobre gênero, infância e Educação Infantil*" – apresentamos uma revisão da literatura do campo educacional brasileiro que versa sobre a temática nos últimos 20 anos (entre os anos de 1996 e 2015). Nesse levantamento, percebemos que um grupo de estudos toma as crianças como capazes de informar como elas operam com as noções de masculino e de feminino em seu cotidiano. A análise dessa produção mostrou que tais investigações não abrangem os modos como os/as adultos/as participam dessas construções. Em contrapartida, outro grupo de estudos demonstra como as crianças são influenciadas por produtos culturais (tanto no plano material quanto simbólico) criados pelos adultos como forma de legitimar as imagens hegemônicas em torno da masculinidade e da feminilidade, sem, no entanto, problematizar como meninos e meninas lidam com essas imposições. As lacunas percebidas nessa produção nos permitiram reforçar a relevância de nosso objeto de estudo, bem como lançar luz em outros elementos ainda pouco explorados.

No segundo capítulo – "*Infância e gênero: perspectivas multidisciplinares para a análise das experiências das crianças*" – apresentamos os aportes teóricos por meio dos quais acedemos à perspectiva das crianças sobre as relações de gênero. Reiteramos que se trata de um referencial teórico multidisciplinar que quando articulado, permitiu-nos perceber as relações de gênero na infância, sem desconsiderar, no entanto, as especificidades etárias que envolvem a experiência social das crianças.

No capítulo três – "*Entrada no campo e documentação: aproximação com a instituição e os diferentes participantes do estudo*" – descrevemos a UMEI que serviu como *lócus* de pesquisa e os sujeitos participantes do estudo. Descrevemos também a rotina do grupo investigado e suas interfaces com a rotina da instituição escolar. Além disso, são problematizadas as diferentes formas de aproximação do pesquisador com os sujeitos (adultos e crianças) no trabalho de campo.

No capítulo quatro – "*A socialização de gênero pela perspectiva das crianças*" – discutimos os modos como as diferentes simbologias em torno da masculinidade e da feminilidade atravessam o cotidiano de adulto e crianças no interior de uma instituição de Educação Infantil. Nesse capítulo, discutimos os modos como as simbologias de gênero estruturam as relações sociais na Educação Infantil e as formas ativas e interpretativas que as crianças possuem para produzir sentidos sobre as relações de gênero e como elas interpretam

essas estruturas sociais. Em termos de análise, propusemos um movimento que "*desloca-se*" do sistema (estrutura organizada pelos adultos) para os atores (as crianças). Analisamos também os modos como as ações das crianças se alinham com representações desse sistema de ação mais amplo. Demostramos os modos como as crianças percebem as diferenças entre ser homem e ser mulher; entre ser menino e ser menina. Também discutimos as *lógicas de ação* que permitem às crianças experimentar, transgredir ou legitimar determinadas simbologias de gênero.

Por último, tecemos nossas considerações finais, evidenciando os alcances e limites da investigação, demonstrando as contribuições desse estudo para o campo de estudos e pesquisas sobre gênero, infância e Educação Infantil.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL (1996 a 2015)

1. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GÊNERO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL (1996 a 2015)

Este capítulo apresenta e discute os resultados do levantamento bibliográfico da produção acadêmica brasileira da área da Educação Infantil. Cumpre explicitar que esse é um balanço da produção com vistas à temática: gênero, infância e Educação Infantil.

Na primeira seção do capítulo, contextualizamos o período no qual fora realizado o levantamento da produção acadêmica do campo educacional. Além disso, descrevemos brevemente o modo como foi realizada a captação dos trabalhos. Foram encontrados 71 estudos que se dividem em: seis teses de doutorado; 24 dissertações de mestrado; 18 trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); e 28 artigos publicados nos periódicos científicos do campo da educação. O recorte temporal de tal levantamento se estendeu de 1996 a 2015.

Na segunda seção, apresentamos as teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país. Percebemos uma concentração da produção acadêmica das teses e dissertações no âmbito das regiões sul e sudeste do Brasil, o que se explica pelo fato de haver uma maior concentração dos programas de pós-graduação nessas regiões do território nacional. Também são apresentadas as especificidades dessa produção acadêmica.

Em seguida, apresentamos os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd. Nesse que é o maior fórum de reunião de trabalhos acadêmicos em educação do país, existem dois grupos de trabalho[12] que dialogam diretamente com o objeto de estudo desta tese, a saber: o grupo de trabalho *educação da criança de zero a seis anos* e o grupo de trabalho *gênero, sexualidade e educação*. Percebemos uma maior ressonância da temática em questão no âmbito dos estudos feministas do que nos estudos sobre a Educação Infantil.

Por fim, são apresentados e discutidos os artigos científicos publicados nos periódicos brasileiros do campo da educação. Foram selecionados textos de periódicos A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, classificados pela avaliação *Qualis/CAPES*, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[12] É importante destacar que, no caso dos trabalhos da ANPEd, a captação dos textos se deu de modo manual, pois o *site* da Associação não dispõe de um buscador de assuntos nos diferentes GTs por descritores e ou palavras chaves. Com isso, o trabalho de busca no *site* foi realizado quase que manualmente observando os textos apresentados nos diversos GTs um a um.

Esse levantamento se mostrou relevante, pois permitiu melhor visualização da relevância teórica do estudo ora proposto, bem como os desafios metodológicos que se nos impuseram no processo de elaboração da presente tese de doutorado.

1.1.Contextualizando a seleção dos textos

Por meio do levantamento ora apresentado, identificamos um aumento, nas duas últimas décadas, dos estudos e pesquisas que se ocuparam em compreender o cotidiano das instituições de Educação Infantil com foco nas relações de gênero vivenciadas pelas crianças. Tal produção, embora pequena, tem se mostrado significativa em função de que demonstra o despontar de um expressivo interesse dos/as pesquisadores/as do campo educacional sobre as relações de gênero vivenciadas pelas crianças de até cinco anos e oito meses de idade em contextos de vida coletiva. Desse modo, percebe-se que nos últimos anos, a produção cientifica da área da Educação Infantil tem objetivado, "analisar os processos vivenciados pelas crianças nas relações entre si e com os adultos em diferentes contextos, dentre os quais se encontram as instituições de Educação Infantil" (SILVA e LUZ, 2010, p. 19).

A partir das novas configurações legais – que surgem com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) – as creches e pré-escolas são reconhecidas e legitimadas como integrantes do campo educacional. Consideradas como primeira etapa da Educação Básica as instituições de Educação Infantil passam a se configurar como *lócus* de investigações que buscam, cada vez mais, compreender as possibilidades de organização de contextos de cuidado e educação destinados às crianças de até cinco anos e oito meses na esfera pública – atividade tradicionalmente realizada no âmbito da esfera privada e quase totalmente por mulheres[13].

Todas essas transformações no plano legal, paulatinamente, radicam na produção de novos sentidos sobre a infância e sua educação. Nesse sentido, a emergência das instituições de Educação Infantil em nosso país está associada a um aprimoramento dos modos de conceber a criança que, na atualidade ocorreu a partir de um processo de alteridade para com ela. Desse modo, a partir das transformações no marco regulatório as instituições de Educação

[13] É preciso considerar que, na atualidade, estudos (CRUZ, 1998; SAYÃO, 2005; RAMOS, 2011; RIGATO DA SILVA, 2014, dentre outras/os) têm problematizado a inserção e permanência de homens no exercício da docência na Educação Infantil.

Infantil passam a ser concebidas a partir de uma nova concepção de criança cuja capacidade de atuação na esfera social é evidenciada e ultrapassa concepções anteriormente presentes no imaginário coletivo que concebiam meninos e meninas como menores e/ou incapazes.

Desse modo, os cuidados e a educação das crianças de até cinco anos e oito meses, que anteriormente eram exclusividades de instituições privadas e ou assistencialistas, ou em última instância, das famílias das crianças, passam a ser responsabilidade também do Estado. A partir de então, as relações estabelecidas entre os atores/protagonistas dos espaços públicos de cuidado e educação (crianças: meninos e meninas, e adultos: pais e mães; professores e professoras; dentre outras) tornam-se alvo de interesses de pesquisadores/as que se imbuem em analisar as especificidades de tais relacionamentos. Desse modo, percebe-se que também nesses espaços educacionais, são vivenciadas as mais distintas relações de poder. Na ótica de Faria (2006, p. 285 – grifos da autora):

> Neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade e, lógico, étnicas. Ainda estão para serem melhor e mais estudadas e investigadas as relações no contexto da creche onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc. –; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, ateia, "café com leite", "quatro olhos", etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina.

Para Rosemberg (1996), na atualidade, o fato de a família dividir com instituições públicas de cuidado e educação, a responsabilidade sobre as crianças, no que concerne à formação da identidade sexual, contém pontos positivos, pois vem acompanhado de um misto de riqueza e complexidade. Nas palavras da autora: "a saída do campo familiar no caso da formação da identidade sexual [*e também da identidade de gênero*[14]] traz uma complexidade (e consequentemente riqueza) maior: é fora dele que se podem observar, nas sociedades contemporâneas, outras combinações entre poder, gênero e idade" (ROSEMBERG, 1996, p. 21). Nesse sentido, percebe-se que a instituição de Educação Infantil torna-se palco, na atualidade, das mais diversas relações e, muitas vezes, disputas por poder (ROSEMBERG, 1996; FARIA, 2006; SILVA e LUZ, 2010).

Ao se propor uma articulação conceitual entre as teorias das relações de gênero e os

[14]Grifos meus.

estudos da infância em pesquisas no âmbito educacional, é preciso considerar que o gênero precisa ser incorporado às análises sobre a infância, no entanto há carência de referenciais teóricos no campo das Ciências Humanas e Sociais (SAYÃO, 2003, p. 78). Entretanto, o conceito de gênero pode ser útil aos estudos que se proponham a superar a invisibilidade das crianças que, quando abordadas no âmbito das pesquisas, são tratadas como seres abstratos, pois, "com o gênero é possível apreender que 'as crianças' não existem sequer quando colocadas no plural. Existem sim, meninos e meninas que são negros/as, brancos/as ou outras denominações" (SAYÃO, 2003, p. 82-83), o que, indica a urgência de uma articulação entre os conceitos de gênero e infância. Nessa empreitada conceitual não basta, portanto, reconhecer que meninos e meninas são atores sociais competentes, mas é preciso considerar também que suas experiências sociais são fortemente atravessadas por suas identidades de gênero. Conforme Oliveira:

> Os estudos feministas ensinam que as experiências sociais ajudam a explicar as diferenças de gênero e estas, por sua vez, explicam as assimetrias das experiências masculina e feminina na sociedade. Não basta reconhecer que o gênero faz parte do mundo infantil, é necessário perceber como o gênero acontece entre as crianças. Reconhecer que meninas e meninos são capazes de estabelecer relações estruturais e simbólicas que resultam, por sua vez, em práticas sociais diferenciadas e mediadas pelo gênero (OLIVEIRA, 2011, p. 82).

Destaca-se ainda que, no campo de estudo em discussão – pesquisas que estudam relações de gênero e infância – são escassas as técnicas e instrumentos de pesquisa, o que caracteriza uma carência metodológica da investigação de sujeitos que nos informam muito sobre suas experiências por outras vias e não somente pelas verbais, como por exemplo, por meio da linguagem corporal (SANTOS, 2013a). O reconhecimento desse aspecto aponta para a necessidade de maior rigor metodológico e ético por parte dos pesquisadores (FARIA, 2006). Costa (2005) chama nossa atenção para a insuficiência de estudos que focalizam a criança em suas análises, principalmente quando tratamos dos estudos de gênero. De acordo com a autora, se na atualidade admitimos conhecer pouco sobre a experiência social das crianças, no que tange às vivências relativas às relações de gênero no período da infância, conhecemos ainda menos. Isso demonstra a necessidade de ampliar os estudos sobre essa temática (COSTA, 2005, p. 125-126).

Tais considerações apontam para o fato de que, a decisão de desenvolver metodologias que concebem meninos e meninas como interlocutores ativos no processo de produção de dados não se configura como tarefa simples, sendo, portanto, um desafio posto aos/às

investigadores/as da infância. Ao contrário do que se pensa, conforme sugere Martins Filho (2010, p. 02) "mesmo estando diante de um movimento de pesquisas que inclui as crianças como sujeitos participantes do processo metodológico, o desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisas com crianças ainda é um campo incipiente".

Diante desse quadro e frente à produção acadêmica produzida nos dois últimos decênios em nosso país, problematizam-se as seguintes questões: *O que se tem produzido nos últimos 20 anos sobre as relações de gênero na infância? Quais as especificidades das pesquisas sobre relações de gênero entre as crianças em espaços de cuidado e educação? Quais metodologias são apontadas, pela produção recente de nosso país, como mais eficazes para se captar a densidade das experiências de gênero vivenciadas nos primeiros anos de vida?*

Inspirado em balanços recentes da produção acadêmica que ora buscaram compreender a constituição da área da Educação Infantil (ROCHA, 1999), ora buscaram compreender as pesquisas sobre infância na ANPEd (ROCHA, 2007; MARTINS FILHO, 2010) e as relações de gênero nesse mesmo fórum de produção e divulgação acadêmica (RIBEIRO e XAVIER FILHA, 2013; COSTA E SILVA, 2015) e ora nos periódicos de cunho feministas (PRETTO e LAGO, 2013), propõe-se uma revisão da literatura com vistas à temática gênero, infância e Educação Infantil. Para tanto, foram selecionadas teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação do país, trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd e nos periódicos científicos da área da educação.

Por meio do levantamento da produção acadêmica da área da Educação Infantil realizado entre os anos de 1996 e 2015, identificou-se 238 trabalhos produzidos no cenário acadêmico brasileiro do campo educacional. Para tanto, foram utilizados os descritores: *relações de gênero e infância*, sendo que, foi associado a esse último termo palavras-chaves correlatas (como por exemplo, *crianças, perspectiva das crianças, ponto de vista das crianças, experiência das crianças, meninos e meninas*, dentre outros) como forma de ampliar a busca.

A escolha pelo referido recorte temporal (a partir do ano de 1996) na busca pelos trabalhos acadêmicos sobre gênero, infância e Educação Infantil, se dá pelo fato de que neste ano, conforme apontado anteriormente, com a promulgação da Nova LDBEN, creches e pré-escolas passaram a integrar os sistemas de ensino. Segundo Martins Filho (2010, p. 04):

> Esse intervalo de produção abrange no campo da educação infantil um momento de grande efervescência acadêmica, coadunando-se com o aumento de cursos de pós-graduação no Brasil (Rocha, 1999) e o concomitante crescimento de pesquisas que tomam as crianças como referentes empíricos nos estudos sobre as infâncias (Sarmento, 2000, 2004) o que, consequentemente, aumenta a produção de conhecimentos e o interesse já consagrado pelos pesquisadores – ainda de maneira tímida – em desenvolver metodologias, procedimentos e instrumentos não convencionais de pesquisas que qualifiquem as vozes das crianças.

O balanço da produção foi realizado em duas fases. Na primeira fase do levantamento, priorizamos a organização dos trabalhos em planilhas do *Microsoft Excel* nas quais foram distribuídos por sua natureza (um primeiro plano da planilha agrupou as teses e dissertações, o segundo plano agregou os artigos publicados nos periódicos da área da educação e o terceiro plano aditou os trabalhos apresentados na ANPEd. Nesse primeiro momento, deu-se preferências à leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos. Assim chegou-se ao quantitativo de 126 trabalhos. Na segunda fase do levantamento, os trabalhos captados foram lidos na íntegra. Ao realizar essa leitura conseguimos priorizar 76 estudos que versam sobre gênero, infância e Educação Infantil. Essa leitura na íntegra dos trabalhos nos possibilitou estudá-los, compará-los, classificá-los e interpretá-los culminando na elaboração de três grandes agrupamentos (teses e dissertações, trabalhos apresentados na ANPEd e artigos publicados em periódicos do campo educacional). Tais agrupamentos foram produzidos com o objetivo de "estabelecer uma perspectiva comparativa que facilitasse a percepção dos pontos de convergência e as eventuais divergências; as regularidades e as tendências sem, contudo, deixar de atentar para o vário e a exceção" (MARTINS FILHO, 2010, p. 05).

Esse levantamento, conforme Pretto e Lago (2013, p. 68) possibilitou uma dupla percepção acerca da produção acadêmica brasileira dos últimos 20 anos, pois por um lado, permitiu visualizar as "características das publicações relativas ao tema, e por outro lado, problematizar o material pesquisado. Esse processo resultou num olhar possível e datado sobre a temática, propondo-se como um olhar singular sobre os textos".

O levantamento foi realizado nas revistas e periódicos *Qualis/CAPES* A1 e A2, B1, B2, B3, B4 e B5 da área da educação, nos trabalhos apresentados em congressos, simpósios e seminários e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior[15] (CAPES), no *site* do domínio público[16], no *site* do Instituto Brasileiro de

[15] Por meio do endereço eletrônico: http://bancodeteses.capes.gov.br/

Ciência e tecnologia (IBICT) por meio da consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações[17] (BDTD) e no *site* da Biblioteca digital *Vérsila*[18]. Deste total, 97 trabalhos foram apresentados em congressos, simpósios e seminários; 94 artigos publicados em periódicos na área da educação e 47 teses e dissertações. Conforme podemos visualizar no tabela abaixo:

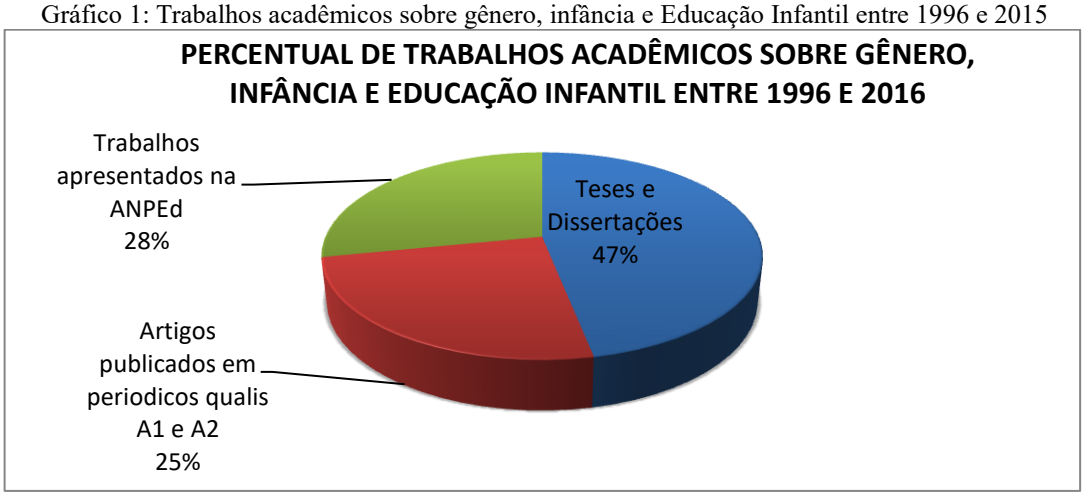
Tabela 1: Percentual de trabalhos acadêmicos encontrado na produção científica brasileira

Tipo de produção	Quantidade
Artigos publicados em periódicos	94
Teses e dissertações	47
Trabalhos apresentados em congressos	97
Total:	238

Fonte: levantamento realizado pelo autor

Quando utilizamos o termo Educação Infantil e palavras-chaves correlatas (como por exemplo*, instituições de cuidado e educação, creches, pré-escolas, jardim de infância*, dentre outros) o quantitativo diminuiu para 126 trabalhos. Em função da variedade de congressos, simpósios e seminários, limitamos a busca por trabalhos apresentados apenas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, nesse sentido, chegamos a um quantitativo de 98 trabalhos. Demos preferência também àqueles estudos que versassem sobre as experiências de gênero de meninos e meninas e, desse modo, chegamos a um quantitativo de 76 trabalhos, conforme apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Trabalhos acadêmicos sobre gênero, infância e Educação Infantil entre 1996 e 2015



Fonte: levantamento realizado pelo autor.

Conforme é apresentado no gráfico 1, dos 76 trabalhos encontrados no período de

[16] Por meio do endereço eletrônico: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp
[17] Por meio do endereço eletrônico: http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd
[18] Por meio do endereço eletrônico: http://biblioteca.versila.com/

1996 a 2015, 18 trabalhos (28%) foram apresentados na ANPEd, 28 trabalhos (25%) são de periódicos da área da educação e 30 teses e dissertações (47%). Cumpre explicitar que, mesmo não tendo acesso à totalidade da produção acadêmica da área no que concerne aos trabalhos apresentados em congressos, simpósios e seminários, os textos apresentados na ANPEd apresentam uma considerável parcela da mesma, pois a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, se configura como o maior e mais notável fórum de aglutinação de trabalhos acadêmicos do campo educacional. Desse modo, os textos encontrados nessa instância de produção acadêmica são extremamente relevantes, haja vista que, existem dois Grupos de Trabalhos (GTs) que reúnem textos importantes para esta investigação: o GT 07 (Educação da criança de zero a seis anos) e o GT 23 (Gênero, sexualidade e Educação). A seguir, apresentaremos os principais pontos tratados em cada um destes grupos de trabalho.

1.2.Gênero, infância e Educação Infantil na produção de teses e dissertações

No que diz respeito às teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação de todo o país, os estudos estão distribuídos dentro do período de 1996 a 2015 do modo como apresentado na tabela 2:

Tabela2: Teses e Dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil

Ano de publicação	Quantidade de pesquisas
1996	0
1997	1
1998	0
1999	0
2000	0
2001	0
2002	0
2003	1
2004	3
2005	4
2006	1
2007	1
2008	2
2009	4
2010	2
2011	2
2012	1
2013	5
2014	1
2015	2
Total	30

Fonte: levantamento realizado pelo autor.

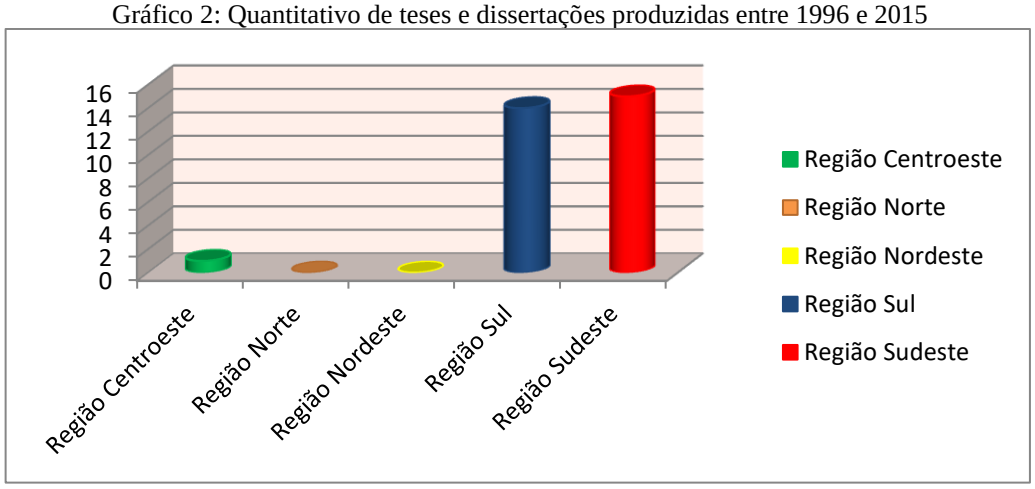
Diante do recorte temporal investigado, percebe-se que há um progressivo aumento

das pesquisas sobre gênero, infância e Educação Infantil nos programas de pós-graduação do país. Desse modo, a partir de 2004 a temática passa a aparecer com expressividade no âmbito da formação acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu,* haja vista que, a partir desse ano pelo menos um trabalho (seja tese ou dissertação) foi defendido nos programas de graduação espalhados pelo país.

Das 30 pesquisas encontradas, seis são teses de doutoramento enquanto 24 pesquisas são dissertações de mestrado. Se considerarmos a densidade dos estudos no âmbito do doutoramento em relação aos estudos em âmbito de mestrado, parece que a temática tem servido de mote para inserção de estudantes nas práticas de investigação científica se configurando como um tema ainda pouco aprofundado, haja vista que no período investigado, só foram realizadas seis teses, o que também pode ser explicado pela expansão recente da pós-graduação no país. Destas, ainda cabe refletirmos que apenas duas autoras – quais sejam: Bianca Salazar Guizzo e Daniela Finco – iniciaram seus estudos no âmbito de mestrado com a temática relativa a gênero, infância e Educação Infantil e deram prosseguimento nas investigações em nível de doutoramento.

O levantamento das teses e dissertações nos permite visualizar a concentração de trabalhos por região do país. No período analisado, foram encontradas 15 pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação da região sudeste; seguidas de outras 14 investigações realizadas nos programas de pós-graduação da região sul e apenas uma pesquisa desenvolvida na região centro-oeste. Nesse levantamento, não identificamos trabalhos desenvolvidos nas regiões norte e nordeste do país, conforme visualizamos no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Quantitativo de teses e dissertações produzidas entre 1996 e 2015



Fonte: levantamento realizado pelo autor

Do ponto de vista da distribuição da produção acadêmica brasileira por Unidades da

Federação, São Paulo lidera com 10 pesquisas; seguido do estado do Rio Grande do Sul que, no período analisado apresenta sete investigações. O terceiro estado brasileiro a apresentar um volume considerável de pesquisas é Santa Catarina com cinco trabalhos. Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná, apresentam dois trabalhos cada e Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro apresentam uma pesquisa cada, conforme visualizamos na tabela a seguir:

Tabela 3: Pesquisas realizadas entre 1996 e 2015 por Unidade Federativa

Unidade da Federação	Quantidade de trabalhos
Espírito Santo	2
Mato Grosso do sul	1
Minas Gerais	2
Paraná	2
Rio de Janeiro	1
Rio Grande do Sul	7
Santa Catarina	5
São Paulo	10
Total	30

Fonte: levantamento realizado pelo autor.

Do ponto de vista das temáticas de pesquisa, as teses e dissertações podem ser divididas seguindo os seguintes agrupamentos: relações de gênero entre adultos e crianças; relações de gênero na perspectiva das crianças; pedagogias de gênero produzidas para as crianças e; estado da arte. Tais agrupamentos podem ser melhor visualizados a partir da tabela abaixo:

Tabela 4: Temáticas das Teses e Dissertações apresentadas entre 1996 e 2015

Temáticas	Quantidade de trabalhos
Relações de gênero entre adultos e crianças	6
Relações de gêneros na perspectiva das crianças	12
Pedagogias de gênero produzidas para as crianças	11
Estado da arte	1
Total	30

Fonte: levantamento realizado pelo autor

A única pesquisa que compreende um ***estado da arte*** sobre infância e gênero (OLIVEIRA, 2011) não versa propriamente sobre pesquisas na Educação Infantil, contudo, é um trabalho relevante, pois nos permite visualizar como as interseções de gênero e infância são abordadas, discutidas e tematizadas no âmbito das investigações provenientes do campo da sociologia brasileira.

Nesse estudo, a autora considera relevante a articulação conceitual entre gênero e infância no sentido de que a primeira categoria adensaria e potencializaria a segunda que, progressivamente, vem emergindo nas análises sociológicas brasileiras. Ao propor uma interlocução teórica com uma parcela dos Estudos da Infância de tradição anglófona ainda pouco difundida e estudada no Brasil (qual seja, o enfoque relacional desenvolvido por Berry

Mayall e seguido por Leena Alanen) com os estudos feministas, Ana Claudia Oliveira (2011) considera que "apesar da importância do diálogo com a categoria geração, o gênero informa melhor sobre a condição social da infância, tanto nas relações de controle dos adultos sobre as crianças como entre elas, relações que exibem diferentes percepções de gênero e de poder" (OLIVEIRA, 2011, p. 75).

Essa autora considera que, na perspectiva do enfoque relacional desenvolvido por Mayall, assim como o conceito de gênero, o conceito de infância possui uma dimensão relacional expressiva e que lhe dá densidade. Se conforme propõe Johan Scott (1995) toda e qualquer informação sobre as mulheres é consequentemente informação sobre os homens e vice e versa, no caso dos estudos da infância, o enfoque relacional permite compreender que toda informação sobre as crianças (ou melhor, sobre meninos e meninas) é, por conseguinte, informação sobre os/as adultos/as. Nos dizeres de Oliveira (2011, p. 76-77):

> Assim como as mulheres são definidas em oposição aos homens, são as crianças definidas em oposição aos adultos e ainda mais, as meninas em relação aos meninos. Neste sentido, este enfoque entende ser necessário pensar a infância como categoria relacional a partir de três princípios apoiados na perspectiva feminista: 1) É importante desenvolver um pensamento sociológico fundamentalmente relacional, à semelhança do que o gênero fez sobre as relações entre os sexos e a geração fez sobre as relações entre crianças e adultos; 2) Precisamos levar em conta as experiências das crianças e o modo como entendem suas vidas e suas relações sociais manifestos em seus pontos de vista e 3) O conhecimento baseado na experiência das crianças é um ingrediente fundamental em qualquer esforço para o reconhecimento dos direitos das mesmas.

Em sua tese de doutorado, Oliveira (2011) apresenta um balanço da produção sociológica brasileira recente sobre gênero e infância. Para tanto, avalia os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), além das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Ciências Sociais do país no período compreendido entre 1990 e 2009. Segundo a autora, esse exercício tinha como objetivo compreender as eventuais mudanças nos estudos sociológicos brasileiros sobre a infância, após o período por ela considerado como clássico (identificado com a produção teórica de Gilberto Freire, Florestan Fernandes e José de Souza Martins).

Ao analisar a produção sociológica recente de nosso país, Ana Claudia Oliveira (2011) percebe que existe (e persiste) uma invisibilidade das questões relativas às relações de gênero na infância (e principalmente no que concerne a produção científica relativa às meninas) no âmbito das Ciências Sociais brasileiras. De acordo com a autora, esse é um fator que impossibilita a evolução sociológica sobre a infância. Nos dizeres da própria Ana Claudia

Oliveira:

> A ausência das relações de gênero nos estudos sociológicos sobre a infância e as crianças, principalmente as meninas, não permite que este campo avance na compreensão sociológica da infância. A ausência do gênero dificulta a compreensão das transversalidades entre a infância e o gênero e suas relações com outras categorias como geração, classe e raça na medida em que permanecem pouco esclarecidos os nexos entre esses diferentes eixos de subordinação (OLIVEIRA, 2011, p. 308).

O estudo realizado por Oliveira torna-se relevante no âmbito de realização desta tese, uma vez que, reforça e endossa a justificativa de realização de uma investigação sobre os sentidos produzidos por meninas e meninos sobre os processos de socialização de gênero que eles/as vivenciam no interior de uma instituição de Educação Infantil, tal como sugerido no estudo ora apresentado.

Um segundo conjunto de investigações presente nesse levantamento foi agrupado sob a égide das pesquisas cujas temáticas versam sobre as ***pedagogias de gênero produzidas pelas/os professoras/es e destinadas às crianças*** desde a Educação Infantil (AZEVEDO, 2003; GUIZZO, 2005; 2011; ARGÜELLO, 2005; GUERRA, 2005; BELLO, 2006; BÍSCARO, 2009; CARVALHAR, 2009; BERTUOL, 2013; TOMAZELLI, 2014; PEREIRA, 2014). Este grupo de trabalhos se propõe a descortinar um conjunto de aspectos materiais e simbólicos presentes nas práticas educacionais. Tais estudos consideram que o processo de escolarização, desde a Educação Infantil, contribui ativamente para a construção da identidade de gênero das crianças, por meio de práticas e rituais presentes no cotidiano de adultos e crianças que convivem em um contexto de vida coletiva. Nesse sentido, tais estudos demonstram a relevância de se investigar as pedagogias de gênero presentes na escola de Educação Infantil (BERTUOL, 2013).

Esta pedagogia é composta por uma série de artefatos culturais dispostos e disponíveis às crianças, como por exemplo, livros infantis (ARGÜELLO, 2005) que são fonte de propagação de representações de gênero para meninos e meninas, mas também podem ser considerados instrumentos de desconstrução da masculinidade e da feminilidade tidas como hegemônicas (desde que previamente selecionados), por se configurarem como instrumentos potentes de promoção da reflexão crítica e coletiva entre adultos e crianças. Segundo Zandra Elisa Argüello:

> Foi possível perceber através da pesquisa, o quanto a literatura pode ser um importante artefato para problematizar as relações de poder entre homens e mulheres e principalmente para desconstruir aqueles mecanismos sutis que a cultura usa na produção e legitimação das masculinidades e das feminilidades. Obviamente não se trata de ter a expectativa de mudar o comportamento ou a opinião das crianças sobre

> o tema das desigualdades, mas colocá-las em contato com belas histórias, ricas na sua visualidade e na sua linguagem, a fim de discutir a temática do gênero (ARGÜELLO, 2005, p. 163).

Também são artefatos culturais problematizados por este grupo de pesquisas aqueles mais acessíveis às crianças na escola de Educação Infantil, tais como os brinquedos industrializados – entendidos como suportes materiais para a brincadeira e que informam e conformam modos de ser menino e menina, uma vez que, tais artefatos "transmitem certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade da qual fazem parte [...], incluindo-se, aqui, evidentemente, as concepções de gênero" (AZEVEDO, 2003, p. 43).

Desse modo, o brincar e as brincadeiras infantis são vistas como momentos de legitimação das diferenças de gênero, embora alguns desses trabalhos se esforcem em demonstrar os processos de resistência às referências masculinas e femininas impostas pela sociedade às meninas e aos meninos. Autores/as desse grupo de pesquisas – como, por exemplo, Guizzo (2005; 2011), Argüello (2005), Bello (2006), dentre outros/as – reconhecem que o momento da brincadeira é um tempo/espaço no qual as crianças têm a possibilidade de experimentar novas e genuínas formas de vivenciar a masculinidade e a feminilidade. Nesses estudos, apesar de uma grande preocupação por parte dos/as autores/as em compreender a conformação das crianças às representações de gênero, fica evidente que meninos e meninas têm a oportunidade de desvelar as primeiras descobertas da sexualidade; revelando verdadeiros "segredos sagrados", parafraseando o título da dissertação de Judite Guerra (2005). Essa autora afirma que as crianças com as quais conviveu no trabalho de campo referente à sua dissertação de mestrado, haviam produzido uma brincadeira – "o clube dos pelados" – na qual meninos e meninas tinham a possibilidade de "expressar suas curiosidades, desejos, fantasias em relação à sexualidade" (GUERRA, 2005, p. 80).

Desde o início de suas observações, Guerra percebeu que meninos e meninas "falavam muito sobre sexualidade, às vezes de forma explícita, mas muitas vezes utilizavam-se de sutilezas e estratégias para expressarem aquilo que os adultos não deviam saber" (GUERRA, 2005, p. 75). Para a autora, a invenção do clube se configura como uma criação das crianças para romper com barreiras que as impedem de expressar a sexualidade, "mas ao mesmo tempo, esse movimento também pode estar associado a uma ampla divulgação da erotização dos corpos em nossa sociedade, da constante necessidade de falar sobre a sexualidade e da

exposição dos corpos" (GUERRA, 2005, p. 86). A autora segue afirmando que "se as manifestações do desejo são vistas como um segredo pelas crianças, por outro lado, elas, de alguma forma, aprenderam que há limites impostos pela sociedade para se falar, se viver e para experimentações de seus prazeres" (GUERRA, 2005, p. 86).

A pedagogia de gênero imposta nas escolas de Educação Infantil às crianças, segundo Lorrene Pontes Tomazelli (2013), também é constituída por toda uma visualidade (composta por murais nas salas de aulas, geralmente identificados pelas cores azul ou verde, para os meninos e com as cores rosa ou vermelho para as meninas, as cores das carteiras, os copos, que são direcionados de acordo com o sexo, entre tantos outros) que se transformam em simbologias de gênero. A escola se apresenta como reprodutora de valores sexistas, tal como proposto por Tomazelli (2013).

Ao buscar compreender o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, Tomazelli percebe o quanto essa cotidianidade é atravessada por relações de gênero. Para a autora, na maioria das vezes, as separações entre meninos e meninas são promovidas pelos adultos (professores/as, mães, pais, responsáveis, familiares, etc.), porém, em dado momento, essa segregação é percebida e internalizada por meninos e meninas que passam também a realizá-la. Segundo a autora, "essa naturalização da dissociação dos gêneros é preocupante, pois os coloca em oposição, transformando diferenças em desigualdades" (TOMAZELLI, 2013, P. 79). Nos dizeres dessa autora:

> As representações sobre o masculino e o feminino nos espaços escolares são utilizadas para organizar as práticas escolares. As separações entre os lugares demarcados para os gêneros, que se dão nas atividades, nos pátios, nas filas, nas salas de aulas, nas quadras, nas brincadeiras e jogos, muitas vezes são tidas como de ordem natural pelos professores, professoras, diretores, diretoras, alunos e alunas. Desta maneira, não se reflete que esta forma de organização do trabalho, que é um aprendizado, pode promover situações de desigualdade dentro e fora da escola. (TOMAZELLI, 2013, p. 81).

A disseminação, muitas vezes irrefletida de modos de subjetivação do masculino e do feminino nas práticas e nos rituais constitutivos do cotidiano das crianças na Educação Infantil também foi verificada na pesquisa de mestrado de Claudia Regina Bíscaro (2009). Essa autora afirma que, no âmbito da Educação Infantil ocorrem diversas situações que proporcionam a separação entre as crianças. Situações cotidianas como, por exemplo, a disposição das carteiras, pois em seu estudo, as meninas e os meninos, além de sentarem em círculos distintos, se sentavam às mesas que eram azuis para eles e rosas para elas. Também

nos momentos de refeições foi identificado por Bíscaro o uso de pratos diferenciados por cores (rosa, comumente utilizados pelas meninas e azuis, geralmente disputados pelos meninos). Nos momentos de transição de um espaço para o outro da instituição, a autora observou a constante formação de filas para cada sexo; uma para meninos e outra para meninas (BÍSCARO, 2009).

Outro ponto discutido por Bíscaro (2009) refere-se ao fato de que, muitas vezes, a professora que ela observou no momento da empiria, produzia e reproduzia uma prática pedagógica sexista quando a docente pré-julgava "uma atitude ou um comportamento, seja do menino ou da menina, baseada somente em estereótipos" (BÍSCARO, 2009, p. 84). Segundo a autora, os poucos momentos em que as crianças não reproduziam estereótipos de gêneros e práticas sexistas eram no espaço do parquinho. Assim, essa autora atribui a postura sexista das crianças às posturas da professora (que a todo o momento promovia a separação entre meninos e meninas).

Bíscaro (2009) evidenciou que as atividades realizadas pela professora da Educação Infantil, proporcionavam cotidianamente às crianças atitudes sexistas, diferenciando constantemente as atividades para os meninos e meninas. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre tais atitudes, a professora afirmou acreditar que a separação entre meninos e meninas, assim como as práticas sexistas, eram comportamentos "naturais" das crianças. Segundo Bíscaro, a docente não conseguia perceber que diversas de suas práticas, como por exemplo, ao propor que meninos e meninas fizessem duas filas distintas, ao expor em sala um cartaz escrito de um lado o nome das meninas e de outro o nome dos meninos, ao vigiar e controlar as brincadeiras de meninos e meninas, ao dividir as crianças pelas cores das mesas, ao dividir os brinquedos que são indicados para meninos e para meninas em sacos diferentes, entre outras condutas, estava diariamente reforçando nas crianças o que cada uma podia ou não fazer, legitimando, assim, seus lugares na sociedade.

É extensa a cartografia de elementos materiais e simbólicos disseminados cotidianamente no interior das instituições de Educação Infantil que informam e conformam modos de ser menino e menina; homem e mulher que tais pesquisas apontam. São práticas curriculares e rituais cotidianos sacralizados no universo da educação que são alvo de intensa reflexão crítica por esse grupo de pesquisas. O trabalho de Daniela Lameirinhas Carvalhar (2009) é um bom exemplo de como as pesquisas contidas nesse grupo de investigações se

esforçam para desvendar essa pedagogia silente e fluida que muitas vezes é difundida no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Daniela Lameirinhas Carvalhar (2009), em sua dissertação de mestrado, considera que a escola e seu/s currículo/s não apenas pressupõem diferenças e distinções de gênero, mas igualmente as instituem por meio dos gestos, condutas, símbolos e palavras produzidos em seu interior e que vão sendo incorporados pelas crianças ao longo do processo de escolarização. Acreditando que muitas "aprendizagens" de gênero ocorrem desde muito cedo, a investigação dessa autora objetivou "analisar como, de que maneira e por meio de quais estratégias o currículo da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte tem contribuído para nomear e produzir identidades generificadas das crianças atendidas" (CARVALHAR, 2009, p. 17). Para tanto, a autora se fundamentou em um referencial teórico que articula as contribuições dos estudos culturais e dos estudos de gênero vinculados às abordagens pós-estruturalistas.

Para a realização de tal propósito, a autora desenvolveu um estudo qualitativo com lógica etnográfica, tendo como principais instrumentos de produção de dados: observação participante e entrevistas. De acordo com Carvalhar (2009, p. 39-40), também foram instrumentos de produção de dados utilizados na investigação: "a análise de documentos curriculares e textos escolares, fotografia, o caderno de campo para registro das observações e das hipóteses que foram sendo criados, registros e análises de atividades dadas às crianças, entre outros procedimentos".

Ao longo de seu estudo, Carvalhar (2009) demonstra que nas práticas curriculares da Educação Infantil circulam diferentes significados sobre ser menino e menina e, nesse sentido, a autora evidenciou como tais significados operam na construção de identidades *generificadas* das crianças. Para ela, "todas as práticas, saberes, vivências, experiências e exercícios proporcionados pelo currículo investigado têm efeito sobre os infantis, sobre suas vidas, sobre suas possibilidades e limitações, sobre o que são ou serão" (CARVALHAR, 2009, p. 142). De acordo com a autora:

> Ao analisar as práticas curriculares de produção das identidades infantis generificadas, percebi uma série de investimentos sobre meninos e meninas, desde muito cedo, por meio da apresentação dos modelos de feminilidades e masculinidades pautados, sobretudo, na norma heteronormativa amplamente divulgada em nossa sociedade. Constituir-se como um homem ou uma mulher de determinado tipo, ser uma "princesa" ou um "herói" de "verdade" – identidades que apareceram como ideais a serem alcançados pelas crianças – implicava ter um determinado corpo, uma determinada cor, um determinado comportamento principalmente em relação a sua conduta sexual (CARVALHAR, 2009, p. 142-143).

Ao investigar o currículo de uma Unidade Municipal de Educação infantil de Belo Horizonte, a autora percebe que a heterossexualidade é uma importante marca normalizadora que atravessa o processo de construção das identidades de gênero de meninos e meninas. Desse modo, discursos heteronormativos eram acionados a todo instante por meio de estratégias de constrangimento e censura às crianças que não se rendiam a tais normalizações. Para ela, o currículo produz discursos que se articulam com os discursos que circulam na família e na mídia, e assim como eles, "também diz sobre como essas crianças devem produzir seus corpos masculinos e femininos. As formas de se vestir, de se comportar, a aparência e até os brinquedos indicados para cada gênero são fundamentais na produção de seus corpos e de suas identidades" (CARVALHAR, 2009, p. 143).

Ao articular a categoria gênero com outras categorias como sexualidade, corpo, raça e poder, essa autora percebe uma "invisibilidade visível" das representações de outros grupos culturais que, quando articulada com a exaltação da branquitude (tida como modelo hegemônico de beleza) produzem efeitos importantes para o reconhecimento dos corpos e dos cabelos como belos e desejáveis especialmente para as meninas.

Mesmo que a instituição de Educação Infantil busque controlar as condutas de meninos e meninas para que se tornem disciplinados/as e obedientes, isto é, que produzam uma identidade de gênero orientada pela heteronormatividade, a autora afirma que transgressões e escapes "a esse poder disciplinar são possíveis de ocorrer, tanto em relação aos meninos – geralmente tidos como "indisciplinados" –, como em relação às meninas –, sempre avaliadas como "naturalmente" obedientes" (CARVALHAR, 2009, p. 144).

É extenso o inventário de práticas curriculares que produzem sentidos para o ser menino e ser menina no interior de uma instituição de Educação Infantil realizado por essa autora. Cabe ressaltar que para Carvalhar, o currículo escolar compreende todas as situações de aprendizagens proporcionadas pela instituição de Educação Infantil, vivenciadas em seu interior: "as músicas, as histórias contadas ou lidas, as brincadeiras oportunizadas, os passeios, as falas dos diferentes sujeitos pedagógicos etc." (CARVALHAR, 2009, p. 67). Além disso, ao considerar que os mais diversos artefatos culturais e instâncias socializadoras também possuem um currículo, na medida em que pressupõem uma variedade de aprendizagens, tais currículos (familiares e ou midiáticos) se articulam com o escolar por serem vivenciados, experimentados e consumidos por adultos e crianças. Desse modo, a dissertação de Carvalhar nos possibilita a reflexão de que, no que tange às relações de gênero,

no ambiente da Educação Infantil, ora se cruzam discursos provenientes do ambiente familiar, da mídia, das instituições religiosas, da própria instituição de Educação Infantil (que pressupõe modos de subjetivação de corpos masculinos e femininos) e, não menos importante, do grupo de pares. Do nosso ponto de vista, tais discursos ora se articulam, ora se cruzam e ora concorrem, fazendo com que as crianças tenham que articular distintas *lógicas de ação*, nas relações sociais que vivenciam com base nas identidades de gênero que possuem.

Outra contribuição importante do estudo dessa autora é que ela percebe que as pedagogias de gênero (que Carvalhar nomeia como práticas curriculares), aquelas aprendizagens de gênero vividas por meninos e meninas no interior da instituição, estão articuladas a uma ideia de criança heterossexual, branca e de classe média, não reconhecendo outras infâncias provenientes de outros grupos culturais.

Percebe-se, portanto, que por meio dessa pedagogia de gênero implícita por entre as práticas cotidianas da Educação Infantil, inúmeros discursos convivem, concorrem, confrontam e se articulam na Educação Infantil. O discurso publicitário, o midiático, das famílias, das instituições religiosas, das professoras e das próprias crianças. Isso nos permite pensar a relevância de um inventário desses discursos que circundam as crianças nas instituições de Educação Infantil (PEREIRA, 2014).

As pesquisas que focalizaram a pedagogias de gênero produzidas para as crianças demonstram como meninos e meninas estão envoltos/as desde cedo por processos de socialização de gênero. Nessa perspectiva, os/as pequenos/as são envolvidos por uma série de regulações e mecanismos que objetivam colocá-los próximos da órbita da masculinidade e da feminilidade heterossexual (BELLO, 2006). Desse modo, tais estudos deixam seu contributo no sentido de chamarem a atenção para os modos como as crianças são envolvidas por diversos processo de socialização de gênero desde a mais tenra idade. Percebe-se que a pedagogia de gênero produzida para as crianças, se trata, na realidade, de uma *pedagogia latente* ou *pedagogia implícita*, cuja meta "significa apreender aquelas aprendizagens que se consolidam nos subterfúgios dos acontecimentos, ações, circunstâncias e práticas das instituições educativas" (FERNANDES GOMES, 2005, p. 31-32). Desse modo, valores atribuídos às diferenças de gênero encontram-se implícitos nos rituais e práticas desenvolvidas no interior da instituição de Educação Infantil, construídos e disseminados nas mais diversas situações vivenciadas pelas crianças.

Outro grupo de pesquisas que compõe esse levantamento diz respeito às teses e dissertações que se ocuparam em compreender as ***relações de gênero entre as crianças***. Esse grupo apresenta a maior concentração de trabalhos: 12 estudos, sendo, uma tese de Doutoramento (BUSS-SIMÃO, 2012a) e 11 dissertações de mestrado (GOBBI, 1997; COSTA, 2005; FINCO, 2004; FERNANDES GOMES, 2005; INTRA, 2007; CUNHA, 2008; PICCOLO, 2008; PACHECO, 2009; FREIRE, 2010; GARCIA, 2013 e GAUDIO, 2013). Os trabalhos aqui concentrados apresentam aportes teóricos variados, cujas bases teóricas se inscrevem na interseção entre os Estudos Feministas de cunho pós-estruturalistas, os estudos sociais da infância e autores da psicologia do desenvolvimento, mais especificamente aqueles vinculados à escola russa de psicologia comumente conhecida como psicologia histórico-cultural.

Como as investigações aglutinadas nesse grupo de pesquisas tomam as crianças como depoentes capazes de narrar suas próprias experiências sociais, a maior contribuição de tais estudos para a formulação da tese de doutorado ora apresentada são de dimensões metodológicas. As pesquisas aqui concentradas veem as crianças como atores sociais competentes e que, embora possuam suas especificidades etárias, têm muito a dizer sobre a sociedade na qual vivem, sobre as relações sociais que vivenciam, permitindo que seus interlocutores (adultos) levem em consideração suas impressões.

Nesse sentido, a conjugação entre diversas metodologias permite que pesquisadores/as da infância construam formas sensíveis e mais eficazes de captar as experiências das crianças, com ênfase para aquelas provenientes das relações de gênero e que contribuem para a constituição de suas identidades sociais. Exemplo disso é a conjugação do desenho com a oralidade das crianças proposta por Marcia Gobbi (1997). Em sua dissertação de mestrado, Gobbi (1997) objetivou identificar as relações de gênero presentes no cotidiano das crianças por meio de desenhos produzidos por meninos e meninas. Nesse processo, suas interpretações sobre a produção gráfica das crianças se aliava às explicações que meninos e meninas lhe davam sobre o que haviam desenhado, pois essa autora concebia as crianças "como falantes e criadoras de sua própria cultura. Sujeitos. Meninos e meninas que falam e desenham suas casas, seus pais, suas mães" (GOBBI, 1997, p. 2).

Gobbi considera que os desenhos produzidos por meninos e meninas são legítimos documentos históricos por meio dos quais é possível conhecermos muitos aspectos de sua realidade vivida. Segundo a autora: "foi nos desenhos das crianças e nas falas que os

acompanham que procurei encontrar onde, para elas, estão homens e mulheres, pais e mães" (GOBBI, 1997, p. 4).

Ao analisar os desenhos produzidos por meninos e meninas, Gobbi percebeu uma transição nas relações de gênero mantidas por homens e mulheres e, mais: seu estudo demonstrou que, em certo sentido, as crianças percebiam tais mutações nas relações sociais que envolviam seus pais e mães. De acordo com a autora:

> Os desenhos das crianças e suas falas somadas à de seus pais e mães acenaram para algumas mudanças que estou chamando de transição nas relações mantidas entre homens e mulheres, na concepção que têm das mesmas e na própria construção das relações de gênero. Acredito mesmo que estamos vivendo um período que anuncia alterações quanto ao relacionamento familiar e ao mantido entre pais e mães, entre estes e seus filhos que acenam também para novas formas de crianças, de filhos e filhas (GOBBI, 1997, p. 136).

A observação prolongada das interações entre as crianças também é referendado por esse grupo de trabalhos como metodologia privilegiada para aceder ao ponto de vista das crianças sobre as apropriações que elas realizam das relações de gênero. Destacam-se, nesse sentido os trabalhos de Daniela Finco (2004); Arlete Costa (2005) e Marcia Buss-Simão (2012a).

Reconhecendo o brincar como a principal ação da criança e compreendendo-o como "uma forma de conhecer e observar as relações de meninos e meninas mais de perto", Finco (2004, p. 35), buscou, em sua dissertação de mestrado, compreender, à luz da categoria gênero, as diferentes formas de brincadeiras nas quais meninos e meninas se engajam, reproduzindo ou transgredindo as regras impostas pela socialização de gênero.

Contrariando a perspectiva de estudos que, à época buscavam o *porquê* da separação entre meninos e meninas, a autora propõe "deslocar o foco do estudo – do '*porquê'* da separação entre meninos e meninas, para o '*como'* essa separação acontece" (FINCO, 2004, p.15 – grifos da autora). Desse modo, essa autora buscou observar como são vivenciadas as relações de gênero pelas crianças nos momentos de brincadeira.

Assim como na investigação proposta por Gobbi (1997), a dissertação de mestrado de Finco (2004) se ancora na abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentando-se na metodologia do estudo de caso realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo, ao longo de seis meses do ano de 2002. As observações foram realizadas nos espaços do parquinho, da brinquedoteca e dos momentos de brincadeira

em sala. Segundo a autora “as observações nos espaços das salas aconteceram em uma turma de maternal (3 a 4 anos), uma de jardim (4 a 5 anos) e uma de pré (5 a 6 anos)” (FINCO, 2004, p. 35). Os dados de pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas coletivas com as professoras, observações das brincadeiras das crianças registradas em caderno de campo e por meio de fotografias.

Ao observar diversos momentos de brincadeiras nesses espaços da instituição, Finco (2004) concluiu que as crianças que frequentam a Educação Infantil ainda não possuíam práticas e comportamentos sexistas em suas brincadeiras e, desse modo, não reproduziam o sexismo presente nas relações sociais dos/as adultos/as. Segundo a autora: “meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto” (FINCO, 2004, p. 63). Desse modo, ela considera que os estereótipos sexuais, os comportamentos pré-determinados e os preconceitos e discriminações são construções socioculturais presentes nas relações sociais dos adultos, mas não totalmente capazes de influenciar o mundo infantil. Assim, a autora considera que:

> A observação das brincadeiras, na EMEI pesquisada, tornou-se possível concluir que as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas dados importantes para se construir uma relação não-hierárquica, uma relação de respeito entre os sexos. Desse modo, o profissional de educação infantil tem uma tarefa fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado. Porém, ainda é frequente que meninos e meninas, ao demonstrarem “comportamentos não apropriados para seu sexo” causem preocupação e sejam motivo de incômodo e dúvidas para as professoras da EMEI (FINCO, 2004, p. 65).

A potencialidade do brincar ao longo do processo de apropriação das relações de gênero pelas crianças foi também percebida por Fernandes Gomes (2005). Ao analisar as falas e demais interações discursivas das crianças, a autora identificou a presença de discursos estereotipados que promovem discriminação e assimetria entre os gêneros durante as brincadeiras vivenciadas por meninos e meninas. Contudo, nesses mesmos momentos de brincadeiras em que se engajavam em situações promotoras de diferenciação entre a masculinidade e a feminilidade, as crianças questionavam e problematizavam tais estereótipos, “demonstrando que elas não são meramente receptores passivos dos significados socialmente produzidos quanto à construção do masculino e feminino” (FERNANDES GOMES, 2005, p. 94). De acordo com essa autora:

> A capacidade ativa das crianças foi verificada nos diversos momentos lúdicos propiciados pelo brincar. Nestes momentos, elas expressavam suas opiniões a respeito do masculino e do feminino, problematizando as representações

> engendradas pela cultura adulta ao introduzir novas dimensões interpretativas às questões suscitadas nas relações com os pares. Nesse sentido, o brincar se evidenciou como um meio privilegiado que permite às crianças transcender as fronteiras delimitadas pela estruturação binária.

Desse modo, o brincar se configura como tempo/espaço experiencial das diversas possibilidades de ser menino e menina; homem e mulher. Encontrando na brinquedoteca condições necessárias, as crianças transitavam entre os dois polos (experimentando, brinquedos, situações e brincadeiras usualmente realizadas pelas crianças do outro sexo), revelando a instabilidade da construção do binarismo masculino em contraposição ao feminino (FERNANDES GOMES, 2005).

Sendo a brincadeira o modo de ação social mais potente das crianças inseridas nas instituições de Educação Infantil, ela passa a ser considerada pelos/as pesquisadores/as da infância como momento importante de observação e análise. Segundo 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”. E é exatamente a contradição que atravessa a brincadeira que a faz momento privilegiado de experimentação e produção de novas possibilidades de ser menino e menina; homem e mulher: “ela pode ser tanto um espaço de experimentação espontânea, como pode ser uma forma de produção e controle dos estereótipos masculinos e femininos de uma determinada sociedade” (FINCO, 2004, p. 129). É nessa amálgama de possibilidades de ser menino e ser menina; ser homem e ser mulher, que as crianças ora refutam modos predeterminados, ora reforçam estereótipos e nesse processo complexo de relações sociais vão construindo suas identidades de gênero. Desse modo, é possível considerar que a identidade de gênero das crianças “é constituída tanto pela capacidade que meninos e meninas possuem para abstrair as regras e normas sobre o que é ser masculino e feminino, quanto pelo reforço de influências culturais” (FINCO, 2004, p. 133).

Porém, ao propor observações apenas dos momentos de brincadeiras nos espaços e tempos institucionalizados na prática pedagógica (no parquinho, na brinquedoteca e na sala de aula), Daniela Finco deixou de considerar a fluidez das pedagogias de gênero que se espalham e se disseminam de modo tácito por todos os tempos e espaços da Educação Infantil. Com isso fica a questão: as crianças não brincam *com* e *em* todos os tempos, espaços, ritos e práticas culturais da Educação Infantil (NEVES, 2005)? Compreende-se, nesse sentido que, ao brincar *com* e *em* todos os momentos da rotina da Educação Infantil (se apropriando de

diversas práticas culturais nesse processo), as crianças significam e ressignificam as relações de gênero em diversos outros momentos em que se relacionam com os pares e com os adultos com os quais convivem na instituição de Educação Infantil. Assim, em nosso estudo propomos compreender os sentidos que as crianças produzem para as relações de gênero nas relações intrageracionais (entre crianças) e intergeracionais (entre crianças e adultos).

Diferentemente de Daniela Finco (que considera que a instituição de Educação Infantil não promove segregação de gênero entre as crianças), Arlete da Costa (2005), em sua dissertação de mestrado, parte do pressuposto de que a instituição de Educação Infantil é um espaço *generificado*, ou seja, um espaço no qual meninos e meninas se relacionam cotidianamente, "mas também um espaço onde meninos se relacionam com meninos e meninas se relacionam com meninas, adultos com crianças e adultos com adultos, crianças se relacionam com objetos e também com significados culturais" (COSTA, 2005, p. 16-17).

A autora considera que as relações de gênero são complexas e ricas, pois emergem em diversos momentos, ritos, situações e objetos presentes no cotidiano institucional em que as crianças estão inseridas. Desse modo, as relações de gênero vão se *corporificando* das mais diversas formas. Segundo Costa (2005, p. 20):

> As expressões de gênero fazem parte de um todo – aparecem no jeito de vestir, na postura, no lanche, no banheiro, nas cores das canecas, das escovas de dente ou das toalhas, na roda de histórias, nos desenhos, nas atividades dirigidas e, principalmente, nos momentos de brincadeiras livres, nas falas, entre pares e longe dos olhos da professora, nas brincadeiras de faz-de-conta, nas casinhas e nos esconderijos e também na interação com as professoras e outras funcionárias da instituição.

É diante desse contexto que a autora propõe investigar as expressões relativas à construção dos gêneros que emergem nas brincadeiras de meninas e meninos que cotidianamente se encontram em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Criciúma, Santa Catarina. Para dar conta dessa questão, Costa (2005) realiza uma observação participante (registrando os dados em notas de caderno de campo além de registros fotográficos) nas turmas de crianças de três, quatro e cinco anos desta instituição. Além disso, a autora também realizou entrevistas com as professoras e aplicou um questionário junto às famílias das crianças como forma de triangular os dados e poder, com isso, se aproximar ao máximo possível do ponto de vista das crianças.

Costa inicia seu estudo apoiando-se na hipótese de que as crianças reproduzem comportamentos generificados, que derivam de relações sociais por elas vivenciadas (ou por seus entes) no âmbito da família e até mesmo na instituição de Educação Infantil. Contudo, sua hipótese inicial fora refutada uma vez que as crianças lhe mostraram que "não se trata simplesmente de uma reprodução social por parte das crianças, mas, como defende Corsaro (2002), de uma reprodução interpretativa" (COSTA, 2005, p. 65).

Ao observar as relações que as crianças estabelecem entre si e aquelas que vivenciam juntamente com suas professoras, Costa (2005) percebe a competência social dos/as pequenos/as. Para ela, meninos e meninas conseguiam perceber as diferenças e complexidades nas relações sociais que vivenciavam com os adultos (nas quais as crianças tendiam a reproduzir comportamentos estereotipados quando lhes era conveniente) e nas relações que partilham com os pares (nas quais estabelecem uma apropriação criativa e interpretativa da cultura). De acordo com a autora:

> A observação do cotidiano mostrou que as meninas e meninos possuem grandes habilidades em responder ao que os adultos esperam delas, reproduzindo comportamentos estereotipados quando lhes é conveniente; no entanto, imprimem suas marcas, transformando e ressignificando os conhecimentos do mundo adulto para a sua própria cultura de pares. Ao se apropriarem ativamente das informações do mundo adulto, elas criam rotinas interativas coerentes com essa cultura (COSTA, 2005, p. 126).

Uma das principais contribuições do trabalho de Costa (2005) reside no fato de que ela percebe a competência das crianças em estabelecer diferentes condutas nas relações que vivenciam entre si e nas relações que vivenciam com os adultos. Embora a autora não opere analiticamente com o conceito de "coerção", seus dados apontam para as formas como as coerções adultas afetam as condutas das crianças. Nesse sentido, as crianças, num jogo de relações sociais, ora experimentam novas possibilidades de ser menino e ser menina, ora legitimam estereótipos de gênero. Isso nos permite questionar: quais são as *lógicas* que as crianças articulam para construir suas experiências sociais de gênero?

Outra importante contribuição do estudo de Costa consiste em identificar que a maior parte das relações sociais que as crianças vivenciam são atravessadas por relações de poder. Embora também não opere ao longo da pesquisa com a categoria "conflito" a autora chama nossa atenção para atentarmos para os conflitos que emergem *nas* e *das* relações sociais das crianças.

Assim como Finco (2004); Costa (2005) sente a necessidade de entrevistar as professoras num estudo que busca captar o ponto de vista das crianças. Não fica claro, porém, por que essas autoras não entrevistam os meninos e as meninas. Assim, se do ponto de vista conceitual, Arlete da Costa e Daniela Finco percebem a criança como sujeito capaz de realizar múltiplas e complexas relações sociais, do ponto de vista metodológico, essas duas autoras não incluíram na metodologia de pesquisa, a escuta das crianças. Dessa forma, embora afirmem confiar na criança como sujeito capaz de falar das situações da vida cotidiana nas quais se engajam, não evidenciam essa crença por meio dos processos de construção dos dados de suas pesquisas.

As pesquisas agrupadas em torno da temática: relações de gênero na perspectiva das crianças são unânimes em demostrar que o pertencimento a um determinado sexo (como menino ou menina) e os conhecimentos relativos a cada um dos gêneros (masculino e feminino) envolvem uma variedade de saberes de ordem social e cultural, os quais, "requerem um estudo minucioso para se compreender *como*, e *o quê*, as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos culturais e sociais ao estabelecerem suas relações no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil" (BUSS-SIMÃO, 2013b, p. 194).

Entretanto, os/as autores/as deste grupo de pesquisas, parecem não considerar (ou não perceber) a influência da estrutura da instituição de Educação Infantil na ação social das crianças que a frequentam. Se nos trabalhos pertencentes ao grupo de pesquisas que analisa as pedagógicas de gênero produzidas para as crianças o que sobressai nas análises são as organizações adultas estruturadas do ponto de vista das relações de gênero, no que concerne ao grupo de investigações que analisam as relações de gênero na perspectiva das crianças, parece que os/as pesquisadores/as não atentam para a forma como os/as adultos/as impulsionam ou constrangem as ações das crianças.

Os estudos que focalizam as relações de gênero entre as crianças são relevantes para esta tese na medida em que, além de conceber as crianças como atores sociais capazes de falar sobre as experiências sociais por elas vivenciadas, tais estudos também demonstram que é

> [...] preciso assumir como legítimas as formas de comunicação e relações colocadas pelas crianças, mesmo que estas sejam diferentes das habitualmente utilizadas pelos adultos. Para tanto, é preciso que os adultos façam um grande esforço no sentido de se tornar capaz de ouvir, interpretar, compreender e valorizar os seus pontos de vista como contribuições. Compreendo que não é preciso "dar voz" às crianças se não se acredita que elas tenham contribuições, opiniões, experiências, críticas, idéias, ou seja, que tenham algo a dizer, seja verbalmente ou não, literalmente ou não. Mais

> ainda, que se procure explorar a contribuição única para uma compreensão e teorização sobre o mundo social que as suas perspectivas venham trazer (BUSS-SIMÃO, 2012a, p. 44-45).

Seis pesquisas (duas teses e quatro dissertações) compõem o último conjunto de pesquisas deste levantamento da produção acadêmica nos programas de pós-graduação em educação. Tais estudos estão combinados em um grupo de pesquisas que versam sobre as ***relações de gênero entre adultos e crianças.*** Tais pesquisas se situam em um quadro conceitual diversificado que ora vai dialogar com aportes teórico-metodológicos provenientes da psicanálise, mais especificamente com as teorias sobre a sexualidade infantil de Freud e os estudos de Lacan (MANHÃES, 2004; CASSAROTTI, 2009), ora com os estudos de gênero cujas tradições teóricas se fundamentam nas teorias feministas de inspiração pós-estruturalista (FINCO, 2010; FURLAN, 2013; GIONGO, 2015 e ORIANI, 2015). O que congrega os trabalhos deste grupo é a necessidade de ouvir as demandas dos professores que emergem das relações de gênero vivenciadas pelas crianças e sobre a experimentação da sexualidade por parte de meninos e meninas.

Finco (2010), em sua tese de doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), objetivou revelar e compreender os espaços de convivência e de confronto em que professoras e crianças desenvolvem múltiplas e complexas interações desvendando e interpretando sentidos e significados sobre a permanência e transgressão das normas de gênero estabelecidas.

Para tanto, a autora fundamenta seu olhar em teorias situadas na articulação entre os estudos da infância e as teorias feministas como forma de compreender como as crianças que transgridem as fronteiras estabelecidas para seu gênero são percebidas e tratadas por suas professoras. Segundo a autora: “atrelar infância e gênero permite revelar como é que as crianças situadas em contextos sociais, individualmente ou como grupo social, experienciam as possibilidades e os constrangimentos colocados pelos sistemas e estruturas sociais generificadas” (FINCO, 2010, p. 53).

Do ponto de vista metodológico, a tese de Finco se conforma como um estudo de caso com inspiração etnográfica. Os principais instrumentos de produção de dados foram: a observação participante com registros em diário de campo e entrevistas com as professoras. O trabalho de campo foi desenvolvido de junho de 2007 a abril de 2008 em uma Escola Municipal de Educação infantil (EMEI) situada no bairro do Butantã em São Paulo – SP. Foram participantes do estudo crianças de três a seis anos de idade e as professoras da EMEI.

Ao longo do trabalho de campo, Finco percebeu que as professoras organizavam processos de socialização diferenciados para meninos e meninas, separando-os e conferindo-lhes um conjunto de valores distintos e antagônicos. De acordo com a autora:

> A organização das atividades no dia a dia em dois grupos, de meninas e meninos, acaba estabelecendo uma socialização distinta para o feminino e o masculino. Aí é possível destacar um vasto conjunto de rotinas associado aos valores dicotomizados em dois mundos distintos, fazendo com que percebamos as "duas infâncias distintas" (QVORTRUP, 2002). As relações baseadas nessa forma de organização tendem a separar meninos e meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo os estereótipos dominantes da sociedade (FINCO, 2010, p. 105).

Ao longo desse processo de socialização de gênero, Daniela Finco assevera que os corpos de meninos e meninas são alvo de regulações e disciplinamentos responsável por produzir "mocinhas" e "moleques". Esse é um processo que, segundo a autora, é minucioso e recursivo e se propaga "até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma 'verdadeira' menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência" (FINCO, 2010, p. 108).

Ao observar a rotina da escola, a autora percebeu um forte caráter heteronormativo que permeia os diferentes tempos e espaços da instituição, assim como atravessa as relações sociais vivenciadas entre as crianças e entre elas e os adultos. Contudo, nesse processo, meninos e meninas encontravam formas de desviar do disciplinamento e do controle dos adultos. Para Finco (2010, p. 171) apesar de essas crianças causarem estranhamento nas professoras e serem por elas oprimidas, isso não se dá de forma passiva, pois, "meninos e meninas encontram brechas no gerenciamento do dia-a-dia da EMEI e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos". Ao identificar as formas de transgressão das crianças e de discuti-las com as professoras, Finco percebe que tais transgressões se conformam como importante objeto de reflexão sobre a infância por parte das docentes.

O que as pesquisas agrupadas sob a temática das relações de gênero entre adultos e crianças demonstram é que os adultos pouco sabem sobre as relações de gênero entre as crianças e (menos ainda sobre a sexualidade infantil). É evidente nos relatos das docentes entrevistadas nesses trabalhos que tais questões impõem às professoras saberes e sensibilidades dos quais elas, muitas vezes, não dispõe para mediarem os processos de apropriação de gênero das crianças.

Em síntese, as teses e dissertações analisadas no período compreendido entre 1996 e 2015 retratam em certo sentido uma parte significativa de estudos produzidos nesse período. Um grupo de estudos toma as crianças como capazes de informar como elas operam com as noções de masculino e feminino em seu cotidiano e nas situações que vivem em pares, mas pouco apresenta a participação dos adultos nessa construção. Em contrapartida, outro grupo de estudos demonstra como as crianças são influenciadas por produtos culturais (tanto no plano material quanto simbólico) criados pelos adultos como forma de legitimar a masculinidade e a feminilidade hegemônicas na sociedade.

A seguir, apresentamos os textos sobre gênero, infância e Educação Infantil apresentados nas reuniões anuais da ANPEd.

1.3.Gênero, infância e Educação Infantil nas reuniões da ANPEd

No âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação foram encontrados 18 trabalhos – número relativamente pequeno em função de que esse fórum é o maior espaço de concentração de trabalhos acadêmicos do campo educacional. Nele, existem dois Grupos de Trabalhos (GTs) que abordam a temática discutida ao longo desta revisão, quais sejam: o GT 07, que reúne trabalhos sobre a *Educação da Criança de Zero a Seis Anos*; e o GT 23, que compreende os estudos sobre *Gênero, Sexualidade e Educação*. No período delimitado para o levantamento da produção acadêmica brasileira que versa sobre gênero, infância e Educação Infantil (de 1996 a 2015) foram encontrados oito trabalhos no GT 07 e dez trabalhos no GT 23, conforme visualizamos na tabela a seguir:

Tabela 5: Quantitativo de trabalhos apresentados na ANPEd nos GTs 07 e 23

Ano de publicação	GT 07	GT 23
1996	0	----
1997	0	----
1998	0	----
1999	0	----
2000	1	----
2001	1	----
2002	0	----
2003	0	----
2004	1	1
2005	1	2
2006	0	0
2007	0	1
2008	0	2
2009	0	1
2010	0	1
2011	0	0
2012	3	1
2013	0	0
2015	1	1
Total por GT	8	10

Fonte: levantamento realizado pelo pesquisador

Cumpre explicitar que, conforme visualizamos na tabela 5, o GT 23 tem produzido um número um maior de trabalhos sobre a temática em voga, embora seja um GT mais recente, uma vez que sua criação data de 2004, enquanto que o GT 07 data de 1981. Faz-se necessário esclarecer que os trabalhos apresentados na ANPEd apresentam resultados de pesquisa empírica (sejam elas realizadas no âmbito do mestrado, do doutorado ou no âmbito de investigações de vinculação institucional, no caso de pesquisadores/as em exercício). Desse modo, o conjunto dos trabalhos reunidos nesse levantamento permite-nos perceber como as áreas da Educação Infantil e dos estudos de gênero (respectivamente representadas pelo GT 07 e o GT 23) têm percebido e encarado a temática das relações de gênero, infância e Educação Infantil.

Conforme Costa e Silva (2015, p. 14) “pela quantidade de trabalhos encontrados na ANPED, nos dois GT pertinentes ao interesse desse texto percebe-se que ainda são incipientes os estudos sobre gênero na Educação Infantil. No GT 07 o número é ainda menor, possivelmente por gênero não ser o foco principal do grupo, ao contrário do GT 23”. Nesse sentido, os dados apresentados na tabela 5 permitem inferir que, na atualidade da pesquisa educacional brasileira, a discussão sobre gênero, infância e Educação Infantil tem apresentado maior ressonância no âmbito dos estudos feministas do que na área de estudos e pesquisas sobre Educação Infantil, haja vista que em 11 anos os/as pesquisadores/as do GT 23

apresentaram 10 trabalhos (pois, conforme vimos, este GT foi criado a partir de 2004) e em 20 anos (ou seja, num período nove anos maior) os/as pesquisadores/as do GT 07 apresentaram oito trabalhos.

Seguindo o mesmo agrupamento anteriormente apresentado no levantamento das teses e dissertações, os trabalhos encontrados nos dois GTs da ANPEd podem ser divididos a partir das seguintes temáticas: relações de gênero entre adultos e crianças; relações de gênero na perspectiva das crianças; pedagogias de gênero produzidas para as crianças e balanço da produção acadêmica, conforme podemos visualizar na tabela 6, apresentada a seguir:

Tabela 6: Temáticas apresentadas entre 1996 e 2015 na ANPEd

Temáticas	Quantidade de artigos
Relações de gênero entre adultos e crianças	4
Relações de gêneros na perspectiva das crianças	6
Pedagogias de gênero produzidas para as crianças	7
Balanço da produção acadêmica	1
Total	18

Fonte: levantamento elaborado pelo pesquisador.

O artigo apresentado por Costa e Silva (2015), é o único ***balanço da produção acadêmica*** encontrado na ANPEd. Neste texto, a autora expõe um cotejamento entre os trabalhos apresentados nessa Associação Nacional entre os anos de 2007 e 2013 (oriunda tanto do GT 07 quanto do GT 23) com as ideias sobre construção da identidade de gênero contidas no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Este trabalho é parte de um estudo mais amplo (realizado em nível de mestrado) que visa discutir o estado da arte das pesquisas sobre gênero na educação brasileira. De acordo com a autora, esse é um esforço necessário de se empreender no sentido de que a Educação Infantil, na atualidade, "consiste no segundo espaço social em que as crianças são inseridas e constroem cotidianamente suas identidades de gênero" (COSTA E SILVA, 2015, p.1).

Com o recorte temporal definido (de 2007 a 2013) a autora captou oito artigos. Foram critérios de seleção dos textos: artigos que versassem sobre dados empíricos de pesquisas realizadas no âmbito da Educação Infantil e que tomassem a criança como principal sujeito da investigação.

Uma das constatações da autora é que, a partir da leitura dos textos, ela percebe que há um aumento do interesse dos/as pesquisadores/as do campo educacional pela construção das identidades de gênero de meninos e meninas (COSTA E SILVA, 2015). A autora afirma que a preocupação apresentada nessa produção recente, tem sido a de descrever como

ocorrem essas construções da perspectiva crítica de gênero, contudo sem muito subsidiar o trabalho docente no âmbito das creches e pré-escolas.

Ao analisar o segundo volume do RCNEI (referente à Formação Pessoal e Social da criança) a autora afirma que, apesar de esse documento ser datado e apresentar sérias limitações, ele oferece subsídios importantes para o/a professor/a de Educação Infantil contribuir para o processo de construção da identidade de gênero das crianças. De acordo com Costa e Silva (2015, p. 14), "as construções de identidade de gênero não são o foco principal do documento, pois suas orientações são gerais. Contudo, ao apontar esse tema, visibiliza questões que estão no cotidiano da Educação Infantil e que muitas vezes passam despercebidas".

Contudo, ao confrontar as ideias contidas nesse documento com os resultados dos oito artigos apresentados na ANPEd, a autora percebeu que, embora alguns dos estudos destacassem ações que colaborassem para a desconstrução da lógica binária (masculino/feminino) na produção das identidades de gênero das crianças, a maioria dos trabalhos evidencia a fixidez de tais identidades.

Outro grupo de trabalhos de especial relevância no âmbito desse levantamento agrega os trabalhos que giram em torno da temática: ***pedagogias de gênero produzidas para as crianças*** (SABAT, 2001; 2004; VASCONCELOS, 2004; ROVERI, 2007; CARVALHO, COSTA e MELO, 2008; MARANGON e BUFREM, 2010; SALGADO, LUIZ e FERRARINI, 2012; SALGADO, SUSSEL e OLIVEIRA, 2015). Assim como percebemos no âmbito das teses e dissertações, este grupo de artigos apresentados na ANPEd aponta para a existência de uma pedagogia *gendrada,* tal como sugerido no artigo de Carvalho, Costa e Melo (2008).

Essas autoras compreendem que a organização dos espaços educacionais (especialmente os de Educação Infantil) difunde uma pedagogia visual *gendrada* e que, tal organização, "compreende a configuração espacial das ações e objetos, ou seja, os cenários impostos às crianças, e a prescrição de atividades e interações que devem ocorrer nesses cenários, bem como os signos e símbolos expostos às crianças nas rotinas escolares" (CARVALHO, COSTA e MELO 2008, p. 1).

Na visão dessas autoras, existe uma pedagogia silente e fluida distribuída ao longo dos espaços e ambientes das instituições de cuidado e educação cuja composição implica a

disseminação de roteiros com prescrições de modos de ser menino, menina; homem, mulher, configurando uma pedagogia organizacional (implícita em algumas situações e explícita em outras). Carvalho, Costa e Melo (2008) fundamentadas nos pressupostos das teorias feministas afirmam que a organização das instituições de Educação Infantil é atravessada por representações de gênero.

Para elas, os espaços, ambientes e rotinas organizadas na Educação Infantil difundem (tanto de modo objetivo/explícito quanto de modo subjetivo/implícito) representações simbólicas de gênero. Tal dispersão ocorre de modo tácito e silencioso através da instauração de uma pedagogia (visualmente organizada, mas nem sempre perceptível à primeira vista) que impõe objetos, lugares, atividades e relações aos meninos e às meninas. As autoras seguem afirmando que, sendo o gênero um elemento regulador/orientador da ação social (e, por conseguinte, da experiência) dos sujeitos, sua fluidez e dinamicidade permite a compreensão também das relações de poder por eles/as vivenciadas. Desse modo, torna-se necessário refletir sobre as imagens e mensagens de gênero impressas na distribuição e organização física dos espaços e objetos disponíveis e ofertados às crianças (CARVALHO, COSTA e MELO, 2008).

Nestes roteiros de gênero, "estão demarcados a sinalização de lugares, [...] comportamentos e atitudes femininas e masculinas" (CARVALHO, COSTA e MELO, 2008, p. 15) que vão sendo apreendidos pelas crianças nas relações que estabelecem entre si nos momentos de brincadeira. Como princípio regulador da vida humana, a partir das relações de gênero, os espaços, os objetos e as atividades realizadas nas instituições de Educação Infantil, são organizados de acordo com os sexos, firmando e afirmando, legitimando e deslegitimando modos de subjetivação femininos e ou masculinos.

Percebendo tal divisão do mundo (entre homens e mulheres, entre coisas de homens e coisas de mulheres, entre espaços socialmente aceitos para homens e para mulheres), a criança aprende a decodificá-lo desse modo e se insere em tais práticas, compreendendo-as como "naturalmente" elaboradas.

O que os trabalhos coligados nesse grupo esforçam-se em demonstrar é que o processo pelo qual nos tornamos homens e mulheres deriva de um extenso percurso de socialização "durante o qual os indivíduos vão adquirindo referenciais de conduta que os identificarão, socialmente como pertencentes a tal, ou qual sexo. A criança vai sendo introduzida neste

processo de introjeção/significação da cultura de gênero, de forma sutil, em vários momentos" (OLIVEIRA BARRETO e SILVESTRI, 2008, p. 17). Entretanto, uma das lacunas deixada por este grupo é a falta de problematização acerca dos modos como meninos e meninas se portam frente a esse processo de socialização. Se tais estudos demonstram como brinquedos e brincadeiras influenciam a produção das identidades de gênero de meninos e meninas (VASCONCELOS, 2004; ROVERI, 2007), assim como os rituais presentes no cotidiano escolar como, por exemplo a realização das filas separadas de meninos e meninas (MARANGON e BUFREN, 2010), bem como os filmes infantis que comumente são veiculados pelos/as docentes para as crianças (SABAT, 2001; 2004), estes não se propõe a compreender como as crianças lidam com tais artefatos. Se por um lado os trabalhos apresentam a força dos diferentes processos socializadores pelos quais as crianças são submetidas, tais estudos não se prestam a demonstrar "como estes critérios de diferenciação entre meninos e meninas têm sido construídos, desconstruídos, reconstruídos, questionados e afirmados pelas crianças em suas relações na escola" (MEIRELES, 2009, p. 5-6).

Outro grupo de trabalhos apresentados no âmbito das reuniões nacionais da ANPEd é composto por estudos que versam sobre as ***relações de gênero na perspectiva das crianças***. Obedecendo aos mesmos critérios estabelecidos na análise das teses e dissertações, os trabalhos desse grupo (FINCO, 2005; OLVEIRA BARRETO e SILVESTRI, 2008; MEIRELES, 2009; BUSS-SIMÃO, 2012b; MAYNART E HADDAD, 2012) discutem o protagonismo das crianças nos processos de produção de suas identidades de gênero, e contribuem para a delimitação metodológica desta tese.

Uma das principais contribuições desse grupo de trabalhos é a compreensão da brincadeira "como uma atividade privilegiada de apropriação e reconstrução da cultura, em que a criança compartilha e negocia com seus pares significados, regras e papéis sociais do meio em que está inserida", tal como propõe Maynart e Haddad, (2012, p. 2).

Desse modo, brinquedos e brincadeiras são concebidos como processos e práticas culturais que vão sendo "apropriados pelas crianças no cotidiano como ícones, por meio do quais são acionados, dentre outros valores, os referenciais de gênero que vão sendo introjetados/construídos, no imaginário infantil, de acordo com as formas de acesso e os usos dos brinquedos" (OLIVEIRA BARRETO e SILVESTRI, 2008, p. 03). Isso faz com que os momentos de brincadeiras sejam vistos como um tempo-espaço no qual é possível ver as

crianças enquanto sujeitos construtores de suas identidades de gênero.

Exemplo de como as crianças protagonizam e se engajam nos processos de construção das relações é evidenciado no trabalho de Marcia Buss-Simão (2012b) apresentado na 35ª reunião anual da ANPEd. Nesse trabalho que apresenta resultados de sua tese de doutorado, a autora discute as apropriações de gênero que os meninos, especificamente, realizam entre si quando inseridos em um contexto de Educação Infantil.

Um dos objetivos da pesquisa desenvolvida por Buss-Simão buscava compreender as formas, as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolviam a dimensão corporal presentes entre as crianças pequenas. Desse modo, a autora afirma que ao dirigir sua atenção às indicações das crianças, identificou "a categoria gênero como sendo uma categoria central e constituidora de suas relações, interações e das suas possibilidades de ação social" (BUSS-SIMÃO, 2012b, p. 1-2).

Do ponto de vista metodológico, o estudo se conforma como uma etnografia na qual a autora conviveu durante nove meses com um grupo constituído por 15 crianças sendo, três meninos e 12 meninas com idades entre dois e três anos de uma instituição de Educação Infantil de Florianópolis, Santa Catarina.

Marcia Buss-Simão, parte do pressuposto de que o pertencimento a um determinado gênero é central para as crianças desde os primeiros anos de vida e nesse sentido, envolve

> [...] uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, os quais requerem um estudo minucioso para se compreender como, e o quê, as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos culturais e sociais ao estabelecerem suas relações no cotidiano de uma instituição de educação infantil. (BUSS-SIMÃO, 2012b, p.2).

Fundamentando-se conceitualmente em autores como Candace West e Don H. Zimmerman (1987), essa autora compreende o gênero como uma produção rotineira, metódica e recorrente, sendo realizado tanto por mulheres como homens, os quais, como membros da sociedade, passam a serem reféns de suas próprias produções. Desse modo, a autora assevera que acompanhar e compreender, "a partir da perspectiva das crianças, como esse processo de 'fazer gênero' é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância" (BUSS-SIMÃO, 2012b, p. 3). Para a autora, outra faceta que envolve as construções das crianças sobre as relações de gênero aponta para o fato de que

meninos e meninas reconhecem e definem o gênero “em si mesmos e nos outros por meio dos objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz, etc. qualidade que só pode ser mantida por meio desses objetos culturais sexualmente marcados: vestimentas, linguagem, gestos, atividades, etc.” (BUSS-SIMÃO, 2012b, p. 5-6).

Desse modo, os dados apresentados e discutidos pela autora ao longo do texto demonstram como as crianças vão se apropriando das relações de gênero em meio a um complexo contexto de interações sociais nas quais meninos e meninas ora resistem aos modelos impostos, desafiando estereótipos de masculinidade e feminilidade, ora atualizam, reproduzem e legitimam esses mesmos estereótipos. A autora afirma que em algumas situações, os meninos quando estão brincando entre si, realizam uma manutenção constante da masculinidade. Para Buss-Simão (2012b) essa reafirmação da masculinidade deriva de pressões dos adultos para a conformidade de gênero que são muito mais evidentes sobre os meninos do que em relação às meninas. Contudo, segunda a autora:

> Essa vigilância não é mantida sempre, pois esse processo de construção da noção do posicionamento social implicado em pertencer a determinado gênero, é permeado por dicotomias e contradições em que, algumas vezes, as crianças atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos, em outros, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos (BUSS-SIMÃO, 2012b, p. 10).

A autora, ao longo dos episódios que apresenta em seu texto, demonstra a capacidade dos meninos de utilizarem brinquedos e em situações que evidenciam a construção de uma masculinidade próxima dos modelos hegemônicos, bem como a interação que realizam nos momentos e situações comumente direcionados ao universo das meninas.

Buss-Simão conclui seu texto considerando que as relações de gênero são produzidas pelas crianças por meio desse emaranhado (complexo e multifacetado) no qual os significados de gênero são apropriados por meio dessa complexidade e fluidez. De acordo com a autora:

> Essa fluidez e essa capacidade de entrar tanto nos mundos das meninas como no mundo dos meninos, além de ampliar as possibilidades de amizades e relações, pois não restringe as interações entre seu próprio gênero, traz também, o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino ou ser menina num contexto coletivo, em que as fronteiras de ambas podem ser ampliadas ou quebradas. (BUSS-SIMÃO, 2012b, p. 17).

Assim como Buss-Simão (2012b) as demais autoras que compõem o grupo de trabalhos que discute as relações de gênero na perspectiva das crianças evidenciam que meninos e meninas são “capazes de múltiplas relações, [...] a todo momento experimentando

diferentes formas de brincadeira, buscando novos prazeres, fazendo coisas por possuírem curiosidade e vontade de conhecer (FINCO, 2005, p. 11). Porém, ao negligenciarem as relações entre adultos e crianças, tais estudos não permitem que as investigadoras percebam

> [...] Os múltiplos efeitos que os discursos das outras pessoas podem ter entre as crianças, tanto no sentido de estarem legitimando algumas construções a respeito das maneiras de ser como sendo exclusivas de um ou de outro gênero, quanto de flexibilizar estas fronteiras e permitir que elas sejam mais livres para fazer suas escolhas independente de pertencerem a um determinado gênero (MEIRELES, 2009, p. 7).

Um último grupo de trabalhos identificado entre os textos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd diz respeito aos estudos que versam sobre ***as relações de gênero entre adultos e crianças***. Neste grupo de trabalhos, os textos (SOUZA, 2000; 2005; TORTATO, 2008; RIBEIRO, 2012) evidenciam como o despreparo e a insegurança dos/as professores/as frente às questões de gênero e sexualidade que emanam das questões levantadas pelas crianças atravessam o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil.

Os textos demonstram como a sexualidade das crianças é negada em função de uma compreensão de meninos e meninas como seres puros e ingênuos (RIBEIRO, 2012) e todos/as aqueles/as que expressarem seus comportamentos sexuais são vistos/as como sujeitos pervertidos que escapam à norma, sendo, portanto, alvo de preocupação e vigilância por parte dos/as docentes da Educação Infantil (SOUZA, 2005).

O trabalho apresentado por Ribeiro (2012) apresentado na 35ª Reunião anual da ANPEd é representativo da insegurança dos/as docentes frente às questões relativas às relações de gênero e à sexualidade das crianças. Essa autora apresenta uma análise acerca das falas das educadoras que atuam na Educação Infantil, da rede municipal de educação de Lavras – Minas Gerais e que participaram, no decorrer do segundo semestre de 2011, de um curso de formação continuada com a temática de gênero e sexualidade na infância.

Fundamentando-se no conceito de enunciado de Michel Foucault, Ribeiro analisa os *ditos,* os *não ditos* e os *interditos* presentes nas falas dos/as educadores/as presentes nos encontros do curso de formação continuada ofertado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Uma das questões levantadas pelos/as cursistas diz respeito à falta de conhecimentos que os/as permitam desenvolver uma educação para a sexualidade. O incômodo presente nas falas dos/as professores/as que participaram da formação é proporcional ao desconhecimento

do tema. Desse modo, Ribeiro considera que é preciso “incluir gênero e sexualidade nos currículos e, decisivamente, inventar formas diferentes de abordá-los, pois as questões da sexualidade não podem ser relegadas ao espaço das respostas certas e erradas – especialmente na Educação Infantil” (RIBEIRO, 2012, p. 7).

Outro ponto de tensão que surgiu no âmbito dessas formações, diz respeito aos conflitos que emergem das relações entre as crianças, nas quais questões relativas a sexualidade das mesmas despontam. Conforme a autora, as questões conflituosas (que potencialmente poderiam ser refletidas juntamente às crianças) são “resolvidas” autoritariamente pelos/as adultos/as.

Os/as professores/as demonstram que muitas vezes os familiares das crianças confundem os conceitos de gênero e sexualidade, uma vez que, demonstram desconhecer (ou não aceitar a ideia de) que as crianças são seres sexuados, que expressam sua sexualidade e também ideias relativas a essa temática, o que impede o desenvolvimento de um trabalho mais enfático. Desse modo, esclarece Ribeiro (2012, p. 10) gênero e sexualidade são atravessados pela diversidade “de valores, de religião, de crenças, de costumes, de concepções, de significações, que também se entrelaçam com o dito e o não dito, o pode e o não pode, prazeres e desprazeres, alegrias e tristezas, vergonhas, culpas, insinuações, segundas intenções”.

A autora conclui seu estudo afirmando que as relações de gênero e a sexualidade, embora não estejam inseridas intencionalmente nos Projetos Político Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil, emergem com uma força grande na fala das profissionais que relatam desconhecimento e despreparo frente às situações demandadas pelas crianças.

Como se percebe na exposição acima, uma das críticas que os trabalhos reunidos nesse grupo realizam é a urgência e necessidade de preparação/capacitação docente para lidar com as questões relativas às relações de gênero e de sexualidade (TORTATO, 2008) emergentes das questões vivenciadas por meninos e meninas.

A seguir, apresento os resultados do levantamento da produção acadêmica brasileira relativa à temática: gênero, infância e Educação Infantil encontrado nos artigos publicados nos periódicos do campo educacional.

1.4.Gênero, infância e Educação Infantil nos periódicos do campo educacional

Os artigos publicados nos periódicos brasileiros do campo da educação foram selecionados e distribuídos inicialmente por ano de publicação. Cabe ressaltar que a busca foi realizada nos periódicos *QUALIS/CAPES* A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Nessa busca, privilegiaram-se os artigos que apresentassem resultados de investigações que articularam conceitualmente, ou por meio de pesquisas empíricas, as relações de gênero entre as crianças e entre estas e os/as adultos/as com as quais convivem cotidianamente nos espaços de cuidado e educação. A tabela 7 apresenta a quantidade de publicações com a temática por ano:

Tabela 7: Artigos publicados entre 1996 e 2015 nos periódicos da área da educação

Ano de publicação	Quantidade de artigos	Ano de publicação	Quantidade de artigos
1996	1	2006	1
1997	0	2007	0
1998	0	2008	2
1999	1	2009	2
2000	0	2010	1
2001	0	2011	3
2002	0	2012	1
2003	3	2013	5
2004	0	2014	4
2005	1	2015	3

Fonte: levantamento realizado pelo autor

Percebe-se um crescimento significativo das publicações no período pesquisado: se de 1996 a 2015 foram encontrados 28 artigos, seis deles foram publicados nos últimos cinco anos. Se dividirmos o período analisado em dois, percebemos que foram publicados apenas seis artigos nos primeiros dez anos do levantamento (de 1996 a 2005), sendo que, na última década (2006 a 2015), foram publicados outros 22 artigos – aumento (quase) quatro vezes maior. Os anos de 2013 e 2014 são os que mais apresentam artigos publicados nos periódicos do campo educacional (sendo que foram publicados respectivamente cinco artigos em 2013 e quatro artigos em 2014; seguido dos anos de 2003, 2011 e 2015 nos quais foram publicados três artigos em cada ano. Cabe salientar que a incidência de trabalhos publicados a partir de 2003 – ano em que se intensifica a publicação de artigos com a temática – é explicada pela iniciativa pioneira de publicação de um dossiê intitulado: Educação Infantil e Gênero pela revista *Pro-Posições* (UNICAMP). Esta revista é responsável também pela publicação do maior volume de artigos no período pesquisado (seis artigos), seguido pelos *Cadernos Pagu* (UNICAMP) (quatro artigos) – que se configura como uma das revistas feminista mais sensível à temática das relações de gênero na infância, acompanhado da Revista Contrapontos

(UNIVALI) (que apresenta dois artigos). Os demais periódicos apresentam, dentro do período pesquisado apenas um artigo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Artigos publicados nos periódicos do campo educacional entre 1996 e 2015

Periódico	Instituição de vinculação	Classificação	Quantidade
Cadernos CEDES	UNICAMP	A1	1
Cadernos de Pesquisa	FCC	A1	1
Cadernos Pagu	UNICAMP	A2	4
Educação e Pesquisa	USP	A1	0
Educação e Realidade	UFRGS	A2	1
Educação e Sociedade	UNICAMP	A2	1
Educação em Questão	UFRN	A2	1
Educação em Revista	UFMG	A1	0
Educação	PUC/RS	A2	0
Educar em Revista	UFPR	A1	0
Estudos Feministas	UFSC	A1	0
Perspectiva	UFSC	B1	0
Práxis Educativa	UEPG	A2	0
Pro-Posições	UNICAMP	A1	6
Revista Brasileira de Educação	ANPEd	A1	1
Revista de Educação Pública	UFMT	A2	0
Revista Paideia	FUMEC	B4	1
Revista Texturas	ULBRA	B5	1
Revista NUPEM	UEPR	B2	1
LEITURA: Teoria e prática	ALB	B1	1
Revista Pedagógica	UNOCHAPECÓ	B4	1
Tempos e Espaços em Educação	UFSE	B4	1
Revista Contrapontos	UNIVALI	B1	2
COLÓQUIO HUMANARUM	UNOESTE	B4	1
Revista Reflexão e Ação	UNISC	B2	1
Revista Educação	UFSM	B1	1
Revista Espaço do Currículo	UFPB	B4	1
Total	---	---	28

Fonte: levantamento realizado pelo autor

Seguindo as mesmas categorias apresentadas nas seções anteriores, percebe-se que os artigos que versam sobre gênero, infância e Educação Infantil presentes nos periódicos da área da educação podem ser distribuídos da seguinte forma: relações de gênero entre crianças e adultos, relações de gênero na perspectiva das crianças; pedagogias de gênero produzidas para as crianças e; ensaios de cunho teórico, conforme podemos perceber na tabela a seguir:

Tabela 8: Temáticas apresentadas entre 1996 e 2015 nos periódicos da área da educação

Temáticas	Quantidade de artigos
Relações de gênero entre adultos e crianças	5
Relações de gêneros na perspectiva das crianças	7
Pedagogias de gênero produzidas para as crianças	13
Ensaios teóricos	3
Total	28

Fonte: levantamento realizado pelo autor.

Os três ***ensaios teóricos*** encontrados nos periódicos do campo educacional permitem-

nos perceber que a evolução das pesquisas sobre gênero, infância e Educação Infantil, mesmo ocorrendo de modo tímido, demonstra avanços significativos da base conceitual da pesquisa nessa área. Esses trabalhos (ROSEMBERG, 1996, FARIA, 2006; MARCHI, 2011) são unânimes em denunciar o *adultocentrismo* presente na produção acadêmica (com ênfase nos trabalhos desenvolvidos no campo educacional). Exemplo de como a visão *adultocêntrica* impera nas ciências sociais é discutido por Rosemberg (1996). Neste artigo, no qual analisa dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNADs) buscando compreender as condições de vida das crianças que frequentavam creches e pré-escolas brasileiras, a autora se defronta com um impasse: a cor de uma criança nas coletas do IBGE segue o princípio da *hetero-identificação*, isto é, não é a criança que define/atribui a sua cor, mas sim o responsável por ela (pai ou mãe) (ROSEMBERG, 1996, p. 18).

Além disso, ao revistar algumas teorias da socialização feminina (como por exemplo, a conceituações desenvolvidas por Carol Guiligan), Rosemberg (1996) reflete que tais teorizações discutem a socialização a partir de dados produzidos junto às mulheres adultas, não observando e discutindo junto às crianças tais processos de produção de sujeitos femininos (e também masculinos). Para a autora, estes exemplos ilustram a subordinação de idade que as crianças vivenciam em relação aos adultos e, igualmente demonstra a postura *adultocêntrica* presente nas ciências sociais.

Tais estudos também evidenciam que o reconhecimento dos direitos das crianças é uma decorrência da luta pelos direitos da mulher (FARIA, 2006). Cada vez mais, esses estudos vêm percebendo as crianças como sujeitos competentes e organizados que se encontram finamente adaptados às exigências sociais de cada fase da vida. Assim, as ciências sociais deixam de compreender a infância como período de preparação/maturação para a vida adulta e as crianças como *devir*, um vir a tornar-se adulto e passa a considerar "o significado dos comportamentos e características da criança [...] como parte de um sistema adaptado às necessidades de cada fase, que são também, social e historicamente construídas: pelos adultos e pelas próprias crianças que vivem novas infâncias" (ROSEMBERG, 1996, p. 21).

Do mesmo modo, a reinvindicação da autonomia conceitual da infância enquanto categoria sociológica encontra paralelos e semelhanças com a gênese dos estudos de gênero (MARCHI, 2011). Alguns/umas autores/as do campo dos estudos da infância, na visão de Marchi (2011), comparam as dificuldades e resistências do meio acadêmico à legitimação da

infância como categoria sociológica àquelas dificuldades vivenciadas pelos estudos feministas ao propor o gênero como categoria de análise. Nos dizeres da autora, os problemas (tanto de ordem política quanto epistemológica) concernentes ao "reconhecimento da denominada 'cidadania epistemológica da criança' são similares às resistências com que se depararam, tempos atrás, os 'estudos feministas' para estabelecer o gênero como uma nova categoria de análise" (MARCHI, 2011, p. 398).

Para a autora, a proximidade epistêmica da mulher e da criança – caracterizada pelo silenciamento e exclusão de ambas nas análises sociológicas – reside na proximidade física e simbólica no universo social – fortemente marcada pela subordinação e dependência do mundo adulto masculino. Para Marchi (2011, p. 400):

> Uma mesma lógica cultural atua no processo de desvalorização (social e epistêmica) destas duas categorias sociais. Sem pretender tornar irrelevantes os fatos biológicos e, portanto, afirmar que homens e mulheres ou crianças e adultos não sejam diferentes, esse argumento ressalta que certos dados e diferenças somente adquirem significado de superior/inferior na estrutura de sistemas de valores que são cultural e historicamente definidos.

A antropologia feminista, de acordo com Marchi (2011), levanta a hipótese de que a posição inferior da mulher na sociedade pode ser explicada pelo binarismo natureza e cultura. Para ela, a mulher é identificada, na maioria das sociedades, com o mundo da natureza. Os/as defensores desse argumento afirmam que a inserção da mulher no espaço doméstico contribui para a compreensão de sua associação com a natureza e isso ocorre em detrimento de sua proximidade e ligação com as crianças.

O grupo de artigos que versam sobre as ***relações de gênero na perspectiva das crianças*** permite conhecer as relações de gênero que as crianças vivenciam entre si quando inseridas em contextos coletivos como as instituições de Educação Infantil. Nessa categoria, se encontra o maior número de artigos publicados no período: 13 trabalhos.

Estes trabalhos são relevantes na medida em que apresentam estratégias metodológicas importantes para a captação do ponto de vista das crianças. Buscam compreender as relações de gênero vivenciadas pelas crianças não apenas pela via da linguagem oral por meio de entrevistas e conversas com meninos e meninas, mas articulando-a a outras linguagens da criança, como, por exemplo, as observações dos momentos de brincadeiras (FINCO, 2003;

2013; SAYÃO, 2003; NEVES, 2008[19]; KISHIMOTO e ONO, 2009; CUNHA, ARAÚJO e GOMES, 2011; PICCOLLO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2013a; 2013b; 2013c; BOGOSSIAN, 2014; GARCIA e TOSCANO, 2014) e a conjugação entre o desenho e a oralidade das crianças (GOBBI, 1999). Nesse contexto, relacionar gênero e infância, por meio dessas estratégias metodológicas "permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver" (FINCO, 2003, p. 100).

Outro ponto relevante nesses trabalhos é que eles, em sua grande maioria, ressaltam as capacidades das crianças de lidarem, desde muito cedo, com as relações sociais que vivenciam entre si, pois, "nas brincadeiras que inventam, meninos e meninas demonstram que os papéis de gênero vão sendo delineados muito cedo, embora na infância seja bastante possível transgredi-los" (SAYÃO, 2003, p. 78). Aqui, cabe refletirmos sobre o uso da palavra transgressão, que pressupõe que as crianças possuem compreensão acerca do que a sociedade espera de meninos e meninas; homens e mulheres e burlam conscientemente tais regras e normas de conduta. Pelo contrário, as crianças são capazes de interpretar as diversas formas de masculinidades e feminilidades que ora se articulam, ora concorrem no interior da instituição de Educação Infantil, pois, as relações de gênero são apropriadas num jogo relacional no qual meninos e meninas se fundamentam em suas interações e interpretações da cultura, sendo esse processo mediado por outros sujeitos sociais (NEVES, 2008). Desse modo, a criança é percebida

> [...] como sujeito da cultura que, possuindo capacidade reflexiva própria, apropria-se de significados nas relações sociais, estabelecendo múltiplas relações simbólicas com seus diversos parceiros, inventando e reinventando seu cotidiano de brincadeiras, trabalho, estudos... No movimento de reflexão próprio da cultura, a criança se reinventa como sujeito social, inventando diferentes "maneiras de fazer" o mesmo, construindo frases próprias e tornando-se narradora em sua história (NEVES, 2008, p. 151).

Se por um lado, os trabalhos evidenciam as formas complexas pelas quais as crianças vão se apropriando das relações de gênero nos momentos em que se relacionam entre os pares, por outro, há um dissenso entre os modos como essa apropriação afeta as condutas das crianças, assim como vimos nas teses e dissertações. Finco (2003), ao observar diversos momentos de brincadeiras das crianças na Educação Infantil, considera que elas ainda não se

[19] É preciso esclarecer que, embora o texto de Vanessa Ferraz Almeida Neves (2008) esteja inserido no grupo de artigos que versam sobre as relações de gênero na perspectiva das crianças, seu trabalho consiste em uma investigação que ouviu tanto adultos quanto crianças no que diz respeito à apropriação da masculinidade e da feminilidade. A decisão de alocar este artigo nesta categoria se deu em função de que a perspectiva das crianças emerge com intensidade neste artigo.

encontram impregnadas pelo sexismo característico do mundo adulto; embora, fundamentando-se em Louro (1997), reconheça que meninos e meninas aprendem esse comportamento ao longo de suas vidas escolares. Segundo a autora, as crianças "ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola (FINCO, 2003, p. 95). E ainda acrescenta que

> As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Porém, ao observar as relações entre as crianças, foi possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais que existem na relação com os adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança (FINCO, 2003, p. 95).

Entretanto, ao contrário das afirmações acima, Piccollo (2011), ao analisar os modos como as crianças constroem suas primeiras formas de preconceito relativos ao gênero, raça e beleza assevera que meninos e meninas não estão isentos de perceber e reproduzir tais comportamentos. De acordo com o autor: "essa arquitetura segregacionista não passa incólume aos olhos das crianças, que se apropriam dessas estratificações como verdades absolutas, quando não há uma contraposição dialética com outro sistema conceitual, e as transferem para seus relacionamentos e práticas diárias" (PICCOLLO, 2011, p. 215).

O artigo de Piccollo (2011) parece denunciar que se os estudos que versam sobre as relações de gênero na perspectiva das crianças buscam evidenciar o protagonismo de meninos e meninas nas relações que vivenciam entre si, acabam por desconsiderar o *lugar* dos adultos na estrutura das relações entre os/as pequenos/as. Fundamentando-se em Vigotski (2004) e seus colaboradores, Piccollo afirma que "a criança, apesar de estar na sociedade desde que nasce, precisa se apropriar de um conjunto de elementos para se individualizar. Por isso, só existe individualidade a partir da coletividade, ninguém se humaniza isolado das relações sociais" (PICCOLLO, 2011, p. 215).

O que estes artigos contidos nesse grupo demonstram, na realidade, é que grande parte das experiências sociais das crianças (com ênfase em suas brincadeiras) sofrem influências das relações de gênero (BOGOSSIAN, 2014).

A categoria ***relações de gênero entre crianças e adultos*** evidencia que a instituição de Educação Infantil (e suas/seus respectivas/os professoras/es) pressupõe modos de ser menino

e menina, contribuindo para a construção de subjetividades infantis com vistas às diferenças de gênero.

Nessa categoria, os trabalhos (VIANA E FINCO, 2009; SILVA E LUZ, 2010; SCHINDHELM e EVANGELISTA, 2013; CARVALHO *et all*, 2015; FURLAN E MÜLLER, 2015) consideram que para um grande número de crianças, a instituição de Educação Infantil é um primeiro espaço público (distinto do lar) que frequentam regularmente, tendo a possibilidade de vivenciar experiências culturais também distintas daquelas vivenciadas no âmbito da família. De acordo com Silva e Luz (2010, p. 22), tais experiências são importantes no que diz respeito ao "conjunto das vivências e relações das quais meninos e meninas participam nos primeiros anos de vida torna relevante a investigação e análise desse contexto educativo também por meio da perspectiva que considera o gênero uma dimensão estruturante das relações sociais".

As práticas pedagógicas organizadas pelas/os profissionais de Educação Infantil, tendem a reforçar "as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas" (VIANNA e FINCO, 2009, p. 272). Esse esforço de construção de corpos masculinos e femininos desde a Educação Infantil está relacionado com as expectativas sociais destinadas a meninas e meninos, pois de acordo com Vianna e Finco (2009, p. 272-273 grifos das autoras):

> O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como "verdadeiros" meninos e meninas.

Assim, as relações pedagógicas entre crianças e adultos na Educação Infantil (que articulam práticas sociais de cuidados e educação) são produzidas pelas docentes que as organizam, com base em concepções provenientes de "experiências sociais mais amplas, nas quais as educadoras constroem suas concepções de masculino e de feminino, se fazem presentes nos cuidados prestados aos meninos e às meninas" (SILVA e LUZ, 2010, p. 27).

Os estudos agregados a esse grupo demonstram que as relações entre as crianças e os educadores são plenas e repletas "de ditos e não ditos, de comunicação não verbal, possibilitando representações, que os pequenos vão aprendendo e resignificando num

processo interativo" (SCHINDHELM e EVANGELISTA, 2013, p. 136). Contudo, o não reconhecimento desse modo de apreensão do real e de construção de significados de que as crianças dispõem, faz com que os/as professores/as considerem meninos e meninas como seres assexuados:

> Para muito(a)s educadore(a)s, a criança ainda é vista como um ser assexuado e, por isso, as práticas pedagógicas ainda tendem a investir nos saberes relacionados à mente sem falar sobre o corpo infantil, visto que este, como matriz da sexualidade, é uma realidade tão simbólica quanto física e palco de potenciais fontes de excitação sexual. Desde pequenos, o sentir expressa prazeres e desprazeres e faz desabrochar emoções, afetos e desejos provocando sensibilidades num corpo que evidencia seu gênero e sua sexualidade (SCHINDHELM e EVANGELISTA, 2013, p. 136).

Esses estudos evidenciam que, muitas vezes, as professoras não dispõem de um amplo repertório de conhecimentos (teóricos e práticos) que deem conta das relações de gênero vivenciadas pelas crianças assumindo na maioria das ocasiões, concepções essencialistas sobre a masculinidade e a feminilidade. Embora as docentes "reconheçam que não se deve tratar diferente meninos e meninas, aceitam as diferenças supostamente naturais sem questionamento nem intervenção" (CARVALHO *et all*, 2015, p. 241).

Desse modo, os estudos agrupados nessa categoria apontam para uma maior vigilância e controle por parte dos/as adultos/as que percebem os modos interpretativos e interativos de apropriação das relações de gênero (não confundir com transgressões), por parte de algumas crianças, contudo, tais estudos não discutem os modos como meninos e meninas lidam com tais constrangimentos.

Por fim, a categoria ***pedagogias de gênero produzidas para as crianças*** evidencia as formas silentes e fluidas pelas quais as representações de gênero são disseminadas nos tempos e espaços da Educação Infantil.

Nessa categoria os trabalhos descortinam as representações de gênero presentes nos mais diversos artefatos culturais produzidos para as crianças tais como roupas e assessórios infantis (FELIPE e GUIZZO, 2003; FELIPE, 2009); brinquedos industrializados (CECHIN e SILVA, 2015) desenhos animados (SALGADO, 2012) e os demais cenários que produzem uma visualidade que pressupõe modos de subjetivação masculinos e femininos (CUNHA, 2005; MOREIRA, JOROSKI e QUADROS, 2014), além das práticas pedagógicas e demais práticas ritualizadas na escola de Educação Infantil (QUARESMA da SILVA e BERTUOL, 2014). Tais artigos são relevantes na medida em que se propõem a discutir as representações

de masculinidade e feminilidade presentes em tais produções/artefatos e “que efeitos de verdade produzem e como têm afetado a construção das identidades infantis, especialmente em relação ao gênero e a sexualidade” (FELIPE e GUIZZO, 2003, p. 120).

Importante destacar que tais artigos são inspiradores, pois partem do princípio de que as práticas cotidianas e corriqueiras, os gestos e as palavras tidas como banais “precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”. Portanto, tais estudos se propõem a “desconfiar do que é tomado como natural” (LOURO, 1997, p. 63). Para Salgado (2012, p. 119), trata-se de descortinar um projeto educativo (taciturno e fluido) que busca formar meninos e meninas por meio de um currículo e de uma “didática [que] pulverizam-se sob a forma de brinquedos, desenhos animados, filmes, revistas, canções, danças e uma série de outros produtos culturais” dispostos no âmbito das instituições de Educação Infantil. Também são alvo de intenso escrutínio por parte dos/as pesquisadores/as diversas “práticas pedagógicas e as reflexões das docentes estão arroladas em padrões heteronormativos, e percebem que suas condutas são fruto de uma cultura, de discursos sexistas que são reproduzidos no dia a dia, sem questionamentos” (QUARESMA da SILVA e BERTUOL, 2014, p. 461).

Ao evidenciar essa pedagogia de gênero, Cunha (2005, p. 172) reconhece que a organização espacial e visual das instituições de Educação Infantil “educam sem que os educadores percebam tal pedagogia: a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo – independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não conscientes disso”. Para essa autora, as imagens disseminadas na Educação Infantil têm, muitas vezes, para além da função decorativa, a função de controle das ações das crianças sob vários aspectos, dentre os quais visa demarcar as diferenças de gênero das crianças. Nas palavras da autora: “atualmente, os modos como são utilizadas as imagens na Educação Infantil são múltiplos; muitas vezes servem para ditar comportamentos, cuidar, controlar, ouvir e até definir os gêneros das crianças” (CUNHA, 2005, p. 171).

Se por um lado esses artigos apresentam grande importância para o desenvolvimento das pesquisas sobre as relações de gênero vivenciadas pelas crianças nos ambientes da Educação Infantil, por outro lado, eles não se preocupam em analisar como as crianças lidam com os constrangimentos que lhes são impostos por meios dessas pedagogias de gênero. Elas ressignificam tais constrangimentos? Elas os reproduzem? Assim, faz-se necessário não só

identificar as pedagogias de gênero com as quais as crianças se defrontam no interior das instituições de Educação Infantil, mas é igualmente importante identificar e analisar como as crianças lidam com a estruturação de tais práticas pedagógicas. Dito de outro modo é preciso compreender como essas pedagogias estruturam a agência das crianças.

O conjunto dos trabalhos reunidos nesse levantamento que se estende de 1996 a 2015 evidencia os avanços do campo, bem como as limitações presentes nesses estudos. Esse exercício possibilita uma maior compreensão da relevância do objeto de estudo aqui proposto.

A primeira dimensão a qual volto minha atenção é a diversidade de aportes teóricos que tais trabalhos apresentam. Como vimos, são estudos que buscam inspiração em diversas tradições de pesquisa dentre as quais podemos citar: as correntes dos estudos de gênero e feministas que, assim como as tradições oriundas dos estudos culturais, se inscreve nas vertentes pós-estruturalistas de análise. Também visualizamos inúmeros trabalhos que se vinculam à psicologia do desenvolvimento, na qual destacamos a escola de psicologia russa (histórico-cultural), representada por Vigotski e seus colaboradores, associada à leitura materialista do desenvolvimento infantil preconizada por Henri Wallon. Também foi notória a vinculação de um significativo grupo de estudos articulado conceitualmente com os novos estudos sociais da infância. Por último e não menos importante, encontram-se os estudos cujos aportes teóricos são provenientes da psicanálise de Freud e Lacan. Essa variedade teórica, conforme apontado no levantamento da produção realizado por Rocha (2007) tem em vistas respeitar as especificidades etárias das crianças na Educação Infantil. De acordo com a autora:

> Preservadas as diferentes bases teóricas, um mapeamento da recorrência dos aportes citados nos trabalhos apresentados permite afirmar que as indicações teóricas e metodológicas que influenciaram os trabalhos nesse período apontam a necessidade de produzir um conhecimento sobre a criança incorporando suas representações, suas expressões e significações as dimensões discursivas que a constituem e estabelecendo cruzamentos entre diferentes áreas científicas. Freqüentemente o referencial teórico das pesquisas apresentadas associa autores clássicos de referência a autores contemporâneos e a estudos nacionais recentes, e raramente toma um único autor de forma exclusiva (ROCHA, 2007, p. 6-7).

Essa diversidade teórica pode ser vista por muitos como uma dispersão do campo, contudo, considero-a positiva. Essa heterogeneidade de afiliações teóricas demonstra não só a complexidade do objeto de estudos em questão, qual seja, as relações de gênero vivenciadas na infância, outrossim, demonstra a constituição do campo de estudos e pesquisas que se preocupa em compreender como os processos de socialização de gênero são vivenciados nas

primeiras fazes da vida das crianças. Demonstra também que a complexidade do fenômeno contemporâneo da infância demanda uma abordagem multidisciplinar na qual, diversas áreas das ciências sociais e humanas são convocadas ao debate e à reflexão crítica sobre as experiências das crianças na atualidade.

Do ponto de vista metodológico, os trabalhos são quase unânimes em apontar a etnografia como metodologia capaz de contribuir para a construção de um olhar pautado na alteridade da infância. Princípios metodológicos oriundos dessa forma de condução do trabalho de campo (construída originalmente no âmbito da antropologia) tais como a entrada no campo, a aproximação do/a pesquisador com o ponto de vista das crianças, a estadia prolongada no ambiente naturalístico em que os/as pequenos/as atuam socialmente são pontos de justificativa para os usos dessa metodologia. Segundo Jane Felipe:

> Os métodos etnográficos se apresentam como alternativas bem instigantes para o estudo das culturas infantis, pela possibilidade de trazerem maiores recursos para a pesquisa, oportunizando uma participação mais direta, para acompanhar bem de perto as formulações que as crianças estabelecem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca (FELIPE, 2009, p. 08).

Se muitos dos trabalhos analisados nesse levantamento (inclusive teses de doutoramento) discorrem sobre os princípios metodológicos da etnografia, no que concerne aos desenhos de pesquisa, nem sempre a lógica, a inspiração, o cunho, a postura etnográfica (prefixos comumente associados à etnografia no âmbito dos trabalhos acadêmicos analisados) se concretiza, pois, ora, o trabalho de campo é realizado em pequenos períodos de tempo, ora não são realizados diálogos e entrevistas com as crianças, ora o trabalho de campo não apresenta compromisso com a descrição densa (GEERTZ, 1989 [1973]) das ações e dos significados que meninos e meninas produzem sobre as relações de gênero. Isso pode ser explicado pelo fato de que, como vimos, a maioria dos trabalhos constitutivos desse balanço deriva de estudos realizados no âmbito do mestrado acadêmico. Isso explicaria em certo sentido o uso das expressões: lógica, cunho, inspiração e/ou orientação etnográfica no âmbito das metodologias dos trabalhos. Para Martins Filho (2010, p. 10):

> Há forte tendência para o uso da etnografia em pesquisas com crianças. Considerando a natureza dessa metodologia, os autores dos trabalhos, em sua maioria [...] indicam, tal qual André (1999), a necessidade de adição de palavras como orientação, do tipo, de inspiração, de cunho, para situar a diferença entre fazer etnografia e utilizar essa ferramenta como um dos instrumentos de observação.

Outro ponto positivo desses estudos é que muitos deles propõem que para aceder ao

ponto de vista das crianças, para fazer emergir as vozes de meninos e meninas, refinar e reestruturar métodos de pesquisa já consagrados na produção de dados em interlocução com sujeitos adultos, é um exercício metodológico e reflexivo necessário e salutar para o campo de estudos da infância. Nessa perspectiva, Eloisa Arcires Candal Rocha considera que se privilegia o uso de procedimentos metodológicos que permitam captar "as diferentes expressões infantis, contrariando a lógica comunicacional adultocentrada, para possibilitar uma relação mais comunicativa e um desafiador processo de aproximação com os diferentes grupos infantis" (ROCHA, 2007, p. 9). Nesse sentido, a brincadeira e a cultura são vistas como formas potenciais de se compreender as distintas possibilidades que as crianças têm de viver a infância nos contextos coletivos de educação e cuidado, contribuindo para a constituição de um campo pedagógico específico da infância e da Educação Infantil (ROCHA, 1999). Nesse processo, salientamos a contribuição de Marcia Aparecida Gobbi (1994; 1999) que sugere a articulação do desenho com as falas das crianças como forma de potencializar o diálogo com elas no campo de pesquisa.

Embora saibamos da precisão do recorte deste levantamento da produção acadêmica brasileira – que, no tocante, se preocupou em captar apenas os trabalhos oriundos do campo da educação – e das incongruências relativas aos assuntos apresentados e discutidos ao longo do capítulo, sentimo-nos provocados a problematizar novas questões: dada as associações de diferentes correntes teóricas e a constituição de metodologias capazes de apreender o ponto de vista das crianças, estaríamos diante da emergência de uma área de pesquisas e estudos (que visam compreender as especificidades das relações de gênero nos primeiros anos de vida)? Essa é uma questão a se investigar futuramente, buscando para tanto, agregar a esse levantamento as pesquisas e estudos em outros campos disciplinares das ciências humanas e sociais (sociologia, antropologia, psicologia, geografia, história, dentre outras) como forma de compreender o estado do conhecimento sobre as relações de gênero das crianças na Educação Infantil.

Os trabalhos analisados no período compreendido entre 1996 e 2015 possibilitam a compreensão acerca de nosso objeto de estudo. Como vimos, um grupo de estudos toma as crianças como capazes de informar como elas operam, com as noções de masculino e feminino, em seu cotidiano e nas situações que vivem em pares, entretanto, tais investigações prestam pouca atenção aos modos como os/as adultos/as participam dessas construções. Em contrapartida, outro grupo de estudos demonstra como as crianças são influenciadas por

produtos culturais (tanto no plano material quanto simbólico) criados pelos adultos como forma de legitimar a masculinidade e a feminilidade hegemônicas na sociedade. Contudo, tais estudos não conseguem ou não se propõe a discutir como as crianças lidam com tais coerções (ou o fazem de modo muito incipiente). Há ainda um grupo de estudos que investiga como os/as professoras/as de Educação Infantil percebem e atuam junto às primeiras descobertas e apropriações que as crianças fazem das relações de gênero e da sexualidade.

Nenhum dos trabalhos leva em conta como as crianças constroem as masculinidades e feminilidades (tanto por meio das relações que vivenciam com seus pares quanto nas relações que vivem com os adultos). Se como vimos, nas relações entre crianças, meninos e meninas realizam um processo de apropriação interativo e interpretativo, com os adultos, eles/as tendem a reproduzir representações de gênero. Nesse sentido, percebemos que nenhum dos trabalhos discorre sobre como a simultaneidade das vivências das crianças (entre si e com os grandes) as influencia. Partimos do pressuposto de que ao vivenciar relações sociais tão distintas, as crianças necessitam administrar distintas *lógicas de ação* (DUBET, 1996), processo que também auxilia a construção de sentidos para a masculinidade e a feminilidade. Isso demonstra a relevância de nosso estudo.

CAPÍTULO II

INFÂNCIA E GÊNERO: PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES PARA A ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS

2. INFÂNCIA E GÊNERO: perspectivas multidisciplinares para a análise das experiências das crianças

Este capítulo apresenta os aportes teóricos que nos permitiram compreender os sentidos produzidos pelas crianças sobre as experiências sociais de gênero, a partir das relações vivenciadas entre si assim como nas relações com os/as professores/as.

Como apresentado no capítulo anterior, apesar de ser expressiva a produção acadêmica do campo educacional – que nos últimos vinte anos que toma as relações entre gênero, infância e educação infantil como objeto de análise – nela ainda há lacunas no que concerne ao *lugar* dos adultos no processo de produção das identidades de gênero das crianças. Nesse sentido, conforme afirmado anteriormente, esta tese busca compreender como meninos e meninas produzem sentidos sobre a masculinidade e a feminilidade, considerando as peculiaridades da ação das crianças sem, no entanto, desconsiderar a posição estruturante dos adultos nesse processo. Para tanto, foi preciso construir um referencial teórico produzido na interseção de diversas áreas do conhecimento, quais sejam: dos estudos contemporâneos da infância, da sociologia geral, da antropologia, da filosofia, dos estudos feministas e de gênero e das pedagogias da infância e da Educação Infantil. Essa interlocução com diversos campos teóricos demonstra como a infância é vista, na atualidade, como um fenômeno complexo e multifacetado e que, portanto, seu estudo implica uma abordagem teórica multidisciplinar.

Na primeira seção do capítulo, apresento e discuto a reinserção das crianças no debate teórico das ciências sociais. Discuto como, por meio da emergência dos novos estudos sociais da infância, as crianças transmutam, de variável dependente nos estudos sobre socialização (vivida no âmbito da vida escolar e familiar) para variável independente, sendo que, nas últimas décadas, meninos e meninas passam a ser considerados/as sujeitos de ação (de agência). Eles/as são vistos/as, a partir da emergência desse novo campo teórico, como seres no tempo presente e não objetos de uma educação preparatória, um *devir*, um *vir a torna-se* adulto. Desse modo, meninos e meninas são concebidos como atores sociais capazes de falar sobre as experiências sociais que vivenciam entre si e na interação com os adultos. Também problematizamos os modos de produção simbólica das crianças – o que se convencionou nomear de “culturas da infância”. Esse empreendimento é realizado na

interseção das proposições teóricas provenientes da sociologia da infância e da antropologia da criança.

Na segunda seção, apresento e discuto a noção de socialização. Articulo essa análise à emergência, nos últimos tempos, das instituições de cuidado e educação destinadas às crianças de zero a seis anos de idade, de nosso país. Também discuto o esgarçamento das teorias que dividem a socialização entre primária e secundária, uma vez que, com a emergência das instituições de Educação Infantil, as crianças têm contato cada vez mais cedo com o *outro generalizado*. Por fim são apresentadas as correntes mais recentes dos estudos sobre a socialização que a veem como uma via de mão dupla, na qual o indivíduo é socializado por meio de processos socializadores (muitas vezes compostos de *dessocializações* e *ressocializações*), no qual as crianças assumem papel ativo.

Por se tratar de um estudo que busca captar os sentidos produzidos pelas crianças sobre as relações de gênero, tornou-se essencial compreender a perspectiva de meninos e meninas sobre os processos de socialização de gênero por eles/as vivenciados no âmbito da instituição de Educação Infantil. Como forma de compreender o engajamento das crianças nos diferentes processos de socialização de gênero, a sociologia da experiência formulada por François Dubet (1996) é revista em função de seu alcance analítico. Considero que as formulações teóricas desse autor possibilitam compreender melhor a ação social das crianças (e as lógicas que orientam tais ações – o que é um conceito muito difundido no campo dos estudos da infância, contudo ainda pouco explorado conceitualmente). Ao identificarmos que as crianças vivenciam simultaneamente múltiplos processos socializadores no interior da instituição de Educação Infantil, percebemos que meninos e meninas se vêm obrigados a gerir diversas lógicas de ação. Entretanto, são discutidos os perigos de uma transposição mecânica e total dessa teoria para as análises das experiências infantis. É levado em consideração que Dubet desenvolveu sua teoria com base no sujeito social adulto (dotado de maior controle dos processos cognitivos e, nesse sentido, capaz de exercer a crítica com muito mais precisão do que as crianças). Com isso, compete-nos articular outros/as autores/as que nos permitam uma leitura da densidade das experiências sociais construídas por meninos e meninas.

Objetivando contribuir para o debate sobre a especificidade das experiências das crianças, a teoria crítica da cultura de Walter Benjamin é revisitada. Seus escritos sobre infância, além de apontar proximidade com os pressupostos teóricos e epistemológicos dos

novos estudos sociais da infância, contribuem para a construção de uma teoria da experiência infantil pautada na alteridade da infância. Nesse processo, suas teorizações sobre a experiência (conceito que lhe é caro, pois atravessa toda a extensão de sua complexa e multifacetada produção teórica) apresenta igual relevância no processo de construção de um olhar que possibilite um maior alcance analítico no que diz respeito às especificidades das experiências de gênero das crianças.

Por fim, são revisados alguns pressupostos das teorias de gênero e dos estudos feministas. As formulações teóricas de Raweyn Connell e Rebeca Pearse, possibilitaram identificar e compreender as particularidades que envolvem os processos de socialização de gênero vivenciados pelas crianças ao longo de suas infâncias no interior de uma instituição pública de Educação Infantil.

2.1. De variável dependente a sujeitos de pesquisa: as crianças e a infância nas ciências sociais

Se a década de setenta do século foi considerada a década da mulher em função da emergência dos olhares feministas sobre a produção teórica produzida no âmbito das ciências sociais, as duas décadas posteriores marcaram o aparecimento da infância e das crianças no debate sociológico (FARIA, 2006).

Fúlvia Rosemberg afirma que "cada vez mais os estudos sobre a criança pequena vêm percebendo a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase da vida" (ROSEMBERG, 1996, p. 21). Apesar de a infância ser objeto privilegiado de algumas áreas do conhecimento como, por exemplo, a psicologia do desenvolvimento (que há muito a tem estudado), a pedagogia (que conforma as crianças sob a égide de alunos) e a história das mentalidades (que há algum tempo elegeu a infância como temática de estudos que visam reconstruir valores e representações relativas aos comportamentos familiares de sociedades do passado), o interesse sociológico pelas crianças ocorre mais tardiamente. Conforme explica Manuel Sarmento (2005), existe uma preocupação no campo das ciências sociais em se considerar a infância como construto social desde o trabalho de Ariès (1981[1960]) – que analisa o surgimento do sentimento de infância na transição da Idade Média para a Modernidade[20] – porém, é a partir da década de noventa do século passado que se

[20] Diversos/as autores/as (GELIS, 1992; HEYWOOD, 2004; GOUVÊIA, 2008; dentre outros/as) têm problematizado e apontado equívocos de ordem historiográfica no trabalho de Ariès. Entretanto, é incontestável

começa a ampliar o interesse de sociólogos e dos demais investigadores/as da área das ciências sociais pela criança e pela infância. Para Sarmento, (2005, p. 362):

> A constituição e legitimação do campo científico da sociologia da infância está em curso em todo o mundo, desde há pouco mais de uma década. [...] A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento.

Nessa corrente do pensamento social, a infância (e também as crianças) deixa de ser considerada como variável dependente nos estudos sobre as instituições sociais que tomam a responsabilidade pela socialização das crianças (ALANEN, 2001; SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; QUINTEIRO, 2002; SARMENTO, 2005; ALMEIDA, 2009, dentre outros/as) para se configurar no âmbito das pesquisas como categoria sociológica tal como classe, raça/etnia, gênero, dentre outras.

Os Estudos da Infância – campo multidisciplinar que reúne estudos e pesquisas provenientes da sociologia, da antropologia, da psicologia, da pedagogia, da filosofia, da história social, da geografia, dentre outras áreas do conhecimento, têm se tornado um campo fecundo, apesar de recente em todo o mundo. Nos dizeres de Gouvêa (2011, p. 550 – 551):

> O alargamento dos referenciais disciplinares de estudo da infância determinou a produção de um novo arcabouço teórico conceitual. Verifica-se a conformação de uma história da infância, de uma antropologia da infância, de uma filosofia da infância e, principalmente, de uma sociologia da infância, com a frutífera construção de novos conceitos que superam uma análise evolutiva. Tais campos, ao mesmo tempo em que se ancoram nos referenciais epistêmicos das distintas disciplinas, vem estabelecendo interseções e transversalidades, buscando apreender a infância como fenômeno social.

Règine Sirota evidencia que as origens disciplinares dos pesquisadores contemporâneos de língua inglesa, que na atualidade se ocupam em analisar as crianças e a infância, são diversas: vão da "antropologia médica, por exemplo (Prout), economia (Qvortrup), sociologia da educação (Alanen), estudos feministas (Oakley), folclorista (os Opie) etc., o que explica em parte a maior variedade temática" (SIROTA, 2001 p. 13) presente nos trabalhos dessa tradição linguística.

Neste sentido, os/as investigadores que trabalham com a corrente teórico-conceitual

---

a contribuição desse autor para o campo da história social da infância, pois ele se conforma como um dos primeiros pesquisadores a investigar os diferentes sentimentos de infância presentes na história das mentalidades.

oriunda dos estudos sociológicos da infância laboram na perspectiva de possibilitar maior visibilidade à criança e à infância no âmbito social, conferindo à infância o estatuto de categoria social do tipo geracional e, igualmente, concebendo meninos e meninas como sujeitos sociais de plenos direitos (SARMENTO e PINTO 1997; SARMENTO, 2005). Nesse sentido, Regine Sirota (2001) considera que:

> Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social. Decorre daí a proposta de Javeau de trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como "um povo" com traços específicos. Assim se retoma a proposição de Mauss de considerar a infância como um meio social para a criança, desse modo, articulando essa abordagem à sociologia geral. Trata-se, no âmbito dessas contribuições, de tomar com seriedade esse ator social que é a criança, interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis ou necessários (SIROTA, 2001, p. 11).

A criança e a infância emergem nas investigações sociológicas a partir das análises dos *dispositivos* institucionais que dela se ocupam, quais sejam: a família, a escola, a justiça, dentre outras (ALANEN, 2001; SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; QUINTEIRO, 2002). A inserção das crianças no debate sociológico – agora como variável independente e não mais como apêndice nos estudos sobre as instituições sociais que dela se ocupam – eclode

> Na encruzilhada do debate teórico interno de especialidades temáticas vizinhas, destacando-se entre elas, a sociologia da educação e a sociologia da família, e não é certamente estranha ao impacto refrescante das perspectivas interaccionistas e interpretativas que acentuam na sociologia geral e na necessidade de um "retorno do actor" e se interrogam sobre as novas questões que levantam o processo de individualização na contemporaneidade (ALMEIDA, 2009, p. 15 – grifos da autora).

Paulatinamente, ao desvencilhar-se de outras subdisciplinas do conhecimento sociológico – a sociologia da família e a sociologia da educação, porém continuando em diálogo permanente com elas – os estudos da infância têm alcançando maior expressividade no decorrer das últimas décadas "através da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autónomas" (SARMENTO, 2008, p. 18). Esse campo de estudos tem se desenvolvido na atualidade, segundo Manuel Sarmento (2008), com o objetivo de compreender uma das maiores contradições que envolvem a infância nos tempos atuais. Para esse autor, nunca houve tamanha preocupação com as crianças em termos de cuidados e atenções e, paradoxalmente, nunca como hoje a infância fora afetada por altos índices de exclusão social e de sofrimento. Desse modo, Sarmento considera que, ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições e dos modos de vida das crianças na atualidade, a sociologia da infância insere-se

definitivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. De acordo com Sarmento (2008, p.19 – itálicos no original) ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que essa disciplina se preocupa, mas também com "*a totalidade da realidade social* o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina".

Prout e James (1997 [1990]) propositores do novo paradigma do estudo da infância, argumentam que não se deve investigar as crianças como seres em desenvolvimento; futuros atores sociais, mas como sujeitos dotados de agência (capacidade de ação social). Para tanto, esses autores formularam uma série de proposições que precisam ser consideradas no estudo da infância e das crianças, a saber:

> 1. A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.
> 2. A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente isolada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou o pertencimento étnico. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal.
> 3. As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.
> 4. As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
> 5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles veiculam uma voz mais participativa e diretiva na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquéritos.
> 6. A infância é um fenômeno que revela a dupla hermenêutica das ciências sociais (Giddens, 1976). Isto quer dizer que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na Sociedade[21] (PROUT e JAMES, 1997 [1990], p. 8).

[21] "1. Childhood is understood as a social construction. As such it provides an interpretive frame for contextualizing the early years of human life. Childhood, as distinct from biological immaturity, is neither a natural nor universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies.
2. Childhood is a variable of social analysis. It can never be entirely divorced from other variables such as class, gender, or ethnicity. Comparative and cross-cultural analysis reveals a variety of childhoods rather than a single and universal phenomenon.
3. Children's social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults.
4. Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.

Trata-se, conforme sugere Marchi (2011), de uma emancipação epistemológica da infância, pois, o novo paradigma proposto por tais estudos (mais precisamente por meio da sociologia da infância) vai surgir no contexto das atuais transformações que ocorrem nas instituições sociais centrais à vida das crianças. Neste sentido, refuta-se, a partir de uma leitura crítica, o conceito de socialização de caráter funcionalista – que considera a socialização como um processo de absorção dos indivíduos às coletividades (MOLLO-BOUVIER, 2005) – contribuindo para a consideração da criança como ator social e, portanto, objeto de análise sociológica.

É preciso considerar que acrescido à revisão do conceito de socialização, os estudos da infância ganharam maior notoriedade atualmente, devido ao fato de as ciências sociais, paulatinamente, se voltarem para as dimensões sociais do espaço privado e da individualização. Para Manuel Sarmento, "a reentrada do privado e do subjetivo no domínio do que é socialmente focalizado não deixa de trazer importantes consequências para a definição da pertinência analítica da Sociologia da Infância" (SARMENTO, 2008, p. 21).

Neste sentido, os Estudos da Infância têm reivindicado o reconhecimento da autonomia das formas de produção cultural da infância (SARMENTO, 2002). Autonomia esta que supera a visão de crianças como incompletas, insuficientes enquanto seres sociais, ou seja, nesta perspectiva as crianças são consideradas sujeitos dotados de capacidade de ação e que estabelecem relações sociais de um modo muito peculiar tanto com os adultos quanto com seus pares. Para Marchi (2011, p. 389 - 390), trata-se de romper com um extenso processo de marginalização e invisibilização das crianças no âmbito das ciências sociais:

> Construída sobre a dupla afirmação da criança como ator e da infância como construção social, a Sociologia da Infância reivindica, portanto, como condição necessária para a construção de um novo paradigma para os estudos sociais da infância, a sua declaração como objeto de estudo conceitualmente autônomo. Essa reivindicação decorre do fato da infância ter sido, até muito recentemente, ignorada em sua autonomia conceitual devido ao longo processo de marginalização que sofreu como objeto de estudo sociológico (Qvortrup, 1995; Sirota, 2001; Montandon, 2001). Trata-se, portanto, do movimento teórico de colocar a infância e as crianças em "equidade conceitual" relativamente a outros grupos ou categorias

---

5. Ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood. It allows children a more direct voice and participation in the production of sociological data than is usually possible through experimental or survey styles of research.

6. Childhood is a phenomenon in relation to which the double hermeneutic of the social sciences is acutely present (see Giddens, 1976). That is to say, to proclaim a new paradigm of childhood sociology is also to engage in and respond to the process of reconstructing childhood in society" (PROUT E JAMES, 1990, p. 8 – livre tradução nossa).

> sociais; isto é, reivindica-se nesse movimento a "cidadania epistemológica" da criança.

Evidencia-se, desse modo, que a emergência da Sociologia da Infância decorre de revisões críticas no campo dos estudos sociológicos sobre a socialização – estudos estes que refutam uma visão sobre a criança que a compreende como receptora passiva da cultura adulta, pois, "a desconstrução do conceito de 'socialização' é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos" (SARMENTO, 2005, p. 374).

Ao focar o olhar sobre o engajamento das crianças nos processos de socialização por elas vivenciado e ao perceber suas agências frente às especificidades etárias que vivenciam, é notória a emergência de um conjunto de significações próprias de meninos e meninas. Nesse sentido, Sarmento e Pinto (1997) afirmam que, considerar meninos e meninas como atores sociais de plenos direitos (tal como propomos nesse estudo), implica o reconhecimento da "capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas" (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 20).

Com isso queremos enfatizar que o estudo das ações das crianças é revelador da existência de uma cultura, isto é, de uma forma particular de produção simbólica que deriva das interações que elas estabelecem entre si, fazendo emergir "das suas interpretações acerca do seu mundo de vida, subjaz, fervilhante e intensa, à versão lisa e de superfície que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar" (FERREIRA, 2008, p. 145) – interpretações e significações sobre si, sobre os/as adultos/as e sobre aspectos materiais e simbólicos da sociedade na qual estão inseridas.

Manuel Sarmento (2005) – um dos sociólogos da infância de grande expressividade internacional e cuja produção tem sido construída em uma profícua interlocução com pesquisadores/as brasileiros/as – concebe a cultura das crianças como um conjunto de atividades e costumes, artefatos, valores e ideias partilhados entre as crianças nas relações sociais que estabelecem com seus pares. São formas culturais que não nascem espontaneamente, pelo contrário, constituem-se na reciprocidade presente tanto das produções culturais dos adultos para as crianças quanto das produções culturais criadas por elas próprias nas relações que estabelecem entre si.

Quando se encontram em coletivos cuja frequência é constante (como, por exemplo, a escola), as crianças, "embora inspiradas no mundo adulto, estão ativa e seletivamente a apropriar-se dele e, criativa e coletivamente, a ressignificá-lo em função de seus interesses, necessidades e desejos" (FERREIRA, 2008, p. 146). Ou seja, o que sobressai das ações coletivas produzidas pelas crianças se configura como

> Um conjunto progressivamente organizado e sistematizado de valores e critérios próprios de saberes, saberes-fazeres, saberes-estar e saberes-sentir que, aprendidos e usados como conhecimentos e competências sociais para poderem participar no seu mundo social como crianças, são (re)produzidos num quadro de relações sociais locais, estável e durável. É neste processo de atribuição de significado à realidade e às relações sociais que se forja o patrimônio cultural inerente ao grupo de crianças, permitindo que se fale de cultura de pares infantis (FERREIRA, 2008, p. 146).

Manuel Sarmento afirma que as culturas da infância se conformam como um conjunto de "acções, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade" (SARMENTO, 2005, p. 373). O autor também afirma que tais culturas resultam da convergência desigual de fatores localizados, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações *intergeracionais* (entre crianças e adultos) e *intrageracionais* (entre as crianças). Para ele, "essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo". Nesta perspectiva, busca-se dar visibilidade ao fato de que as crianças são atores sociais competentes e possuem capacidade de formular "interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia" (SARMENTO, 2005, p. 373).

Para Sarmento (2002) as culturas da infância revelam a cultura societal na qual as crianças se encontram imersas, porém, os/as pequenos/as a manifestam de modo distinto das culturas adultas, pois, revelam formas designadamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização acerca do mundo circundante. Dado que a produção cultural das crianças se distingue daquela realizada pelos adultos, mas sem se desvencilhar totalmente dela, cabe então inventariar os princípios geradores e as regras dessa cultura, às quais o autor denomina gramática das culturas da infância. Segundo esse autor, esse esforço científico deve obedecer quatro eixos estruturantes dessa cultura: a interatividade (o trânsito que as crianças realizam entre os saberes adultos e delas próprias), a

ludicidade (entre brincar e realizar tarefas com mais seriedade não há distinção, sendo o brincar, para as crianças, algo muito sério), a fantasia do real (o faz de conta infantil – processo de imaginação do real – é um dos modos importantes de inteligibilidade das crianças) e a reiteração (o tempo da criança é um tempo recursivo, isto é, circular/repetitivo, "continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido") (SARMENTO, 2002, p. 28).

Desse modo, depreende-se que compreender as facetas que envolvem as culturas da infância e suas respectivas especifidades, pressupõe que temos muito que aprender (e apreender) com as crianças e por intermédio de tais aprendizagens, podemos aceder a seus mundos culturais. Entretanto, existem outras possibilidades de compreender a produção simbólica das crianças e, nesse sentido, são frutíferos os posicionamentos teóricos de autores/as da antropologia da criança que não negam a agência de meninos e meninas, mas a reconhecem a partir de um processo de produção cultural que seja compreendido em termos relacionais e que, portanto, analise as intersubjetividades produzidas por adultos e crianças.

No âmbito da produção teórica da antropologia, que nas últimas décadas passa a reconhecer a infância como temática de estudos (GOMES, 2008), a criança é tomada como principal informante nos estudos etnográficos. A antropologia da criança (TOREN, 1999, 2010; COHN, 2005; GOMES, 2008; PIRES, 2007; 2008; 2010; FERREIRA e NUNES, 2014; dentre outros/as), ao tomar a criança como sujeito/participante de pesquisa e ao investigar suas formas peculiares de produção simbólica, contribui de modo proficuo para a compreensão do que se concebe, na atualidade, como produção de uma cultura da infância. Nesse exercício, torna-se fundamental revisitar as correntes mais atuais da antropologia, nas quais a dimensão simbólica possui maior centralidade na formulação do conceito de cultura – movimento que inicia a partir dos anos sessenta do século passado (GOMES, 2008).

As formulações em torno do conceito de cultura produzidas por Clifford Geertz (1989 [1973]) nos permitem pensar as especificidades das produções simbólicas da infância. No âmbito de uma antropologia interpretativa[22], Geertz propõe uma redução do conceito de

[22] Para Sandra Pereira Tosta, a escola de antropologia interpretativa foi desenvolvida nos Estados Unidos e teve como principais representantes Cliford Geertz e Willian Schneider. De acordo com a autora, "esta matriz considera a "cultura como sistemas simbólicos". Geertz, especificamente, teria elaborado uma definição de homem baseada na definição de cultura, rompendo com o postulado iluminista e da Antropologia clássica, de

cultura como forma de aumentar seu alcance analítico. Para tanto, ele define a cultura como redes de significação fortemente articuladas, ou melhor; teias de significado socialmente produzidas pela ação humana. Desse ponto de vista, a tarefa da antropologia, por meio do método etnográfico, seria compreender os significados culturalmente produzidos pelos diversos grupos humanos. Segundo Geertz (1989 [1973], p. 15):

> O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Geertz formula tal conceito de cultura a partir da Semiótica, pois considera relevante a preocupação dessa disciplina com as questões referentes à produção dos significados, do simbolismo e da interpretação (TOSTA, 2011). Ora, se nessa perspectiva o homem é compreendido como um animal envolto em teias de significado que ele próprio constrói, a cultura nada mais é do que um emaranhado dessas teias, e seu estudo, portanto, é um exercício etnográfico capaz de descrever com densidade seus significados. Teias que são produzidas "em dois níveis: o vivido e o interpretado como parte intrínseca da definição de homem do autor" (TOSTA, 2011, p. 424).

Para Geertz (1989 [1973]), o conceito semiótico de cultura é compreendido como um sistema enredado de signos interpretáveis. Nesse sentido, afirma o autor: "a cultura não é um poder. Algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade" (GEERTZ, 1989 [1973], p. 24). A cultura, desse ponto de vista, se conforma como um documento de atuação coletiva e que, portanto, é pública; um saber local, situado, contextualizado. A cultura é vista como o campo propriamente dito do simbólico, dos rituais, dos valores e dos sentidos. A cultura é pública, tal como os seus significados, presentes numa determinada realidade local, situada e histórica, o que permite que tais significados possam ser interpretados (TOSTA, 2011, p. 424).

As considerações de Geertz nos permitem compreender que a cultura não é algo inerte ou estático, pelo contrário, nessa perspectiva ela é percebida por sua dimensão interativa e

---

uma forma ideal e universalista de homem, apontando para a diversidade cultural humana" (TOSTA, 2011, p. 242).

dinâmica, advinda das relações sociais, pois seus significados se estabelecem e se reestabelecem constantemente, uma vez que a cultura "não existe enquanto um *a priori*, senão a cada momento em que é atualizada" (PIRES, 2010, p. 148). Assim como a cultura é dinâmica, o modo como as crianças produzem suas formulações simbólicas sobre o mundo que as circunda (e os artefatos que lhes são próprios) também é extremamente dinâmico.

Flavia Pires (2010) discute a contribuição do estudo da infância para a antropologia e afirma que as crianças apreendem o mundo de modo ativo, vivaz e na interação com as demais pessoas (outras crianças e adultos), contrariando as perspectivas antropológicas que as viam como seres no qual, progressivamente, os adultos iam imprimindo, ou melhor, incutindo a cultura. Desse modo, ao refutar a passividade simbólica das crianças, o aprendizado cultural é visto como derivado de um conhecimento eminentemente relacional. Para ela:

> A cultura não reside estática na cabeça dos adultos, esperando ser enviada passivamente para as cabeças infantis. Abordagens sobre a infância que tratam as crianças como agentes sociais, produtores de cultura e personagens históricos (só para citar alguns exemplos: Bluebond-Langner, 1978; Briggs, 1992; Cohn, 2002; Corsaro, 2003, 2005; Nascimento, 2007; Nunes, 1999; Pires, 2009; Tassinari, 2001; Toren, 1990, 1999), levam em consideração que: 1) não há uma idade única para o aprendizado cultural: não apenas as crianças aprendem, mas os adultos não cessam de aprender; 2) as crianças aprendem tanto quanto ensinam, dos/aos seus pares e dos/aos adultos; 3) aprendizagem não se faz apenas por via consciente e racional, mas também através de outras maneiras de conhecer e aprender (PIRES, 2010, p. 148).

Flávia Pires (2008) fundamentando seus argumentos em Toren (1999), afirma que a infância é um espaço de intersubjetividades. Com isso, a autora nos permite pensar que as crianças aprendem sobre o mundo à sua volta tomando conhecimento da complexidade que o rege a partir das relações sociais, portanto, intersubjetivas, que estabelece com os outros membros da sua comunidade (tanto adultos quanto crianças). De acordo com Pires:

> Falar sobre a cultura das crianças ou as culturas das crianças traz alguns outros problemas. Primeiro porque a cultura é um conceito chave para antropologia, mas passou a ser a causa e o efeito, quando talvez fosse mais produtivo ser tida como ponto de partida para investigações. Em segundo lugar, na pesquisa que realizei, percebi que não há como tomar as crianças como um mundo à parte. Durante o meu trabalho de campo, uma menina de doze anos de idade uma vez indagou-me por que não ir à sua casa conversar com a sua mãe sobre os mal-assombros. Ela não entendia o motivo de eu priorizar a sua versão dos fatos, já que, na sua opinião, a sua mãe e o seu pai entendiam muito mais do assunto que ela própria. *Não há criança sem adulto, e não faz sentido estudar somente as crianças como um mundo à parte e fechado em si mesmo, simplesmente porque isso não corresponde à realidade*. (PIRES, 2008, p. 140-141 – grifos meus).

Para essa autora, as crianças são parte constitutiva da sociedade e afirmar isso não diminui nem tão menos invisibiliza a agência infantil. As crianças apresentam peculiaridades nos modos de conceber, se portar e experimentar o mundo, como tão bem afirmam Manuel Sarmento (2002; 2005; 2008) e Manuela Ferreira (2002, 2008). Contudo, segundo Flávia Pires, "no mundo, o que opera são as relações entre as pessoas, sejam adultos ou crianças. Ambos são parte da sociedade, com inserções diversificadas e, portanto, com pontos de vista diferentes que devem ser explorados para se chegar a um retrato mais fiel de uma comunidade" (PIRES, 2008, p. 141).

Embora seus processos de produção/apropriação de significados sejam diferentes daqueles construídos pelos mais velhos, as crianças muitas vezes dependem dos adultos para produzirem suas interpretações sobre o mundo, seja para legitimar suas interpretações seja para compartilhar com eles suas descobertas, seja para contestar, burlar, transgredir ou subverter códigos, normas e valores culturais. Apesar de no senso comum haver uma compreensão errônea de que crianças e adultos são seres sociais "ontologicamente diferentes, habitantes de mundos que não devem correr o risco de se misturar" (PIRES, 2007, p. 234), acredito que, assim como as crianças influenciam as produções simbólicas dos adultos, meninos e meninas contam com eles para produzirem algumas de suas interpretações sobre o mundo circundante. Meninos e meninas vão progressivamente mergulhando em um mundo construído pelos adultos e nesse mergulho, "as crianças recriam o mundo, mas o fazem a partir do mundo que lhes é apresentado, um mundo de adultos. São agentes da mudança, mas também da continuidade". Assim, uma etnografia com a participação das crianças visa, dentre outras coisas "explorar o que há de ativo nos primeiros anos de vida do indivíduo, em que medida as crianças são autônomas, em que medida seu mundo não é um mundo adulto em miniatura" (PIRES, 2010, p. 149).

Se realmente a cultura se conforma como uma teia de significados (GEERTZ, 1989 [1973]) entrelaçados pelos humanos (por meios de suas ações e relações sociais) e se é bem verdade que a infância é um tempo/espaço de intersubjetividades (entre adultos e crianças, entre adultos e entre crianças que se intercruzam) (TOREN, 1999; PIRES, 2010) seria errôneo admitir que as culturas da infância sejam culturas diferentes das culturas adultas. Se pensarmos assim, estaríamos trabalhando com uma noção de cultura como algo estático que seria progressivamente incutida na mente das crianças.

Desse modo, torna-se relevante pensar as culturas produzidas por meninos e meninas como interpretações peculiares sobre o mundo que elas produzem, radicam e compartilham entre si. É preciso, portanto, considerar que quando a cultura passa a ser compreendida como um sistema simbólico – portanto, dinâmico e constantemente atualizado e reatualizado por aqueles que a produzem (sejam eles adultos ou crianças) – a noção de que as crianças vão incorporando os padrões culturais não faz tanto sentido. A preocupação deixa de ser com o "quando" e "como" a cultura é internalizada, para se compreender "como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabre outra coisa" (COHN, 2005, p. 33).

Em suma, é preciso compreender que "a cultura ou a sociedade é algo dinâmico que não está localizado em lugar algum, mas pode ser pesquisado nas relações entre as pessoas. As crianças não apenas são ensinadas pelos adultos, como também ensinam aos adultos e aos seus pares" (PIRES, 2010, p. 152). Por isso, ao se observar os processos por meio dos quais meninos e meninas constroem possibilidades de se tornarem adultos (mulheres e homens) percebe-se mais facilmente a cultura em ação. Tal processo, inerente à dinâmica cultural, se torna mais evidente quando se trata das crianças.

2.2.Infância, Educação Infantil e socialização: entre integração e interação

A inserção das crianças cada vez mais cedo em instituições públicas que oferecem cuidados e educação (numa perspectiva distinta daquela realizada no ambiente familiar) põe à prova algumas teorias clássicas da socialização. Desse modo, aumenta a compreensão de estudiosos/as de diversas áreas do pensamento educacional acerca do fato de que esse processo deve ser pensado, cada vez mais, a partir de uma pluralidade de formas (complexas e multifacetadas) de socialização de meninos e meninas.

Enquanto parte constitutiva do vocabulário de professores, sociólogos, psicólogos e antropólogos, a socialização comumente designa o processo de integração dos indivíduos ao corpo da sociedade (PLAISANCE, 2005). Entretanto, dada a heterogeneidade de dimensões constitutivas e reguladoras da vida social nos tempos atuais (DUBET, 1996), o conceito de socialização passa a ser concebido sob uma dupla afirmação. Conforme sugerem Dubet e Martuccelli (1997, p. 241):

> A socialização designa o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma. De imediato, a socialização é definida por uma tensão situada no centro de diversos debates sociológicos, mobilizando, de uma só vez, representações do ator e representações do sistema social.

Para esses autores, cada uma dessas dimensões conceituais da socialização pressupõe a distinção de dois grandes conjuntos de teorias: de um lado, um grupo que concebe a socialização como uma forma de interiorização de normas e valores culturais, garantindo a reciprocidade entre a objetividade do sistema e a subjetividade dos atores; do outro, um segundo grupo que opera com a questão da atividade dos indivíduos, do distanciamento, isto é, da separação entre o ator e o sistema, vê a socialização como processo ativo e reflexivo pelo qual o sujeito toma uma posição crítica em relação ao sistema (DUBET, 1996; DUBET e MARTUCCELLI, 1997). Desse modo, esses autores seguem pontuando que "podemos admitir grosseiramente que o primeiro conjunto de teorias se inscreve na imagem clássica[23] da modernidade, enquanto que o segundo, mais sensível à heterogeneidade cultural e social, procede de uma concepção 'pós-moderna' do indivíduo" (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 241).

No âmbito do conhecimento sociológico, essa tensão entre diferentes posicionamentos teóricos em relação à noção de socialização é posta à prova a partir do último quartel do século passado. Para Abrantes (2011), na década de 1970, com a reformulação epistemológica das ciências sociais – proporcionada pelo movimento comumente conhecido como "o retorno do ator" – o conceito de socialização – construído no bojo das teorias sociológicas clássicas – tem sido severamente criticado por diversos/as autores/as. Tal crítica vem sendo realizada por pesquisadores/as de inúmeras subdisciplinas das ciências sociais, tais como: a sociologia da educação (DUBBET, 1996; DUBET e MARTUCCELLI, 1997; SETTON, 2011; ABRANTES, 2011; dentre outros/as); sociologia da família (MONTANDON, 2001), dos estudos da infância (SIROTA, 2001; JENKS, 2002; PLAISSANCE, 2003; 2005; SARMENTO, 2008; MARCHI, 2009; CORSARO, 2011; dentre outros/as), da economia (QVORTRUP, 2011); da Sociologia das Profissões (DUBAR, 2004), dentre outros campos

[23] A sociologia clássica é aqui tomada na acepção de François Dubet (1996) que a define não como uma corrente do pensamento sociológico, mas como um conjunto de ideias e de representações que atravessam diversas tradições de pesquisa. Segundo ele: "a sociologia clássica não é uma personagem coletiva, nem uma bandeira, nem uma corrente ou uma escola como podem existir na história literária; ela resume e organiza algumas proposições simples por tanto tempo compartilhadas que acabam por adquirir um caráter 'clássico'" (DUBET, 1996, p. 22).

teóricos. De acordo com Abrantes (2011), esse refinamento do conceito possibilita uma compreensão mais aguçada de como se dá a socialização em distintos contextos e etapas da vida. Segundo o autor:

> Este tratamento (multi-)temático brinda-nos, hoje, um conhecimento mais detalhado de como a socialização ocorre em diferentes contextos e etapas da vida, ainda que comporte riscos de fragmentação e redução analítica (Scott, 2005). Entretanto, o conceito tem sido objeto de reflexões, sínteses e propostas teóricas, denotando-se uma tendência para a demarcação das definições estruturalistas e funcionalistas, criando uma noção de socialização compatível com os quadros teóricos contemporâneos, nos quais assumem particular importância conceitos como agência, identidade e reflexividade, no âmbito da "modernidade tardia" (ou "pós-modernidade") (ABRANTES, 2011, p. 121-122).

No caso das crianças de até cinco anos e oito meses, as configurações contemporâneas da socialização – que se entrelaçam às transformações dos modos de vida dos adultos (MOLLO-BOUVIER, 2005) – encontram nas instituições de Educação Infantil um fecundo terreno de investigação, cujas questões: i) problematizam noções historicamente construídas sobre os processos de socialização; ii) interrogam a perspectiva clássica da integração das crianças ao corpo social (DUBET, 1996; DUBET e MARTUCCELLI, 1997; ARAUJO e MARTUCCELLI, 2010); iii) apontam a fragilidade da distinção entre socialização primária e secundária (BARBOSA, 2007; SILVA, 2008). A alternativa a essas questões é elaborada à luz de perspectivas sobre a socialização que a percebem como um processo mais interativo e interpretativo do que mera assimilação dos indivíduos pela sociedade e consideram as novas condições de cuidado e educação das crianças pequenas em muitas sociedades, como é o caso brasileiro.

A seguir, veremos as peculiaridades de cada uma dessas dimensões da socialização e buscaremos compreender como cada uma delas contribui para percepção e análise dos modos como as crianças participam do processo de produção e reprodução da sociedade ao passo em que são produzidas por ela. Igualmente, procuraremos refletir sobre como essa discussão auxilia-nos na construção de processos de socialização mais condizentes com as atuais noções de infância que regem nossa compreensão sobre a frequência delas em espaços de Educação Infantil.

2.2.1. A visão integradora da socialização: a internalização do social pelos sujeitos

A socialização é, antes de qualquer coisa, uma gradativa inclusão dos sujeitos na sociedade (PLAISANCE, 2005, p. 244), pois "designa então o processo geral que abrange

toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais". Essa visão objetiva da noção de socialização tem suas raízes no pensamento de David Emile Durkheim. A noção de socialização desse sociólogo – um dos pais fundadores da sociologia francesa e um dos primeiros cientistas sociais a se debruçar sobre os métodos dessa ciência – busca afirmar a reciprocidade presente entre a objetividade do sistema e a subjetividade dos atores (DUBET, 1996; DUBET e MARTUCCELLI, 1997).

Durkheim analisou a educação por meio de seus aspectos constitutivos e a partir de uma compreensão dos processos de socialização enquanto fato social. Emile Durkheim (2007 [1895], p. 3) concebe o fato social como as "maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele." Para o autor:

> *É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior*; ou ainda, toda maneira de fazer *que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais* (DURKHEIM, 2007 [1895], p. 3 grifos do autor).

Como forma de comprovar a dimensão objetiva (evidenciada pelo caráter externo) desses modos de agir, de pensar ou de sentir, esse autor argumenta que eles têm que ser internalizados por meio de um processo educativo. Plaisance (2005, p. 224) considera que, na perspectiva de Durkheim, "como todo fato social, a educação é então concebida na sua força de imposição, de coerção (em termos de ideias, sentimentos e práticas), que se exerce sobre todo indivíduo no cerne de uma sociedade". Desse ponto de vista, Durkheim (2011 [1922], p. 98) assevera que "a educação é uma coisa eminentemente social, tanto por suas origens tanto por suas funções e que, logo, a Pedagogia depende mais da Sociologia do que de qualquer outra ciência". Para ele, suplantar o ser individual formando o ser social em cada um de nós é a finalidade da educação. A partir dessa compreensão – na qual os processos pedagógicos são concebidos como fato social – Durkheim acreditava que a educação (enquanto forma prática dos processos de socialização) se impunha sobre as novas gerações ao mesmo tempo em que lhes impunha a sociedade. Nas palavras de Durkheim (2007 [1895], p. 6):

> Pode-se confirmar por uma experiência característica essa definição do fato social: basta observar a maneira como são educadas as crianças. Quando se observam os fatos tais como são e tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente.

O autor explica que nós adultos *coagimos* as crianças a comer, a beber, a dormir regularmente nos mesmos horários, forçando-as "à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho" (DURKHEIM, 2007 [1895], p. 6). Se esta forma de imposição do social passa despercebida pelos indivíduos se deve ao fato de que, pouco a pouco, por mais coercitiva que seja a socialização, esta passa a ser interiorizada e, muitas vezes sentida como uma liberdade (DUBET, 1996). Para o pai da sociologia francesa, cada sociedade determina os meios pelos quais a educação é realizada, pois, ela só pode existir se seus membros forem o mais homogêneo possível e é a educação que "perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva" (DURKHEIM, 2011 [1922], p. 53). Durkheim então define a educação como:

> a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maturas para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular". (DURKHEIM, 2011 [1922], p. 53 – 54).

Ou seja, a educação segundo Durkheim, é uma "ação exercida nas crianças pelos pais e professores. Esta ação é constante e geral" (DURKHEIM, 2011 [1922], p. 75). Constante, pois se alastra por um longo período da vida até que o indivíduo se encontre integrado à coletividade. A socialização é geral no sentido de que se estende a todas as crianças de uma dada sociedade indistintamente. Desse ponto de vista, a socialização é concebida como um processo de assimilação dos indivíduos ao corpo social. Nos termos de Dubet (1996, p. 23), a socialização nada mais é do que "uma subjetivação que gera [no indivíduo] um domínio de si" e a autonomia. O ator é definido [...] pela interiorização da sociedade". Ou seja, a educação é o processo de inculcação, de interiorização do social no próprio indivíduo.

Essa conceituação da socialização tem implicações teóricas importantes para a definição da função social da educação, que, segundo Durkheim (2011 [1922]), se conforma como uma socialização metódica e sistemática, intencional e programada das gerações mais novas. O autor afirma que a cada nova geração que surge "a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social" (DURKHEIM, 2011 [1922], p. 55).

Levindo Diniz Carvalho (2013) considera que, na perspectiva de Durkheim, a educação da criança é uma ação altamente complexa. Na compreensão de Diniz Carvalho (2013, p. 28) Durkheim desenvolveu três elementos essenciais para a realização do que considera como uma "educação moral" das novas gerações, as quais deveriam se tornar capazes de "adequarem-se às regras do jogo político, social e econômico. Para ele, educar a criança significa moralizá-la, inscrever na sua subjetividade os três elementos da moral: o espírito de disciplina, o espírito de abnegação e a autonomia da vontade". Nos dizeres de Diniz Carvalho (2013, p. 29), de acordo com a teoria durkheimiana da educação:

> A socialização só pode realizar-se plenamente com uma relação entre a autoridade moral de um adulto e a atitude positiva (receptiva) da criança. Essa implicação fundamenta a transmissão da experiência acumulada pelas gerações passadas, baseada na autoridade (do adulto educador e autoridade moral) e na passividade ou receptividade (do aprendiz, criança).

Percebe-se em Durkheim uma excessiva preocupação com os processos de ensino, dado que é por meio deles que a sociedade é "transmitida", internalizada e inculcada nas crianças. A educação, para esse autor é uma via de mão única, pois a sociedade age sobre os indivíduos e nesse processo os agrega ao corpo social. É posto que os processos de socialização sejam direcionados e integrativos tal como propõe Durkheim, porém, há que se reconhecer que se trata de processos que são ao mesmo tempo, multidimensionais e interativos. Com isso queremos afirmar que as crianças são atores sociais que arquitetam suas experiências nas instituições socializadoras ao passo em que são por elas afetadas. Compreende-se, portanto, a socialização como

> uma área de investigação que explora as relações indissociáveis entre *indivíduo* e *sociedade*. Em sua dimensão produtora, difusora e reprodutora, a socialização pode enfocar as instituições como matrizes de cultura, enfatizar as estratégias de transmissão e, portanto, de transformação dos valores dos grupos sociais, além de explorar o processo de incorporação realizado pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida. Isto é, ela deixa de ser apenas uma noção de integração explicitamente vinculada a uma tradição sociológica para ser vista de modo mais abrangente, como um processo construído coletiva e individualmente e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo (SETTON, 2011, p.715 – grifos da autora).

Diante disso, conceber a socialização como um processo pelo qual a sociedade age coercitivamente, isto é, considerando apenas como ela se impõe unilateralmente de modo a integrar os indivíduos às coletividades, já não faz muito sentido (ABRANTES, 2011).

2.2.2. Socialização primária e a socialização secundária: entre a tarefa dos outros significativos e do outro generalizado

A socialização, vista pela sua extensão temporal (e pelo olhar das instituições que dela se ocupam), foi dividida entre socialização primária e secundária (BERGER e LUCKMAN, 2004 [1966]; BERGER e BERGER, 2008 [1975]).

Berger e Luckman (2004 [1975]), dentro da proposta de construir uma sociologia do conhecimento, compreendem a socialização como o processo ontogenético de inserção – ampla e consistente – de um indivíduo ao corpo de uma sociedade ou de um domínio dela. Esses autores a definem como um processo constituído de dois momentos distintos e subsequentes. Segundo eles:

> A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER e LUCKMAN, 2004 [1966] p. 175).

Nesse processo, os sujeitos vivem uma série de situações por meio das quais passam a se integrar à sociedade. De acordo com os autores, a socialização primária é a que insere o indivíduo na vida em sociedade, "tornando-o membro de uma família, de uma região, de uma cidade" (SILVA, 2008, p. 67). As pessoas encarregadas de realizar essa primeira fase da socialização se configuram como os *outros significativos*, os quais são responsáveis pela transmissão de processos subjetivos que serão apreendidos pelo indivíduo "e cuja compreensão do mundo passam a se constituir no próprio mundo desse ser que acaba de chegar" (SILVA, 2008, p. 67). Berger e Berger (2004 [1975]) explicam que a definição de *outros significativos* foi construída por George Herbert Mead para nomear as pessoas que possuem maior frequência de interação com a criança. Segundo os autores:

> Mead designou os grandes protagonistas do drama da socialização como os *outros significativos*. São as pessoas que com maior frequência se tornam objeto da interação da criança, com os quais mantém relações emocionais mais intensas e cujas atitudes assumem importância crucial na situação em que se encontra (BERGER e BERGER, 2008 [1975], p. 176).

Por meio do conceito de *outro significativo* percebe-se que a socialização primária acontece em conjunturas impregnadas de fortes ligações emocionais. Os *outros significativos*, por serem os sujeitos mais próximos da criança (os que mais interagem com ela), são apontados como os responsáveis em promover e desenvolver nas crianças aprendizagens provenientes de sua relação com o mundo, com os outros, quanto consigo mesmas. De acordo

com Berger e Luckman (2004 [1966], p. 176), “a criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus”.

À medida que a socialização avança, a criança passa a perceber que essas atitudes e papéis se articulam com uma realidade mais ampla. Ou seja, “nessa altura a criança passa a relacionar-se não apenas com determinados outros significativos, mas com um *outro generalizado* (temos aqui mais uma expressão meadiana) que representa a sociedade em geral” (BERGER e BERGER, 2008 [1976], p. 176 – grifos no original).

Berger e Luckmann (2004 [1966]) alegam que a socialização primária se encerra na medida em que a ideia de *outro generalizado*, isto é, a sociedade se forma na consciência dos indivíduos e, desse modo, dá lugar à socialização secundária, que deriva da divisão do trabalho e que se configura como um conjunto de processos secundários de socialização, responsáveis pela inserção do indivíduo em outros setores institucionais.

Para Vieira Gomes (1992) na abordagem da socialização de Berger e Luckman há uma enorme ênfase em relação à socialização primária, haja vista que seus processos ulteriores (que constituem a socialização secundária) dela dependem. De acordo com Vieira Gomes (1992, p. 94 grifos da autora), “há nesse enfoque uma clara dependência da socialização secundária em relação à socialização primária, à medida que ela é um ‘processo subsequente’ de introdução de um indivíduo ‘já socializado’ em outros setores (diversos) da vida social”.

Embora a definição de socialização primária dê a devida importância a essa primeira fase da socialização, a inserção das crianças em espaços públicos de Educação Infantil traz implicações importantes para se reavaliar essa definição (SILVA, 2008). Dado que a presença do *outro significativo* é comumente associada aos entes familiares, a questão da socialização primária urge ser revista, pois, conforme Isabel de Oliveira e Silva (2008, p. 68) “a introdução precoce da criança no mundo institucionalizado transforma a socialização primária, inserindo-a no universo público, por meio das instituições destinadas à Educação Infantil”.

Para Barbosa (2007) até a metade do século passado, a socialização das crianças ocorria quase que restritamente no âmbito familiar e, que, na atualidade, as sociedades, no entanto, são extremamente diferenciadas e dispõem de condições muitas vezes insuficientes de estabilidade nos seus procedimentos de socialização. Segundo Barbosa (2007, p. 1063) nos

tempos atuais, os atores são socializados, “desde tenra idade, em diferentes espaços como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas”, ou seja, as crianças confrontam processos socializadores cada vez mais distintos, às vezes concorrentes e até contraditórios.

Assim, a presença das crianças (inclusive quando bebês) em espaços coletivos de educação e cuidado, retira do que seriam os espaços da socialização secundária a dependência direta da etapa que, na definição clássica, seria anterior (socialização primária), haja vista que coloca meninos e meninas de até cinco anos e oito meses em contato direto com o *outro generalizado* (a sociedade), que passa a dividir com os *outros significativos* (a família) a tarefa de socialização dos/as pequenos/as.

2.2.3. O engajamento dos indivíduos no próprio processo de socialização: as correntes interativas e reflexivas

Suzanne Mollo-Bouvier (2005) socióloga da infância francesa, ao analisar as influências das transformações do ambiente familiar das crianças nos processos de socialização dos quais elas participam, assegura que esse conceito não deve ser tomado em seu sentido clássico, ou seja, na acepção de Durkheim (2011 [1922]) como um processo de identificação e integração dos indivíduos ao sistema, “mas numa perspectiva interacionista que salienta a dinâmica das interações na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.392) o que denota uma participação mais ativa e reflexiva das crianças no próprio processo de socialização.

Crítica similar é realizada por autores do campo da sociologia da educação. Os sociólogos latino-americanos Araújo e Martuccelli (2010), por exemplo, asseguram que com a emergência dos indivíduos no âmbito das análises sociológicas atuais, as teorias clássicas da socialização apresentam um considerável número de insuficiências que convidam os cientistas sociais a utilizar outras estratégias capazes de descrever o trabalho do indivíduo para fabricar-se como sujeito. Nesse sentido, a socialização perde sua centralidade na produção e inserção de indivíduos no âmbito social. De acordo com os autores:

> A socialização não é a única maneira de se conceber o processo de fabricação dos indivíduos. Próximo a ela é possível distinguir pelo menos duas estratégias principais: a subjetivação e a individuação. Esquematicamente, a socialização estuda o processo de fabricação sócio psicológica dos indivíduos; a subjetivação aborda, no contexto da sociologia, o problema da constituição do sujeito como resultado das dinâmicas sociopolíticas de emancipação; a individuação se interessa, a partir de

> uma perspectiva sócio histórica, pelo tipo de pessoa que está sendo estruturalmente fabricado em uma sociedade (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2010, p. 79).

Araújo e Martuccelli (2010) ainda afirmam que a situação atual é marcada pelo crescimento da crise da ideia de sociedade (entendida até então, como um bloco coeso e unicamente integrado) o que corrobora o definhamento da ideia de uma homologia entre um conjunto de processos sociais que estruturam as trajetórias coletivas (seja de classe, de gênero ou de gerações) e as experiências pessoais (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2009, p. 80). No entendimento desses autores, eram os processos de socialização que garantiam a estreita conexão entre as expectativas pessoais e possibilidades objetivas, pois, o processo de fabricação dos indivíduos, graças à socialização, proporcionava um progressivo ajuste e adequação do indivíduo à sociedade.

Na atualidade, os atores se veem frente a um conjunto cada vez mais amplo e heterogêneo de indivíduos e instituições e são afetados com uma intensidade cada vez maior por estímulos do ambiente que resultam numa "pluralidade de sistemas de ação regidos por orientações e regras cada vez mais autônomas" (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p.244), o que obriga o sujeito a produzir um sentido próprio de sua experiência, a partir de sua capacidade de articular vários registros de ação (DUBET, 1996). Dito de outro modo, a socialização resulta de uma série cada vez mais contingente e diversificada de experiências produzidas pelos próprios indivíduos (ARAÚJO e MARTUCCELLI, 2010) no decurso de suas vidas. Essa regência das experiências sociais que o indivíduo desempenha não somente colabora para sua socialização, mas igualmente se configura como dimensão constituinte dos processos de socialização.

É certo que a participação na vida social, vai induzindo certo disciplinamento dos comportamentos e condutas como preconizado por Durkheim, pois, possibilita o desenvolvimento de certas disposições, competências e valores em detrimento de outros. Porém, ao participarmos da vida social, produzimos elaborações sobre a cultura (que só existe em função da acumulação histórica das experiências humanas). Indubitavelmente, os indivíduos ainda são socializados através de fatores culturais que conformam sua personalidade, mas, de acordo com Araújo e Martuccelli (2010) essa socialização opera em um contexto social no qual a cultura assume um papel cada vez mais ambivalente. Ela não é mais a única garantia de acordo duradouro entre o ator e a sociedade (como foi no paradigma

sociológico clássico), mas é compreendida como um fator permanente de diferenciação entre os indivíduos.

O panorama conceitual ora esboçado permite-nos afirmar que a socialização da criança na ocorre a partir de um processo mais interativo do que passivo e que leva em conta a capacidade de ação de meninos e meninas, mas que não se dá de forma linear, pois é marcada por descontinuidades e rupturas. Assim, percebe-se que

> A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. Em contrapartida, essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Exemplo dessa abordagem interacionista da socialização é encontrado na obra de do sociólogo estadunidense William Corsaro (2011). Esse autor afirma que ao interagirem entre si, as crianças vão se apropriando de modo interpretativo de informações do mundo adulto que são articuladas num processo de elaboração simbólica peculiar pelo qual ocorre uma aprendizagem social. Dito de outro modo, a partir das aprendizagens decorrentes das relações *intergeracionais* e *intrageracionais*, isto é, entre crianças e adultos e entre elas, meninos e meninas não se colocam passivamente, mas sim assumem uma postura notavelmente interativa, pois principalmente nas relações com os pares, as crianças aprendem umas com as outras nos ambientes sociais que partilham em comum, constituindo desse modo, culturas de pares (CORSARO, 2009).

Corsaro (2009) entende que as crianças assimilam criativa e interpretativamente os elementos do universo cultural adulto (por meio de um fecundo exercício relacional e dialógico) através do qual produzem culturas particulares e únicas, que ele denomina cultura de pares. Para o autor, as culturas de pares conformam "um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares" (CORSARO, 2009, p. 32). Esse autor afirma que as evoluções recentes do campo da Sociologia da Infância, conduziram-no a desenvolver uma abordagem interpretativa da socialização infantil que a considera mais um processo reprodutivo do que linear, portanto, mais interativo, isto é, mais relacional do que passivo. Trata-se da reprodução interpretativa (CORSARO, 2002; 2009; 2011) da cultura na qual

> O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas

> de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2009, p. 31).

Nesta perspectiva, as crianças são consideradas seres sociais imersos, desde cedo, em uma rede social já estabelecida e, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem – o que possibilita uma maior interação com os outros – constroem seus mundos sociais (CORSARO, 2002, p. 114). Associando isto ao alargamento de seu contexto de interações sociais[24], as crianças ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114).

Belloni (2009) considera que os estudos sociais da infância têm buscado cada vez mais ampliar a compreensão acerca da participação das crianças em processos de socialização. Entretanto, tais estudos não podem desconsiderar "a ação sistemática e objetiva das instâncias de socialização, institucionais ou não, que quer queiramos, quer não, têm grande influência nesses processos" (BELONI, 2009, p. 75). Martins Filho corrobora e complementa essa perspectiva ao afirmar que

> Seria impossível compreendermos as culturas infantis desligadas das relações dos adultos e das interações entre pares. Portanto, podemos dizer que as crianças possuem características distintas das de outros grupos geracionais, como é o caso dos adultos, mas que elas nunca deixam de manter e desenvolver relações particulares, tendo-as como referencial para a elaboração de suas manifestações culturais (MARTINS FILHO, 2008, p. 109).

Concordando com Setton (2011) o processo de socialização aqui esboçado ressalta a relação de mão dupla, isto é, de vinculação do indivíduo à sociedade na construção da realidade social. Segundo essa autora, a importância dos processos de socialização não reside na reciprocidade, "mas no vínculo essencial entre indivíduo e sociedade, o que reforça o entendimento relacional dos distintos projetos das instâncias e agentes socializados" (SETTON, 2011, p. 721). A autora nos mostra a relação de interdependência e simultaneidade entre a constituição do indivíduo, da cultura e da sociedade presentes no processo de socialização. De acordo com a autora:

> A socialização reflete um campo de investigação que mescla simultaneamente estruturas, atores, sentido e história. Pensado a partir de um amplo panorama, o processo de socialização explicita a ideia de continuidade, algo que tem uma

[24] Como, por exemplo, a transferência da criança do meio familiar para um contexto educacional institucionalizado (CORSARO, 2002 p. 114).

> biografia, que demanda uma compreensão diacrônica dos fenômenos produtores de sentido. Afastando-se das leituras cristalizadas acerca dessa noção, empenha-se em aproveitar seu potencial analítico explorando a relação dialógica presente em todos os processos de interação social (SETTON, 2011, p. 721).

Essa perspectiva analítica nos permite a construção do objeto desta pesquisa considerando a complexidade e multidimensionalidade dos contextos vivenciados pelas crianças nos primeiros anos de vida, dentre os quais está, no caso da realidade brasileira, a instituição de Educação Infantil. Percebe-se, nesse sentido, que no âmbito das instituições de educação e cuidados destinadas a crianças de até cinco anos e oito meses, diversas instâncias socializadoras ora se mesclam, ora concorrem. Dentre elas podemos destacar: a família, a instituição educacional, a mídia, o grupo de pares, dentre outras. Essa articulação entre distintos sujeitos e distintas instituições conduz as crianças a articularem diferentes formas de ação nos próprios processos de socialização.

É essa articulação de lógicas (ora contraditórias, ora articuladas) que nos permite falar de experiências, entendendo-as como o engajamento das crianças num trabalho de socialização sobre si mesmas (DUBET, 1996). Ou seja, trata-se de reconhecer a socialização como um complexo conjunto de processos socializadores (SETTON, 2011), no qual a criança interage com os adultos, com seus pares, com a cultura e a sociedade. Como dito anteriormente, o intercruzar desses processos, muitas vezes proporciona avanços e retrocessos, descontinuidades e rupturas, ou seja, sucessivas *dessocializações* e *ressocializações* (MOLLO-BOUVIER, 2005), não ocorrendo de modo linear e unilateral.

Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil, para além de se constituir como um espaço de educação e cuidado assume a dupla tarefa de se configurar não só como espaço de socialização, mas também como *lócus* de produção de experiências sociais das crianças (SANTOS, 2015a).

2.3. Sociologia da experiência: uma lente interpretativa para compreensão do engajamento das crianças no processo de socialização

Na busca por um melhor entendimento sobre os modos como as relações de gênero atravessam o cotidiano social de meninos e meninas, a noção de experiência demonstrou potencial relevância no que diz respeito à identificação, análise e compreensão da fluidez e

dinamicidade envoltas nas relações sociais que as crianças protagonizam quando inseridas em uma instituição pública de Educação Infantil.

Desse modo, buscamos compreender as lógicas que orientam as ações das crianças (meninos e meninas) com vistas à construção de suas identidades de gênero. Nesse sentido, os estudos de François Dubet (1996) têm se mostrado de grande valia, embora ainda sejam pouco utilizados no âmbito do estudo sociológico da infância e na investigação das formas de produção da ação social das crianças (SANTOS e SILVA, 2016).

Inspirado em autores cujas teorias se inscrevem em tradições de pesquisas interacionistas e fenomenológicas tais como Alain Touraine[25], Simmel, Weber, Mead, Goffman dentre outros, o sociólogo francês François Dubet (1996), preocupa-se em compreender os modos pelos quais os indivíduos orientam suas ações nas sociedades pós-industriais, refutando a ideia de uma sociedade forte e unida, e que exerce coerção sobre os indivíduos – que nessa perspectiva geralmente são entendidos como sujeitos passivos aos processos de socialização. Embora refute essa ideia balizar da sociologia clássica de que a sociedade se sobrepõe aos indivíduos, Dubet afirma não abandonar totalmente as ambições dessa sociologia que, segundo ele, é fortemente identificada com a teoria de David Emile Durkheim, Talcott Parsons e Norbert Elias (DUBET, 1996).

O conceito de experiência social é o mais adequado, segundo Dubet (1996, p. 93), "para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não parecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da acção uma série de decisões racionais." Segundo ele, as condutas (individuais e coletivas) não se encontram dissolvidas no curso contínuo da vida cotidiana, mas são orientadas por princípios permanentes dotados de maior heterogeneidade, sendo que é essa heterogeneidade que permite que se fale em experiências, sendo estas definidas pela articulação de distintas lógicas de ação.

A experiência social se constitui a partir do momento em que os atores se vêm obrigados a administrar ao mesmo tempo, distintas lógicas reguladoras da ação que são dadas pelo sistema social. Cabe destacar que, nesta perspectiva, o sistema social já não se configura

[25] A teoria sociológica desenvolvida por François Dubet é tributária da Sociologia da Ação de Alain Touraine – de quem foi discípulo e interlocutor no *Centre d'analyse et d'intervention sociologiques* (Centro de análise e de intervenção sociológica - CADIS) – autor a quem os sociólogos da infância de tradição francófona devem a acepção de ação social das crianças (SANTOS E SILVA, 2016).

como um bloco unitário e coeso, mas se apresenta de modo multifacetado, isto é, se conforma a partir da coexistência de sistemas estruturados por princípios autônomos ora concorrentes, ora articulados – uma vez que, a noção clássica de sociedade já não se apresenta como adequada para a análise sociológica. Para Dubet (1996, p. 94), a articulação de lógicas de ação que regulam a experiência dos sujeitos não possui um centro, pois não se fundamenta em uma lógica única. Segundo o autor, "a experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmo". Desse modo, o autor explica que a noção de experiência implica uma atividade cognitiva, ou seja, ela se configura como uma forma de atribuir sentido à realidade e, principalmente, de verificá-la, de experimentá-la. Com isso, o autor incita-nos a pensar que o conceito de experiência, tal como formulado por ele, pressupõe um trabalho do ator sobre si próprio, uma atividade que possibilita a construção de sentido sobre a realidade frente à fluidez característica da vida contemporânea.

Ao buscar definir a noção de experiência social, Dubet (1996) parte do pressuposto de que, de um ponto de vista sociológico, tal construto só se torna útil se se reconhece que ***o ator não está totalmente socializado***, isto é, que sua ação não se reduz a retratar uma versão interiorizada da regulação/coerção efetuada pelo sistema social. Para Dubet (1996) não existe uma conformação absoluta da subjetividade do ator em relação à objetividade do sistema e, desse modo, existe na experiência social algo de inconcluso, de opaco e inacabado. Para explicar o sentimento de estranheza que caracteriza a experiência social, Dubet vai se fundamentar em Simmel, recusando a ideia de uma socialização absoluta. Assim, o autor afirma que o modo como os indivíduos são socializados depende em grande medida da forma como eles não o são, ou seja, depende, como sugere Suzane Mollo-Bouvier (2005) das sucessivas *dessocializações* e *ressocializações* pelas quais o sujeito passa.

Para o autor "a socialização não é total, não porque o indivíduo escape ao social, mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes" (DUBET, 1996, p. 98). Desse ponto de vista, o autor afirma que podemos considerar esse caráter da experiência social como uma autonomia do indivíduo. Dito de outro modo, "a dominação mais absoluta, não consegue reduzir a experiência dos actores aos papéis impostos e constitui-se, socialmente, sem dúvida, uma subjectividade própria" (DUBET, 1996, p. 99). O autor considera que os atores tanto individuais quanto coletivos, não se constituem apenas por associação de seus interesses (tanto no plano material quanto simbólico), pelo contrário,

demonstram não serem redutíveis àquilo que o sistema, por meio da ordem ou do mercado, faz deles.

Outra característica essencial de uma sociologia da experiência social é que, para François Dubet, ela ***parte da subjetividade dos atores***. Ele defende que é esta subjetividade que se configura como o objeto da sociologia da experiência social. A subjetividade é compreendida como "a dinâmica gerada pela atividade do ator ao articular lógicas de ação diferentes. É a consciência que o ator tem do mundo e dele próprio, que constitui a matéria essencial de que dispõe a sociologia da ação, a qual só pode ser apreendida pelo discurso" (SILVA, 2008, p. 38). Desse modo, o autor defende que isso reivindica uma postura fenomenológica por parte do investigador, uma vez que,

> [...] não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios actores, que não deixam de se explicar, de se justificar, inclusivamente para dizerem, por vezes, que suas condutas são automáticas ou tradicionais, que são o que são porque é assim que devem ser (DUBET, 1996, p. 100).

Para Dubet (1996, p. 101 – grifos do autor), considerar a subjetividade dos atores no âmbito da produção das experiências sociais implica levar a sério o sentimento de liberdade expresso pelos indivíduos, "não por que ele seja a expressão de uma 'verdadeira liberdade', mas por que é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da acção como uma experiência e como um 'drama'". Nessa perspectiva, a subjetividade é concebida como uma atividade originária da perda de aderência à ordem do mundo, ao *logos*. Segundo o autor, "é neste sentido que não é absurdo ver o domínio da experiência como a consequência do dualismo moderno que introduz uma separação do sujeito, do indivíduo e das leis da natureza, criando deste modo o espaço de uma subjectividade" (DUBET, 1996, p. 101-102). O autor segue pontuando que a experiência individual vai se tornando cada vez mais social, ao mesmo tempo em que se torna mais impregnada da subjetividade dos atores. "Mas, simultaneamente" adverte Dubet (1996, p. 103 – grifos do autor) "esta experiência só pode ser legítima aos olhos dos actores na medida em que ela continue a ser uma experiência 'autêntica' vivida como a expressão de uma personalidade".

Dubet compreende que a ***experiência é socialmente construída*** e, desse modo, considera que ela "não é nem uma esponja [pela qual o indivíduo absorve o social[26]] nem um

[26] Grifos meus.

fluxo de sentimentos e de emoções, ela não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito" (DUBET, 1996, p. 103). Fundamentando-se novamente em Simmel, ele argumenta que a noção de experiência pressupõe a presença de categorias *a priori*, pois, segundo ele, "existem condições *a priori* em virtude das quais a sociedade é possível". E isso por que existem elementos particulares que se encontram separados uns dos outros, como no caso das percepções sensíveis, por exemplo. A síntese desses elementos individuais na unidade de uma sociedade se dá por meio "da consciência que relaciona a existência individual dos elementos isolados com a dos outros elementos em formas definidas e segundo regras definidas" (SIMMEL, *apud* DUBET, 1996, p. 103). Nesse sentido, afirma o autor, na medida em que o que se sabe da experiência resulta daquilo que os atores dizem sobre ela, no discurso deles estão presentes as categorias da experiência, pois de acordo com o próprio Dubet,

> A experiência social reclama um código cognitivo que designe as coisas e os sentimentos, que identifique objetos por recolha no patrimônio cultural disponível. Mesmo que a experiência pretenda ser, na maior parte dos casos, puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do individuo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros (DUBET, 1996, p. 104).

O autor assegura que os atores tomam o discurso (seja ele científico, religioso ou do senso comum) como um modo de organizar representações de si próprio, mediante a presença "do duplo processo de 'objectivação' e 'ancoragem' que o molda nas categorias do conhecimento espontâneo e de expressão de si" (DUBET, 1996, p. 105 – grifos do autor). Para ele, a experiência mais pessoal não se desvencilha das categorias sociais de seu testemunho.

Dubet afirma que também é preciso considerar que ***a experiência social é crítica*.** Segundo ele, quanto menos recíproca for a relação entre o ator e o sistema, isto é, quanto menos unidade houver entre eles, mais diversificados se tornam os universos de referência e, portanto, mais os indivíduos se veem obrigados a deliberar de modo crítico e reflexivo. Segundo Silva, (2008, p. 40) isso faz com que a experiência social seja crítica, "já que ela é o trabalho do ator na articulação das lógicas do sistema, o que faz com que todos expliquem e justifiquem suas práticas tanto na situação de entrevista como em qualquer outra situação de comunicação".

No processo de explicação de suas ações, os atores tomam uma distância crítica de sua experiência, julgam-na, recorrem a valores e normas que os possibilitem argumentar; apelam

para critérios de justiça, de autenticidade e de verdade, a fim de construir sentidos sobre sua experiência. Dito de outro modo, os atores, "não vivem na adesão imediata e no testemunho puro, pois reconstroem sempre uma distância em relação a eles próprios. O trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis" (DUBET, 1996, p. 106). Quanto mais nos distanciamos da ideia de ação social como a realização de um papel, mais nos aproximamos da noção de experiência social que pressupõe a estruturação de condutas por diferentes lógicas, o que necessita grande reflexividade por parte dos atores. De acordo com o autor, uma sociologia da experiência provoca-nos a considerar cada indivíduo como um "intelectual", isto é, "um actor capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo" (DUBET, 1996, p. 106). A título de síntese, Dubet assim define a sociologia da experiência:

> A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de acção, lógicas que ligam o actor a cada uma das dimensões de um sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjectividade do actor e sua reflectividade (DUBET, 1996, p. 107).

Ao definir a experiência como objeto de análise sociológica, o autor elenca os ***princípios elementares de uma sociologia da experiência***. O primeiro princípio por ele descrito leva em consideração que ***a ação social não tem uma unidade***. Para tanto, fundamenta-se na teoria da ação de Max Weber que propõe uma tipologia da ação múltipla, afirmando que não existe apenas um sistema e uma lógica da ação, mas uma pluralidade não hierárquica.

Weber distingue quatro tipos de ação: ação racional em relação aos meios; ação racional em relação aos valores; ação tradicional e ação emocional – e desse modo, considera que a ação social, em cada um desses tipos, é significativamente orientada, pois "cada uma desses tipos de ação é caracterizado por uma lógica própria identificada com finalidades pretendidas pelos indivíduos" (DUBET, 1996, p. 108).

Isabel de Oliveira e Silva considera que na perspectiva de Weber, o indivíduo se vê perturbado perante várias lógicas. Para Dubet, é o trabalho do próprio ator que permite a articulação dessas várias lógicas, diminuindo a tensão que se instaura com o pluralismo (SILVA, 2008). Desse modo, Dubet extrai de Weber a compreensão de que existe uma pluralidade analítica e ao mesmo tempo não hierárquica de ação.

Um segundo princípio da sociologia da experiência social é de que ***a ação é definida por relações sociais***. Ainda fundamentado em Weber, ação social é compreendida por Dubet como aquela cujo sentido pode ser subjetivamente comunicado pelo agente ou pelos agentes e que se alinha com o comportamento de outrem, em relação ao qual se orienta seu desenvolvimento. A ação é determinada pelas relações sociais, pois, de acordo com o autor, uma ação é simultaneamente uma orientação subjetiva e uma relação – haja vista que há mais do que uma simples relação entre as duas: "pode-se considerar que a orientação só se desenvolve no tipo de relação que lhe corresponde e, de maneira complementar, que um tipo de relação pede um tipo de orientação. A articulação das duas dimensões constitui uma lógica de acção" (DUBET, 1996, p. 110). Com isso, o autor busca evidenciar que as lógicas fundamentais que estruturam a experiência social não são unicamente orientações normativas, mas são igualmente definidas por relações sociais, pois, a orientação da ação e o tipo de relação social no qual ela se inscreve, são "as duas faces da mesma moeda".

Um terceiro princípio da sociologia da experiência social tem em vista considerar que ***a experiência é social porque é uma combinatória***. Desse modo, a análise da experiência social demanda três operações intelectuais básicas. A primeira é de caráter analítico e visa isolar e descrever as lógicas da ação constitutiva de cada experiência social concreta. A segunda operação objetiva compreender o trabalho, isto é, a própria atividade do ator em combinar e articular as distintas lógicas. É preciso considerar que, deste ponto de vista, o indivíduo está sempre em um intervalo, num espaço intermediário entre várias lógicas. Por último é preciso "subir da experiência para o sistema", ou seja, "compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante as formas como os actores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano colectivo" (DUBET, 1996, p. 112).

Para Dubet, cada experiência social deriva da combinação entre três lógicas de ação que correspondem a três grandes tipos de sistemas sociais: a lógica da integração – que se liga à ideia de integração, que durante muito tempo se convencionou chamar de comunidade –; a lógica da estratégia – finamente articulada com a compreensão do sistema social identificado com um mercado, um espaço de concorrência e competitividade entre os sujeitos –; e a lógica da subjetivação – que pressupõe um sistema cultural, no qual a criatividade dos atores não se reduz à tradição e à utilidade. Assim, segundo Dubet (1996, p. 113), sendo a experiência social a combinação de distintas lógicas da ação que se alinham com diferentes lógicas dadas pelos sistemas sociais,

> Na lógica da integração, o actor define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada como sistema de integração. Na lógica da estratégia, o actor tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então "como" um mercado. No registo da subjectividade social, o actor representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como sistema de produção e de dominação.

Cada uma dessas lógicas de ação remete para elementos que estavam subsumidos na noção clássica de sociedade e, como na atualidade eles se separam, é necessário distinguir claramente as lógicas da ação a eles correspondentes. Contudo, adverte o autor, toda formação social é "definida pela co-presença de uma capacidade de integração comunitária, que nos opõem aos "outros", de um sistema de concorrência regulada, e de uma cultura que define a capacidade crítica e a capacidade de acção voluntária" (DUBET, 1996, p. 114).

Isabel de Oliveira e Silva (2008) considera que para Dubet, na experiência social os atores ajustam várias lógicas de ação (que também podem ser consideradas *tipos puros* de ação). Isso confere à experiência social uma dimensão histórica, haja vista que ela resulta da atividade, do trabalho dos indivíduos. Segundo essa autora, "ao realizar a articulação da multiplicidade de lógicas existentes nos sistemas sociais complexos – integração, concorrência e crítica –, o ator constrói sua experiência, que é única e ao mesmo tempo social, uma vez que se constitui de lógicas sociais" (SILVA, 2008, p. 41).

Dubet assume deliberadamente a influência de Alain Touraine em sua formulação das lógicas da ação ao afirmar que cada uma delas pode ser fracionada em elementos analíticos mais simples tais como os princípios de *identidade*, *oposição* e *totalidade*, pelos quais os atores revelam uma definição de si mesmos, da natureza de sua relação com outros e do que está em voga nessa relação. Entretanto, Dubet se afasta de Touraine[27] ao considerar a autonomia de cada uma dessas lógicas e que as mesmas não se hierarquizam no seio de cada sociedade. Dubet (1996, p. 114) então afirma que é por esta razão que prefere falar de experiência ao invés de ação, "a fim de acentuar a autonomia de cada uma dessas lógicas".

A primeira lógica identificada por Dubet é a ***integradora*** que corresponde à lógica da sociologia clássica e engloba os mecanismos de integração presentes em qualquer sociedade. Nessa lógica da ação, a identidade do ator se assemelha à versão subjetiva da integração do sistema. A identidade, segundo Dubet (1996) nada mais é do que o conjunto dos valores

[27] Segundo Dubet (1996), Touraine se mantém fiel à sociologia clássica ao afirmar que as lógicas de ação mantêm relações necessárias entre si. Porém, como o próprio Dubet afirma, no momento intelectual e social em que nos encontramos as ligações entre as lógicas de ação são aleatórias, o que gera certa autonomia entre elas.

institucionalizados que foram interiorizados pelo ator por meio dos papéis sociais por ele desempenhados. Nas palavras do autor:

> Neste registo da acção, a personalidade está mais perto da personagem social. O indivíduo incorporou as expectativas de outrem no decurso de uma socialização primária, infantil e profunda, transformando mesmo esta identidade numa espécie de natureza quando ela diz respeito à língua e à nação, ao sexo, à religião, à classe social... São outros tantos elementos dados ao indivíduo à nascença e que estão nele, mais do que seja ele a trazê-los consigo (DUBET, 1996, p. 115).

Segundo o autor, essa identidade é, muitas vezes, vivida como uma história, como narrativa pessoal que distingue e diferencia o sujeito dos demais. Desse modo, a oposição *nós/eles* indica a configuração das relações sociais associadas à identidade integradora. Segundo o autor, "a forma elementar dessa relação opõe o *in-group*, que não existe senão na afirmação da sua diferença e da sua distância para com o *out-group*" (DUBET, 1996, p. 116). Dubet considera que não necessariamente as relações sociais entre *eles* e *nós* devam ser hostis para se *inscreverem* na lógica da integração. Basta apenas que elas ocorram com base no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora. Porém, segundo o autor, em muitas ocasiões, o conflito retroalimenta o sentimento de pertença dos indivíduos e consecutivamente a sua integração e sua identidade.

Na lógica integradora, a cultura é definida em termos de valores. Nesse sentido, os indivíduos possuem uma representação da sociedade na qual os valores se conformam como elementos basilares da cultura e, consecutivamente, da identidade (SILVA, 2008). De acordo com o próprio Dubet (1996, p. 119) "na lógica da integração, o actor interpreta a cultura como um conjunto de valores que garantem ao mesmo tempo a ordem e a sua identidade". Porém, a significação dos valores é exclusivamente dependente da lógica da ação na qual esse valor se inscreve.

Para Dubet, as condutas de crise e ou os comportamentos desviantes, para além da imagem da anomia causada pela ausência da socialização e, consequentemente pela falta de integração ao sistema – o que é visto como uma patologia pela sociologia clássica – podem também explicar a reação dos atores. Silva (2008, p. 44), interpretando essas formulações de Dubet afirma que "tais comportamentos constituem também formas de recriar os laços de solidariedade, dando segurança emocional a seus membros. As relações hostis com outros grupos ajudam a unir os indivíduos, favorecendo o sentimento de pertença e a identidade integradora".

Para o autor, toda lógica da ação – independente de sua natureza – se conforma como uma racionalidade subjetivamente visada pelos atores. No caso específico da lógica integradora, “trata-se de uma atividade subjectiva constituída por essa economia da integração na qual os indivíduos têm em vista a manutenção ou a mudança do mundo a fim de manter a continuidade da sua própria identidade” (DUBET, 1996, p. 120-121).

A segunda lógica da ação apontada por Dubet é a ***lógica da estratégia***. Essa lógica pode ser compreendida como uma racionalidade instrumental, isto é, um utilitarismo da ação que objetiva combinar as finalidades pretendidas com as oportunidades que emergem *na* e *por meio da* situação. Nessa perspectiva, a sociedade é concebida como um mercado, um campo concorrencial. Contudo, Dubet (1996, p. 123) adverte que não se trata de considerar o indivíduo como um “átomo utilitarista”, mas que ele se posiciona desta perspectiva “ao estar em condições de a explicar desse ponto de vista”. Sendo a sociedade um mercado concorrencial, a identidade dos atores passa a ser concebida como um recurso. Desse modo, ela (a identidade) é definida em termos de estatuto que designa a probabilidade que um indivíduo possui de influenciar os demais, ou seja, a posição relativa que ele assume graças aos meios ligados a essa posição. Segundo Silva (2008, p. 45) isso implica que o indivíduo assume esse estatuto consciente de que “a posição conferida por ele lhe imprime certo grau de influência sobre os outros. A identidade de recurso é o uso da identidade como um meio”. Para essa autora, o que permite distinguir a identidade integradora da identidade de recurso – uma vez que essas duas identidades se influenciam mutuamente – é a identificação da lógica em que se situa o registro da ação (SILVA, 2008).

Dubet assevera que na lógica da estratégia, as relações sociais são praticadas “em termos de concorrência, de rivalidade mais ou menos viva dos interesses individuais ou coletivos” (DUBET, 1996, p. 123). A sociedade, explica-nos o autor, é vista como um sistema de trocas concorrenciais, no qual se tem a possibilidade de obter bens raros, tais como: o dinheiro, o poder, o prestígio, o reconhecimento. Assim, a competição e a integração comunitária coexistem simultaneamente, não prevalecendo uma sobre a outra, pois, conforme Dubet, (1996, p. 127), a especificidade que envolve a lógica estratégica “jamais se descobre tanto como na tensão que a opõe à da integração, ao passo que nós vivemos nos dois mundos, alternando o Dom e o mercado, a camaradagem e o egoísmo, redefinindo assim, cada vez, a natureza das nossas relações com os outros”.

Nessa lógica da concorrência, o mercado, a disputa e a economia permitem a construção de uma metáfora geral das relações sociais. Para Dubet, é desse modo que se torna possível falar de "mercado" conjugal; de "mercado" escolar, de "mercado" político e isso, sem estabelecer uma conexão direta com os bens econômicos, pois a lógica do mercado basta em si mesma.

Nessa perspectiva, o autor afirma que o poder é compreendido na lógica da estratégia como um fim subjetivamente visado pelo ator; entendendo a concorrência não somente pela sua dimensão econômica, mas pela explicação da sua dimensão política (SILVA, 2008). Dubet afirma que além das grandes coisas que estão em jogo nas relações sociais, tais como o dinheiro, o poderio e o reconhecimento, também existem tantas outras relações que exigem muita habilidade estratégica (como por exemplo, a conquista amorosa), tanto quanto na competição política. Para o autor, o poder – entendido a partir da noção de potência de Max Weber, qual seja: a capacidade de influenciar outrem – se instaura como um equivalente universal a todas as relações de competição.

A lógica da estratégia admite que os valores não sejam uma finalidade, mas um meio; um recurso ao se admitir que o sentido da ação situa-se na racionalidade limitada dos atores. Para Dubet, nessa lógica são as oportunidades de alcançar os objetivos que explicam a mobilização dos atores e não as tensões vividas por eles, pois, de acordo com o próprio autor: "são menos as tensões vividas pelos actores do que as oportunidades oferecidas à prossecução das utilidades que explicam a mobilização" (DUBET, 1996, p. 128).

A terceira e última lógica identificada por Dubet é a ***lógica da subjetivação***. Ela se configura como a lógica do sujeito e se manifesta de forma indireta na atividade crítica "aquela que supõe que o ator não é redutível nem aos papéis nem aos seus interesses, quando ele adopta um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia" (DUBET, 1996, p. 130). Para Silva (2008, p. 46 – grifos da autora), trata-se da possibilidade de "distanciamento da própria ação, o que configura uma atitude reflexiva do sujeito, vivida como uma tensão com o mundo, como um conflito, diferentemente da integração e da estratégia que se manifestam como lógicas 'positivas' da ação, como 'realidades'". Ou seja, essa atividade crítica supõe a existência de uma lógica cultural que o ator é capaz de distinguir das outras lógicas.

Na lógica da subjetivação, a identidade do sujeito pode ser considerada como um empenhamento. Dubet afirma que na falta de um termo melhor, essa palavra demonstra como a identidade do sujeito é definida em termos "de um empenhamento em modelos culturais que constroem a representação do sujeito" (DUBET, 1996, p. 131). Fundamentando-se em Touraine, o autor vai afirmar que pouco importa se esse sujeito é real ou uma idealização (uma espécie de mito) o que importa é a eficiência dessa representação do sujeito no exercício de reflexão, de distanciamento do ator em relação a si próprio e à sociedade. Desse modo, Dubet compreende que a identidade do sujeito "(aquele que quer construir sua própria vida) é sempre uma tensão entre a ação integradora e a estratégia – uma tensão com o mundo na qual *o sujeito é sempre um mau sujeito*, afirma, utilizando a expressão de Touraine" (SILVA, 2008, p. 47 – grifos da autora). Segundo Dubet, é nessa lógica da ação que o ator, por meio de sua reflexividade, do movimento de distanciamento que toma em relação à integração e à concorrência, por meio do uso de sua criatividade, pode experimentar-se como sujeito.

Para o estudo das crianças em contextos de Educação Infantil, consideramos pertinente um pouco de cautela na apropriação de uma teoria do alcance da sociologia da experiência. Uma vez que esta investigação objetiva compreender os sentidos produzidos pelas crianças sobre as relações de gênero por elas vivenciadas no interior de uma instituição de Educação Infantil, a opção feita nesta tese é a de dialogar com esse referencial, problematizando e procurando delimitar os contornos dentro dos quais vemos a criança como ator social, perspectiva analítica consonante com os estudos sociais da infância. Ao reconhecermos a capacidade de ação das crianças, consideramos que elas, ao se relacionarem com diferentes sujeitos em diferentes espaços, formulam interpretações sobre diversas dimensões da vida social (inclusive sobre as relações de gênero) a partir de princípios geradores de ações que estão presentes no ambiente social. Desse modo, a opção pelo conceito de experiência formulado por François Dubet, se dá em função de que essa teoria permite uma leitura interpretativa sobre a ação social das crianças sem universalizá-la, indicando que tal sistema de ação é regido por diferentes lógicas que meninos e meninas necessitam articular nos diferentes processos de socialização que vivenciam. Cumpre explicitar também que para analisar as experiências sociais das crianças, estamos abordando as relações de gênero por elas vivenciadas no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Assim, consideramos pertinente o uso de uma abordagem teórica, tal como formulada por Dubet (1996), que nos permite pensar as relações de gênero vivenciadas pelas crianças em

uma instituição de Educação Infantil em termos da articulação de lógicas de ação (SANTOS e SILVA, 2016). Contudo, consideramos inadequado realizar uma transposição direta e mecânica dessa abordagem teórica ao estudo sociológico das crianças. Partimos do pressuposto de que a instituição de Educação Infantil não necessariamente se organiza por meio das mesmas lógicas de ação presentes no sistema social em que se insere, embora as reproduza em diversas situações e momentos. Igualmente, é preciso considerar que este estudo versa sobre as relações de gênero de crianças pequenas que se encontram em fase inicial de frequência em instituições educacionais e em pleno processo de inserção na vida social e cultural, não tendo muitas vezes, domínio "racional" das situações por elas vividas.

Segundo Santos e Silva (2016, p.137) a sociologia da experiência social, tal como formulada por François Dubet "expressa o pensamento sociológico em que o ator é o sujeito adulto, aquele que não apenas assegura o funcionamento da sociedade, como também luta por poder e reconhecimento e exerce (ou pode exercer), como dito acima, a crítica". Desse modo, algumas ressalvas se fazem necessárias em relação a uma transposição direta dessa teoria para a análise das experiências das crianças.

A primeira ressalva aqui realizada refere-se ao fato de que a instituição de Educação Infantil é um espaço educacional em que pesa a dimensão integradora. Embora de modo não exclusivo, essa instituição oferece cotidianamente às crianças um conjunto de experiências e conhecimentos inerentes à formação básica dos indivíduos em nossa sociedade. Assim, a regulação exercida nas instituições de Educação Infantil, expressas pela legislação e as normas internas que a instituem, até aquela que responsabiliza os adultos pela organização e execução das situações de cuidado e educação que ali se desenvolvem cotidianamente são consideradas como condição na qual as experiências das crianças transcorrem no cotidiano educacional.

Além disso, consideramos importante não transpor totalmente, para a ação das crianças, a noção de ação social tal qual desenvolvida para análise da vida social dos sujeitos adultos, "ancorada na dimensão cognitiva, na capacidade de expressão verbal e na responsabilidade pelos seus atos. Entendemos que as expressões *ator social* e mesmo *experiência social* devem relativizar a autonomia a elas inerente (ainda que o seja também em relação aos adultos)" (SANTOS e SILVA, 2016, p. 137).

No que se refere à ideia de experiência social desenvolvida por Dubet, cumpre ainda ressalvar que, para esse sociólogo, o modo privilegiado de compreensão das experiências sociais de que o investigador dispõe é o discurso dos sujeitos por ele investigados, na medida em que eles tendem a explicar e a expor seus pontos de vista de acordo com os sentidos de suas ações, revelando em que registro da ação, isto é, em que lógica operam em determinadas situações sociais (DUBET, 1996). Compreendemos que este não é o caso das ações das crianças, pois se, por um lado, as concebemos como seres sociais competentes e com potencial para intervir nas relações em que se encontram e que, portanto se mostram igualmente capazes de falar em seu próprio direito (CAMPOS, 2008; ALDERSON, 2009), por outro lado, também compreendemos a complexidade de seu universo de relações – que se articula entre as relações intra e intergeracionais, isto é, entre elas e nas relações que estabelecem com os adultos. De acordo com Santos e Silva (2016, p. 138), para o estudo das experiências das crianças no ambiente da Educação Infantil:

> Compartilhamos com os estudiosos da infância e das crianças a crítica à sociologia que as excluiu do pensamento sobre a vida social e a sociedade, abordando-as de forma secundária nos estudos sobre as instituições, especialmente a família e a escola. Além disso, compreendemos que as crianças participam ativamente do próprio processo de socialização, em um contexto relacional entre pares caracterizado por normas, códigos e práticas que, embora condicionados pela cultura geral e sistema de ação mais amplos, encerram o que tem sido considerado uma *cultura da infância* ou *cultura de pares*. E que, por serem crianças, encontram-se em uma fase inicial do processo de desenvolvimento humano (físico, afetivo, social, cultural e cognitivo), no qual a linguagem verbal não se apresenta como a forma privilegiada de comunicação e apreensão do mundo, do outro e de si mesmas (SANTOS e SILVA, 2016, p. 138 – grifos dos autores).

Em suma, é preciso considerar que a ideia de lógicas de ação identificadas por Dubet para a compreensão da ação social e dos sujeitos (a qual ele nomeia como experiência social) podem constituir-se em lente para a apreensão da experiência das crianças, mas não se aplica em sua totalidade, especialmente no que concerne à prevalência da dimensão cognitiva seja na articulação entre meios e fins, seja nas ações de afastamento dos papéis que subverte o esperado naquele contexto. As crianças vivem, nos diversos ambientes sociais de que participam (inclusive no ambiente da Educação Infantil) de forma inteira, articulando dimensões cognitivas, afetivas e motoras ao mesmo tempo nas relações e em sua interpretação das situações (SANTOS, 2015b). Com isso somos instigados a refletir: que outras lógicas regem a ação das crianças? Em que registros da ação se enquadram as condutas sociais que as crianças vivenciam entre si e na relação com os adultos?

2.4.Notas sobre a experiência social das crianças: a atualidade do pensamento de Walter Benjamin

Muito do que hoje é tido como uma novidade inaugurada pelo emergente campo da sociologia da infância no cenário acadêmico (como por exemplo, a relevância das ações sociais das crianças e o reconhecimento dos modos de produção simbólica das mesmas) se encontram presentes nos pressupostos teóricos de Walter Benjamin. Desse modo, a teoria crítica da cultura que esse autor desenvolveu ao longo de sua conturbada vida (pessoal e acadêmica) se mostra sensível à experiência de meninos e meninas.

Sônia Kramer (1998, p. 211) considera que o projeto benjaminiano consistia em encontrar *o todo* "numa obra, num objeto, num indivíduo, num fragmento, numa insignificância". Na visão de Pereira (2012), encontramos nos texto de Benjamin algumas "pistas metodológicas". Segundo essa autora, um programa de pesquisa produzido com base nas formulações teóricas desse autor, possibilita recolher os fragmentos constitutivos do cotidiano, pormenores que, de forma miniaturizada, são partes das grandes transformações. Segundo Pereira (2012, p. 28), são esses fragmentos, muitas vezes despercebidos, esquecidos ou banalizados, que "aguçam a percepção humana e demandam a esta, intermitentes questões".

Entretanto, a crítica que Benjamin vai construindo, ao longo da arquitetura de seus escritos, em relação à modernidade é incontestável. O conjunto de suas análises apresenta uma crítica apurada acerca do discurso de progresso que marca a modernidade, o que na perspectiva benjaminiana, nada mais é do que um discurso de barbárie (SANTOS, 2015b).

Assim, buscamos, a seguir, compreender as contribuições desse autor no que diz respeito à criança e à infância e, em seguida, analisaremos a densidade do conceito de experiência por ele formulado e como tal conceito nos auxilia a compreender as especificidades da experiência infantil. Sabemos que existe uma distância que separa a época que Benjamin viveu – e que lhe era tão frutífera em termos de questões de ordem ética, estética e política – da atualidade, do mesmo modo como as produções culturais atuais são bem diversas em relação às observadas por ele, ao buscar compreender a experiência naquelas circunstâncias. Para Pereira (2012, p. 28), "isto implica dizer que, se por um lado a produção teórica de Benjamin se apresenta [...] como uma referência fundamental; por outro, não podemos exigir que responda àquilo que somente se apresenta como questão aos

contemporâneos do século XXI". Nesse sentido, o esforço teórico conceitual aqui apresentado objetiva buscar subsídios teóricos para identificar e analisar as contradições existentes em torno da infância contemporânea e de suas experiências sociais.

Nos escritos de Walter Benjamin, encontramos uma noção de criança forte, potente e que se encontra envolvida pelas questões sociais de seu tempo, ideia que refuta veemente a noção de infância como período preparatório e ou como devir. Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, um livro escrito para seu filho Stefan, do mesmo modo em que Benjamin, no alto de seus 40 anos, mergulhado em suas próprias memórias de infância, recobra o mundo cultural da época, rememorando o modo de ver das crianças, suas sensibilidades, suas percepções e seus valores, numa espécie de relato de criança que assiste e descreve a cultura e a história de seu tempo à margem do mundo social adulto. Nesse texto, o autor realiza importantes relações entre diferentes dimensões temporais e culturais, construindo um quadro sócio histórico amplo, sem abrir mão de sua singularidade (GALZERANI, 2002). Nesse texto, o autor,

> Traz à tona o perfil cultural de uma classe burguesa em relação com outras personagens de outras classes sociais. Produz, pois, uma transformação radical da visão clássica da autobiografia, já que focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória pessoal e coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com os outros. Rememora a criança que foi articulada a outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias sociais (GALZERANI, 2002, p. 59).

Nesse texto (assim como em vários outros em que trata da questão da infância e de sua educação), Benjamin demonstra conceber a criança como ser implicado nas problemáticas sociais de seu tempo, capaz de relatar o mundo (natural e simbólico) que a circunda. Desse modo, o autor acaba se distanciando da visão romântica e ingênua que a modernidade produziu sobre a criança demonstrando que ela "está inserida na história, pertence a uma classe, é parte da cultura e produz cultura" (KRAMER, 2008, p. 20). Sua concepção de infância, portanto, evidencia que é preciso não infantilizar as crianças. Em textos como *Uma pedagogia comunista* (1929) e *Programa de um teatro infantil proletário* (1928), por exemplo, percebe-se que Benjamin não vê a criança de maneira romantizada, referindo-se a ela como um ser envolvido pelas questões culturais e históricas, implicado, portanto, na problemática social de seu tempo. Nos dizeres do autor: "a criança proletária nasce dentro de sua classe. [...] Desde o início, ela é um elemento dessa prole, e aquilo que ela deve tornar-se não é determinado por nenhuma meta educacional doutrinária, mas sim pela situação de

classe" (BENJAMIN, 1984 [1929], p. 90). No caso da educação das crianças, Benjamin (1984 [1928], p. 88) aponta severas críticas aos processos educacionais que as concebem como meros receptáculos de informações – o que apresenta certa conformidade com o discurso educacional de nossa época. O autor afirma que "as crianças [...] ensinam e educam os atentos educadores". E ainda, que a criança deve ter o direito, principalmente quando inserida em contextos educacionais, de viver a plenitude de sua infância, pois "a pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância" (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 87).

Isso pode ser constatado em textos nos quais Benjamin trata da questão dos brinquedos e do brincar. Ele analisa a história cultural dos brinquedos e enfatiza que, a partir do século XIX, os brinquedos artesanais vão paulatinamente dando lugar aos brinquedos industrializados. Em ambos os casos (com brinquedos artesanais ou manufaturados), as crianças brincam ao seu modo e, na maioria das vezes, alteram a função dos brinquedos (BOLLE, 1984) – entendidos como um suporte para a brincadeira e não o seu determinante.

O autor também afirma com aguçada sensibilidade, que as crianças "são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível" (BENJAMIN, 1984 [1926-1928], p. 77). E segue afirmando que elas se sentem seduzidas pelos destroços provenientes da construção, dos restos do trabalho realizado tanto no jardim quanto em casa, pelos detritos que surgem do ofício do alfaiate ou do marceneiro. É desse ponto de vista que "as crianças fazem história a partir do lixo da história". Para Sônia Kramer, esta frase sintetiza a especificidade da infância na teoria benjaminiana. Segundo ela, na perspectiva de Walter Benjamin, "próxima dos mágicos e loucos, contra a racionalidade instrumental, a criança refaz a história com cada peça, cada pedra, retalho, pedaço, toco, resto" (KRAMER, 2008, p. 20). De acordo com Walter Benjamin (1984 [1928], p. 69):

> Nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.

A *pedagogização* da infância, da cultura e da educação é severamente criticada pelo autor. Em textos como *Programa de um teatro infantil proletário*, Walter Benjamin critica, além da didatização dos objetos e da cultura, o autoritarismo dos adultos, aos quais as crianças estão submetidas (KRAMER, 2008). Nesse mesmo texto, o autor assume uma postura

reflexiva em relação à criança e à sua educação enfatizando que é contra a todo tipo de autoritarismo etário (isto é, se coloca contra a postura que na atualidade é denominada como o *adultocentrismo*, presente nas relações entre adultos e crianças e, dentre elas, destacamos as práticas educativas). Em *Brinquedos e jogos: observações sobre uma obra monumental*, ele defende que "o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta" (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 72). O autor advoga ainda que as crianças produzem uma forma simbólica de relação com o mundo a sua volta e que lhes é própria, e que, tal produção é arquitetada num fecundo diálogo no qual as crianças garimpam significados na cultura dos adultos. Em *Canteiro de obras,* Benjamin (1984 [1926-1928], p. 77-78) defende que

> As crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas.

Nesse sentido, no momento da brincadeira, quando estão entre si, as crianças se sentem convidadas a explorar vários objetos e demais aspectos do mundo cultural, sem depender de qualquer autorização para se relacionar com eles. Com isso, o autor nos incita a pensar que "as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo" (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 70). Isso pressupõe que entre si, brincando e nas diversas formas de relações com seus pares, as crianças criam para si um pequeno mundo cultural próprio. Mundo esse produzido num criativo exercício dialógico pelo qual elas não apenas esquadrinham, no amplo mundo sociocultural dos adultos, aspectos a serem reproduzidos, mas oferecem-nos inovadoras formas ativas, genuínas e interpretativas com as quais percebem e recriam as relações sociais e a cultura. Desse modo, muitas vezes aquilo que os adultos preparam – julgando ser mais adequados a elas – é o que menos lhes desperta interesse.

Cumpre explicitar que, na perspectiva de Benjamin, "grande" e "pequeno" são conceitos que não expressam apenas relações de grandeza, mas de poder, provocadas pelas contradições que caracterizam a modernidade. Segundo Pereira:

> Há que ponderar que para Benjamin os conceitos de "pequeno" e "grande" são desenhados e significados a partir de relações éticas, estéticas e epistemológicas. Expressam não apenas relações formais de grandeza, mas, sobretudo, relações de valor e de poder. Assim, "pequenos" não são apenas os fragmentos e os detalhes supostamente banais do cotidiano; são também os sujeitos excluídos pelas politicas sociais ou pelos grandes sistemas explicativos. "Pequenos" são também as crianças – seja em termos de estatura, seja em termos políticos – uma categoria social então com pouca visibilidade e autonomia (PEREIRA, 2012, p. 29 – 30, grifos no original).

Outros elementos presentes na obra de Benjamim (1984 [1928]) também contribuem para o exercício de diferenciação da experiência social dos mais velhos – que segundo esse autor é uma experiência que definha na atualidade e que, portanto, está em vias de extinção – e a dos pequenos. Ele alega que a repetição tem um lugar fundamental na experiência da criança. Para ele, "a repetição é a alma do jogo, nada a alegra mais do que o mais uma vez [...] e de fato toda experiência mais profunda deseja insaciavelmente até o final das coisas, repetição e retorno" (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 74). Nesse sentido, enquanto o adulto narra sua experiência com êxito, a criança a recria incessante e intensamente: "O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início." (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 75).

O autor parte do pressuposto de que "toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro" (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 74-75). Nesse sentido, a experiência infantil segue o princípio da repetição, pois, de acordo com o autor:

> *"Es liesse sich alles trefflich schliten könnt mann die Dinge zweimal verrichten"* (tudo ocorreria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes as coisas): a criança age segundo esse pequeno verso de Goethe. Para ela, porém, não basta apenas duas vezes, mas sim, sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para tornar-se senhor de terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródias, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 75).

A teoria crítica da cultura de Walter Benjamin apresenta grande sensibilidade para as potencialidades e especificidades das experiências das crianças e, dentre elas destaca-se o princípio da repetição – entendida como exercício de apreensão do real – por parte de meninos e meninas no momento da brincadeira. Contudo, o autor também desenvolve uma

teoria da experiência que, indubitavelmente, pode contribuir para a compreensão acerca da experiência social das crianças.

O conceito de experiência, embora receba contornos distintos em cada uma das fases de produção teórica de Walter Benjamin, é um tema que perdura e atravessa toda a sua complexa e multifacetada[28] produção. Em um de seus primeiros trabalhos, um texto de 1913, intitulado "Experiência" – título esse que já sugere a importância desse conceito para sua teoria – Benjamin encara a questão da experiência como um problema proveniente do conflito entre gerações. Para Benjamim (1984 [1913]), os adultos costumam subestimar a experiência de jovens e crianças. Nas palavras do autor:

> A máscara do adulto chama-se "experiência" [...] ele sorri com ares de superioridade [...] de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enlevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria (BENJAMIM, 1984, p. 23).

Nesse texto, o autor apresenta uma severa crítica aos adultos que desdenham da capacidade juvenil – e também das crianças – de intercambiar as próprias experiências. Não há, segundo Lima e Baptista (2013), um conceito de experiência preciso e bem definido nesse ensaio. Segundo os autores: "ela [a experiência[29]] não parece ser mais que uma oposição a um modo de vida que Benjamin não suporta ou acredita. O filósofo, portanto, escusa-se de dar precisão sobre a qualidade de experiência que ultrapassaria a do 'adulto[30]' em seu alcance da verdade" (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 455). Esse texto, publicado no início da trajetória acadêmica de Benjamin, configura-se como "uma crítica de como a experiência adulta é divorciada do espírito, introduzindo um conceito que se tornará cada vez mais complexo no decurso da escrita crítica de Benjamin[31]" (FERRIS, 2008, p. 42). Benjamim considera que, na visão dos adultos, quanto mais jovem é o sujeito, mais desmerecida é a qualidade da experiência de suas vivências. Entretanto, o autor demonstra clareza de que os anseios e os

[28] Multifacetada na medida em que, na produção teórica desse autor, encontramos uma diversidade de formas literárias – tais como textos ensaísticos, monográficos, aforismos, críticas, resenhas e cartas, para citar apenas algumas das principais formas textuais (MEINERZ, 2008). Igualmente, ela é uma obra complexa e densa em função das bases epistemológicas de seus pensamentos, pois se trata de um filósofo de extensa capacidade reflexiva e pouco (ou nada) ortodoxo, um marxista com densa inspiração humanista, que apreciava a ponderação teológica (KRAMER, 1998; 2008).

[29] Grifos meus.

[30] Cumpre esclarecer que adultez e juventude, nesse ensaio, se configuram como metáforas para ilustrar respectivamente: o conformismo e comodidade (adultez) que se contrapõe à atitude e inconformismo (juventude) na produção de suas experiências (LIMA e BAPTISTA, 2013).

[31] This early essay, a critique of how adult experience is divorced from spirit, introduces a concept that will become increasingly complex in the course of Benjamin's critical writing (FERRIS, 2008, p. 42 – livre tradução nossa).

interesses das crianças e dos jovens são distintos daqueles que norteiam a maturidade. Atrelado a isso, ainda questiona o fato de que os adultos se esquecem de seus devaneios juvenis, "o que leva a um empobrecimento do diálogo entre gerações uma vez que, se o adulto esquece a criança que foi, a relação que estabelece com as crianças com as quais convive tende a se pautar na premissa da exterioridade" (PEREIRA, 2012, p. 44).

O problema geracional da experiência não aparece apenas no texto de 1913, mas, persiste em outros escritos do autor como em *Jogos e brinquedos* de 1928, obra na qual Benjamin (1984 [1928]) nos apresenta uma precisa diferenciação entre a experiência dos(as) mais velhos(as) e a dos(as) pequenos(as). Enquanto o adulto descreve sua experiência, a criança se fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências.

No ensaio *Sobre o programa de filosofia futura*, de 1918, Benjamin trata a experiência com mais complexidade. Fundamenta-se em Kant para pensar as possibilidades de construção de uma experiência mais ampla (transcendental) que possa ser concebida como forma de conhecimento (GAGNEBIN, 2011). Nesse texto, a questão da experiência não é mais vista como um conflito geracional: "Pelo contrário, como o título [...] indica, o conceito de experiência é tomado como a questão central a ser estudada na filosofia moderna, para resolver o problema que se coloca no caminho do seu desenvolvimento futuro[32]" (FERRIS, 2008, p. 42). Nesse artigo, conforme sugerem Lima e Baptista (2013) Benjamin não apenas apresenta uma revisão do conceito de experiência (e sua relação com o conhecimento) na obra de Kant, outrossim, expõe sobre as tarefas que seriam destinadas à filosofia futura na empreitada de integrar a teoria da experiência à do conhecimento. Segundo os autores, no *Ensaio sobre o programa de filosofia futura*, Walter Benjamin demonstra-se "extraordinariamente aberto ao pensamento kantiano, a ponto tal que supõe a filosofia do futuro como uma revisão ou elaboração do sistema filosófico de Kant. Nem por isso, todavia, deixará de entrever suas limitações epistemológicas" (LIMA e BAPTISTA, 2013, 457).

Nesse ensaio, Benjamin encara a questão das potencialidades e dos limites da produção do conhecimento por meio da experiência, tendo em Kant sua principal fonte de

[32] Here, experience is no longer viewed as a source of intergenerational conflict. Rather, as this essay's title indicates, the concept of experience is taken up as the central question to be examined in modern philosophy if it is to resolve the issue that stands in the way of its future development (FERRIS, 2008, p. 42 – livre tradução nossa).

interlocução. Também se ocupa de uma questão que, como ele mesmo afirma, continua sem solução no pensamento kantiano e pós-kantiano: a relação entre conhecimento e experiência (FERRIS, 2008). Para Lima e Baptista (2013) Benjamin considera que Kant, em função do momento histórico em que viveu (iluminismo), não pode perceber outras qualidades da experiência. Segundo os autores:

> Uma das grandes realizações desse ensaio é posicionar historicamente o próprio conceito de experiência em Kant (Matos, 1993, p. 130), ao afirmar que "para o Iluminismo, não havia autoridades, no sentido de não haver apenas autoridade a quem se deveria submeter incondicionalmente, mas também forças intelectuais que poderiam direcionar a fim de dar um contexto maior à experiência" (Benjamin, 2000, p. 101). A ambição kantiana de estabelecer as bases epistemológicas para toda a experiência é, segundo Benjamin, frustrada pela sua própria condição histórica, que simplesmente não o permitia considerar outras qualidades de experiência (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 458).

No mesmo ensaio, Benjamin acusa os filósofos que seguiram a linha de Kant de não atentarem para um elemento necessário a toda experiência, a sua continuidade: "no entanto, e no melhor interesse da continuidade da Experiência, a sua representação como sistema de ciências, como aparece nos neokantianos, sofre de graves deficiências[33]" (BENJAMIN, 1989 [1918], p.168-169). Isso não quer dizer que Benjamin "desejava dispensar todos os elementos do sistema kantiano, mas sim desprezar apenas aqueles que eram impeditivos para a constituição de uma experiência que levasse em conta as diferentes exigências da história – e não apenas as do seu próprio tempo" (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 458), ou melhor, aqueles elementos que não permitiam a Kant (e nem tão menos aos neokantianos) perceber as dimensões centrais que sustentam experiência: a continuidade e a linguagem. Desse modo, para o próprio Benjamin "é de grande importância para a filosofia do futuro reconhecer e resolver quais elementos da filosofia kantiana devem ser adotados e cultivados, e quais devem ser retrabalhados, e quais devem ser desprezados[34]" (BENJAMIN, 1989 [1918], p.164).

A falha em reconhecer a continuidade das experiências leva a uma relação entre experiência e conhecimento na qual a primeira é sempre considerada inferior ao segundo. Já na visão de Benjamin (1989 [1918], p. 167), "a estrutura da experiência se encontra na

[33] Sin embargo, y en el mejor interés de la continuidad de La experiencia, su representación como sistema de ciencias, tal como aparece em los neo-kantianos, adolece de grandes carências (BENJAMIN, 1989, p.168-169 – livre tradução nossa).

[34] "Es en todo caso de la mayor importancia para la filosofia venidera averiguar que elementos del pensamiento kantiano hay que acoger y cultivar, que elementos hay que transformar, y que elementos hay que rechazar" (BENJAMIN, 1989 [1918], p.164 – livre tradução nossa).

estrutura do conhecimento, e se desdobra a partir desta última[35]". Ao término do ensaio, o autor ressalta que "a experiência é a pluralidade uniforme e contínua do conhecimento[36]" (BENJAMIN, 1989 [1918], p. 172), Para Solange Jobim e Souza (2002, p. 146 grifos no original), o que está em voga nesse texto é que

> a compreensão do conceito de experiência é colocada nos termos de uma *experiência transcendental*. Para Benjamin, *transcendental* é uma experiência que só a linguagem sustenta, uma espécie de *experimentum linguae* no sentido restrito do termo, onde aquilo que se constata é a linguagem ela mesma.

Já nos escritos da década de 1930, dentre eles: *Experiência e pobreza* (1933) e *O narrador* (1936); os textos sobre Baudelaire, e os que versam sobre o conceito de história (1940) – influenciados agora pelo materialismo histórico dialético – Benjamin retorna à problemática da experiência, com um novo posicionamento. Por um lado denuncia o definhar da experiência na modernidade e, por outro, esboça simultaneamente, a necessidade de sua reconstrução. Nos dizeres de Gagnebin (2011, p. 9 grifos no original):

> De um lado, demonstra o enfraquecimento da *Efahrung* no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a *"Erlebnis"*, experiência vivida, característica de um indivíduo solitário, esboça, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento social.

Outra perspectiva interessante e passível de interpretações múltiplas na obra de Walter Benjamin reside na relação direta entre a experiência e o ato narrativo. Em *O narrador*, o autor considera que a narração é cada vez mais escassa na atualidade como resultado da pobreza das experiências (BENJAMIN, 2011a). Para ele, o ato de narrar é um processo coletivo que exige troca entre os sujeitos. Segundo Kramer (2000), a narrativa possibilita a diferenciação entre vivência e experiência dos homens na modernidade, pois:

> Tomamos de empréstimo a denúncia feita pelo filósofo sobre a perda da capacidade de narrar em consequência do definhamento da experiência do homem moderno. Estudamos a distinção que Benjamin estabelece entre vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência (KRAMER, 2000, p. 19-20).

---

[35] La estructura de la experiencia se encuentra en la estructura del conocimiento, y que aquélla se despliega desde esta última (BENJAMIN, 1989 [1918], p.167 – livre tradução nossa).

[36] La experiencia es la pluralidad unitaria y continua del conocimiento (BENJAMIN, 1989 [1918], p.172 – livre tradução nossa).

Nesse sentido, a experiência se torna cada vez mais escassa na modernidade, em função da incapacidade dos sujeitos de narrar acontecimentos memoráveis, dos avanços tecnológicos característicos do progresso, o que acaba por minimizar a memória coletiva. Isso ocorre porque a experiência individual em períodos históricos precedentes à era capitalista tornava-se, por meio da articulação entre narrativa e memória, uma experiência coletiva. Segundo o autor, "onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo" (BENJAMIN, 2011b, p. 107). Para Benjamin, a partir da modernidade, a experiência se torna cada vez mais individual, uma "experiência vivida", isolada.

Desse modo, percebe-se que experiência, memória e narratividade são conceitos centrais na filosofia de Benjamin, porém, tão central quanto esses elementos é o princípio de continuidade que pressupõe que a experiência presente se articula com as experiências passadas – aquela que depende da memória para ser narrada – e passíveis de serem vivenciadas no futuro – o que demanda a construção de uma memória partilhada coletivamente (SANTOS, 2013a; 2015a; 2015b). É fato que a experiência será sempre subjetiva – porque sempre singular para quem a viveu e "somente este poderá falar dela 'de dentro', conferindo-lhe um sentido próprio a partir daquilo que o afetou" (PEREIRA, 2012, p. 44, grifos no original). Entretanto, ao ser comunicado, o sentido da experiência se torna pleno, já que é no outro – entendido como aquele para quem se narra a experiência – que a narrativa floresce. Desse modo, "o vivido se ressignifica à medida que é 'narrado', uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência" (PEREIRA, 2012, p. 44).

Em síntese, a obra de Benjamin se configura como uma espécie de denúncia que se alarga em cada um dos seus escritos, sendo abordada de forma sempre mais aprofundada e extensa na crítica à modernidade: a transformação generalizada dos seres humanos em fantoches automatizados (JOBIM e SOUZA, 2002). Entretanto, não só o pessimismo para com a modernidade marca a tessitura do texto benjaminiano. Percebe-se em sua crítica uma visão positiva, no sentido de construção de novas racionalidades a partir da modernidade. Ou seja, ao fazer uma denúncia acerca da decadência da experiência no mundo moderno, Benjamin anuncia também a sua reformulação. Nesse sentido, o que está em xeque nessa insinuação é que a reconstrução da experiência requer uma reformulação da narratividade e da memória coletivas.

Em estudo anterior (SANTOS, 2013a), fundamentando-me na teoria crítica da cultura de Benjamin (1989), identifiquei que a experiência das crianças é fortemente determinada pela continuidade. Nesse estudo, percebi que a experiência infantil – marcada por um misto de *complexidade* e *sutileza* – obedece ao princípio da continuidade tal como Benjamin (1989 [1918]) sugere no ensaio "*Sobre o programa de filosofia futura*". Complexa, uma vez que a criança encontra-se imersa em um mundo de relações e as percebe na sua totalidade, sua experiência no mundo não obedece a uma classificação de "níveis didáticos", do menor para o maior, ou do mais simples para o mais complexo. Ao mesmo tempo, a experiência infantil é *sutil* na medida em que a criança apreende e se apropria do mundo em seu entorno de corpo inteiro; de acordo com seus sentimentos, seus interesses, suas necessidades, nem sempre dominadas e controladas pela racionalidade produzida pelos adultos.

Ao analisar as experiências vividas por crianças no interior de uma instituição de Educação Infantil identifiquei que as crianças articulam suas experiências anteriores àquelas vivenciadas na instituição e, também, "às situações previstas ou desejadas por elas de serem vividas em momentos futuros" (SANTOS, 2013a, p. 102). Para o autor, essa peculiaridade da experiência das crianças extrapola o imediato e mobiliza quer situações passadas (pela via da memória) quer futuras, desencadeando ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo (dos/as colegas no grupo de pares) e elas passam a compartilhar, não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio da brincadeira. Assim, observa-se uma expansão das situações – no tocante às experiências das crianças – no tempo e nas relações, à qual intitulei como "*campos de experiência*". Fundamentando-me na teoria crítica da cultura de Walter Benjamin, considero que:

> Pensar que as crianças edificam um mundo pequeno, enraizado em um mundo maior, pressupõe admitir a competência social das crianças e não considerá-las como seres incompletos e inacabados, nem tampouco como um devir, um vir a ser no futuro. Isso implica na desconstrução e na reconstrução das relações sociais entre adultos e crianças levando à urgência de construção de relações mais atentas às capacidades e às potencialidades das crianças que, cotidianamente, convivem conosco em instituições de cuidado e educação (SANTOS, 2015b, p. 237).

Ao considerarmos as experiências infantis "não só caminhamos ao encontro do mundo da percepção infantil, mas também construímos um olhar pautado na alteridade da infância, entendendo que as crianças possuem um modo diferente – composto por um misto de *complexidade* e *sutileza*" (SANTOS, 2015b, p. 237) – de produzir sentidos sobre mundo a sua volta. Essa complexidade e sutileza se expressam nos modos de produção das experiências

das crianças, que se diferem daquelas vividas pelos adultos, em função da ênfase colocada na repetição e na continuidade das ações às quais as crianças articulam situações presentes, passadas e desejáveis de serem vivenciadas futuramente. Que também se diferencia da experiência adulta na medida em que se apoia na narratividade verbal e corporal dos/as pequenos/as. Isso nos permite, em suma, questionar: em que medida a ação das crianças é percebida/sentida nos processos de socialização de gênero? Quais os sentidos que as crianças produzem sobre os diferentes processos de socialização de gênero de que participam? Como meninos e meninas gerem a heterogeneidade de princípios constitutivos das diferentes situações nas quais se relacionam, ora com os pares, ora com os adultos? De que forma, as experiências de gênero por elas vivenciadas em outros espaços sociais (na família, nos espaços religiosos e em outras instâncias socializadoras) se articulam com aqueles processos de socialização de gênero vivenciados no interior da instituição de Educação Infantil? Como as crianças articulam as aprendizagens de gênero que emergem de todos os processos que vivenciam nessas instâncias socializadoras? Em busca de subsídios que nos possibilitem responder tais questões, voltaremos nossa atenção ao tema da produção de sujeitos de gênero na seção a seguir.

2.5.Processos de produção de sujeitos de gênero

Com o intuito de compreender os processos de produção das experiências de gênero das crianças inseridas num contexto público de Educação Infantil, tomamos de empréstimo o conceito de gênero oriundo das teorias feministas, pois compreendemos que nas últimas décadas, tal construto permite a identificação e análise dos modos como são produzidas as construções socioculturais em torno de mulheres e homens, meninos e meninas. O conceito de gênero também nos possibilita compreender como tais construções influenciam e são influenciadas por realidades históricas, por ideologias e por relações de poder, em função do seu caráter dialético (SCOTT, 1995).

Para Carvalho (2012), diversas compreensões acerca do conceito de gênero residem e convivem no interior dos estudos feministas. Para essa autora, a palavra gênero (do inglês *gender*) foi historicamente empregada para designar variações de formas masculinas e femininas na linguagem e foi apropriada pelas feministas de tradição anglo-saxã, como um termo capaz de contrastar com sexo interpretando, deste modo, o masculino e o feminino

como construções socioculturais e históricas. De acordo com Marília Pinto de Carvalho (2012, p. 403), há, entretanto, outras definições mais recentes de gênero que não se opõem a sexo, mas englobam também a compreensão do que seja "sexo dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significado". A autora afirma que, nessa perspectiva, "o gênero não seria um conceito útil apenas na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas um componente importante dos sistemas simbólicos e como tal, implicado na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social" (CARVALHO, 2012, p. 403).

Carvalho (2012), fundamentada em autoras como Joan Scott, (1995) e Linda Nicholson (2000), afirma que o conceito de gênero é uma categoria teórica que busca compreender "um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, os quais são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres" (CARVALHO, 2012, p. 404). Segundo essa autora:

> O gênero é utilizado também na compreensão de todo o universo observado, não apenas na nossa percepção de identidades individuais. O conjunto de símbolos estabelecido em cada sociedade, a partir da observação das diferenças sexuais, pode também servir para interpretar e estabelecer significados que não têm relação direta com o corpo, a sexualidade, nem as relações entre homem e mulher, categorizando, em termos de masculino e feminino, as mais diversas relações e alteridades da natureza e da sociedade, conforme cada compreensão cultural e histórica (CARVALHO, 2012, p. 404).

Outra definição que o conceito assume, tal como propõe Carvalho (2012), muda o foco das formas linguísticas que promovem a diferença entre homens e mulheres para as relações entre os gêneros. Segundo Connell e Pearse (2015) compreender as diferenças que são promovidas pela linguagem, é sem dúvida importante, contudo, esse exercício analítico não necessariamente fornece um arcabouço consistente para a compreensão das relações de gênero e aqui, em se tratando de crianças pequenas, isso se torna mais explícito. Para essas autoras, na vida cotidiana, o gênero é percebido (e, por muitos, vivenciado) como algo dado. Reconhecemos a nós mesmos e aos outros como homens e mulheres; meninos e meninas e, mais: realizamos nossos afazeres, nossas relações sociais e nossas atribuições com vistas a essa distinção. Estamos tão habituados com essa organização que elas parecem "naturalizadas" no seio da sociedade (WEST e ZIMERMMAN, 1987).

Tais arranjos derivam de um enorme esforço social que busca orientar o comportamento pessoal dos indivíduos. Ideias sobre comportamentos masculinos e femininos circulam das mais variadas formas no interior de nossa sociedade (por meio da legislação, mas também nas atitudes de pais, mães, professores e professoras, padres, etc.). Nesse sentido, Connell e Pearse (2015, p. 38) sugerem que "ser homem e ser mulher, então, não é um estado predeterminado. É um tornar-se; é uma condição ativamente em construção". As autoras vão buscar inspiração em Simone de Beauvoir para evidenciar que a masculinidade e a feminilidade resultam de um processo de "fabricação" sociocultural e histórico, ou seja, os modos pelos quais nos tornamos pessoas *generificadas* (sujeitos de gênero) derivam de processos sociais distintos repletos de tensões e ambiguidades. Desse modo, as autoras sugerem que,

> Não podemos pensar o ser homem ou o ser mulher como experiências fixadas pela natureza. Mas também não podemos pensá-los como uma imposição externa realizada por meio de normas sociais ou da pressão de autoridades. As pessoas *constroem a si mesmas* como masculinas ou femininas (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 39 – grifos das autoras).

As autoras pontuam que antes de qualquer coisa, o gênero se constitui no terreno das relações sociais nas quais os indivíduos e grupos atuam. Ou seja, o gênero é um construto individual metódico, recorrente e situado nas interações interpessoais (WEST e ZIMMERMAN, 1987), nas quais os indivíduos constroem o gênero ao passo em que são por ele produzidos. Isso faz com que o gênero se configure como parte constitutiva do tecido social, ou melhor, permite concebê-lo como uma estrutura social. Nas palavras de Connell e Pearse (2015, p. 47), "a manutenção de padrões amplamente difundidos entre relações sociais é o que a teoria social chama de 'estrutura'. Nesse sentido, o gênero deve ser entendido como uma estrutura social". Para elas, não se trata de uma estrutura social qualquer, mas de um tipo muito particular, pois envolve uma relação específica com os corpos femininos e masculinos. Portanto, "o gênero", explicam as autoras, "é a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais" (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 48).

Essa definição nos é importante na medida em que possibilita a percepção de que o gênero, assim como as demais estruturas da sociedade, é multidimensional, ou seja, diz respeito simultaneamente à produção da identidade, à divisão social do trabalho, às relações de poder e à sexualidade. Com isso Connell e Pearse (2015, p. 49) afirmam que padrões de

gênero podem variar de um contexto cultural para outro e, desse modo, "há certamente muita variedade entre as maneiras de pensá-los, mas ainda é possível pensar (e agir) entre as culturas em relação ao gênero". Desse modo, as autoras nos conduzem a pensar que não existe uma masculinidade e uma feminilidade universais, mas que existem sim masculinidades e feminilidades no plural, que ora se articulam, ora concorrem, ora se contradizem quando se cruzam em contextos de relações sociais, como no caso da instituição de Educação Infantil.

As autoras compreendem que o gênero é um modo específico de *corporificação social*[37], compreendida como o processo histórico de conexão dos processos corporais às estruturas sociais. Para elas, a propriedade distintiva do gênero é que ele faz menção a estruturas corporais e processos ligados à reprodução humana:

> Gênero envolve um conjunto de práticas sociais humanas – incluindo cuidados com crianças, parto, interação sexual – que mostram as capacidades de corpos humanos de parir, dar leite, dar e receber prazer sexual. Só podemos começar a entender o gênero se compreendermos o quão próximos os processos sociais e corporais se encontram (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 113).

Tais capacidades corporais e as práticas pelas quais elas são realizadas constituem uma arena, "um campo corporal em que algo social acontece." Entre esses acontecimentos estão as categorias culturais "homem" e "mulher" – e todas as outras categorias de gênero que uma dada sociedade defina, tais como: meninos e meninas, agressividade e docilidade; masculinidade e feminilidade, brutalidade e sensualidade, dentre outras) e "isso pode ser chamado de 'arena reprodutiva' na vida social" (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 113).

Essa arena reprodutiva não diz respeito somente aos adultos, mas engloba também as crianças, pois o fato de que estas chegam ao mundo por meio da reprodução sexual, faz com que meninos e meninas precisem ser ensinados/as e cuidados/as para se tornarem a próxima geração de pais. Desse modo, "em grande parte, a maneira de cuidar das crianças é organizada no domínio do gênero" (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 114).

Essas afirmações trazem implicações importantes para pensarmos os processos de socialização de gênero vivenciados na infância na medida em que possibilitam "perceber os diferentes poderes utilizados nas negociações cotidianas, e compreender os processos

[37] As autoras partem do pressuposto de que a agência humana ocorre *nos* e *por meio dos* corpos dos sujeitos. Desse modo, Connell e Pearse buscam compreender os modos pelos quais os processos corporais e as estruturas sociais se conectam pelo tempo. Segundo as autoras, "somam-se ao processo histórico no qual a sociedade é corporificada e os corpos são arrastados para a história", processo ao qual Connell e Pearse (2015, p. 112) vão nomear como corporificação social, isto é, uma espécie de "pratica corporal reflexiva", no caso das condutas sociais em que os corpos são simultaneamente agentes e objetos.

institucionais e socializantes que a criança vivencia" em seu ambiente social (FINCO, 2013, p. 174). Podemos considerar que, assim como nas seções anteriores – nas quais tratamos de conceituar a socialização de um modo amplo – existe uma ideia clássica da socialização dos papéis de gênero, denominada de teoria dos papéis sexuais (CONNELL e PEARSE, 2015). Nessa teoria, havia uma visão bem precisa de como as pessoas se apropriavam dos papéis de gênero. A ideia era bem simples e prática: os papéis sexuais eram adquiridos pela socialização, ou seja, diversas instituições como a família, a escola, os grupos de convivência e a mídia, por meio dos processos de socialização de gênero iam inculcando modos de ser menino e menina; homem e mulher. Connell e Pearse (2015) defendem que esse modelo de socialização de papéis de gênero há muito deveria ter sido abandonado, pois, dentre diversos fatores, não se trata meramente de adquirir traços, isto é, regularidades de caráter e, consecutivamente, de comportamentos apenas, mas também de construção de identidade, de luta por poder, etc. Outra importante crítica a essa teoria diz respeito ao fato de que, no processo de socialização de gênero, as crianças seriam sujeitos passivos e as instituições seriam ativas, quando bem sabemos que, meninos e meninas "não estão passivamente deixando as normas de gênero os impregnarem. Eles são constantemente ativos. Às vezes, aceitam divisões de gênero fornecidas por adultos e, às vezes, não" (CONNEL e PEARSE, 2015, p. 197). Nesse sentido, as autoras consideram que

> Um bom balanço sobre como adquirimos o gênero precisa reconhecer ambas as contradições do desenvolvimento e o fato de que os aprendizes são ativos, não passivos. Precisa reconhecer a ação dos corpos no mundo social, uma vez que o aprendiz é ativo e corporificado. Precisa reconhecer o poder e a complexidade das instituições que ocupam o mundo do aprendiz. Precisa oferecer uma visão sobre as competências de gênero que são aprendidas e os diferentes projetos de vida nos quais são usadas. Precisa reconhecer a mudança histórica de todas essas coisas (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 199).

No caso das crianças em contextos de cuidado e educação, o conceito de gênero, numa perspectiva relacional age não somente como índice de diferenças entre meninos e meninas, mas também como dispositivo que possibilita a reflexão acerca das relações que permitem visualizar o confronto e a negociação entre as inúmeras formas de masculinidade e feminilidades presentes no ambiente social das crianças. Torna-se, portanto, uma poderosa ferramenta de análise para compreensão dos modos como as crianças atuam na cultura particular que desenvolvem com seus pares (CORSARO, 2011) e nas relações que estabelecem com os adultos (FERREIRA, 2002a; BUSS-SIMÃO, 2012a).

Virgínia Morrow afirma que no âmbito da sociologia inglesa, com exceção da pesquisa no campo educacional (que assim como no Brasil, paulatinamente vem ascendendo o quantitativo de investigações), pouca atenção tem sido desferida às crianças no que concerne à construção de suas identidades de gênero e a articulação com as diferentes dimensões identitárias, tais como: a étnica, a religiosa, de classe social, dentre outras (MORROW, 2006).

Para essa autora, as pesquisas sociológicas, ao buscarem demonstrar certa regularidade nas experiências de gênero de meninos e meninas, correm o risco de cair no erro da generalização, isto é, da universalização de discursos sobre as experiências de gênero produzidas e vivenciadas por meninos e meninas. Para Morrow, as categorias constituintes das identidades tais como classe social, idade, etnia, religião, dentre outras, se articulam e se amalgamam influenciando as infâncias das crianças e, consequentemente, suas identidades de gênero. Segundo a autora:

> Trabalhos sociológicos recentes que enfatizam a agência das crianças, a importância do contexto social e a diversidade de experiências das crianças em relação às questões de gênero, começaram a ajudar a resolver algumas destas falhas, mas ainda há uma tendência em algumas das pesquisas de generalização, sobre "todos os meninos" e "todas as meninas"[38] (MORROW, 2006, p. 93 – grifos da autora).

Essa mesma autora considera que, os processos de diferenciação de gênero e construção de identidade começam no seio das famílias, pois as práticas familiares são fortemente marcadas pelo gênero (MORROW, 2006). Nesse sentido, etnia e religiosidade são dimensões identitárias que se articulam ao gênero para estruturar as experiências de meninos e meninas na vida familiar de diferentes maneiras. Porém, no âmbito das relações com os pares, as crianças criam ativamente identidades de gênero através de suas interações com os outros, sejam eles/as mais novos/as ou mais velhos/as (THORNE, 1993; MORROW, 2006; CORSARO e AYDT, 2003; CORSARO, 2011). Nessas interações, as marcas sociais de gênero que são construídas pelas crianças na articulação com seus familiares, com sua religiosidade, com sua etnia e com suas classes sociais, são confrontadas nas relações que estabelecem com seus pares. Estas interações não são mera preparação para a vida futura (na idade adulta), mas são na realidade, fundamentais para que meninos e meninas possam compreender, produzir e ou se apropriar das identidades de gênero no *aqui* e *agora*, e desse

[38] Recent sociological work that emphasises children's agency, the importance of social context and the diversity of children's experiences in relation to gender issues has begun to help to address some of these failings, but there is still a tendency to generalise in some of the research about 'all boys' and 'all girls' (MORROW, 2006, p. 93 – livre tradução nossa).

modo, é preciso tomar o gênero como uma *performance* cotidiana que é recorrentemente aberta à reflexão e ao questionamento (THORNE, 1993).

Seja na família ou com os pares, de acordo com Márcia Buss-Simão (2012a, p. 200), as diferenciações estabelecidas pelas crianças entre o masculino e o feminino são construídas cotidianamente com base em aspectos culturais (tanto aqueles de ordem material quanto aqueles de ordem simbólica), e não com base na distinção de aspectos biológicos. Segundo a autora:

> As crianças, ao nascerem, têm seu sexo definido pela genitália, todavia, no dia a dia as genitálias estão cobertas, o que leva a conclusão de que não podem definir o sexo por esse meio, simplesmente, porque não é visualizado. Já que o definidor do pertencimento sexual – os genitais – no cotidiano não está visível, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero em si mesmo e nos outros, por meio dos objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz, etc. (BUSS-SIMÃO, 2012a, p. 200).

Desde o momento do nascimento, a diferença entre os sexos (marcadamente biológica) ocasiona situações distintas para a vida das crianças em que os adultos as diferenciam em dois grupos (feminino e masculino). Desse ponto de vista, "na busca por compreender como as crianças vivem esse processo [...] é preciso diferenciar dois aspectos distintos. Esse processo envolve duas etapas, uma primeira de *adoção de uma identidade de gênero* e uma segunda de *negociação de posicionamento das noções de gênero*" (BUSS-SIMÃO, 2012a, p. 198 – grifos da autora).

Desse modo, portanto, torna-se necessário diferenciar a adoção de papéis masculinos e femininos e a construção da identidade de gênero das crianças (FERREIRA, 2002b). Para Manuela Ferreira, os papéis seriam modelos padronizados ou normas arbitrárias que uma sociedade estabelece/impõe para os indivíduos, que "ao definirem os seus modos de se relacionar e comportar, permitiriam a cada um/a conhecer/aprender o que é considerado (in)adequado para um homem ou mulher nessa sociedade e a responder a essas expectativas" (FERREIRA, 2002b, p. 03). Em contrapartida, a identidade dos sujeitos, para além da mera execução dos papéis sociais, "constrói o seu sentido de pertença por referência a múltiplas dimensões sociais como o género, classe social, sexo e idade, incluindo, neste caso, a sua condição institucional de pares e 'alunos' do JI[39]" (FERREIRA, 2002b, p.03). Ao pensar nas identidades de gênero das crianças percebe-se que elas são construídas com base em relações sociais múltiplas e complexas e que, portanto, implicam negociações que permitem ora a

[39] Leia-se instituições de Educação Infantil.

distinção entre modelos de gênero das crianças, ora a sua articulação em tais construções. Cabe ressaltar que, neste processo, o papel do adulto é crucial, pois este pode ser tanto um agente estimulador quanto constrangedor das ações, situações, vivências de gênero de meninos e meninas. Nesse sentido, as experiências de gênero das crianças são fortemente reguladas pelo olhar e, muitas vezes, pela aprovação ou não do adulto que com ela convive nos espaços sociais em que circula no seu cotidiano, dentre os quais destacamos as instituições de cuidado e educação.

Marcia Buss-Simão (2012a) afirma que essa primeira etapa, de adoção de uma identidade de gênero, ocorre entre os 2 e os 3 anos de idade, ou seja, nessa faixa etária, as crianças já dão conta de se definir como pertencentes a um gênero. Não obstante, nessa idade, mesmo tendo iniciado a construção de uma identidade de gênero, as crianças ainda estão longe de ter uma noção do posicionamento social inerente ao pertencimento a determinado gênero, isto é, o fato de as crianças se reconhecerem como meninos e meninas, não quer dizer que elas possuam uma ideia clara e consolidada das normas que regulam esse seu posicionamento, nem tampouco que este seja único e equivalente para todas elas (FERREIRA, 2002a; 2002b). Apesar de as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil começarem a se organizar socialmente em termos de gênero, e essa organização ser fundamental para que elas se identifiquem como meninas ou meninos,

> [...] isso não significa que estejam cientes acerca do que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como "adequados" e muito menos que num contexto, para muitas novo, como o JI [*Jardim de Infância*[40]], saibam aqueles que são convenientes para ali se tornarem membros de um ou outro grupo ou qual o tipo de comportamentos que essa pertença requer delas para que sejam aceites como tal (FERREIRA, 2002b, p. 03).

Ou seja, as negociações de um posicionamento das noções de gênero abarcam a compreensão de que, apesar de as crianças se considerarem membros de um determinado grupo de gênero (se identificando como meninos ou meninas), elas ainda não têm clareza sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para os membros desse grupo. Para Buss-Simão (2013a, p. 944), por este prisma, o reconhecimento das crianças acerca da "identificação de gênero se dá ao longo da vida e não é baseada em seu conhecimento das coisas físicas e biológicas [genitália], *per se*, mas é baseada no seu conhecimento da linguagem de identificação social e cultural que caracteriza a sociedade na qual nascem". De

[40] Grifos meus.

acordo com Buss-Simão (2013a, p. 199):

> Nas relações sociais que as crianças estabelecem, com seus pares, no cotidiano de uma instituição de educação infantil, o conceito de *posicionamento* para descrever o gênero [...] se constitui numa noção essencial. Constitui-se uma noção essencial porque permite compreender que, os modos possíveis das crianças construírem e assumirem o gênero, não decorre de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas sim, porque se confrontam e jogam em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Até porque, esses *posicionamentos* são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais em que se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, etc.

Na compreensão de Manuela Ferreira, quando analisado nesta chave, o conceito passa a ter um poder analítico que possibilita desconstruir a dicotomização e polarização entre os gêneros como identidades fixas, refutando a lógica simplista que concebe as relações entre o masculino e o feminino como construída na oposição entre um polo dominante (masculino) e outro dominado (feminino). Segundo a autora:

> Avança-se assim para um outro posicionamento analítico onde se visa desconstruir a polaridade dos géneros como identidades rígidas e metafísicas e a lógica simplista que supõe a relação do masculino-feminino como construída na oposição entre um polo dominante (masculino) e um outro dominado (feminino). E, ao fazê-lo, perturba a ideia de relação única e permanente entre ambos os géneros, introduzindo de permeio as redes complexas de poder que, no seu exercício, nas suas estratégias, nos seus efeitos, nas resistências que desencadeia, não só são constitutivas das hierarquias sociais entre géneros, como podem, ao fracturá-las e dividi-las internamente, surpreender as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades no quotidiano do JI (FERREIRA, 2002b, p. 04).

O conceito de posicionamento torna-se, desse modo, fundamental para descrever as relações sociais de gênero entre os grupos de pares infantis que se desenvolvem e se relacionam no cotidiano da insituição de Educação Infantil. Possibilita a compreensão dos modos pelos quais as crianças constroem e utilizam as representações de gênero, demonstrando que elas são capazes de se posicionar de modos variados nas relações sociais que vivenciam entre pares. Demonstra também que elas podem estar tanto em conformidade como em oposição face aos modos pelos quais os outros também as percebem (FERREIRA, 2002a, 2002b; SANTOS, 2010; 2012; BUSS-SIMÃO, 2012a; CONNELL e PEARSE, 2015). Segundo Márcia Buss-Simão (2012a), o conceito de *posicionamento* foi apresentado pela primeira vez por Walkerdine (1981) e Davies (1989) sendo que tais autores o compreendem como possíveis formas de ser. Do ponto de vista desses autores, esclarece Buss-Simão (2012a,

p. 199) “essas interpretações e posicionamentos, ou as formas possíveis de ser, foram relacionados, principalmente, ao poder e à dominação, portanto, relacionadas ao gênero”.

O conceito de poscionamento torna-se útil para compreender as relações heterossociais (entre meninas e meninos), porém, como analisar as relações homossociais? Manuela Ferreira (2002b) sugere que a disposição/oferta de brinquedos conduz as crianças a produzirem “cartografias” de gênero, isto é, o estabelecimento de territórios onde meninos e meninas brincam de forma segregada em grupos distintos:

> A cartografia genderizada do espaço-sala que nos locais onde as crianças brincam ao "faz-de-conta" faz corresponder às meninas a casa e aos meninos os jogos de construção e os carros, faculta a construção de fronteiras bipolares de acordo com uma identificação de interesses de género contrastantes, extremados e exclusivos (FERREIRA, 2002b, p. 128).

Para ela, a pertença específica das crianças em terrenos privativos de relações pautadas no binarismo masculino/feminino faz com que elas criem grupos “homossociais de género, relativamente segregados: o das meninas e o dos meninos” (FERREIRA, 2002a p. 128). Na relação entre os dois grupos (dos meninos com o das meninas), portanto, nas relações heterossociais (entre meninos e meninas) na visão de Ferreira (2002a; 2002b), as crianças erguem verdadeiras “fronteiras de gênero” nas quais trabalham ativamente e que são determinantes das relações heterossociais, isto é, entre meninos e meninas. De acordo com Ferreira:

> Trata-se afinal do contínuo trabalho de fronteira das relações entre género [...] que marca e reforça as diferenças e separações entre grupos, pelo que a construção de relações homossociais, ao erguer fronteiras de género exclusivas define também como é que as relações heterossociais são construídas e mantidas (FERREIRA, 2002a, p. 127-128).

Partindo desta colocação, as transgressões das zonas de fronteiras de gênero (FERREIRA, 2002a, p. 130), por parte das crianças, são geradoras de conflitos que possibilitam ao adulto uma situação de análise dos acordos e negociações das crianças na construção de identidades de gênero, pois, conforme sugere a autora: “Ora, é quando as fronteiras de género são ultrapassadas pelos outros – zonas de transgressão de gênero – e se tornam áreas de conflito, que elas se oferecem como analisadores privilegiados das negociações de identidade de gênero que aí eclodem”. Para Manuela Ferreira:

> Isto significa que há situações em que o modo como as crianças constróem o(s) género(s), sendo relacional, se efectua com base na sua definição explícita como diferente e numa relação de exclusão ou rivalidade de indivíduos ou grupos,

> afirmando-se a feminilidade pela sua diferença em relação à masculinidade e viceversa (FERREIRA, 2002a, p. 130).

Desse modo, no caso de crianças em contextos de Educação Infantil, percebe-se o gênero como um mediador semiótico estabelecido por meio de diversos artefatos e instrumentos (materiais e simbólicos) concedidos pelo conjunto da sociedade. Assim, para além das diferenças dadas pela linguagem, tal como apontado pelos primeiros estudos feministas, o conceito de gênero é compreendido, como um construto social que é, por conseguinte, "apropriado com base na interação da criança com a cultura e com outros sujeitos sociais. As diferentes formas de feminilidade e masculinidade, constantemente reinvocadas ou atualizadas, permeiam as interações sociais, tornando-se parte integrante da identidade dos sujeitos" (NEVES, 2008. p. 148).

Em síntese, depreende-se que questões de gênero atravessam as relações sociais vivenciadas por meninos e meninas e são elementos importantes para a construção das identidades de gênero das crianças. Os brinquedos e as brincadeiras são situações sociais importantes para a construção, desconstrução, legitimação e negociação das representações de gênero, pois, "nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos" (KISHIMOTO e ONO, 2008, p. 210).

CAPÍTULO III

ENTRADA NO CAMPO E DOCUMENTAÇÃO: APROXIMAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO E OS DIFERENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO

3. ENTRADA NO CAMPO E DOCUMENTAÇÃO: aproximação com a instituição e os diferentes participantes do estudo

Este capítulo tem como objetivo discutir os modos como se deu a entrada em campo bem como o processo de aproximação e aceitação do pesquisador por parte dos diferentes sujeitos da pesquisa. Para tanto, são apresentados dados produzidos por meio de um extenso processo de documentação e registro do cotidiano de crianças e adultos na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).

Na primeira seção, caracterizo a UMEI que serviu de palco para a investigação como forma de compreender o cotidiano da instituição. São apresentados dados relativos à infraestrutura da escola e seus recursos humanos – quadro de professores, e demais funções exercidas pelos adultos (coordenadores, auxiliares de apoio à inclusão, auxiliares de educação infantil, secretárias, serviçais, cantineiras, porteiros, vigias, etc.).

Esse empreendimento foi produzido com base em levantamento realizado junto a documentos da instituição, tais como: fichas funcionais dos/as professores/as, questionários estruturados aplicados junto aos profissionais da instituição e também mediante a análise do projeto político pedagógico da UMEI. Embora essa caracterização tenha uma aparência "objetiva", aspectos do cotidiano são descritos em uma interpretação sobre as relações entre adultos e crianças nesse contexto.

Na sequência, apresento as crianças participantes do estudo. Essa caracterização objetiva, dentre outras coisas, situar meninos e meninas em um contexto sociocultural e econômico, apresentando para tanto, o pertencimento étnico deles/as, suas respectivas estruturas familiares, renda familiar, local e tipo de moradia, dentre outros aspectos. Também são discutidas algumas dimensões éticas do estudo etnográfico com crianças em contextos escolares. Os dados apresentados nessa seção baseiam-se em informações disponíveis nas fichas de matrículas das crianças e nas anamneses que as famílias respondem quando da inserção das crianças na UMEI.

Por último, são apresentadas e discutidas as diferentes formas de ação por parte do pesquisador como forma de "*tornar-se aceito*" pelo grupo investigado. Nessa seção, discuto como a aceitação do etnógrafo por parte dos sujeitos da pesquisa (nesse caso: adultos e crianças) se dá por processos distintos e muitas vezes contraditórios.

3.1.Aproximações com o campo de pesquisa: descrevendo a UMEI Gente Miúda

A UMEI que serviu de palco para esta investigação é uma instituição pública, vinculada à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Sua construção data de 2014 e resulta de um intenso movimento ocorrido em nosso país que reconheceu o direito das crianças a educação pública e de qualidade desde a mais tenra idade. Desse modo, considero necessário retomar o contexto de implementação de políticas publicas de Educação Infantil tanto no contexto nacional quanto municipal como forma de situar a instituição num contexto sócio histórico e político, estabelecendo relações com a evolução, em nossa sociedade, da compreensão do direito das crianças de até cinco anos e oito meses de frequentar espaços públicos de educação e cuidado.

A inserção da Educação Infantil no campo educacional configura-se como um grande avanço das políticas públicas para a infância. Estudos (CAMPOS, 1994; 1998; BARRETO, 1998; CURY, 1998; SILVA, 2004; 2008, 2009; SILVA e VIEIRA, 2008; dentre outros/as) apontam que tal transformação possibilitou a transposição de sentidos anteriormente associados às crianças em idade inferior à escolarização obrigatória e à sua educação – os quais viam esse serviço público como uma tarefa simplesmente assistencial e não como um direito de meninos e meninas.

A Educação Infantil em nosso país conforma sentidos diversos e historicamente construídos por meio da presença de duas concepções distintas: a assistencialista e a educacional, sendo que a primeira esteve associada aos cuidados para com as crianças e a segunda, com um enfoque mais pedagógico, este, em geral, destinado às crianças de quatro a seis anos. Embora existam registros de instituições que, desde o império, se ocuparam da criança cuja idade precedia a entrada na escola primária (TERRA, 2008), é a partir da década de setenta do século passado que o fenômeno da educação da criança pequena em instituições públicas ganha impulso.

Durante a segunda metade da década de setenta, o Brasil vivenciou uma considerável ampliação do atendimento às crianças com idade inferior[41] à escolarização obrigatória em espaços coletivos que se deu por meio do surgimento de diferentes equipamentos – tanto privados quanto governamentais e também comunitários (CAMPOS, 1998). Cumpre

[41] Vale ressaltar que, naquele período, a obrigatoriedade do ensino era a partir dos sete anos de idade.

explicitar que este período também foi marcado pela ação dos movimentos sociais que se mobilizavam em prol de direitos tanto das crianças pequenas, quanto de outras categorias sociais desprovidas de direitos[42], o que também se adensa com o aumento da "produção teórica das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente da educação, que se voltou para questões relacionadas às condições de vida da parcela da população com idade inferior a 7 anos" (SILVA, 2009, p. 63).

A partir da emergência de um novo marco regulatório – que surge com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) – creches e pré-escolas (agora consideradas instituições educacionais) são reconhecidas e legitimadas como primeira etapa da Educação Básica. Na visão de Carlos Roberto Jamil Cury (1998, p. 11), a novidade instaurada pela Constituição de 1988 consistia na apropriação de algo que há muito já estava "presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil". Esse autor afirma que, em relação ao atendimento à criança pequena, o diferencial trazido por essa lei foi a incorporação da Educação Infantil ao campo educacional não sob a forma da assistência e do amparo, mas sob a forma do direito das crianças e de suas respectivas famílias. Cury (1998) ainda ressalta que essa transformação pressupunha que ao Estado não mais seria atribuída a figura do cuidado, mas sim, do dever.

Nessa direção, do ponto de vista legal, ultrapassam-se sentidos anteriormente construídos no imaginário coletivo de nosso país que concebiam a educação da criança pequena como "mal necessário" e como uma atividade social organizada principalmente pela iniciativa privada (VIEIRA, 1986). Desse modo, presenciamos a emergência de uma nova e positiva compreensão sobre a função social de creches e pré-escolas, agora organizadas segundo uma partilha de responsabilidades entre o Estado e as famílias, saindo do campo da assistência social e dirigindo-se para o campo da educação.

Barreto (1998) considera a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – sancionada em 20 de dezembro de 1996 – como outro marco representativo para área. Para autora, é a primeira vez que a expressão "Educação Infantil" surge na legislação nacional que versa sobre a educação e sendo tratada em uma seção

[42] Conforme aponta Lenira Haddad, o Brasil foi palco de vários movimentos sociais no final dos anos 1970, em pleno período de ditadura militar, resultando na abertura política. O Movimento de Luta por Creches, por exemplo, defendia uma nova conceituação das creches como uma questão de direito, em oposição à tradição assistencialista e de custódia (HADDAD, 2006, p. 529).

específica. Na nova LDBEN (BRASIL, 1996) a Educação Infantil é definida como primeira etapa da Educação Básica (composta, a partir de então, pela Educação Infantil, pelo Ensino fundamental e pelo Ensino Médio), sendo regida pelos princípios e finalidades da educação brasileira. A LDB também define creches e pré-escolas como instituições educativas, diferenciando-as apenas pela faixa etária de atendimento: creche para crianças de zero a três anos e; pré-escola para crianças de quatro a cinco anos e oito meses.

Na Seção II do Capítulo da Educação Básica da LDB, a finalidade da Educação Infantil é definida como o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. O atendimento da criança em creches e pré-escolas está previsto na Constituição também como direito de pais e mães trabalhadores, o que expressa o reconhecimento de necessidades específicas no que diz respeito à família e às crianças. A LDB ainda atribui aos municípios a responsabilidade sobre a Educação Infantil, assim como para com o Ensino fundamental, em cooperação com os Estados e a União, sendo regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino. Neste sentido, além de ofertar a Educação Infantil, os municípios têm a incumbência de autorizar, credenciar e supervisionar as instituições de cuidado e educação, tanto públicas quanto privadas, de seus respectivos sistemas de ensino o que indica a criação dos Conselhos Municipais de Educação.

É importante destacar que diversas mudanças ocorreram no ordenamento jurídico brasileiro desde a promulgação da LDBEN e incidem sobre a Educação Infantil. Dentre as mais recentes, destacam-se a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que amplia a o Ensino Fundamental de oito para nove anos (fazendo com que a matrícula das crianças de seis anos – que inicialmente estavam vinculadas à Educação Infantil – passem a ser obrigatórias, configurando-se como o primeiro ano do Ensino Fundamental) e também a Lei nº 12.796/2013 que amplia a obrigatoriedade da Educação básica de 9 para 14 anos[43] (estendendo-se dos 4 aos 17 anos de idade). Essa última lei também estabelece que a pré-escola – etapa da Educação Infantil que contempla crianças de 4 e 5 anos — passa a ser obrigatória e será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser, no mínimo, de quatro horas

[43] Para Vital Didonet (2010) trata-se de uma ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica e não da universalização do Ensino Fundamental. Para esse autor, é preciso ficar claro para a população que essa universalização compreende "dois anos de educação infantil, nove de ensino fundamental e três de ensino médio. A LDB, no entanto, pode alterar essa divisão etária entre as etapas da educação básica, uma vez que o texto constitucional não entra nesse detalhe" (DIDONET, 2010, P. 23).

diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral.

Diante desse panorama nacional, o município de Belo Horizonte cria sua política de atendimento às crianças de até cinco anos e oito meses de idade em instituições públicas de cuidado e educação. A entrada da Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte apresenta consonância com a legislação educacional vigente em nosso país. Em linhas gerais, na PBH, a Educação Infantil é caracterizada por duas redes de atendimento: de um lado, a rede própria, formada por turmas de Educação Infantil em Escolas Municipais de Ensino Fundamental, os Jardins de Infância Municipais (nomeados atualmente como Escolas Municipais de Educação infantil) e as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs); de outro, uma rede de instituições de Educação Infantil conveniadas com a prefeitura (BELO HORIZONTE, 2013).

Em Belo Horizonte, as primeiras creches são de origem filantrópica e iniciam sua expansão nas décadas de cinquenta e sessenta. Contudo, corroborando o movimento vivenciado em âmbito nacional, no final dos anos setenta ocorre um *boom* de creches oriundas de organizações comunitárias. A partir deste período, no início da década de 1980, a Prefeitura de Belo Horizonte começa a implementar a política de convênio, inicialmente, firmado entre as creches comunitárias e a Secretaria Municipal de Saúde e posteriormente com a Secretaria de Ação Comunitária[44]. Nesse momento, a ação dos movimentos sociais, em especial do Movimento de Luta Pro Creche (MLPC)[45], reivindica junto ao poder público do município de Belo Horizonte, o direito das crianças pequenas à Educação Infantil.

Neste sentido, a partir do final da década de setenta até os dias atuais, a cidade de Belo Horizonte vem construindo uma trajetória de atendimento destinado à criança pequena com oferta de vagas tanto em rede pública própria – inicialmente em jardins de infância municipais, expandindo na década de noventa para turmas de Educação Infantil em escolas de séries iniciais do Ensino fundamental e a partir de 2004 com as UMEIs e as instituições de Educação Infantil conveniadas (que primeiramente vinculavam-se à área da saúde, depois à

[44] Dalben *et al* (2002) apontam que esta secretaria, no período compreendido entre o fim da década de 70 até o inicio dos anos de 2000, mudou de nomenclatura inúmeras vezes: passou de Secretaria de Ação Comunitária, em 1985 para Secretaria de Ação Social e, em 1989, para Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Todas as nomenclaturas usadas para esta secretaria dizem respeito à Assistência Social.

[45] Segundo Silva (2004) o MLPC "surgiu em 1979 da união das Creches Comunitárias, como Movimento reivindicatório das Creches, a fim de fortalecerem suas lutas para alcançar seus objetivos, que era um local para as crianças – filhas de mulheres que entraram no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar" (SILVA, 2004, p. 109)

área da assistência social e por fim à área da educação).

Até 2003, a Educação Infantil pública belorizontina atendia exclusivamente as crianças de quatro a seis anos. Já as crianças de zero a três anos eram atendidas apenas por creches conveniadas (BELO HORIZONTE, 2009, p. 15). Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 que insere a Educação Infantil no capítulo da educação, se observa a intensa movimentação do governo municipal, das instituições e diversos setores sociais em torno do atendimento à criança pequena. Posteriormente, essa movimentação se intensifica ainda mais com a nova LDB definindo as creches e pré-escolas como constituintes da primeira etapa da Educação Básica, fixando um período máximo de três anos para que as instituições de Educação Infantil já existentes se integrassem aos respectivos sistemas de ensino (DALBEN *et al*, 2002).

A partir de então, uma série de medidas e ações começam a ser postas em prática seja por parte do poder público, seja pelas organizações não governamentais que historicamente se responsabilizaram pelo atendimento à criança de zero a seis anos. É dentro deste contexto que o município de Belo Horizonte instituiu seu sistema municipal de ensino (lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998), criando no mesmo ato, o Conselho Municipal de Educação (CME/BH), órgão consultivo, deliberativo e normativo do sistema (DALBEN *et al*, 2002). Esta medida repercutiu em todos os níveis e modalidades de ensino, entretanto, as transformações mais significativas são perceptíveis no âmbito da Educação Infantil, uma vez que a primeira ação do CME/BH, após sua criação, foi normalizar a Educação Infantil, por meio da Resolução 01/2000.

Ao regimentar a Educação Infantil no município, o CME/BH definiu e adotou critérios e padrões básicos de qualidade, colaborando para a construção de um padrão de atendimento adequado. Essa regulamentação permitiu, por meio de parâmetros normativos, evidenciar que, além da demanda de atendimento ser superior à oferta, as condições do atendimento vigente até o momento eram de baixa qualidade. Por fim, a normalização exigiu a construção de mecanismos públicos para fiscalização, supervisão e acompanhamento das instituições, assim como para a criação de estratégias e diretrizes para a política de Educação Infantil.

A partir de 2003 há um novo movimento de ampliação do atendimento na cidade: foram criadas, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), as UMEIs; espaços projetados de acordo com as concepções de criança e educação condizentes com a proposta de

educação da primeira infância do município, aumentando consideravelmente o atendimento, pois atualmente, o número de crianças atendidas em instituições de Educação Infantil (somando-se as matrículas da rede própria com as matrículas da rede conveniada) supera a marca de 60.000 (BELO HORIZONTE, 2013).

Entretanto, por mais que o governo municipal tenha se empenhado em ampliar o atendimento a crianças pequenas em instituições de Educação Infantil, a demanda da cidade é ainda muito superior ao número de vagas, pois Belo Horizonte possui uma demanda reprimida de aproximadamente 13 mil crianças com idade de frequentar instituições de Educação Infantil que ainda não são atendidas (BELO HORIZONTE, 2013). Percebe-se que, por maiores que sejam as conquistas em termos de oferta de Educação Infantil pública, o atendimento à criança pequena é insuficiente frente à demanda da cidade.

Todas essas transformações no plano legal (tanto em nível nacional quanto municipal) radicam na construção de um novo olhar sobre a infância e sua educação. Nesse sentido, a emergência das instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte, assim como em nosso país, está associada a um refinamento das formas de conceber a criança nos tempos atuais que ocorreu a partir de um processo de reconhecimento da alteridade de meninos e meninas. Ou seja, na atualidade, as instituições de Educação Infantil são concebidas a partir de uma nova concepção de criança cuja capacidade de atuação na esfera social (tanto entre os pares quanto na relação com os adultos) é evidenciada e que ultrapassa uma compreensão de meninos e meninas como indivíduos *pré-sociais*, seres em *devir*, considerados menores e/ou incapazes.

É diante desse contexto que no ano de 2014 a PBH inaugura a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Gente Miúda. Essa UMEI localiza-se na região do Barreiro[46] e é uma das mais de 120 instituições públicas de Educação Infantil componentes do "Programa Primeira Escola", mantido pela PBH, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Cabe ressaltar que a UMEI está situada em uma região da cidade de Belo Horizonte com especificidades históricas, socioeconômicas e geográficas que, ao longo dos anos, possibilitaram a construção da identidade local aos membros da comunidade. A regional Barreiro é uma região limítrofe, pois se encontra próxima às divisas da cidade com os

[46] Belo Horizonte é subdividida em nove Regionais (a saber: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova). Cada uma delas se configura como uma espécie de subprefeitura, encarregadas da organização administrativa dos bairros que a compõem.

municípios de Contagem, Brumadinho, Ibirité, e Nova Lima. Seu desenvolvimento se deu devido ao surgimento de plantações cujo objetivo era o abastecimento agrícola da recém-inaugurada capital das Minas Gerais (ARREGUY e RIBEIRO, 2008). Com a construção da cidade de Belo Horizonte (primeira capital planejada do país), a região dotada de vários cursos d'água, começou a ser vendida pelo governo do Estado para colonos (na grande maioria, imigrantes italianos, alemães e portugueses). Sua distância em relação ao centro administrativo da cidade de Belo Horizonte e o descaso do poder público para com esta região fizeram com que a população local, historicamente, se mobilizasse na busca por melhorias referentes à infraestrutura da região e por melhores condições de vida (ARREGUY e RIBEIRO, 2008).

Figura 1: mapa da cidade de Belo Horizonte com ênfase na Regional Barreiro
Fonte: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade

O bairro no qual a UMEI se encontra é fruto de ocupação irregular que se inicia a partir da década de sessenta do século passado. Atualmente, alguns territórios que compõem o bairro e suas adjacências são alvo de ocupações territoriais urbanas que são promovidas por movimentos sociais de luta pela moradia[47] e que reivindicam junto ao poder público da capital acesso a habitação digna e de qualidade.

Segundo o projeto político pedagógico (PPP) da instituição, a UMEI Gente Miúda atende uma população bastante heterogênea – constituída predominantemente por crianças que são filhas de operários de indústrias, trabalhadores da construção civil, lojistas e prestadores de serviços de várias ordens e também de crianças cujos pais e familiares são

[47] Dentre os quais destaco a atuação do Movimento de luta nos bairros, vilas e favelas (MLB).

trabalhadores que se encontram na informalidade profissional. A grande maioria das crianças atendidas na instituição (98% do total) reside no entorno da UMEI. A comunidade é constituída por uma grande área de invasões como: Nelson Mandela, Eliana Silva, Vila Portelinha, Irmã Dorothy, Vila Santa Rita, Vitória da Conquista, Capelinha e Paulo Freire, para citar algumas das ocupações territoriais em torno da UMEI. A UMEI também atende algumas crianças oriundas dos bairros da cercania, tais como: Vila Pinho, Conjunto Águas Claras, Mineirão, Petrópolis, Independência e Vale do Jatobá. Ainda de acordo com o documento, trata-se de "uma região de alta vulnerabilidade e com altos índices de criminalidade" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UMEI GENTE MIÚDA, 2014, P. 15). De acordo com o PPP da UMEI Gente Miúda, a experiência familiar das crianças é atravessada por uma violência exacerbada (que se materializa no uso de drogas e álcool por parte dos genitores, abandono das crianças e inserção dos pais no tráfico de drogas). De acordo com o documento:

> A organização familiar das crianças ainda é baseada em sua maioria nos moldes tradicionais, apesar de haver alguns casos de crianças com pais separados que convivem em ambiente amigável. Há um considerável número de crianças cujos pais são presidiários. Temos muitos casos de vulnerabilidade por motivos de drogas e álcool, aos quais são acompanhados pelo CRAS, nosso grande parceiro. Uma condição familiar que nos chama muito atenção diz respeito ao número de crianças que são adotadas por tios, avós e parentes, em geral isto acontece por motivos de abandono. São, em grande maioria, crianças nascidas de mães usuárias que desapareceram abandonando seus filhos que muitas vezes, outros parentes assumem o compromisso legal por estas crianças (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UMEI GENTE MIÚDA, 2014, P. 15).

Essa vulnerabilidade e essa criminalidade expressa no PPP da instituição foram percebidas também no momento da empiria, muitas vezes por meio de relatos feitos pelas crianças, outras vezes por meio de situações relatadas pela professora Vânia que, pelo fato de morar em um bairro próximo à cercania da UMEI, dispunha de valiosas informações sobre as crianças e sobre suas famílias fora do ambiente institucional da UMEI. Esse é o caso de Carlos que, juntamente com sua irmã, presencia cenas de agressão em casa (seu o avô constantemente bebe e bate na esposa; avó das crianças). Além disso, ele e sua irmã foram abandonados pela mãe ainda pequenos. Ou como no caso de Adriana que saiu da UMEI no primeiro semestre de 2015, pois seu pai ao fugir da prisão teve de sair do Estado além de ter sido jurado de morte por bandidos locais. Com isso, a menina e toda a sua família tiveram de mudar do bairro. Ou ainda no caso de Paulo que sofre com a "presença ausente" da mãe, pois esta tem problemas com alcoolismo e, desse modo, passa longos períodos na rua; é a tia desse

menino quem assume os cuidados e sua educação. Ou como no caso de Samuel cujo pai também tem problemas com uso desregrado de álcool. Além disso, esse menino mora em uma ocupação próxima da UMEI num espaço com menos de vinte metros quadrados sem a menor infraestrutura (sua casa não possui nem banheiro). Ou ainda como no caso de Isis que teve de se ausentar da escola por um período de aproximadamente dois meses em função de que seu avô (policial aposentado) foi assassinado por criminosos locais e seu pai, por conseguinte, matou alguns desses criminosos. Além disso, essa menina afirma ter um tio viciado em drogas que rouba os pertences da própria família para alimentar seu vício. Ou no caso de Isabel que afirma para os amigos/as (adultos e crianças) que sua mãe matou o companheiro (seu pai) quando moravam em outro Estado e por isso, veio morar em BH. A menina também possui um irmão que vira e mexe vai preso. E também no caso de Gleisson que, recentemente teve o irmão mais velho (15 anos) preso por traficar drogas.

Conviver com a dureza que essa cotidianidade impõe às crianças foi difícil ao longo do trabalho de campo. Contudo, tornou-se gratificante perceber que, apesar da regulação exercida pelos adultos na UMEI, meninos e meninas tinham a possibilidade de vivenciar no âmbito da instituição de cuidado e educação, situações, momentos e experiências que as distanciavam desse universo tenso e pesado. Parecia que na UMEI as crianças tinham a possibilidade de vivenciar a infância (pelo menos, uma infância menos dura do que aquela vivida fora da escola).

Construída dentro do contexto de expansão do atendimento à criança de zero a cinco anos e oito meses em instituições públicas de Educação Infantil (que formam a rede própria da PBH) por meio do Programa Primeira Escola, a UMEI Gente Miúda foi projetada dentro dos padrões da Superintendência de Desenvolvimento da Capital (SUDECAP) e do Grupo Gerencial de Escolas Infantis (GGEI). Inaugurada em 2014, a instituição tem capacidade para atender aproximadamente 442 crianças sendo: 72 crianças atendidas no primeiro ciclo, ou seja, na faixa etária de zero a dois anos, distribuídas em seis turmas: duas de berçário, que atendem um total de seis crianças de quatro meses a um ano cada; uma turma de crianças de um ano com 12 crianças; três de crianças de dois anos com 16 crianças cada. Todas as turmas são atendidas em horário integral que se estende das 07h00 às 17h30min.

Figura 2: UMEI Gente Miúda – Vista da Fachada
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

As demais crianças encontram-se matriculadas no segundo ciclo, com idades entre três e cinco anos e oito meses de idade e são atendidas em horário parcial. No turno da manhã são atendidas duas turmas com 20 crianças de três anos de idade; três turmas de crianças de quatro anos com 25 crianças e três turmas de crianças com cinco anos de idade. Já no turno da tarde são atendidas: uma turma de crianças com três anos; três turmas de crianças com quatro anos e duas turmas de crianças com cinco anos, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 9: Crianças matriculadas na UMEI Gente Miúda por turno e turma

Recorte	Turno	Quantidade de turmas por turno	Quantidade de crianças matriculadas por turno
Berçário	Integral	2	12
1 ano	Integral	1	12
2 anos	Integral	3	48
3anos	Manhã	3	60
4 anos	Manhã	3	75
5 anos	Manhã	2	50
3anos	Tarde	3	60
4 anos	Tarde	3	75
5 anos	Tarde	2	50
Total		22	442

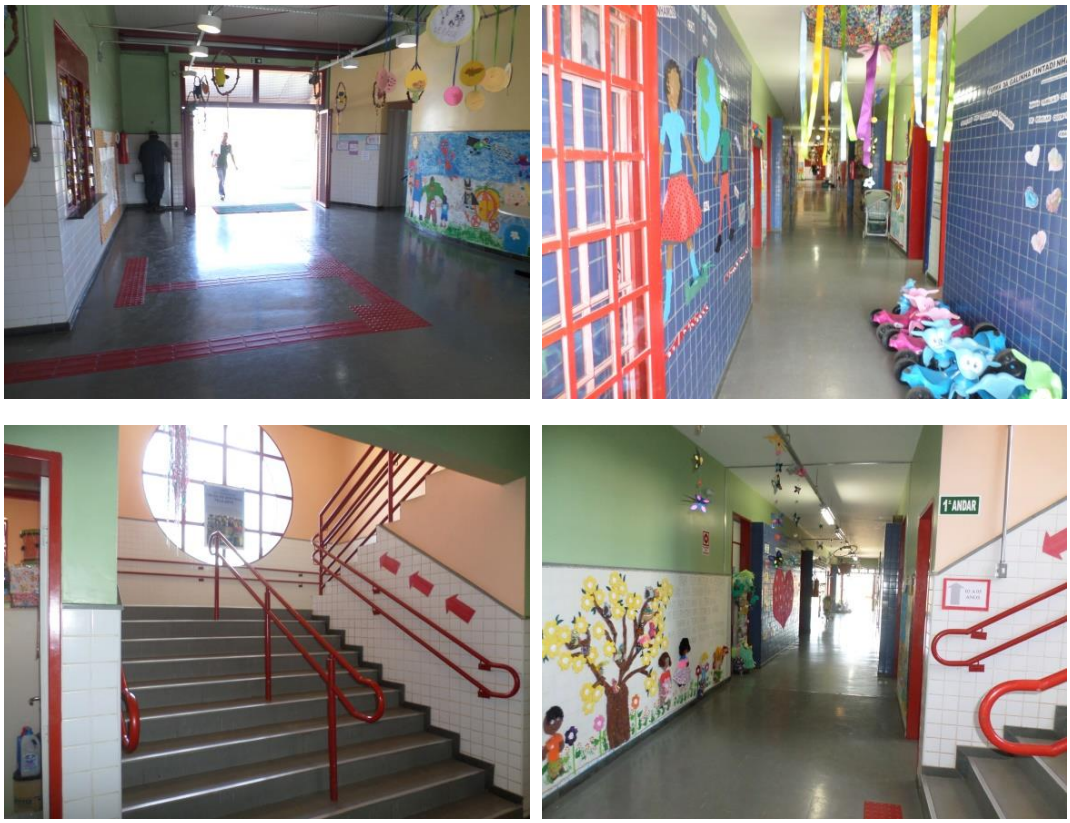
Fonte: arquivos da instituição

A UMEI dispõe de boa infraestrutura e espaço físico. A instituição possui dois andares, sendo que, no primeiro pavimento dispõe de área de serviço, banheiro para funcionários, dispensas (seca e fria), cozinha, refeitório, hall de entrada com dois banheiros sociais, sala de direção e coordenação, secretaria, depósito, banheiro para turmas de um e dois anos, sala de multiuso, três salas de atividades, berçário com sala de atividades, fraldário e sala para repouso, um banheiro na área externa, elevador.

Figuras 3, 4, 5 e 6: vistas laterais do entorno da instituição
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

No segundo pavimento, encontram-se oito salas de aula, sala de professores (com banheiro próprio) e quatro banheiros infantis[48] (dois femininos e dois masculinos). Todos os espaços do prédio, incluindo a área externa, foram construídos para receber crianças com necessidades educacionais especiais. Os andares são interligados por um elevador, além das escadas. Em seu espaço externo, a instituição dispõe de um parquinho gramado, conjugado com um amplo pátio cimentado e um teatro de arena, solário do berçário e estacionamento para os/as professores/as. Nesse espaço, encontram-se vários velocípedes, uma casinha projetada em *PVC*, balanços, escorregadores, cavalinhos e gangorras. Na parte posterior da UMEI, encontram-se a horta, área de lixo, caixa d'água, solários e *playground* para as turmas de um e dois anos (equipados para atender às necessidades psicomotoras das crianças).

[48] No capítulo quatro, discutiremos como as diferentes configurações dos banheiros informam (e conformam) modos de diferenciação e separação entre meninos e meninas.

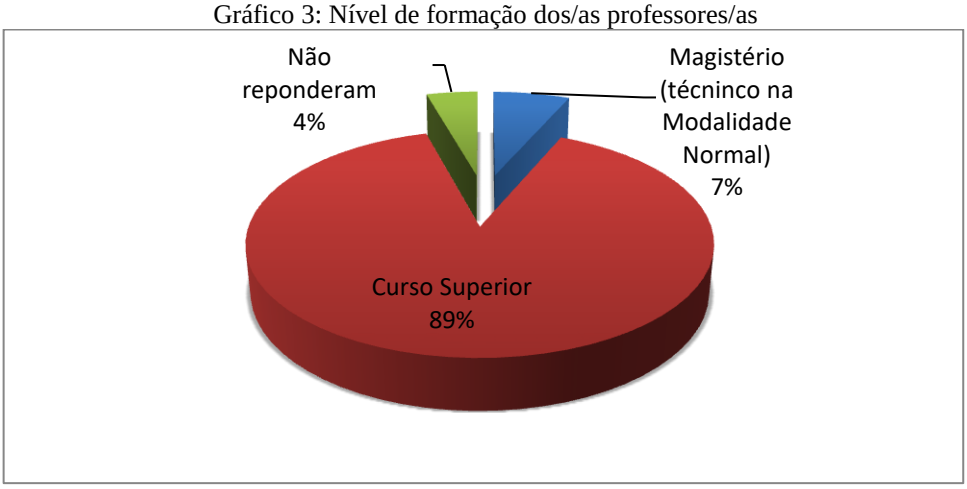


Figuras 7, 8, 9, e 10: espaços do primeiro andar da UMEI Gente Miúda
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Figuras 11, 12, 13 e 14: espaços do segundo andar da UMEI Gente Miúda
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

O corpo docente da instituição é constituído majoritariamente por professoras totalizando 45 cargos e desse quantitativo existe apenas um professor do sexo masculino, o qual atua com as crianças de cinco anos de idade que foram os principais interlocutores desta pesquisa. O nível de formação dos/as professores/as ultrapassa o que é exigido no ato do concurso público. Dos/as 45 docentes, 40 (89%) possuem formação em nível superior; apenas três professoras (7%) têm somente o curso médio de Magistério, e duas (4%) não responderam, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Nível de formação dos/as professores/as



Fonte: arquivos da instituição

Entre os/as profissionais formados em nível superior, a formação predominante se dá em cursos de Licenciatura plena em Pedagogia. Dos/as 42 professores/as que afirmam possuir curso superior, quatro possuem duas licenciaturas: em Pedagogia e em outra área específica, conforme apresenta a tabela abaixo:

Tabela 10: Nível de formação profissional dos(as) professores(as) e área de formação

Formação profissional dos/as docentes	
Titulação	Total de professores/as
Pedagogia somente	38
Pedagogia e Letras	1
Pedagogia e História	2
Pedagogia e Geografia	1
Magistério (Técnico na Modalidade Normal)	3
Total	45

Fonte: arquivos da instituição

Além dos/as professores/as que atuam diretamente com as crianças, a instituição dispõe de 29 profissionais de apoio, sendo dois porteiros diurnos (uma mulher e um homem) os quais atuam em dias alternados de serviço; dois vigias noturnos que também atuam em dias alternados; seis cantineiras; seis faxineiras e quatro auxiliares de Educação Infantil e oito

auxiliares de apoio à inclusão, assim como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2: Profissionais de apoio da instituição, média de formação e total de profissionais

Demais profissionais da UMEI		
Profissionais	Nível de formação	Total de profissionais
Porteiros/as	Ensino Fundamental	2
Vigias noturnos	Ensino Fundamental	3
Cantineiras	Ensino Fundamental	6
Auxiliar de serviços gerais	Ensino Fundamental	6
Auxiliar de Educação Infantil	Ensino Médio	4
Auxiliar de apoio à inclusão	Ensino Médio	8
Total		29

Fonte: arquivos da instituição

A UMEI Gente Miúda ainda conta com uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica interina, ambas atuando em jornada integral (de 44 horas semanais) em regime de dedicação exclusiva, duas profissionais que atuam na secretaria e um guarda municipal que serve à instituição diariamente durante todo o horário de funcionamento.

A proposta pedagógica da UMEI, que atualmente passa por revisões, demonstra um esforço, tanto teórico-conceitual quanto prático, de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. O PPP da UMEI menciona em seu texto diversas legislações e documentos orientadores (tanto em âmbito nacional quanto municipal) dentre as quais destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009), a resolução 01 de 2000 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) (BELO HORIZONTE, 2000) e as Proposições Curriculares para Educação Infantil do Município de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2013). Tais documentos são mencionados como diretrizes para a realização das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

O documento também aponta certa preocupação com as questões relativas à diversidade (e em especial destacamos aquelas relacionadas às relações de gênero). Fundamentando-se no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), o documento aponta que na UMEI Gente Miúda, os professores realizam "o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UMEI GENTE MIÚDA, 2014, P. 24).

Nesse sentido, o documento afirma que meninos e meninas são sujeitos que podem experimentar e representar diferentes formas de vivenciar a masculinidade e a feminilidade, o que pode contribuir para a construção da identidade de gênero dos/as mesmos/as. De acordo com o PPP da UMEI:

> Meninos e meninas têm o direito de vivenciarem diversos papéis sociais e representarem diversas situações masculinas e femininas de tal forma que sejam capazes de compreenderem as características e realidades do sexo oposto ao seu. Vivências que lhes proporcionarão o exercício da compreensão em relação ao outro sexo, bem como o desenvolvimento de habilidades que as vivências exclusivas de um único gênero não possibilitariam. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UMEI GENTE MIÚDA, 2014, P. 60).

Nos capítulos adiante, serão apresentados os modos como as relações de gênero atravessam o cotidiano de crianças e adultos na instituição. Entretanto, aqui cumpre descrever a vida cotidiana que se processa no interior da escola, delineando o que essa cotidianidade reúne, conforme sugerem Ezpeleta e Rokwell (1989). Para essas autoras, o estudo da vida cotidiana empreendido nas etnografias "delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais" (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 22).

Os portões da instituição se abrem às 7h00min da manhã. Embora nesse horário a maioria dos/as professores/as e demais profissionais de apoio já ocupem o recinto, é com a chegada das crianças e dos adultos que as conduzem (pais, mães, irmãos, vizinhos, entes da família extensa, motoristas de transporte escolar, dentre outros/as) que a UMEI começa pulsar se enchendo de vida. Nesse momento, membros da gestão pedagógica da instituição (vice-diretora; coordenadora e secretárias escolares) se posicionam no hall de entrada e se prontificam a realizar contatos mais diretos com os pais das crianças – logo após estes conduzirem, como fazem habitualmente, as crianças até a porta de suas respectivas salas.

Nesse momento de entrada, as professoras se dividem entre a tarefa de receber as crianças (na grande maioria das vezes com um posicionamento afetivo) e o diálogo com as famílias. Os/as pequenos/as, por seus turnos, entram interagindo com o espaço, com as pessoas que alise encontram (outras crianças, e demais adultos/as que por ventura encontrem no percurso até a sala). Percebe-se que as crianças, ao realizarem o ritual de entrada na instituição fazem um uso criativo (DE CERTEAU, 1994) desse aspecto do cotidiano da UMEI. Assim como em minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2013a) percebo que no momento da entrada as crianças têm a possibilidade de encontrar outras crianças; utilizar os

brinquedos do parquinho; cumprimentar e conversar, mesmo que brevemente, com adultos/as diversos/as (amigos/as, professores/as, demais funcionários/as da instituição).

Barbosa (2006) afirma que as crianças vão se adaptando à rotina institucional da Educação Infantil por meio de um movimento em que tais rotinas passam de um comportamento regulado por fatores externos – isto é, pelos adultos – para um modelo mais autônomo – ou seja, ela passa a ser apropriada pelas crianças. Com isso pretendo explicitar que, mesmo não possuindo uma noção estruturada de tempo, as crianças conferem sentidos aos momentos da rotina diária na UMEI (SANTOS, 2013a, 2015a). Nas primeiras participações, as crianças eram incentivadas pelos/as docentes a retirar a agenda e o caderno de para casa – caso houvesse – da mochila e colocá-los sobre a mesa. Com o transcorrer do ano letivo, constatei que as crianças haviam se apropriado desse "ritual", pois, logo que iam chegando, meninos e meninas abriam suas mochilas, retiravam suas agendas e ou seus cadernos de para casa (ou os dois dependendo do dia) e colocavam-nos na mesa da professora.

Embora seja um período breve até o café da manhã, o momento de acolhimento e entrada das crianças é um tempo relevante para que as elas interajam entre si, brincando ou simplesmente conversando, pois como a professora está simultaneamente recebendo-as, conversando com pais e familiares que eventualmente precisem dialogar com ela e organizando o dia de trabalho, meninos e meninas interagem de diversas formas nesse período do dia. Conforme Neves (2005) identificou em sua dissertação de mestrado, a entrada e acolhida na instituição de Educação Infantil, são momentos da rotina que são percebidos e assumidos de modos diferenciados por adultos/as e crianças, o que também verificamos nesta investigação. Segundo ela:

> A apropriação do espaço e do tempo pelas crianças nesse momento de acolhida dá-se através da brincadeira livre. As educadoras utilizam-se desse momento para separar os materiais que serão usados ao longo da manhã, pouco interagindo com as crianças, que por sua vez se veem soltas para resolverem os conflitos que surgem e para criarem formas novas de brincar com os velhos brinquedos disponíveis. Elas se escondem debaixo das mesas, formam pequenos cantos com as cadeiras, folheiam os livros e revistinhas, montam arminhas, entram dentro das caixas que guardam os brinquedos, brincam de roda... A sala enche-se de vida (NEVES, 2005, p. 112 – 113).

Aproximando-se de 07h30min o número de pais começa a decrescer, mas não se esgota totalmente. Diversas vezes, foi possível perceber crianças chegando à escola por volta

de 8h30min[49]. Nesse mesmo período, as turmas começam a descer para o refeitório para um tomarem o café da manhã. Essa primeira refeição começa com as crianças maiores (como as da turma do Arco-íris, os principais informantes deste estudo) que logo que terminam seguem para suas atividades diárias conforme a rotina específica de cada turma.

Figura 15: as crianças da turma do Arco-íris tomando café da manhã
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Durante o lanche, as crianças, diariamente, aproveitam para relacionarem-se e brincarem entre si e com meninos e meninas de outras turmas. Comiam rapidamente para brincar no hall de entrada, isso quando não iniciavam os enredos das brincadeiras ainda no interior do refeitório. Percebe-se que as crianças brincam em todos (e com todos) os momentos da rotina da instituição. Conforme Neves constatou em sua dissertação de mestrado, "o brincar está presente em todos os momentos da rotina institucional. As crianças brincam o tempo todo, nos períodos 'próprios' para isso e também naqueles horários com outras finalidades definidas pela instituição, como nos momentos de alimentação" (NEVES, 2005, p. 161).

As crianças das turmas maiores, logo que terminam o desjejum são conduzidas pelos/as seus/suas respectivos/as professores/as para o parquinho. Já as crianças menores retornam para suas salas de aula. O período de uso do espaço do parquinho pelas crianças maiores vai de 8h00min até por volta de 10h30min. Nesse período, as turmas de três, quatro e

[49] Embora não seja recorrente, sempre que ocorra algum atrasado ou qualquer tipo de demanda por parte das famílias das crianças, estas têm a possibilidade de entrar mais tarde ou sair mais cedo, dependendo de justificativa expressa pelos familiares (consulta médica, atendimento educacional especializado, chuva e questões relativas às intempéries vivenciadas na comunidade).

cinco anos dividem os espaços, uma a uma. Meninos e meninas de cada turma brincam no parquinho por volta de meia hora, quarenta minutos. Assim que uma nova turma chega ao espaço, aquela que o ocupava sai e, assim, sucessivamente. Mas essa organização não é uma regra rígida, haja vista que é no cotidiano que o inusitado se revela (EZPELETA e ROCKWELL, 1989). Presenciei diversas vezes em que as professoras permitiam que as crianças de turmas diferentes interagissem com crianças de outras turmas, permitindo que seu grupo ficasse por mais tempo no espaço.

Figuras 16 e 17: momentos de parquinho das crianças
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Ao retornarem para as salas, as crianças passam a realizar a escovação dentária e, assim que terminam, elas, juntamente aos/às seus/suas professores/as realizam as tarefas diárias (que muitas vezes, envolvem sempre uma ou mais linguagens – oral e escrita; matemática; artes visuais; dentre outras – ou o desenvolvimento de um projeto específico que a turma esteja desenvolvendo). Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (2000) no trabalho de campo, o etnógrafo exercita três faculdades do entendimento, ou melhor, três importantes atos cognitivos que se entrelaçam e se complementam: o olhar, o ouvir e o escrever. Segundo esse autor, o "olhar" característico do processo de observação participante é "disciplinado" pelo acúmulo teórico da disciplina, por meio das descrições provenientes de outras etnografias. Assim como presenciado em minha pesquisa de mestrado (SANTOS, 2013a) essa tarefa, realizada após o retorno do café da manhã, detém uma maior centralidade na experiência educacional das crianças. Ela se torna central na medida em que divide a distribuição do tempo do dia e em função do conhecimento a ela vinculado. Tal atividade é também central no que diz respeito à sua extensão e duração (cerca de uma hora, quando não extrapola esse período e passa a ocupar parte do momento dos cantinhos).

Entretanto, por mais que o olhar do investigador seja disciplinado pela literatura da

área, nem sempre um trabalho de campo corrobora o vivido e o observado pelo etnógrafo em situações passadas, pelo contrário, muitas vezes ele contrasta mais do que corrobora. Na turma investigada, a roda de conversa era muito pouco utilizada por crianças e adultos. Em produção anterior, versei sobre os modos pelos quais adultos e crianças se apropriaram da roda de conversa como um "tempo/espaço essencial na prática pedagógica" da Educação Infantil (SANTOS, 2013b, p. 45). Contudo, na experiência de campo aqui descrita, a roda de conversa era utilizada pouquíssimas vezes e, quando era realizada se dava em tom de delação generalizada por parte das crianças, conforme presenciamos no episódio abaixo:

> *Hoje, Vânia decidiu fazer uma "reunião" de conversa com as crianças em função de que as crianças estavam mais agressivas que ontem. Ela realizou a famosa reunião – que nada mais é do que uma roda de conversa – em função dos puxões de cabelo que Isabel e Miguel deram em Carlos. A professora inicia a conversa com as crianças recordando o acontecido. Em seguida, pergunta se aquele comportamento das duas crianças (Miguel e Isabel) estava correto. Falou também que não seria nada agradável se ela tivesse que chamar as mães ou familiares do menino e da menina para conversar sobre coisas desse tipo. Daí em diante, como nas outras vezes que presenciei a reunião, as crianças começam a delatar seus colegas. (notas do caderno de campo – 04 de setembro de 2015).*

Em participações anteriores a esse episódio, a professora havia me informado que a "reunião" foi o nome com o qual as crianças batizaram a roda de conversa. Segundo ela, após o término da reunião de pais ao término do primeiro semestre do ano letivo, as crianças haviam solicitado que a docente fizesse uma reunião com eles/as assim como havia realizado com os pais e familiares[50]. Segundo Vânia, as crianças, nessa reunião, queriam saber o que ela havia dito sobre os/as pequenos/as para os pais e familiares. Isso se deu em função de que, por diversas vezes ao término desse semestre, a professora dizia em tom de ameaça, que iria conversar com os pais sobre o comportamento das crianças. Percebi, naquele momento, que a reunião da sala se configura como uma roda de conversa.

[50] Não presenciei esse fato, uma vez que, no dia anterior, assim que a reunião de pais terminou, tive de sair da instituição, pois tinha agenda de compromissos na Universidade. Assim, o relato da professora foi muito elucidativo.

Figura 18: As crianças debatendo questões de comportamento com a professora na roda de conversa
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Cabe ressaltar que a roda não é um hábito comum entre adultos e crianças dessa turma. Desse modo, pude perceber que não se trata de um momento de percepção, registro e reflexão coletiva sobre a experiência das crianças na UMEI (SANTOS, 2013b), mas um momento no qual os adultos buscam assumir uma postura mais moralizadora e constrangedora da experiência de meninos e meninas e estes/as fazem desse tempo/espaço um momento de reclamação coletiva e de delações generalizadas, pois, as crianças ficam insistentemente, falando do comportamento dos/as colegas de sala.

Após realizarem essa atividade principal (aquela realizada no meio da manhã e que demarca e divide a rotina diária das crianças e dos/as adultos/as em função de sua relevância e centralidade), os/as pequenos/as são incentivados a brincar nos cantinhos. Nesse momento, as crianças têm a possibilidade de escolher que brinquedos usar em pontos diferentes da sala e que elas podem autonomamente escolher e com eles brincar. Como veremos mais adiante, esses momentos são férteis para explorar os potenciais analíticos das relações de gênero que as crianças vivenciam entre si. Assim que se encerra o momento dos cantinhos (por volta de 10h30min) meninos e meninas são incentivados/as a guardar os brinquedos, pois, já se aproxima da hora da turma almoçar.

Esse momento de arrumação da sala geralmente se configura como um dos inúmeros momentos em que a turma se divide por gênero. A maioria das meninas se prontifica a arrumar os brinquedos em suas respectivas caixas. Esse grupo, muitas vezes, arruma os brinquedos com os quais brincou e ainda aqueles com os quais as outras crianças brincaram.

Já os meninos se dividem em dois grupos. Um deles, assim como as meninas, arruma seus brinquedos e parte para arrumar o brinquedo das outras crianças. Parece que, para esse grupo de crianças (tanto meninos quanto meninas), arrumar a sala se configura como uma possibilidade de continuar brincando, tal como pontua Manuela Ferreira (2005). Para essa autora, o fato de as crianças brincarem de arrumar a sala faz emergir uma ordem instituinte própria do grupo de pares. Fundamentando-se em Goffman (1974) a autora percebe que o fato de as crianças brincarem de arrumar se configura como um *ajustamento secundário* que coexiste aos *ajustamentos primários* presentes em todas as instituições "constituindo modos pelos quais os indivíduos adoptam ou se distanciam das regras, objetivos, valores de uma organização, manifestando um vasto leque de possibilidades de acção" (FERREIRA, 2005, p. 119-120). Entretanto, nesse mesmo processo de arrumar a sala, há um grupo de meninos geralmente formado por Saulo, Cristiano, Vitório, Jonatas e Mário, que é resistente à arrumação e continuam a brincar desconsiderando a fala da professora (que quase sempre chama a atenção deles).

Assim que todos terminam de arrumar a sala, as crianças descem para o refeitório para almoçar. Do mesmo modo como ocorre no lanche, os/as pequenos/as comem em companhia de outras crianças de turmas distintas e da mesma forma como ocorre de manhã, imediatamente após terminarem a refeição, as crianças partem para o hall e iniciam diversas brincadeiras e outras tantas formas de interação (conversas, cantigas, danças, dentre outros). Quando todas as crianças acabam de fazer a refeição, a professora retorna com a turma para a sala e todos organizam o espaço, juntando seus materiais para aguardar os portões serem abertos, pois a essa altura, já se aproximam de 11h30min – horário em que os familiares e demais pessoas adentram a instituição para buscar suas crianças.

Figuras 19 e 20: interações das crianças nos momentos de almoço
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

No âmbito do cotidiano da instituição, foi possível perceber que, comumente, são as professoras quem geralmente definem os usos dos espaços da instituição, e nesse sentido, poucas vezes as crianças têm a oportunidade de optar pelo uso de um determinado espaço, haja vista tratar-se de um espaço regulado no qual, para o bom funcionamento e para que todas as crianças usufruam e compartilhem as mesmas experiências sociais, faz-se necessário que os adultos criem uma escala de uso dos tempos e dos espaços. Desse modo, em todas as turmas existe uma escala de horários que contém: o horário do parquinho, o dia da sala de multiuso, a hora do almoço, uma atividade antes e outra depois do parquinho, dentre outras questões. Percebe-se que alguns/umas os/as adultos/as (não todos) exercem um controle excessivo sobre as crianças. Para isso, um pequeno grupo de docentes sempre utiliza elementos do espaço como forma de manter o controle sobre as crianças. Por exemplo, na chegada e na saída do parquinho, os/as professores/as, agrupam as crianças pedindo-lhes para encostarem-se à parede azul e lá realizam os combinados com as crianças (que geralmente envolvem algumas normas de convívio e regras de uso dos espaços). Outra situação exemplificadora desse argumento é o traslado pela escola.

Figura 21 e 22: uso por parte dos adultos de elementos do ambiente para manter a organização das crianças.
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Durante o trânsito pelos espaços da instituição, alguns/umas docentes organizam as crianças para andarem perfiladas na “linha vermelha”, dentre outras situações. O episódio a seguir retrata esse modo de interação:

> *Durante todo esse período da manhã, em especial no período do lanche, percebi um excessivo controle dos adultos sobre as ações e realizações das crianças. Percebo que, muitas vezes, os adultos da instituição (nem todos/as, mas a maioria) usam elementos do espaço para manter o controle sobre os/as pequenos/as. Por exemplo: logo que chegam ao refeitório, a primeira coisa que os adultos fazem é colocar as*

> *crianças encostadas na parede com um mosaico de cacos de ladrilhos para reforçarem algumas regras (como não falar alto no refeitório; não desperdiçar comida, etc.). Esse mesmo procedimento é adotado pela professora Vânia e pelo professor Anselmo também no momento de ir ao parquinho e de retorno para a sala de aula. Nessa transição pelos espaços da sala e do parquinho, as crianças sempre ficam encostadas na "parede azul" (uma parede do parquinho). Outro modo de uso por parte dos adultos de elementos do espaço para organização das crianças é a linha vermelha – uma espécie de piso tátil; uma faixa de borracha em alto relevo destinada aos portadores de deficiência visual – na qual os/as professores/as (e isso é mais visível na relação do professor Anselmo com as crianças) exigem que meninos e meninas andem em cima dela (Notas do caderno de campo, 10 de março de 2015).*

Após, essa descrição do cotidiano da UMEI, uma questão se impõe: quem são as crianças com as quais compartilhamos as experiências ao longo de um ano letivo? Elas serão apresentadas a seguir.

3.2.As crianças e seus contextos sócios familiares

Considerar as crianças como produtos e produtoras de cultura, implica reconhecê-las como sujeitos concretos, inserido em um mundo de relações sociais e históricas. Partindo desse princípio, busquei conhecer melhor as condições de vida de meninos e meninas fora do ambiente da Educação Infantil. Para tanto, analisei documentos disponíveis nos arquivos da secretaria da UMEI, que me possibilitaram caracterizar as crianças e seus respectivos contextos socioeconômicos, bem como suas estruturas familiares[51].

Cumpre explicitar que os nomes das crianças ora apresentadas foram substituídos por nomes fictícios, obedecendo a um preceito ético de confidencialidade entre investigador e pesquisados. Essa é uma discussão comum no âmbito da produção científica do campo educacional e travado também nos âmbito dos estudos da infância, pois diversos/as autores/as (CHRISTENSEN e PROUT, 2002; KRAMER, 2002; AGOSTINHO, 2008; SANTOS, 2013a; 2015a; BARBOSA, 2014; dentre outros/as) têm se dedicado à reflexão e ao debate em torno da ética na pesquisa com crianças e ao qual gostaria de me debruçar a seguir.

Para Sônia Kramer (2002), faz-se necessário (e urgente) discutir sobre os modos como procedemos na pesquisa científica que toma as crianças como principais interlocutoras no que diz respeito ao uso de nomes (fictícios ou não), haja vista que tais investigações operam com

[51] Os dados apresentados a seguir, baseiam-se em informações contidas na ficha individual da criança e na ficha de matrícula das mesmas, disponíveis na secretaria da instituição. As informações contidas nesses documentos são concedidas pelos pais, responsáveis e demais familiares no momento de matrícula das crianças na UMEI. Por questões de ordem ética, os nomes aqui apresentados são nomes fictícios.

um quadro teórico-conceitual no qual a infância se conforma como categoria social e, nesse sentido, meninos e meninas são compreendidos/as "como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura" (KRAMER, 2002, p. 42).

A autora parte do pressuposto de que se as crianças são as principais interlocutoras do/a pesquisador/a no trabalho de campo, devem, portanto, ter seus nomes verdadeiros mantidos. Contudo, a autora assevera que tal medida pode acarretar sérias implicações quanto à integridade de meninos e meninas. Por outro lado, se os nomes das crianças não são mantidos, ao devolver aos/às participantes os resultados de pesquisa, eles/as podem não se reconhecer, uma vez que seus nomes (marcas importantes de suas identidades pessoais) foram suprimidos e, portanto, elas teriam sua "autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos" (KRAMER, 2002, p. 50).

Outro ponto importante que essa autora discute é a veiculação das imagens das crianças no âmbito da pesquisa científica. Kramer (2002, p. 52) afirma que "no caso de pesquisas com adultos, uma assinatura aposta a um documento assegura aparentemente que o pesquisador está autorizado a usar a imagem e o protege na sua divulgação". Entretanto, quando se trata de pesquisas com crianças – e que as têm como coautores – quem de fato autoriza o uso de nomes e imagens nas pesquisas? Desse modo, a autorização do uso de imagens das crianças num estudo que se ocupa em compreender as experiências sociais de meninos e meninas não é dada por eles/as, mas por uma *heteroautorização*, isto é, quem autoriza e permite a veiculação de imagens na pesquisa que envolve crianças não são elas e sim os adultos responsáveis (ROSEMBERG, 1996).

Nesse sentido, Christensen e Prout (2002) defendem que deve existir uma simetria ética entre crianças e adultos, isto é, as mesmas posturas éticas adotadas em relação aos adultos devem ser simetricamente adotadas no âmbito das pesquisas com relação às crianças. Portanto, uma vez optando por desenvolver um estudo com crianças, priorizamos a privacidade e confidencialidade das mesmas (CHRISTENSEN e PROUT, 2002; AGOSTINHO, 2008). Desse modo, reiterando posição anterior sobre a questão, (SANTOS, 2013a, p. 62-63) afirmo que:

> [...] mesmo reconhecendo a efetiva participação das crianças no processo de produção dos dados de pesquisa, reservamo-nos a opção de não revelar seus nomes verdadeiros, os quais foram substituídos por nomes fictícios, [...]. Esse procedimento foi adotado com todos(as) os(as) participantes da pesquisa e também definimos por não mencionar o nome da instituição pesquisada, o qual foi substituído por um nome fictício.

No caso corrente, os nomes fictícios foram negociados diretamente com as crianças. Para a maioria delas, foi fácil compreender que seus nomes deveriam ser mudados para fins de pesquisa e, nesse sentido, esse grupo de crianças escolheu outras alcunhas sem maiores problemas. Os codinomes escolhidos por este grupo fizeram menção aos nomes dos pais e ou de parentes e familiares próximos das crianças. Já para aquelas que não compreenderam a questão da substituição de seus nomes por outros, foi sugerido que pensassem em um pseudônimo que iniciasse com a primeira letra do nome verdadeiro da criança (procedimento esse que foi seguido de uma explicação de que toda vez que o pseudônimo escolhido aparecesse na pesquisa, tratava-se da menina ou do menino em questão).

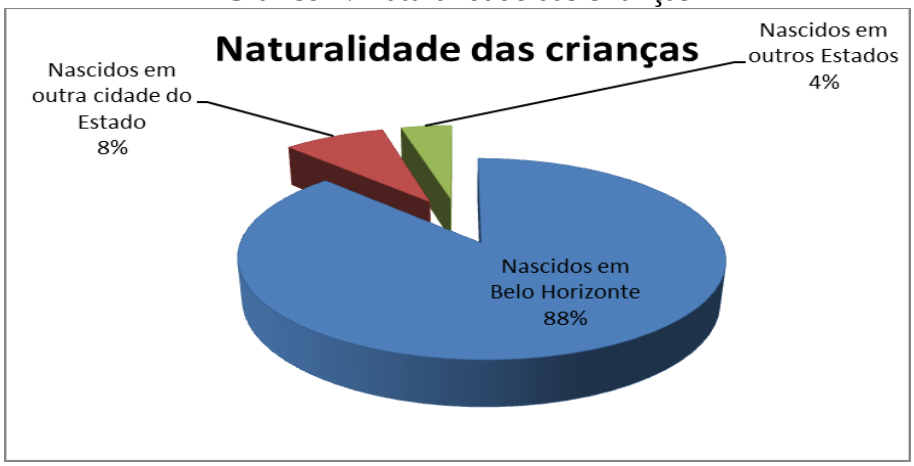
Quanto ao uso de fotos e à respectiva participação das crianças na pesquisa, esses foram explicitados em uma reunião que a UMEI realizou com os pais e familiares no início do ano letivo. Além dos assuntos pedagógicos e institucionais tratados nessa reunião, tive a oportunidade de apresentar-me e apresentar oficialmente a pesquisa aos pais e familiares das crianças e recolher suas assinaturas – autorizando a participação dos/as filhos/as na investigação, bem como o registro fotográfico das crianças – em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice). Essa reunião foi realizada juntamente com a professora e o professor da turma, a direção e a coordenação pedagógica da UMEI. A presença de pais e familiares das crianças foi significativa: participaram desse encontro 15 pessoas (mais da metade dos familiares das crianças). Foi notável a presença maciça de mães nessa reunião, mas também contamos com a presença de dois pais de duas crianças da turma, duas avós e um avô que se mostraram dispostos a contribuir com a pesquisa. As assinaturas daqueles poucos familiares que não participaram dessa reunião foram obtidas em momentos de entrada e saída quando os mesmos iam levar e buscar as crianças. Assim como ocorreu com as mães, pais e demais familiares presentes na reunião, todos os objetivos do estudo, os procedimentos de construção de dados com as crianças, a leitura atenta e cuidadosa dos Termos de consentimento livre e esclarecido, bem como os contatos dos pesquisadores (orientadora e orientando) foram realizados antes de se colher as assinaturas dos pais e familiares.

A turma do Arco-íris – nome escolhido pelos seus integrantes (tanto pelos/as grandes quanto pelos/as pequenos/as) – é composta por 24 crianças que no momento da pesquisa de campo tinham idade entre cinco e seis anos. Trata-se de uma turma constituída por uma maioria de meninos, pois eles eram 18 enquanto as meninas eram apenas oito. Desse

quantitativo, três famílias acabaram desistindo das vagas (referentes a duas meninas e um menino). Dois outros meninos saíram logo no início do ano e acabaram por retornar antes do término do primeiro semestre (movimentação essa que se dá em função da separação dos pais de um desses meninos e da mudança de local de residência da família do outro) e uma menina entrou no meio do ano letivo. Assim a turma era constituída, por durante boa parte do trabalho de campo, por 18 meninos e sete meninas. Todas as crianças estavam matriculadas em situação regular e já se conheciam do ano anterior (quando a escola foi inaugurada).

De acordo com as informações prestadas pelos pais e responsáveis pelas crianças no ato da matrícula, a maioria delas – 21 crianças (88% do total) – é natural de Belo Horizonte, 2 crianças (8%) são naturais de outras cidades do Estado de Minas Gerais e apenas 1 criança (4%) é natural de outro Estado da federação, tal como evidencia o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Naturalidade das crianças



Fonte: arquivos da instituição

Do ponto de vista da declaração étnica que os pais e familiares das crianças realizam no ato da matrícula, 15 delas (51, 25 % do total) são declaradas como pardas, outras duas crianças (8, 33 % do total) são vistas pelos familiares como pretas, sete crianças (29,16 % do total) são consideradas brancas. Como dito em capítulos anteriores, a questão da declaração étnica das crianças ocorre não pela *autodeclaração*, como propõe o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde 1991, mas pela *heterodeclaração*, isto é, não são as crianças que declaram seu pertencimento étnico-racial, mas sim os adultos por ela responsáveis (ROSEMBERG, 1996). Conforme afirma Fúlvia Rosemberg (2006) em 1991, o IBGE alterou a formulação do quesito cor em suas pesquisas que dizem respeito ao senso demográfico e à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), distribuindo a

população em cinco categorias: branca, preta, indígena, amarela, parda (abrangendo as pessoas que se declaram mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas ou mestiças). O IBGE considera em suas pesquisas que a população negra do país resulta da somatória das declarações de pretos e pardos. Nesse sentido, a partir dos dados apresentados acima, percebe-se que, mesmo não sendo os/as pequenos/as os/as declarantes de seu próprio pertencimento étnico (ROSEMBERG, 1996) existe certo reconhecimento das famílias das crianças no que concerne ao enquadramento étnico das mesmas: quando somamos as declarações dos familiares, realizadas no ato da matrícula, que as define como pretos e pardos, percebemos que mais da metade das famílias (78, 33 % do total) atendidas na UMEI Gente Miúda, enquadram-nas, considerando a definição do IBGE, como parte da população negra, tal como visualizamos no quadro que se segue:

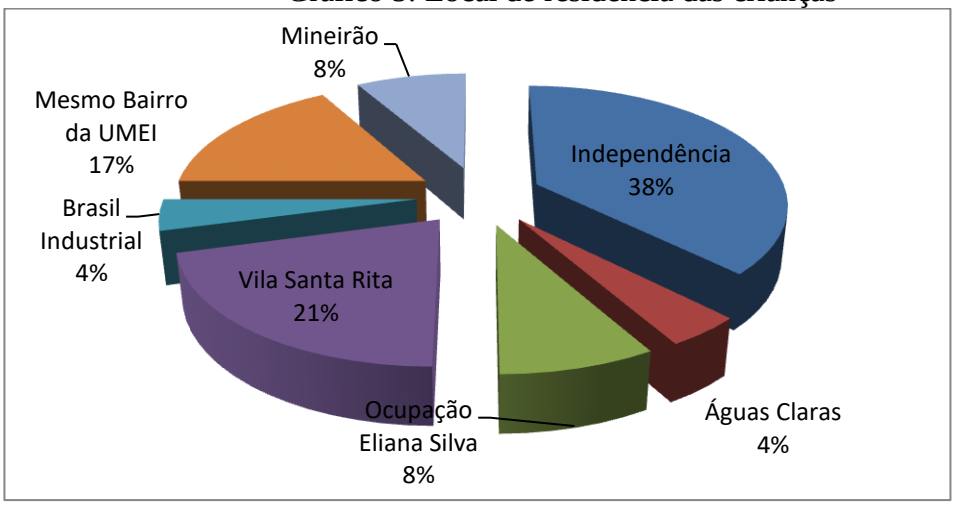
Quadro3: Enquadramento Étnico das Crianças

Nome da Criança	**Raça/etnia**	**Nome da Criança**	**Raça/etnia**
Adriana	Parda	Vitório	Parda
Flaviane	Parda	Miguel	Parda
Andreia Juliane	Branca	Luciano	Parda
Isabel	Parda	Samuel	Parda
William	Branca	Carlos	Branca
Mirela	Parda	Karolina	Parda
Mário	Parda	Saulo	Branca
Gláucia	Preta	Gabriel	Branca
Gleisson	Branca	Ryan	Parda
Welington	Branca	Cristiano	Preta
Isis	Parda	Paulo Charles	Parda
Israel	Parda	Jonatas	Parda

Fonte: arquivos da instituição

Como a UMEI está localizada em uma zona fronteiriça entre três bairros, a maioria das crianças da turma – nove (o que equivale a 38%) – mora no Bairro Independência, cinco delas (21%) residem na Vila Santa Rita, duas no bairro Mineirão (8%), duas na Ocupação Eliana Silva (8%) (todos esses bairros e aglomerados estão localizados em área limítrofe ao bairro no qual a UMEI se localiza), uma única criança reside mais afastada da UMEI, no Brasil Industrial (4%) e uma outra no Conjunto Águas Claras (4%), conforme sugere o gráfico a seguir:

Gráfico 5: Local de residência das crianças



Fonte: arquivos da instituição

No que diz respeito à moradia dos/as pequenos/as, 12 crianças habitam com suas famílias em residências próprias. As famílias de quatro crianças afirmam morar em residências alugadas, seguidas de três outras famílias que declaram, no ato da matrícula de seus filhos participarem de movimentos de ocupações territoriais urbanas (em habitações construídas em terrenos invadidos), outras duas famílias afirmam residir em habitações construídas no mesmo terreno de membros ascendentes da família extensa (alegando morarem no mesmo lote dos/as avôs/ós das crianças) e duas famílias não informaram as condições de moradia, tal como é possível visualizar no quadro abaixo:

Quadro 4: Tipo de moradia das crianças

Nome da Criança	Condição de moradia	Nome da Criança	Condição de moradia
Adriana	Própria	Israel	Mora com a avó
Flaviane	Própria	Vitório	Própria
Andreia Juliane	Própria	Miguel	Própria
Isabel	Invadida	Luciano	Não Informado
William	Não Informado	Samuel	Invadida
Mirela	Alugada	Carlos	Própria
Mário	Própria	Karolina	Própria
Gláucia	Própria	Saulo	Cedida
Gleisson	Cedida	Gabriel	Alugada
Welington	Própria	Ryan	Mora com a avó
Isis	Própria	Cristiano	Invadida

Fonte: arquivos da instituição

A composição familiar das crianças é caracterizada por um grande número de famílias nucleares (composta pela presença do pai, da mãe e de filhos), sendo que um número significativo de famílias (10) apresenta a presença de outro ente residindo junto às crianças como tios/as e avós, por exemplo. Do mesmo modo, também é relativamente pequeno o

quantitativo de famílias em que o pai ou a mãe são ausentes[52], o que pode ser facilmente visualizado no quadro abaixo:

Quadro 5: Composição familiar das crianças

Nome da Criança	Pai	Mãe	Irmãos/ãs	Membros da família extensa	Total de entes residindo juntos (inclusive a criança)
Adriana	Não	Não	Não	3 (avô, avó e bisavó)	4
Flaviane	X	X	3	2 (um tio e uma tia)	8
Andreia Juliane	X	X	2	0	5
Isabel	Não	X	3	0	5
William	X	X	0	0	3
Mirela	Não	X	0	4 (avô, avó e duas tias)	6
Mário	Não[53]	X	1	0	3
Gláucia	X	X	1	0	4
Gleisson	X	X	1	0	4
Welington	X	X	1	0	4
Isis	Não[54]	X	0	0	3
Israel	X	X	2	1 (avó)	6
Vitório	Não[55]	X	0	2 (avó e tio)	4
Miguel	X	X	0	0	3
Luciano	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Samuel	X	X	2	0	5
Carlos	X	Não	1	3 (avô, avó, madrasta)	6
Karolina	Não[56]	X	1	2 (avó e padrasto)	5
Saulo	X	X	2	0	5
Gabriel	Não[57]	X		1 (companheira da mãe)	3
Ryan	X	X	1	1 (avó)	5
Cristiano	X	X	0	0	3
Paulo Charles	Não	X	0	3 (duas tias e um tio)	5
Jonatas	X	X	2	0	5

Fonte: arquivos da instituição.

A média de renda declarada pelas famílias no ato da matrícula é de R$ 1334, 50, sendo que a renda declarada mais alta é de R$ 2900,00 e a menor é de R$ 678,00. Do ponto de vista econômico, os pais ou responsáveis pelas crianças apresentam atuações profissionais variadas, o que corrobora a descrição apresentada no PPP da UMEI Gente Miúda (apresentado na seção anterior). No tocante, desperta-nos atenção a situação profissional das mães e dos pais das

[52] Aqui é preciso fazer a distinção de pais separados e pais ausentes. Diversas crianças são filhos/as de pais separados, contudo, poucas são aquelas cujos pais e mães não mantêm contatos com as crianças.
[53] O menino é filho de pais separados, porém mantém contatos constantes com o pai biológico.
[54] A menina é filha de pais separados, porém mantém contatos constantes com o pai biológico.
[55] O menino é filho de pais separados, porém mantém contatos constantes com o pai biológico.
[56] A menina é filha de pais separados, porém mantém contatos constantes com o pai biológico.
[57] O menino é filho de pais separados, porém mantém contatos constantes com o pai biológico. Existe uma especificidade em torno dessa criança: sua mãe vive uma relação homo-afetiva com outra mulher.

crianças, pois consideramos que tais situações apresentam uma forte divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009). Das declarações relativas às ocupações das genitoras das crianças, seis mães afirmaram não trabalhar fora, se *autointitulando* como *do lar*. Duas delas se declaram diaristas, uma afirma atuar como salgadeira e uma se declara auxiliar de serviços gerais. As demais mães trabalham como atendentes (2), operadoras de caixa (3), dentre outras profissões. No caso dos pais, 15 encontram-se economicamente ativos, enquanto 8 não informaram sua atividade econômica, assim como visualizamos no quadro a seguir:

Quadro 6: Profissão dos pais e renda familiar (declarada no ato da matrícula)

Nome da Criança	Profissão do Pai	Profissão da Mãe	Renda familiar declarada
Adriana	Não informado	Não informado	1200, 00
Flaviane	Pedreiro	Do lar	Não informado
Andreia Juliane	Comerciário	Do lar	2900,00
Isabel	Não informado	Manicure	800,00
William	Não informado	Não informado	1400,00
Mirela	Não informado	Operadora de caixa	1400,00
Mário	Não informado	Atendente	678,00
Gláucia	Operador de telefonia	Do lar	1200,00
Gleisson	Torneiro mecânico	Do lar	900,00
Welington	Técnico de manutenção	Estudante	2000,00
Isis	Não informado	Operadora de caixa	1200,00
Israel	Armador	Diarista	2000,00
Vitório	Bombeiro	Do lar	1000,00
Miguel	Mecânico	Atendente	2300,00
Luciano	Não informado	Não informado	Não informado
Samuel	Pedreiro	Do lar	1800,00
Carlos	Cabeleireiro	Não informado	1000,00
Karolina	Motorista/Entregador	Operadora de caixa	2000,00
Saulo	Técnico em meio ambiente	Professora	2500,00
Gabriel	Auxiliar de produção	Consultora	1850,00
Ryan	Mecânico	Diarista	1000,00
Cristiano	Operador de produção	Salgadeira	1200,00
Paulo Charles	Não informado	Não informado	Não informado
Jonatas	Pedreiro	Serviços gerais	1400,00

Fonte: arquivos da instituição.

Danièle Kergoat (2009, p. 67) considera que a divisão sexual do trabalho "é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva". A partir desse quadro, percebe-se que as ocupações profissionais das mães estão inseridas num quadro social que acena para a esfera reprodutiva, mesmo aquelas que atuam na vida pública, uma vez que muitas se declararam *do lar* e ou afirmaram realizar tarefas que reproduzem no espaço público os cuidados que comumente elas realizam no âmbito privado (cuidar de crianças, realizar faxina, manicure, cabeleireira, salgadeira, etc.). Mais adiante, nos capítulos a seguir,

veremos que essa divisão sexual do trabalho tem implicações sobre a percepção das crianças acerca da masculinidade e da feminilidade, pois, muitas vezes, as crianças não associam o trabalho realizado no âmbito privado ao trabalho produtivo.

Após esta exposição acerca das condições socioeconômicas das crianças participantes desse estudo, a seguir, discuto as diferentes formas de aceitação do etnógrafo por parte de crianças e adultos.

3.3. Diferentes agências do pesquisador no processo de aceitação junto a adultos, meninos e meninas

No âmbito dessa investigação, realizar uma etnografia com as crianças, possibilitou a construção de uma perspectiva *êmica*, isto é, uma perspectiva de dentro, próxima daquela dos membros do grupo pesquisado. Segundo Corsaro (2005), "a etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem" (CORSARO, 2005, p. 446). Como dito anteriormente, essa perspectiva *êmica* (de dentro) não se resume a uma fusão afetiva ou espiritual entre o investigador e os nativos. Conseguir construir uma interpretação cultural "do ponto de vista dos nativos" implica compreender que o "processo de interpretação do significado de uma cultura corresponde na verdade a um processo de compreensão do que as pessoas dizem, pensam e acreditam que estão fazendo quando realizam uma ação social" (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 54).

Segundo Corsaro, entre as principais vantagens da etnografia, destacam-se: "1) seu poder descritivo; sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravações e áudio ou vídeo) para análise apurada e repetida" (CORSARO, 2009, p. 84). Desse modo, a etnografia proporciona uma consistente base de dados empíricos, obtida por intermédio da imersão progressiva do investigador no cotidiano social do grupo pesquisado. Diante disso, são pontos cruciais no desenvolvimento de pesquisas etnográficas com crianças: a entrada no campo e a aceitação por parte do grupo social pesquisado. Segundo o próprio William Corsaro:

> A entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o status de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro (Rizzo *et al*, 1992). A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre

> adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico (CORSARO, 2005, p. 444).

No que diz respeito à entrada no campo, o autor desenvolveu uma estratégia "reativa" para pesquisas com crianças. Tal estratégia consiste em se acomodar em espaços da escola onde as crianças brincam – e que quase nunca os adultos estão presentes – e esperar que as crianças reajam à sua presença (CORSARO, 2005; 2009). No que concerne à aceitação do etnógrafo pelo grupo por ele pesquisado, Corsaro (2005; 2009; 2011) aponta para a necessidade de o pesquisador ser um adulto atípico, isto é, um adulto cujo comportamento seja distinto do comportamento dos adultos habitualmente presentes no cotidiano das crianças. Isso porque as crianças compreendem as relações de poder estabelecidas entre elas (sempre subordinadas) e os adultos (sempre controladores).

Contudo, na investigação em espaços educacionais com crianças Corsaro e Molinari (2009) afirmam que é preciso, antes de se aproximar das crianças, desenvolver contatos e acordos com uma série de educadores/as adultos/as, obtendo na interação com eles/as diversas informações referentes ao funcionamento da estrutura social da instituição, a natureza das relações interpessoais e rotinas diárias estabelecidas no local, ganhando a aceitação de professores e crianças. Corsaro (1982; 1985) afirma que para uma etnografia com crianças ser exitosa, é preciso que o investigador mantenha bons relacionamentos com os "*gatekeepers*", isto é, os adultos educadores (guardiões dos portões que nos conduzem aos "mundos culturais das crianças").

Desse modo, iniciei o trabalho de campo em fevereiro de 2015 e durante esse primeiro mês, realizei contatos e construí arranjos juntamente com os/as profissionais da instituição, consultei documentos da escola e assim que definimos em qual turma seria realizada a observação participante, analisei dados na secretaria da instituição que possibilitaram conhecer melhor as crianças enquanto sujeitos concretos[58]. Após ter feito os primeiros contatos com a direção da escola, submeti o projeto de pesquisa à Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) e, enquanto aguardava deferimento dessa gerência, realizei uma observação mais espaçada do cotidiano da UMEI como um todo, objetivando compreender como as relações de gênero atravessavam o cotidiano de adultos e crianças. Essa medida foi tomada em função de que eu ainda não havia obtido consentimento dos/as professores/as da turma e nem tão menos autorização dos pais das crianças para realização do

[58] Dados apresentados na seção anterior.

estudo. Paralelamente, apresentei o projeto de pesquisa para a equipe gestora da escola (vice-diretora e coordenadora) e para os/as professores/as das turmas de cinco anos do turno matutino. Desse modo, após o deferimento da GECEDI autorizando a realização da pesquisa na UMEI, a professora Vânia e o professor Anselmo se prontificaram a contribuir com o estudo concedendo-me permanência nos momentos em que atuavam com a turma. Foi assim que em março daquele ano, após a reunião de pais na qual colhi as assinaturas em termos de consentimento livre e esclarecido que concediam a autorização de participação das crianças, que a observação participante na turma do Arco-íris teve início.

Segundo Corsaro e Molinari (2009) o estabelecimento de um sentimento de cumplicidade mútua entre o pesquisador e os professores é salutar para o processo de pesquisa, uma vez que, nesse processo ambos (professores e pesquisadores) contribuem para o desenvolvimento da investigação. Nesse sentido, no âmbito de uma etnografia em escolas de Educação Infantil, considero que a pesquisa de campo é um processo contínuo de *arranjos* e *rearranjos*, *pré-acordos* e *acordos* construídos na relação não só com os anfitriões (os principais sujeitos do estudo, no caso corrente as crianças), mas com os adultos que delas se ocupam (pais, familiares e professores) (CORSARO, 1982; 1985; CORSARO e MOLINARI, 2009).

Realizar uma observação participante no interior de uma escola de Educação Infantil pressupõe que o etnógrafo progressivamente participe efetivamente (não só tomando parte) dos fazeres; saberes, sentidos produzidos coletivamente, enquanto observa essa coletividade, mas igualmente se integrando a essa cotidianidade (que envolve tanto relações com os adultos quanto com as crianças). Se inicialmente, a postura do etnógrafo pressupõe uma postura que se define como de um observador participante, professores e crianças se portam epistemologicamente de modo distinto, pois se conformam, pelo menos nos primeiros contatos, como participantes observadores. Isso é perceptível nos episódios a seguir:

> *Posiciono-me em uma parte do hall onde eu conseguia avistar os portões da UMEI e o corredor que dá acesso às salas da creche (das turmas de berçário, turma de um ano e turmas de dois anos) e a escada de acesso ao segundo andar (onde localizam-se as turmas da pré-escola). Apesar de ser início do ano letivo, as crianças entram de modo muito autônomo e muitas delas, com uma expressão de alegria nos rostos. Percebi que alguns familiares das crianças gastam certo tempo em conversas com as professoras; mesmo que brevemente, muitos familiares dialogam com as professoras. Em dado momento, percebo que a professora Vânia junta as crianças na porta da sala da turma (no segundo andar). Avisto por uma grade do segundo piso que dá vistas para o hall. Percebo que algumas crianças notam minha presença ali e começam a me chamar. Não foram todas as crianças, apenas umas*

> *duas ou três. Uma das crianças – que se chama Gleisson – me olha e diz: "Ei moço!"; eu repondo-lhe com um sorriso e um acenar de mãos. Parecia que a docente estava organizando as crianças para descerem para o café (notas do caderno de campo, 03 de março de 2015).*
>
> *Quando a turma do Arco-íris retorna para sua sala a fim de retomar suas tarefas, decido continuar no parquinho observando as crianças das demais turmas brincando naquele espaço, já que não disponho de autorização dos pais e familiares para acompanhá-las em sala (embora a professora Vânia – regente da turma – ter demonstrado interesse em contribuir com a pesquisa). Fico de longe (na entrada do prédio) observando as demais crianças brincando. Em dado momento, percebi que a professora que havia chegado há pouco com as crianças da turma de três anos pergunta a colega que já está ali há mais tempo com uma das turmas de quatro anos sobre quem eu era e o que fazia ali parado (notas do caderno de campo, 4 de março de 2015).*

Cumpre explicitar que, em função de incompatibilidade de agenda entre minhas tarefas na Universidade e a agenda de formação das professoras da UMEI, não foi possível apresentar a pesquisa incialmente ao coletivo docente. Desse modo, primeiramente, minha presença na UMEI foi alvo de diversos *estranhamentos* por parte de adultos e crianças, ou seja, minha presença não passou despercebida por parte nem das crianças nem dos adultos. Esses dois episódios demonstram que não sou o único observador atento às dinâmicas que envolvem a construção do cotidiano, pois assim como estou observando as relações entre adultos e crianças, passo pelo escrutínio desses dois atores sociais, isto é, sou minuciosamente examinado por eles, pois "num processo de observação participante toda a ação da etnógrafa é igualmente alvo de intensa e esmiuçada observação por parte dos sujeitos observados" (FERREIRA, 2008, p. 158). Com o decorrer das minhas participações, progressivamente meu estatuto foi se modificando. Em função de eu possuir uma experiência profissional considerável como docente na Educação Infantil (haja vista que esse foi um ofício que desempenhei ao longo de 10 anos na PBH), foi necessário estranhar o familiar e familiarizar-me com o exótico, tal como propõem algumas tradições de pesquisa etnográficas (DA MATTA, 1978; VELHO, 1979). À medida que eu conseguia estranhar o familiar compreendendo "por dentro" as dinâmicas que regem a cotidianidade que se processa no interior daquela escola, adultos e crianças, por seus turnos, também realizavam diversos exercícios de alteridade para com minha presença, realizando inversamente uma familiaridade com o exótico e nesse sentido, buscando construir sentidos para as ações do pesquisador. Tal afirmação é exemplificada pelo episódio a seguir:

> *Em certa altura do lanche matutino das crianças, uma das professoras da UMEI – Eliene – questiona minhas observações. Essa professora me pergunta sobre o que eu tanto observo (haja vista que, nas primeiras participações eu frequentava a*

> *UMEI de segunda a sexta-feira) e o que eu faço com o que vejo nesse período de observação. Ela constrói a pergunta com uma curiosidade típica de quem gostaria de compreender melhor minha presença no recinto. Respondo-lhe que tudo que eu observo, antes do final do dia, registro em uma pequena caderneta que trago sempre comigo (nesse momento retiro-a da mochila e lhe mostro anotações de dias anteriores). Falei-lhe que escrevo pequenos tópicos sobre as coisas interessantes que vejo e, quando chego em casa, ao término do dia, pego essa caderneta e transformo os tópicos em textos transcrevendo-os em meu caderno de campo. Ela, com ares de espanto e admiração me diz: "nossa, deve ser difícil"? Digo a ela que não é uma tarefa fácil, pois nessa observação estão mescladas minhas impressões pessoais, meus valores, a teoria na qual sustento meu olhar e diante dessa amálgama de sentidos eu preciso ter foco para não produzir uma leitura parcial dos fatos e nem tão menos preconceituosa (notas do caderno de campo, 6 de março de 2015).*

Esse interesse pelos "fazeres e saberes" do etnógrafo foram elementos importantes no processo de aceitação por parte dos adultos da instituição. Essa compreensão de quais são os objetivos da pesquisa e como esses objetivos se processam no cotidiano (quais os procedimentos de pesquisa que serão utilizados) permitem uma mudança do estatuto do pesquisador na interpretação do grupo por ele investigado. Como demonstra o episodio acima, as perguntas da professora em relação ao processo de observação participante, se configuram como uma busca pelos significados do fazer etnográfico realizado pelo pesquisador. Assim como foram recorrentes entre os professores, questionamentos como estes também foram perpetrados pelas crianças:

> *Um pouco antes da saída das crianças, me sentei à mesa que se localiza no lado de fora da sala de Vânia para escrever minhas últimas notas de campo. Assim que me sentei, Carlos se aproxima de mim e fica me observando escrever. Logo em seguida, Gabriel (que no dia anterior também havia me visto escrevendo) se aproxima. Carlos então me pergunta:*
> *Carlos: – Sandro, o que você fica escrevendo nesse caderninho?*
> *Sandro: – Bom Carlos, eu escrevo aqui as coisas que eu vejo... as conversas de vocês; das professoras. Escrevo sobre as brincadeiras de vocês, sobre um tanto de coisas.*
> *Carlos: – Ah, posso ver? – o menino me pergunta estendendo a mão para pegar o caderno.*
> *Sandro: – Claro! – o menino folheia o caderno como se o inspecionasse. Nesse momento, Israel também se aproxima e fica observando junto aos colegas. Carlos, então me pergunta:*
> *Carlos: – Lê aqui para mim?*
> *Sandro: – Claro que leio. Nessa parte está dizendo: "falar de minha conversa com Marta no refeitório sobre a fala de um pai de aluno na pré-conferência de educação sobre a ideologia de gênero". – Carlos – folheia novamente meu caderninho e pede que eu lesse outro trecho:*
> *Carlos: – E aqui?*
> *Sandro: – Nessa parte está escrito: "as construções de meninos e meninas com o lego se diferenciam por gênero: enquanto os meninos constroem carrinhos, aviões e armas; as meninas constroem castelos, comidas de todo o tipo e utensílios domésticos". – o menino aponta para a outra página e me pede novamente que leia para ele:*
> *Carlos: – Agora aqui.*

> *Sandro: – Aqui diz: "Carlos brinca só com os meninos e pouco se aproxima das meninas". – O menino sorri ao compreender que eu havia registrado seu nome em meu caderno. Satisfeito com minhas respostas, ele me chama para dentro da sala. Falei para ele que eu iria terminar de escrever e entraria com eles. Nesse momento, eu falo (meio em tom soletrado) para eles o que estava escrevendo:*
> *Sandro: – "Es-cre-ver so-bre a con-ver-sa com Car-los, Ga-bri-el e Is-ra-el". – os meninos se entreolham, sorriem, e me aguardam terminar de escrever.*
> *Logo que termino, entramos para a sala, e Carlos fica próximo a mim. Em dado momento o menino me pergunta:*
> *Carlos: – Você vai anotar o que eu estou fazendo agora? – me pergunta acenando para o pé que estava balançando ao segurar a mesa. Respondo-lhe:*
> *Sandro: – Vou sim! Mas antes vou observar as outras crianças também. – nesse momento os portões se abrem e sua avó vem lhe buscar (notas do caderno de campo, 23 de junho de 2015).*

Assim, de modo diferente da professora Eliene, mas com tanto esmero quanto ela, Carlos e seus colegas buscam construir significados para a presença de um homem, adulto e que se dizia estudante que estava na escola para aprender sobre as coisas que meninos e meninas realizam (como veremos mais adiante, foi assim que me apresentei às crianças). Nesse processo, enquanto crianças e adultos produziam suas interpretações sobre a presença de um pesquisador na escola atribuindo significados a seus fazeres, meu estatuto se modificava, pois paulatinamente a *observação participante* se transformava em *participação observante* na relação com os dois grupos com os quais eu estava interagindo (com as crianças e com os/as adultos/as professores/as).

No caso das crianças, o processo de aceitação e de estabelecimento do estatuto de participante (ou de membro do grupo) se deu por meio de um trâmite tácito (SANTOS, 2015a) que é construído progressivamente, respeitando as distintas temporalidades das crianças e pelo estabelecimento de uma conduta atípica por parte do investigador. Por conduta atípica compreendo a construção de uma postura distinta da dos demais adultos que convivem com as crianças em um contexto regulado (institucional) como a UMEI (que sempre se portam de modo a controlar a ação das crianças). O termo se contrapõe a ideia apresentada por Corsaro e Molinari (2009) e Corsaro (2005; 2009; 2011) que versam, na grande maioria dos casos, sobre a conduta de um pesquisador estrangeiro que se relaciona com crianças com demarcadas diferenças linguísticas e idiomáticas e nesse sentido, se conforma como um adulto incompetente frente às crianças. Grande parte das pesquisas de Corsaro foi com crianças italianas e ele, sendo norte-americano, não possuía grandes conhecimentos idiomáticos o que possibilitava às crianças perceberem-no como um adulto incompetente linguisticamente. Desse modo, Corsaro era um adulto com o qual as crianças podiam ter

relações menos verticais. Como eu e as crianças com as quais tive contato no trabalho de campo comungamos do mesmo idioma, produzir uma conduta atípica foi um exercício de reflexividade que se deu por outros trâmites. O primeiro contato com as crianças já demonstrava a preocupação em construir essa conduta:

> *Quando Vânia volta para a sala com as meninas que retornavam do banheiro, decide cantar uma música para chamar a atenção das crianças e em seguida faz uma oração agradecendo pelo dia e pela vida de todos/as, inclusive pela minha. Logo em seguida, ela pede que eu me apresente para a turma:*
> *Sandro: – Bom dia gente, tudo bem?*
> *As crianças: – Tudo!!! – respondem quase em coro;*
> *Sandro: – Bom, vocês já devem ter me visto pelos corredores da UMEI, pelo Parquinho, no refeitório...*
> *Carlos: – É! Eu te vi outro dia!*
> *Sandro: – Pois é! Eu me chamo Sandro e sou estudante de doutorado. Eu estudo em uma escola para pessoas, assim ... grandes como eu, do meu tamanho. Essa escola chama-se Universidade. Lá, eu tenho uma professora (o nome dela é Isabel) e ela me passou uma pesquisa para fazer. A pesquisa é uma espécie de para casa e... nesse para casa eu deveria vir aqui na UMEI para aprender com vocês sobre as coisas que meninos e meninas vivem aqui na escola. Para isso, eu vou ficar durante o ano todo com vocês para aprender como que os meninos e as meninas vivem na escola. – As crianças pareceram não entender muito bem minha fala e, então, a professora a complementou:*
> *Vânia: – Gente, então o Sandro vai passar algum tempo com a nossa turma. Isso não vai ser legal?*
> *Andreia Juliane: – E é a gente quem tem que ensinar a ele, Vânia?*
> *Vânia: – Isso mesmo Andreia Juliane. Somos nós que vamos ensiná-lo. – Embora Andreia Juliane tivesse feito essa intervenção, senti que as demais crianças não compreenderam muito bem o que, de fato, eu estava fazendo ali, mas decidi parar e esperar para ver como elas reagiriam a minha presença e como iriam me aceitar no grupo (notas do caderno de campo, 12 de março de 2015).*

Nesse episódio, emerge a produção de um sentido coletivo para os fazeres realizados pelo etnógrafo no interior de uma escola de Educação Infantil. O diálogo de Andreia Juliane com a professora Vânia proporcionou a tônica que acompanhou todo o processo de aceitação do investigador por parte daquelas crianças. Sandro era um adulto que aprendia com as crianças. Isso contradiz e inverte a lógica da relação adulto criança, pois horizontaliza as interações entre os grandes e os pequenos reconhecendo a capacidade e o mérito desses últimos em falarem sobre si próprios e suas vidas, concedendo-lhes um estatuto de sujeitos sociais finamente articulados com a complexidade da trama social. A ideia de um adulto aprender com as crianças permitiu que elas paulatinamente me aceitassem como parte do grupo. Como salienta Berry Mayall (2009, p. 110), "a observação participante de crianças requer tentar adotar o "papel menos adulto", misturando-se com o mundo social das crianças, não tomando o lado dos adultos, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos

seus mundos sociais[59]". Contudo, essa aceitação teve distintas implicações de gênero.

As meninas se aproximaram de mim mais rapidamente do que os meninos. Desde os primeiros contatos, elas eram quem iniciavam as interações, me abraçavam, sorriam para mim; já os meninos pouco interagiam comigo. Eles, incialmente, pouco me procuravam, a não ser para resolver suas querelas na disputa de brinquedos, espaços e materiais, como faziam, estrategicamente com os demais adultos da instituição, utilizando o *adultocetrismo* a seu favor (FERREIRA, 2008). Andreia Juliane, por exemplo, sempre que podia, ia ao meu encontro correndo para me abraçar. Outras meninas como Adriana e Mirela que sempre sorriam em minha direção e Isabel que sempre que podia sentava-se para conversar comigo assuntos de seu cotidiano familiar. No episódio a seguir, percebemos como a dimensão de tocar e ser tocado pelo adulto mediou as relações entre o pesquisador e as meninas:

> *Cheguei à UMEI um pouco atrasado e assim que estacionei meu carro, dirigi-me imediatamente à sala da turma do Arco-íris. Chegando ao segundo andar da instituição, percebi que os professores da turma – Vânia e Anselmo – estavam na porta conversando e recepcionando as crianças. Cumprimentei-os e adentrei a sala que já contava com a presença de umas dez crianças aproximadamente. Cumprimentei também as crianças e fui prontamente correspondido com um coletivo e efusivo "Bom Dia!!!" Sentei-me próximo às mesas das crianças e Andreia Juliane e Isabel vieram ao meu encontro me recepcionando com um abraço. Além de abraçá-las disse-lhes que estava morrendo de saudades (delas e das demais crianças), pois, como era segunda-feira, havia três dias que eu não as via. Andreia Juliane me disse que também estava com saudades (notas do caderno de campo, 16 de março de 2015).*

Já os meninos custaram mais a se aproximar de mim, embora a dimensão corporal também estivesse presente na relação com eles. Penso que esse distanciamento dos meninos e essa dificuldade inicial que tive em me aproximar deles se deu em função de que, em diversas situações, momentos e vivências, eles, de modo muito autônomo, expandiam[60] suas interações sem muito pedir autorização aos/às adultos/as. Entretanto, embora tenham se aproximado de mim pouco depois das meninas, não demorou muito para que as crianças sinalizassem me aceitar como parte do grupo:

> *Hoje, percebi que não só as meninas tem se aproximado de mim (o que já tem se configurado como um hábito), mas também os meninos procuram interagir mais comigo. Logo na entrada, encontro com Saulo e Paulo no caminho até a sala de aula. Saulo, ao me ver me recebe com um largo sorriso no rosto. Sem pronunciar*

[59] "Participant observation of children has required trying to adopt the list the "least-adult role", blending to the social word of the children, not siding with adults, operating physically and metaphorically on the children's level in the social words" (MAYALL, 2008, p. 110 – livre tradução nossa).

[60] Mais adiante, essas expansões espaciais que os meninos realizavam em suas brincadeiras serão apresentadas, discutidas e analisadas.

> *palavra alguma, aquele sorriso parecia me dizer: "Oi! Bom dia!". Paulo, logo que percebe minha aproximação, fez questão de me mostrar um brinquedo que tinha trazido de casa. No momento em que a turma se direcionava para o refeitório para o desjejum matinal, Vânia explica que cada criança deveria dar as mãos a um/a colega. Jonatas, rapidamente me pegou pela mão direita enquanto Cristiano disputava minha mão esquerda com Mirela. Após o termino do lanche, Vânia reúne as crianças para que todos pudessem ir para o parquinho. Não percebo o movimento do grupo e Israel me grita lá da ponta do refeitório: "Vem Sandro, vamos embora!" – acenando com a mão para que eu o acompanhasse (notas do caderno de campo; 14 de abril de 2015).*

Durante a observação participante, percebi que as formas de aceitação das crianças passam pela minha conduta atípica e, nesse sentido, o fato de eu me prontificar a brincar com elas foi outro elemento importante desse processo. Não obstante, ainda que sem perceber, minha postura nas brincadeiras tendia a se diferenciar no que tange às relações de gênero: se com as meninas e com alguns poucos meninos a brincadeira de casinha me ajudava a construir uma conduta atípica (já que minha atitude enquanto homem adulto que brincava com as meninas dava um tom exótico àquelas relações sociais); com os meninos as participações nos *pega-pegas* e nos jogos de bola no parquinho (cujos convites vieram a me ser concedidos bem depois) reforçavam minha condição de gênero. Mais ainda: se as meninas tinham comigo uma relação de afagos e carinhos de várias ordens (toque, abraços, beijos, etc.) com os meninos isso quase sempre não acontecia, pois eles geralmente só me chamavam para ir com eles a outros lugares/espaços e me convidavam para seus jogos e disputas.

Brincar comigo se configurava como uma forma de empoderamento para aquelas crianças em relação aos adultos (o que contribuiu também para a diferenciação de meu estatuto em relação aos professores). Percebi que as crianças, por diversas vezes, regulavam minha presença nas brincadeiras de modo a controlar minhas ações. Os meninos, por exemplo, sempre que me convidavam para brincar de *arminha* na sala me colocavam "na parede" e tentavam me prender. As meninas, por seus turnos ficavam sempre cozinhando e nunca permitiam que eu o fizesse. Eu apenas ficava "provando" as comidas delas. Algumas meninas também, quando brincavam de armas com os meninos me procuravam sempre para me "roubar" ou para me prender. Houve inúmeras situações em que os meninos, quando brincavam com as roupas da caixa de fantasias (que eram em sua maioria roupas femininas), tentavam me "travestir" com tais roupas e ou ficavam tentando me colocar colares, brincos e pulseiras da caixa de bijuterias da turma.

Assim, sucessivamente meninos e meninas perceberam que eu era um adulto com o

qual eles/as poderiam, além de brincar, controlar, contar, conversar e confiar, tal como demonstra o episódio a seguir:

> *Anselmo saiu da sala para buscar alguns jogos na sala multiuso para que as crianças pudessem utilizar no pátio. Ao sair, me pediu que olhasse a turma para ele. Assim que retornou para a sala, o professor falou com as crianças em tom mais ríspido sobre a "bagunça" que elas estavam fazendo. Meninos e meninas então se calaram e abaixaram suas cabeças sobre as mesas enquanto o docente organizava os materiais que levaria para o pátio. O professor saiu da sala novamente para buscar bolinhas de gude e, progressivamente, as crianças voltaram a se falar e aumentaram o tom de voz. Em dado momento, quando as vozes ainda estavam um pouco baixas, Adriana advertiu a todos:*
> *Adriana: – Gente, o Anselmo vai voltar e vai xingar todo mundo. – eu estava em pé quase no meio da sala quando Carlos me fez o seguinte pedido:*
> *Carlos: – Sandro olha para gente se o Anselmo está vindo?*
> *Paulo: – É! Olha lá Sandro?*
> *Sandro: – Por quê? Para que, gente?*
> *Carlos: – Por que se ele ver a gente conversando vai ficar bravo! – vou até a porta e verifico que Anselmo não está próximo. As crianças então passam a conversar mais e a interagir mais umas com as outras, contudo, o fazem estrategicamente sem se levantarem. Quando Anselmo chega meninos e meninas disfarçam e voltam a abaixar suas cabeças. O professor não percebe a astúcia das crianças e continua a reunir os materiais (notas do caderno de campo – 8 de maio de 2015).*

A tensão entre as diferentes demandas colocadas pelos diversos atores (adultos e crianças) no episódio demonstra os diferentes posicionamentos que etnógrafo assume na pesquisa com crianças. Se para os/as demais adultos/as professores/as o pesquisador é alguém com que eles/as podem contar para o controle e a regulação da ordem institucional, para as crianças, ao assumir uma conduta atípica, o investigador passa a ser alguém com quem elas podem contar, ter como aliado no processo de construção de uma ordem instituinte emergente (FERREIRA, 2005). Desse modo, as crianças constroem um olhar sobre o pesquisador que o concebe como adulto que, apesar de ter os mesmos "poderes" sobre elas que seus professores, pais e demais familiares, esforça-se para não usá-lo. Nesse sentido, foi comum ouvir expressões do tipo: *"Ai, ai... o Sandro até parece aluno, né?" (Isabel - 22 de maio de 2015);* ou *"Sandro, tem que fazer assim ó... primeiro esfrega uma mão na outra, depois as costas das mãos e, depois entre os dedos (Mirela - 22 de maio de 2015);* no caso de se prontificarem a ensinar-me determinadas práticas. Ou ainda: *"Ele nem parece que é grande! Não resolve nada que a gente pede"! (Vitório, 18 de maio de 2015*); no caso de eu me recusar a resolver uma querela qualquer junto às crianças (principalmente entre os meninos). O episódio que segue é ilustrativo do estatuto diferenciado construído pelas crianças em relação a minha conduta atípica:

> *Um grupo de crianças (Isabel, Andreia Juliane, Mirela, Karolina, Saulo, Vitório e*

> *Carlos) estava brincando com alinhavos do lado de fora da sala. Karolina havia embolado o cordão de sua placa de alinhavo quando me pediu para desembaraçar o cordão para ela. No alto de seu envolvimento com a tarefa acabou me chamando de professor:*
> *Karolina: – Aqui, professor, me ajuda?*
> *Sandro: – Espera aí Karolina... Me deixa ver o que você fez! – nesse momento, Isabel me interrompe:*
> *Isabel: – Ei? Sua doida! Ele não é professor não! Ele é o Sandro uai?*
> *Carlos: – É! Você está doida? Ele é o Sandro – termino de desembaraçar o cordão do alinhavo e o devolvo para a menina que me retribui com um sorriso; as demais crianças ficam sorrindo e continuam a passar os cordões nas placas de madeira (notas do caderno de campo – 14 de maio de 2015).*

Porém, uma conduta atípica não exime o pesquisador da constante vigilância epistemológica que se traduz no exercício de reflexividade. Muitas vezes, a conduta atípica pode ser tensionada, em função de acontecimentos inusitados que ocorrem no processo de observação participante. Por exemplo, no episódio a seguir, senti-me incomodado com a postura de duas crianças (um menino e uma menina) que juntos acabaram machucando um amigo e que, ao serem perguntados pela professora, negaram o ato:

> *Assim que terminaram de brincar nos cantinhos, as crianças aguardavam Vânia para fazer a assepsia das mãos para que todos/as pudessem almoçar. Elas aguardavam sentadas em suas cadeiras. Como a professora conversava com o professor Anselmo, as crianças – que se encontravam ociosas – começaram a brincar. Em um dos diversos grupos de brincadeiras que começavam a se instaurar, Miguel brincava de cutucar os ombros de Carlos sem que este percebesse. Isabel, ao ver a brincadeira dos meninos, adentra na interação e começa a brincar do mesmo modo com Carlos (que está sentado entre Miguel e ela). Insistentemente essas duas crianças ficam cutucando Carlos, o que gera certo desconforto no pequeno. Carlos pediu diversas vezes para que as duas crianças parassem de cutucá-lo, pois a brincadeira já estava lhe incomodando. Não obstante, Miguel para de cutucar e passa a puxar os longos cabelos do amigo. Isabel também passou a puxar o cabelo do colega que, a essa altura, começava a se irritar. Em dado momento, Isabel puxou o cabelo de Carlos com tanta força que o menino acabou caindo da cadeira – e começou a chorar. Quando a professora Vânia retorna para a sala, percebe que Carlos estava de cabeça baixa e chorando. Perguntou ao menino por que ele chorava e Carlos lhe disse que as duas crianças estavam puxando seu cabelo. Miguel e Isabel negaram para Vânia que estavam puxando o cabelo de Carlos. Nesse momento, numa reação quase instantânea, não me contive e acabei dizendo à Vânia que era mentira: que os dois (Isabel e Miguel) estavam sim puxando o cabelo de Carlos. Vânia conversou com as crianças, fez Isabel e Miguel pedirem desculpas para Carlos e todos desceram para o almoço (notas do caderno de campo – 03 de setembro de 2015).*

Se com as crianças percebe-se uma construção quase linear de um processo de aceitação que parte de um trâmite tácito e que atravessa as dimensões corporais do afeto e que, portanto, implicam na relação entre tocar e ser tocado (seja fisicamente, seja pela experiência da alteridade), com os adultos professores, nem sempre se dá do mesmo modo, o que faz com que o investigador construa agenciamentos distintos. Desse modo, a

transformação da *observação participante* em *participação observante* se deu em função de tensionamentos inerentes ao processo de pesquisa. Dito de outro modo, ter um estranho convivendo na sala de aula foi, a princípio um processo incômodo para os/as professores/as:

> *No meio da manhã, sou chamado pela vice-diretora – Marta – em sua sala e a mesma me explica que a professora Vânia havia reclamado com ela e com a coordenadora Telma que não estava satisfeita com a minha presença em sala. Marta e Telma me explicaram que, segundo Vânia, o fato de eu ficar na sala observando tudo (gravando e fotografando principalmente) estava causando nela certo desconforto. Expliquei às gestoras que a câmera é um artefato que causa certo constrangimento sim, sem contar a presença de um estranho observando "tudo e a todos". Segundo elas, Vânia havia dito que estava se sentindo inibida com minha presença, principalmente, quando se tratava de momentos de realização de atividades referentes à linguagem oral e escrita e à linguagem matemática. A coordenadora e a vice-diretora da instituição me fizeram a proposta (parece que acordada anteriormente com a professora) de limitar minha participação em sala de aula. Nessa proposta, eu apenas poderia acompanhar os momentos de brincadeira no parquinho e os momentos de cantinho das crianças. Expliquei a elas que o meu objeto de estudo (as relações de gênero entre as crianças) era muito fluido e que nuances aconteciam a todo o momento e no desenrolar do cotidiano (para ilustrar relatei um episódio que as crianças haviam vivenciado no dia anterior). Não hesitei em abrir meu caderno de campo para que elas pudessem ver o que eu estava tentando dizer. As duas gestoras compreenderam meus argumentos e me pediram que eu conversasse com Vânia. Eu disse que me sentia desconfortável em falar sobre isso com a professora, uma vez que, embora eu tenha dado total liberdade tanto a ela quanto ao professor Anselmo para me procurarem para quaisquer esclarecimentos, ela preferiu falar com a direção da UMEI. As gestoras da instituição decidiram então chamar a professora Vânia e o professor Anselmo, mas antes eu lhes expliquei que deveríamos tomar uma decisão coletivamente pensando a médio e longo prazo. Era preciso que avaliássemos os pontos que causassem constrangimentos para eliminá-los. Afirmei que se a câmera e as fotografias estivessem causando constrangimento, eu poderia eliminá-los, pois, estas são ferramentas que ampliam a visão do pesquisador, mas não são essenciais. Também disse que não teria problema algum mudar de turma e quiçá de turno. O que eu não gostaria que acontecesse era que, mais à frente (lá para setembro ou outubro) os professores da turma retirassem o consentimento alegando que ainda assim se sentiam desconfortáveis com minha presença (o que seria legítimo e que eu teria de começar a pesquisa do zero em outra turma e acabaria atrasando meu trabalho). Marta e Telma disseram que não era o caso e que a questão de Vânia não era comigo, mas que ela se sentia assim por que em certa ocasião uma acompanhante (técnica) da regional assistiu uma roda de contação de histórias dela e fez críticas muito pesadas e completamente descontextualizadas que, segundo a vice-diretora, deixaram a professora muito mal. Expliquei que eu não estava ali para analisar práticas pedagógicas nem tão menos o planejamento dos professores – o que me movia nas observações que vinha realizando em sala de aula eram as crianças e as relações que estabelecem entre si e com os adultos. Telma chamou Vânia e Anselmo e sentamos os cinco (Marta, Telma, Vânia, Anselmo e Eu). Marta inicia explicando aos dois professores que havia conversado comigo e que eu havia lhe dito sobre a fluidez das relações de gênero. Vânia explica que seu desconforto maior se dá em função das pressões que a escola tem sofrido com a transição das crianças para o Ensino Fundamental, pois, os pais cobram (e a escola polo também) que as crianças estejam "preparadas" no que tange à alfabetização e ao letramento e o conhecimento matemático. Expliquei a Vânia (e novamente aos demais) que precisaríamos avaliar os pontos que causam constrangimentos para podermos eliminá-los. Se a câmera digital e as fotografias estão constrangendo, eu as eliminaria, pois, embora estas sejam ferramentas que ampliam a visão do*

> *pesquisador, não são essenciais. Também disse que não teria problema algum mudar de turma e ou de turno e que isso não alteraria nossa relação. A professora (com o apoio do Anselmo) falou que eu não precisava mudar de sala nem tão menos que eu parasse de filmar, bastaria eu sair da sala quando fosse uma atividade de linguagem matemática e ou de linguagem oral e escrita. Acordamos todos que então eu não usaria a filmadora, diminuiria o uso da máquina fotográfica e que sairia da sala nesses momentos (notas do caderno de campo 09 de abril de 2015).*

Como dito, a partir dessa conversa concordei em não usar a câmera filmadora em sala de aula. Esse instrumento foi suprimido da metodologia, pois, como disse aos docentes, o mais importante é a presença do pesquisador em campo. Reconheço que essa escolha incidiu diretamente na produção dos dados, uma vez que, teve efeitos sobre os registros (e posteriores análises) das interações entre os sujeitos da pesquisa, ainda que tenha afirmado por diversas vezes para os docentes que os recursos visuais apenas ampliam a visão do observador. Já a máquina fotográfica, embora tivesse sido mantida, foi usada com menor frequência. Passei também a deixar a sala das 09h00min até às 10h00min. Nesse período de tempo eu aproveitava para expandir minhas notas de campo ou analisar documentos na secretaria. Por outras vezes, lanchava e acabava mantendo contatos com os/as demais docentes da UMEI.

As pressões exercidas sobre o a professora Vânia e o professor Anselmo por parte das famílias das crianças e pela escola de Ensino Fundamental à qual a UMEI é vinculada do ponto de vista administrativo (e que recebe as crianças no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental) acentuam as dificuldades enfrentadas pelos professores na compreensão das especificidades de seu papel social enquanto docente nessa que é considerada a primeira etapa da Educação Básica, o que torna tenso o trabalho.

Esta tensão relatada pelos docentes incide sobre a preparação das crianças para a escolarização subsequente e, desse modo, invisibiliza outra importante dimensão constitutiva do trabalho docente na Educação Infantil: aquela que diz respeito à indissociabilidade entre o cuidar e educar. Ao serem pressionados a preparar as crianças para o Ensino Fundamental, os/as professores/as da UMEI evidenciam a falta de compreensão (por parte de pais, e profissionais de outros níveis de ensino) sobre a articulação entre essas duas dimensões da prática pedagógica na Educação Infantil. Tal fato aponta para a urgência dos estudos da área em conceituar o conjunto de tarefas e ações relativas à docência de crianças de até cinco anos e oito meses (SILVA, 2013, p.29). Diversos documentos oficiais brasileiros tais como a resolução 05 de 17 de dezembro de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) especificam que não

existe separação entre cuidar e educar, embora, persistam práticas e representações que tais atividades devam acontecer de modo segregado. De acordo com Isabel de Oliveira e Silva (2013, p. 30) ainda é comum encontrarmos em algumas creches e pré-escolas uma separação entre essas ações, por meio de "práticas que atribuem à professora ou professor a função de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas" (dentre as quais persistem a ideia de preparação para os níveis de ensino subsequentes), desconsiderando muitas vezes, a dimensão de cuidado que devem permear tais atividades. Nesse sentido, a ênfase excessiva sobre as práticas de preparação das crianças para o Ensino Fundamental que os professores têm sofrido por parte da escola à qual a UMEI está vinculada e das famílias acaba descaracterizando a dimensão de cuidado com os tempos e os ritmos de desenvolvimento das crianças que envolvem as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ao término dessa discussão, perguntei a Marta quando seria a próxima reunião pedagógica e ela me explicou que seria no dia 27 de abril de 2015. Perguntei a ela se nessa reunião seria possível eu apresentar a pesquisa para o grupo de professores e nesse sentido, apresentar alguns dados que, mesmo que ainda incipientes, poderiam confortar os professores no sentido de que tal apresentação ilustraria que minhas observações não focalizariam as práticas pedagógicas, mas as relações de gênero que atravessam o cotidiano de adultos e crianças. A diretora achou a ideia ótima, mas ponderou sobre a reunião acontecer fora do horário de trabalho[61] (das 18h00min às 21h00min). Eu disse-lhe que não havia problemas de minha parte e que prepararia uma exposição com os objetivos da pesquisa e com algumas observações para debater com o grupo de professores/as.

No decorrer dos dias que se seguiram, relatei para Vânia que havia acordado com Marta que realizaria uma apresentação da pesquisa para as professoras da UMEI na próxima reunião pedagógica e essa apresentação seria com alguns dados de pesquisa já produzidos. A professora demonstrou apreço pela proposta e nesse sentido, no decorrer da semana eu lhe passava notas de campo para que ela lesse, opinasse e me ajudasse com suas observações. Esse exercício nos aproximou e permitiu que, pouco a pouco reestabelecêssemos uma relação de confiança e cumplicidade. Também colaborou para esse processo, um posicionamento meu

[61] Essa reunião é realizada fora do horário de serviço. A PBH paga R$ 100,00 por mês a cada três horas reunião, contudo, exige que essa formação seja realizada fora do horário de trabalho. Essa estratégia de formação tem uma dimensão econômica perversa usada com a categoria de trabalhadores da educação. Em alguns casos, não é permitido ter falta ou atestado médico durante o mês, pois isso acarreta em perda do "benefício", mesmo que o/a docente participe das formações.

mais próximo das práticas cotidianas. Ao longo da rotina, me dispunha a auxiliá-la em situações aparentemente corriqueiras, mas que posteriormente, percebi que estavam dotadas de grandes significados e de intencionalidades. Por exemplo, me prontificava a abrir as agendas das crianças para verificar se havia comunicação das famílias para ela; colava bilhetes nas agendas quando havia; entregava cadernos de para casa; a auxiliava ofertando comida para as crianças que demoravam a almoçar ou tinham resistência a certos alimentos, dentre outras situações. Essa também foi uma escolha que tive de fazer no âmbito do trabalho de campo que, assim como a suspensão do uso da câmera filmadora, me impedia de visualizar algumas interações vivenciadas pelas crianças no cotidiano da UMEI. Contudo, foi uma escolha assertiva, haja vista que paulatinamente, minimizou os desconfortos apontados pela professora Vânia e pelo professor Anselmo relativos à minha presença em sala.

No dia da reunião, comecei minha exposição falando brevemente das dimensões epistemológicas do estudo (apresentando o problema de pesquisa, o processo de construção do mesmo, os objetivos da pesquisa e o desenho metodológico). Em seguida apresentei alguns dados do estudo e enquanto eu fazia a exposição, pedia aos dois professores (Vânia e Anselmo) que me auxiliassem a rememorar alguns fatos. Vânia assumiu esse papel de modo mais enfático trazendo outros elementos da experiência das crianças envolvidas nos episódios que eu relatava para o grupo. Durante a exposição, outras professoras que não participavam diretamente do estudo, começaram a relatar momentos em que percebiam as relações de gênero entre as crianças e, muitas delas, relatavam momentos em que a sexualidade das crianças emergia nas interações em sala de aula. Havíamos combinado (eu e a coordenação) que minha exposição seria realizada em 30 minutos, mas, em função de as professoras se apropriarem daquele momento, ficamos aproximadamente uma hora e meia discutindo sobre os dados apresentados. Ao término do encontro, inúmeras professoras vieram ao meu encontro para me fazer perguntas sobre o tema, outras vinham me relatar fatos e ainda havia aquelas que me parabenizavam pela exposição. Ao término, a professora Vânia me agradeceu pela exposição e me relatou que se sentiu incluída no processo de pesquisa.

Afetado por essa experiência (GOLDMAN, 2003), passei então a efetivamente implicar o/a professor/a no processo de produção de dados, debatendo com ele/a questões emergentes da pesquisa e procedimentos do trabalho de campo, ao passo em que também passei a implicar-me nas práticas cotidianas da turma, auxiliando professores e crianças no que precisassem. René Barbier (1985), no âmbito da metodologia da pesquisa-ação afirma

que há que se ter uma implicação do pesquisador no campo de pesquisa. Para ele, a implicação no campo das ciências humanas é definida como

> *O engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda a atividade de conhecimento* (BARBIER, 1985, p. 120 – grifos no original).

Para esse autor, existem três níveis de implicação do pesquisador no processo de pesquisa e que podem perfeitamente ser transpostos para a análise da implicação dos sujeitos investigados na pesquisa: a implicação psicoafetiva (na qual os sujeitos – pesquisador e pesquisados/as – se identificam e afetam-se mutuamente); a implicação histórico-existencial (que decorre da implicação pscioafetiva e que pressupõe que o pesquisador se engaje no tempo cotidiano presente dos grupos que investiga) e por último a implicação estrutural-profissional (que consiste na produção coletiva de sentidos sobre o lugar social da pesquisa e do pesquisador no âmbito da sociedade contemporânea). Segundo esse autor "é fácil perceber que os diferentes níveis de implicação se interpenetram e agem um sobre o outro. Assim, os níveis psicoafetivo e histórico-existencial transpassam o nível estrutural-profissional" (BARBIER, 1985, p. 118).

Nesse processo eu, a professora Vânia e o professor Anselmo realizamos simultânea e conjuntamente o que estou nomeando como um *processo de implicações contrárias que proporcionaram alteridades múltiplas*, nos quais eu (pesquisador) me implicava no cotiando da docência ao passo em que os professores eram implicados no cotidiano da pesquisa. Esse processo de implicação mútua entre esses atores que são comumente vistos como seres ontologicamente opostos, possibilitou uma compreensão recíproca por meio de processos de alteridades contrários, mas inter-relacionados.

Ao término do trabalho de campo, senti a necessidade de entrevistar os professores, embora esse procedimento de pesquisa não estivesse previsto *a priori*. Essa decisão se deu em função do conhecimento que a professora Vânia possuía sobre a experiência extraescolar das crianças, uma vez que essa professora mora nas cercanias da UMEI (no mesmo bairro da maioria das crianças), e tinha contato com elas e suas famílias em diversas situações fora do ambiente escolar. Quando perguntados sobre como avaliavam os percursos vivenciados por professores, pesquisador e as crianças, os professores demonstraram que os níveis de

implicação psicoafetiva e histórico-existencial haviam sobreposto a posição estrutural de nossas profissões, tal como propõe Barbier (1985). Segundo os docentes:

> *"Uma coisa é a gente ver você pelos corredores, outra coisa é a gente ter a oportunidade de conhecer você em outros ambientes. [...] Então, de repente, uma visão que você tinha de mim e eu de você (com base em uma visão de corredores) passa a se modificar a partir do momento em que a gente se aproxima e começa a trabalhar juntos. A gente vai fazendo arranjos, vários ajustes e tal. Eu acho, então, que foi isso mesmo no início (Professor Anselmo – 6 de outubro de 2015 – grifos meus).*

> *"E a partir do momento que você mudou essa postura, a partir do momento em que você foi menos pesquisador, mudou tudo. A turma e eu nos harmonizamos, as brincadeiras lá fora e nos outros momentos, tanto que você participa na hora do almoço, então, assim... você tem sido mesmo um parceiro. Um parceiro da turma e nosso também. As crianças perguntam: quando você não vem, as crianças perguntam o porquê de sua ausência. As crianças já contam com você como parte da sala" (Professora Vânia – 6 de outubro de 2015 – grifos meus).*

Ao implicar-me nas práticas cotidianas da turma e ao possibilitar que os professores se implicassem no processo de pesquisa, efetivamente passei de *observador participante* (que observava e esporadicamente participava das situações) para *participante observador* (que vivencia por dentro os eventos que observa, fazendo parte deles).

CAPÍTULO IV

A SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO PELA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

4. A SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO PELA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Este capítulo tem como finalidade apresentar dados produzidos na interlocução direta com as crianças. A apreensão desses dados nos permitiu captar a perspectiva de meninos e meninas sobre as relações de gênero por eles/as vivenciadas no interior da instituição de Educação Infantil

A partir de um quadro teórico-metodológico capaz de amplificar as vozes das crianças e que, igualmente, possibilitou apreender a densidade e a complexidade de suas experiências sociais, percebemos a presença de algumas representações de gênero no cotidiano institucional de meninos e meninas; homens e mulheres. Assim, considerando que as crianças são sujeitos ativamente engajados na complexidade da trama social; compreendendo-as como atores sociais capazes de falar sobre as experiências sociais que constroem cotidianamente, buscamos entender como elas percebem e significam o ser homem e ser mulher; o ser menino e ser menina.

De um ponto de vista semiótico, portanto, interpretativo (GEERTZ, 1989 [1973]), as práticas sociais nas quais as pessoas se engajam cotidianamente, pressupõem interpretações sobre o mundo. Desse ponto de vista, a sociedade é um contexto de produção de significados – significados estes que carregam traços constitutivos dos processos sociais por meio dos quais foram, em sua gênese, produzidos. Com isso queremos enfatizar que, significados relativos às relações de gênero são cultural e socialmente produzidos por aqueles/as que as vivenciam (CONNELL e PEARSE, 2015). Assim, consideramos que a falas e as ações das crianças não se configuram como testemunhos de um modo autônomo de *ser* e *estar* no mundo, pelo contrário, configuram-se como a expressão de silenciosos diálogos simbólicos entre as crianças e as pessoas de sua comunidade (BENJAMIN, 1884 [1928]; TOREN, 1999).

Na primeira seção do capítulo, retomo a discussão conceitual como forma de compreender as pedagogias de gênero presentes na instituição de Educação Infantil. Parto do princípio de que a dimensão simbólica do gênero produz formas de compreensão das diferentes representações de masculinidade e de feminilidade que veiculam no interior da instituição investigada. As representações de gênero são aqui tomadas na acepção formulada pelas investigadoras feministas (DE LAURETIS, 1994; LOURO, 1997, MORENO, 1999)

para quem tais representações possuem forte dimensão simbólica. Por representações simbólicas de gênero, compreende-se o conjunto de formas culturalmente organizadas que possibilitam aos sujeitos aludir, classificar, mostrar ou nomear a si mesmos, as pessoas e as coisas. As representações simbólicas não são meros reflexos da realidade, mas constituintes do "real". Segundo Louro (1997, p. 98-99 – grifos da autora), "nessa perspectiva, não cabe perguntar se uma representação 'corresponde' ou não ao 'real', mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o 'real'". Com essas reflexões não estamos afirmando que tais representações de gênero são construídas, difundidas e conscientemente compartilhadas pelas crianças; pelo contrário, buscamos evidenciar que tais representações estão presentes no cotidiano da UMEI, sendo algumas percebidas pelas crianças, outras nem tanto. Acreditamos que essas representações, em certo sentido, podem influenciar a construção das identidades de gênero de meninos e meninas, mas não necessariamente determiná-las.

Na sequência, a partir dos dados produzidos na interlocução com as crianças E os docentes (a professora e o professor) procuro identificar e descrever as pedagogias de gênero presentes na instituição de Educação Infantil. Considerando que diferentes simbologias de gênero estruturam as relações sociais entre homens e mulheres; meninos e meninas e entre crianças e adultos, identifico primeiramente os elementos materiais dessa pedagogia, ou melhor, as imagens que a materializam visualmente. O objetivo dessa seção é demonstrar como essa dimensão visual auxilia no processo coletivo de produção de significados sobre ser menino e ser menina (tanto para as crianças, quanto para os adultos que convivem na instituição de Educação Infantil).

Na seção seguinte, além dessa visualidade, discuto como as representações de gênero atravessam o cotidiano de crianças e adultos na Educação Infantil. Busco compreender como as representações de gênero se espalham de modo fluido e sutil e como influenciam as relações sociais na UMEI, estando presentes em algumas práticas pedagógicas e em diversos ritos do cotidiano institucional. Isso não que dizer que as representações de gênero são disseminadas pelos adultos de modo totalmente deliberado. Como veremos, muitas vezes, os mesmos profissionais que, em algumas situações, promovem a legitimação de representações estereotipadas de gênero, em outras, constroem práticas de promoção da igualdade entre meninos e meninas no interior da instituição de Educação Infantil. Nessa seção, também discuto como as estruturas de relações de gênero influenciam as ações sociais das crianças. As

relações entre a professora referência e o professor de apoio também foram analisadas sob a perspectiva de gênero. As formas como os docentes se relacionavam entre si, também disseminavam modos de subjetivação da masculinidade e da feminilidade para as crianças.

Na seção seguinte, discuto a presença de diferentes processos de socialização de gênero que ora concorrem com aquele realizado pela instituição de Educação Infantil, ora se articulam a ele. Dentre esses diferentes processos destacam-se: a socialização de gênero vivenciada pelas crianças no âmbito familiar, no interior das instituições religiosas das quais participam, e da mídia.

Na seção subsequente, apresento dados que permitem identificar as crianças enquanto sujeitos de gênero – que em algumas situações se alinham com as representações hegemônicas de gênero; que noutras, as questionam e que em determinadas situações, podem experimentar novas formas de ser menino e ser menina num jogo relacional e interpretativo, do qual vão extraindo sentidos para as relações de gênero. Nessa seção, também evidenciamos que, as crianças, para além das diferenças relativas às experiências sociais de meninos e meninas, percebem também diferenças entre a experiência social de adultos e crianças. Nesse sentido, meninos e meninas deram sinalizações de que compreendem o tempo da infância como um tempo de apropriação das práticas culturais e que, no que diz respeito à construção da identidade de gênero, têm a possibilidade de experimentar diferentes formas de viver a masculinidade e a feminilidade.

Durante todo o capítulo procuro desenvolver a ideia de que as crianças vão construindo os sentidos da ação a partir das condições estruturais que lhes são oferecidas. Desse modo, inspirados em Dubet (1996), acreditamos que por meio dessa articulação de distintas *lógicas de ação*, meninos e meninas passam a produzir suas próprias experiências sociais de gênero.

4.1. Pedagogias de gênero na Educação Infantil: estruturando processos de socialização

Como vimos na revisão apresentada no início desta tese, é incontestável o esforço recente de alguns/umas investigadores/as brasileiros/as que, nas últimas décadas, buscam compreender a emergência, a difusão e os possíveis efeitos sobre a experiência social de meninos e meninas daquilo que anteriormente nomeamos por *pedagogias de gênero*

produzidas para as crianças. Tais estudos, assertivamente, partem do princípio de que meninos e meninas se apropriam das relações de gênero por meio de diferentes aprendizagens e práticas que resultam de uma pedagogia impressa nas mais distintas situações e que é empreendida de "modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado" (LOURO, 2008, p. 18).

É preciso reconhecer o mérito desses estudos. Ao buscar descortinar os mecanismos pelos quais essas pedagogias são difundidas, tais pesquisas demonstram não só como as representações sobre a masculinidade e a feminilidade são impostas aos sujeitos, mas são igualmente reveladoras da existência de diferentes processos de socialização de gênero, que são desenvolvidos simultaneamente pela escola e por diversas outras instituições sociais. Tais processos, impõem pedagogias que se orientam por representações de gênero como aquelas relativas ao cuidado (e disciplinamento) dos corpos de meninos e meninas, além de outras que são expressas por meio das roupas, dos adornos, de diversos outros artefatos culturais como brinquedos e mochilas. Conforme Louro:

> Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos masculinos e femininos; foram – e são – produtoras de "marcas". Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas (LOURO, 2000, p. 25).

Essa pedagogia encontra um terreno fértil para sua difusão nas práticas educativas, nos diversos ritos escolares, na organização e distribuição dos tempos e dos espaços. Além disso, a arquitetura escolar, a ambientação e decoração dos espaços que a constituem, assim como o currículo e as diversas práticas pedagógicas nele desenvolvidos impõem aos meninos e às meninas cenários e roteiros de construção, mas que também podem desconstruir, representações hegemônicas de gênero. Ou seja, nas instituições educativas impõe-se às crianças "uma pedagogia visual e organizacional que pode ser ou não *gendrante*, ao exibir signos e símbolos, organizar objetos e comportamentos, prescrever atividades e interações, impor e configurar visões e rotinas" (CARVALHO, 2014, p. 428). Tais roteiros de gênero se conformam como

> [...] uma categoria que abarca "elementos simbólicos e não verbais numa sequência de condutas organizada e delimitada no tempo, por meio da qual as pessoas contemplam o comportamento futuro e verificam a qualidade do comportamento em andamento" (GAGNON, 2006, p. 114). Os roteiros de gênero demarcam e sinalizam lugares, objetos, vestuários, atividades e comportamentos femininos e masculinos. Os corpos, tão importantes no aprendizado das crianças pequenas, aprendem a se expressar, movimentar e interagir de acordo com esses roteiros de gênero e se adaptam às rotinas impostas (CARVALHO, 2014, p. 431).

No âmbito dessa pedagogia (que não apenas impõe saberes e fazeres no plano simbólico, mas também possui uma dimensão material e visualmente organizada), as crianças pequenas "leem o mundo e nele se movimentam 'naturalmente', aprendem informalmente sobre esse mundo dividido por gênero e seu lugar nele, sendo a aprendizagem de ser menina ou menino a primeira da formação do autoconceito" (CARVALHO, 2014, p. 430 – grifos da autora).

Se por um lado, o grupo de pesquisas que investiga e problematiza as *pedagogias de gênero produzidas para as crianças* demonstra a fluidez e dinamicidade desse processo, por outro lado, tais estudos não têm atentado para as influências mútuas entre as micropolíticas de gênero vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano e sua relação com a organização das macroestruturas. Se conforme Connell e Pearse (2015) o gênero é uma estrutura social que se concentra no conjunto de práticas que proporcionam diferenciações entre os corpos de homens e mulheres; meninos e meninas; faz-se necessário compreender quais as relações entre as representações de gênero que se encontram presentes na estrutura da sociedade e como ela se relaciona com os modos de agir dos sujeitos. Ou seja, no que nos compete, nesta pesquisa, compreendemos o gênero como dimensão estruturante das relações sociais no âmbito da Educação Infantil (SILVA e LUZ, 2010).

Partimos do pressuposto de que as representações de gênero, de um modo ou de outro, são percebidas (ora legitimadas; ora refutadas) pelas crianças no âmbito dos processos sociais – vivenciados nas diversas situações cotidianas nas quais meninos e meninas se engajam, seja na companhia dos pares seja na interação com os adultos. Dito de outro modo, o gênero abarca um conjunto de relações sociais dentro das quais os indivíduos e os grupos ativamente se engajam (WEST e ZIMMERMAN, 1987; CONNELL e PEARSE, 2015).

No âmbito do conhecimento sociológico, o conceito de estrutura tem sido convocado para demonstrar a existência de regularidades (padrões) entre as ações e as relações sociais. Segundo Connell e Pearse (2015) as relações sociais entre os indivíduos teriam pouco

significado e consecutivamente pouca durabilidade se fossem transitórias e irregulares. Para elas, “a duração e os padrões extensivos entre as relações sociais são o que a teoria social chama de estrutura” (CONNEL E PEARSE, 2015, p. 156). Nesse sentido, os arranjos de gênero de uma sociedade se conformam como uma estrutura social que organiza – e é organizada – pelas relações sociais entre meninos e meninas; homens e mulheres.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que as estruturas não são apenas coercitivas e reguladoras da agência humana; elas também podem impulsionar a ação (CONNEL E PEARSE, 2015). É importante destacar que no âmbito dos processos de socialização, conforme Dubet (1996), quando a coerção (seja da imposição de um determinado papel sexual ou de qualquer outra natureza) não é percebida pelos indivíduos, estes a vivenciam como uma liberdade. Contudo, em algumas situações, o indivíduo tende a distanciar-se da coerção sendo obrigado a deliberar de modo reflexivo, o que possibilita a construção de suas próprias experiências sociais (DUBET, 1996).

Assim, de um modo ou de outro – seja por meio do alinhamento da ação com a coerção social imposta pelas estruturas, seja pela via da crítica realizada pelo sujeito sobre estas estruturas na construção de suas experiências – o que está em voga é que, de algum modo, as estruturas se relacionam com a ação dos indivíduos. Nos dizeres de Connell e Pearse (2015, p. 157), “uma estrutura das relações não decide mecanicamente como as pessoas ou os grupos agem. [...] Mas uma estrutura de relações certamente define possibilidades para ação e suas consequências”. Segundo as autoras:

> A estrutura social condiciona a prática. No entanto, estruturas não são anteriores a vida cotidiana. Estruturas sociais são atualizadas (tornadas ato) pela atividade humana ao longo do tempo e historicamente criadas. Relações de gênero são atualizadas quando continuamos nos envolvendo em “modos de comportamento generificados” [...]. Estrutura e mudança não são opostos, mas sim parte da mesma dinâmica de nossa vida social (CONNELL e PEARSE, 2015, p. 157).

Considerando a instituição de Educação Infantil como um espaço socialmente organizado, regulado e fortemente estruturado pelos/as adultos/as para as crianças, estas ao agirem nesse contexto, muitas vezes se deparam com situações cujas representações de gênero promovem influências sobre sua agência (capacidade de ação social); que ora aceitam, conformam e alinham suas ações a tais regulações, ora as refutam, construindo novas possibilidades de ser menino e ser menina no interior da instituição de Educação Infantil. Ciente da existência dessa pedagogia organizacional e visual presente na estrutura das

relações sociais na Educação Infantil, desde as primeiras participações realizadas junto ao grupo de crianças, à sua professora e ao seu professor, busquei compreender como essa pedagogia se faz presente nos tempos e espaços constitutivos do cotidiano de adultos e crianças. O episódio a seguir, demonstra como esta tarefa me foi imposta desde os primeiros dias de contato com a turma:

> *Por volta de 8h10min a professora recolhe os velocípedes e retorna com as crianças para a sala. Conforme havíamos combinado, eu entraria com eles/as e depois me apresentaria. Assim que chegaram à sala de aula, a professora pegou os copos da turma e os/as levou para beber água. Ao contrário das outras vezes em que eu observava de longe o retorno do parquinho (que é o momento no qual, habitualmente, é oferecida água ao coletivo de crianças), pude compreender melhor como ocorre esse procedimento. Nas vezes em que anteriormente eu acompanhei a ida ao bebedouro, por estar mais distante das crianças, não percebi a presença das cores que comumente separam objetos de meninos e de meninos – o rosa e o azul – e, por isso, considerei que não houvesse divisões dos copos por sexo. Contudo, como hoje me aproximei mais da turma (já que ia me apresentar oficialmente às crianças), pude perceber que havia sim uma divisão sexual dos objetos e que se realizava por intermédio de cores que os identificam. Os copos são distribuídos por uma divisão visual entre meninos e meninas, embora não tenham as cores clássicas utilizadas para separar o masculino e o feminino (o rosa para as meninas e o azul para os meninos) os copos da turma (me parece que de todas as turmas da escola) são vermelhos para os meninos e branco para as meninas. Além da divisão pelas cores, a professora solicitou que os meninos fossem primeiro e que só em seguida as meninas iriam (notas do caderno de campo – 12 de março de 2015).*

Nesse episódio, ocorrido momentos antes de meu primeiro contato oficial com as crianças da turma, duas dimensões constitutivas das pedagogias de gênero emergiram: a sua organização visual (as cores dos copos) e sua presença e permanência nos ritos cotidianos vivenciados por crianças e adultos na escola (quem primeiro beberia água). Perceber isso logo no início do trabalho de campo me motivou a compreender como as simbologias de gênero são produzidas no âmbito escolar e por meio de quais mecanismos elas são difundidas no cotidiano da UMEI. Retomaremos essa discussão sobre a presença de simbologias de gênero nos ritos cotidianos da instituição mais adiante, antes, porém, faz-se necessário descrever as representações visuais que se fazem presentes nos diversos espaços e ambientes da instituição.

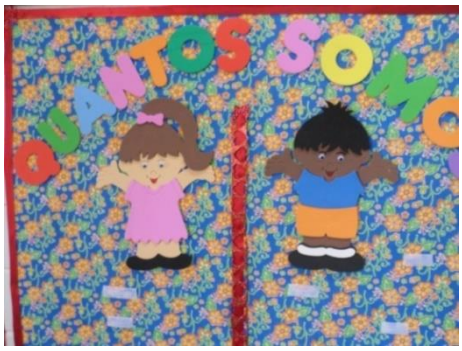
4.1.1. *Marcadores visuais que compõem roteiros de gênero presentes na UMEI*

Dando a devida importância ao episódio anterior (que elucida que embora não fosse realizada pelas cores convencionalmente associadas a meninos e meninas, havia uma separação – eu diria – quase imperceptível dos copos por sexo/gênero/cor) procurei, no âmbito da observação participante, compreender quais eram os roteiros de gênero impostos às

crianças por meio de *pedagogias visuais* (CARVALHO, 2014) que informam e conformam modos de vivenciar a masculinidade e a feminilidade na instituição escolar. Ciente de que algumas formas dessa pedagogia são visualmente mais evidentes – e outras mais silentes – passei a observar mais atentamente como o cotidiano da instituição de Educação Infantil encerra *modos de ser* pautados nas diferenças entre o masculino e o feminino. Se conforme vimos no episódio anterior, os copos e suas respectivas cores informam não só quem usa quais objetos na UMEI, mas igualmente indicam quem o fazia primeiro, percebe-se, a partir disso, que alguns espaços como, por exemplo, o banheiro, as salas de aula, os murais da escola, dentre outros, vão demonstrando e impondo uma divisão/separação entre meninos e meninas; homens e mulheres.

É notório o uso de imagens que informam essas diferenciações e separações entre meninos e meninas. Para Cunha (2005, p. 165), "a visualidade está imbricada com os contextos imagéticos culturais e com os significados que construímos em torno desses inúmeros artefatos que participam do nosso cotidiano". Para ela, o universo visual é produtor de sentido, uma vez que possibilita a negociação, a criação e a difusão de significados (individuais e coletivos) sobre a realidade circundante[62]. Algumas imagens presentes no interior da instituição de Educação Infantil pesquisada estão diretamente relacionadas à experiência escolar das crianças, promovendo a separação/divisão entre meninos e meninas como podemos ver nas figuras a seguir:

[62] Segundo Cunha (2005), há muito a linguagem imagética vem sendo utilizada nos meios educacionais como aparato pedagógico capaz de formar sensibilidades estéticas e informar significados coletivamente enredados. Segundo a autora: "a concepção de que as imagens podem servir como forma de educar crianças tem como mentor o crítico de arte inglês John Ruskin (1819-1900). Segundo ela, Ruskin acreditava que as qualidades estéticas do meio possibilitariam o desenvolvimento do bom gosto nas crianças (...), elemento fundamental para que elas se convertessem em um adulto civilizado". Além do intuito de transformar os infantis em adultos com determinadas preferências estéticas, as decorações das escolas infantis americanas tinham também a intenção de qualificar os ambientes, com a introdução de reproduções de obras de arte. De certo modo, os objetivos iniciais de Ruskin em relação à decoração das escolas continuam até nossos dias; em uma pesquisa etnográfica, constatei que uma das funções das imagens nas Escolas Infantis seria criar um ambiente agradável às crianças, produzir um conjunto de ensinamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e hábitos, considerados aceitáveis socialmente" (CUNHA, 2005, p. 171).



Figuras 23, 24 e 25: Murais da sala do arco-íris com marcadores visuais de gênero
Fonte: Arquivo fotográfico produzido pelo pesquisador

Para Cunha (2007), estes marcadores simbólicos permeiam o imaginário infantil (e também dos adultos) refletindo diretamente nas ações de meninos e meninas. Neste sentido, é fundamental compreender como as crianças constroem representações de gênero (tanto sobre si quanto sobre os outros), por meio desses artefatos visuais, pois "as identidades femininas e masculinas infantis estão sendo compostas, em grande parte, nos diálogos com as representações imagéticas que circundam nossos atos e pensamentos, dos mais banais aos mais complexos" (CUNHA, 2007, p. 03). De acordo com as figuras acima, os ícones que representam/simbolizam os meninos estão sempre associados aos tons e variações da cor azul, enquanto os ícones que representam/simbolizam as meninas correspondem aos tons e variações da cor rosa. A respeito da utilização das cores para ressaltar a diferenciação dos polos presentes no binarismo masculino/feminino, Cunha (2007) aponta que:

> Estas duas cores funcionam como uma espécie de etiqueta para que os outros tenham certeza do gênero das crianças. As informações coloríticas entre outras, posicionam tanto nós adultos quanto as crianças numa faixa etária e num gênero. Se transgredirmos *a orientação do manual das cores para crianças* e comprarmos, por exemplo, uma bicicleta vermelha e preta (indicada para menino) para uma menina, talvez esta menina seja vista como diferente por usar algo designado aos meninos. Assim, uma criança pode ser vista como diferente pelo uso de uma bicicleta, ou de qualquer outro artefato e isso implica em classificá-la através de um bem que foi programado para definir seu gênero (CUNHA, 2007, p. 01 – grifos da autora).

Na sala de aula que serviu de palco para a pesquisa, além desses cartazes, que são marcadores visuais explícitos, existem também outros artefatos que promovem separação de gênero entre as crianças, mas que são menos evidentes como as caixas de brinquedos que também são separados, guardados e ofertados diferentemente para meninos e meninas. Por exemplo, existe a caixa dos carrinhos, a caixa das bonecas, a caixa de bijuterias, a caixa de ferramentas, a caixa das panelinhas, a caixa dos animaizinhos (vacas, cachorros, cavalos, porcos), todas separadas pelos seus conteúdos e que são facilmente direcionados e indicados a um ou outro sexo.

Figuras 26 e 27: brinquedos e algumas caixas em que eles são guardados
Fonte: Arquivo fotográfico produzido pelo pesquisador

Alguns dos brinquedos dispostos na sala de aula e que são diariamente ofertados às crianças estão impregnados de simbologias de gênero (VIANNA e FINCO, 2009). Nas imagens acima, é perceptível a presença de brinquedos que também atuam como fortes marcadores visuais de gênero – embora tenhamos que reconhecer que, muitas vezes, as crianças ignoravam essas marcações utilizando não só brinquedos, mas também diversos outros elementos destinados aos membros do outro grupo. Desse modo, as escolhas e utilização dos brinquedos pelas crianças (seja optando por escolher aqueles que são "indicados" para seu sexo, seja ignorando tais indicações) se configuraram como pontos relevantes de análise e reflexão sobre as relações de gênero entre meninos e meninas. É importante ressaltar que os brinquedos são aqui concebidos como objetos culturais dotados de simbologias sociais, os quais as crianças estão, a todo o momento, apropriando de seus significados (FINCO, 2005), ora aceitando-os; ora contestando-os.

Corroborando essa perspectiva analítica, Neves (2008, p. 157) considera que as classificações dos brinquedos por gênero não passam despercebidas por meninos e meninas, "uma vez que fazem parte da cultura na qual estão inseridas, sendo apropriadas pelas crianças em suas interações. Porém, apreende-se também que isso ocorre não sem transgressões de um modelo ainda hegemônico socialmente". Exemplo dos modos como as crianças se apropriam desses brinquedos pode ser visto no desenho de Isabel, que ao registrar o que ela mais gosta de fazer na UMEI, descreve que a penteadeira é um brinquedo que, na maioria das vezes, é preferido e mais utilizado pelas meninas, embora alguns meninos a utilizem em suas brincadeiras:

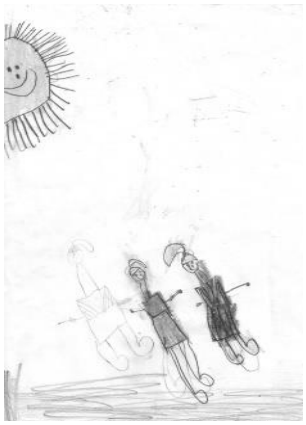


Figura 28: Desenho de Isabel
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Isabel: – "Essa sou eu e essa é a Karolina".
Pesquisador: – "E o que vocês estão fazendo"?
Isabel: – "Brincando de salão na penteadeira".
Pesquisador: – "Muito bom. E quem geralmente brinca disso com você"?
Isabel: – "A Karolina".
Pesquisador: – "Só a Karolina"?
Isabel: – "Não, as outras meninas também. É que eu gosto mais de brincar com a Karolina".
Pesquisador: – "Os meninos não brincam não"?
Isabel: – "Brinca só o Gabriel, o Carlos e o Mário".
Pesquisador: – "Só eles três? E por que os outros meninos não brincam na penteadeira"?
Isabel: – "Sei não. Acho que é porque eles acham que vira mulherzinha se brincar" (Isabel desenha o que ela mais gosta de fazer na UMEI – 03 de setembro de 2015).

Para essa menina, embora alguns poucos meninos (como Carlos, Mário e Gabriel) – que habitualmente são os meninos que mais experimentam brincar com artefatos culturais destinados às meninas – brinquem na penteadeira, o maior uso desse brinquedo é realizado por ela e suas amigas de sala. Ao ser perguntada sobre o porquê de os demais meninos não se interessarem por este artefato, a menina afirma que eles acham que podem virar *"mulherzinhas"* dando a entender que os meninos possuem certa compreensão de que aquele brinquedo é destinado às meninas e que, nesse sentido, não se espera que eles brinquem com tal objeto – o que caracteriza a influência da estrutura sobre a ação das crianças (CONNELL e PEARSE, 2015).

Outra importante dimensão presente no desenho de Isabel diz respeito às tensões[63] que a experimentação dos brinquedos destinados ao outro sexo pode causar entre meninos e

[63] Conforme apresentaremos nas seções a seguir, essa tensão se conforma como um momento rico de problematização entre as crianças sobre a diversidade de modelos de gênero existentes, o que pode favorecer a construção da identidade pessoal de cada uma delas.

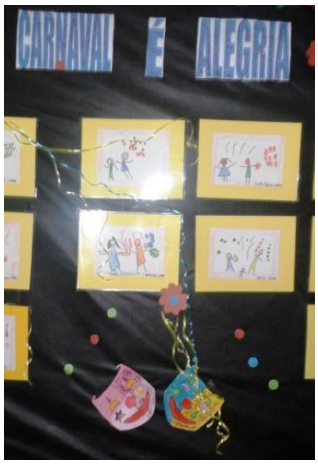
meninas. O que, convencionalmente, chamamos de transgressão pode nascer de uma tensão, ou gerar uma tensão, entre as crianças, pois simbologias de gênero são postas à prova nesses momentos em que meninos e meninas ultrapassam as fronteiras que lhes são impostas.

A percepção sobre o fato de os brinquedos demarcarem determinadas ações das crianças foi objeto de reflexão por parte dos docentes da turma. Quando perguntado sobre como via as relações entre as crianças nos momentos de brincadeira, o professor Anselmo afirmou que no início do ano, percebia a influência dos brinquedos na ação das crianças. Segundo o professor:

> *"Eu já presenciei alguns momentos, como nos cantinhos... logo que nós iniciamos o ano e que as crianças perceberam que tinha fogãozinho e geladeira, aí tinha muito isso: 'ah, porque aqui é das meninas, e são as meninas que vão brincar', ou até mesmo quando a gente vai distribuir as fantasias, as crianças começavam a comentar: 'ah, porque está usando fantasia de menina, ah por que está usando fantasia de menino" (Professor Anselmo, 06 de outubro de 2015).*

Também é preciso registrar que, na UMEI pesquisada, não apenas existem brinquedos com forte conotação *generificada*. Existe uma variedade de outros brinquedos que, do ponto de vista das relações de gênero são *neutros*, isto é podem ser considerados *próprios* para o uso tanto das meninas quanto dos meninos (FINCO, 2005). Em geral, esses brinquedos são compostos de materiais não estruturados, como jogos de construção, blocos-lógicos, mosaicos, quebra-cabeças, jogos de encaixe e ainda jogos e brinquedos feitos com materiais recicláveis e produzidos pelos/as professores/as juntamente com as crianças.

Não obstante, outros elementos visuais são encontrados em diversos outros ambientes da instituição e que juntos compõem a paisagem *generificada* da UMEI. Dentre eles, destacam-se alguns murais, espalhados pelos corredores da instituição. Tais murais são confeccionados por adultos e crianças e, muitas vezes, trazem produções de ambos os grupos geracionais. São comumente murais que registram resultados de projetos, exposição sobre determinadas datas comemorativas e, quase sempre, possuem imagens de diferenciação e separação de gênero. Isso é facilmente perceptível nas imagens a seguir:



Figuras 29, 30, 31 e 32: cartazes da escola que propõem diferenciação entre meninos e meninas.
Fonte: Arquivo fotográfico produzido pelo pesquisador

Nas últimas décadas, os estudos da área da Educação Infantil têm apontado que a organização dos espaços se conforma como uma categoria pedagógica importante para essa etapa da Educação Básica. Desse modo, o espaço é compreendido a partir da articulação de diferentes dimensões, dentre as quais podemos destacar: “a física, a funcional, a temporal e a relacional, que, quando articuladas o legitimam como um elemento curricular” (HORN, 2004, p. 35). A partir dessa compreensão, percebe-se que “o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas” (HORN, 2004, p.35).

Desse ponto de vista, existe uma importante diferenciação e simultânea correlação entre as categorias espaço e ambiente. Para Horn (2004), o espaço se enche da objetividade e da intencionalidade pedagógica presentes nas situações de cuidado e educação referentes a adultos e crianças, enquanto que o ambiente traz em si toda a subjetividade dessas relações. Desse modo, a autora infere que espaço e ambiente não devem ser concebidos de forma

dualista ou contrapostos, mas, como um todo indissociável “de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida” (HORN, 2004, p. 35).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os espaços das instituições de Educação Infantil, longe de serem algo dado como natural, são socialmente construídos. Por este ponto de vista, é preciso compreender que a organização do espaço sempre fala algo a seus usuários, pois, “transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (FORNEIRO, 1998, p. 233). Com isso queremos enfatizar que o modo como se encontra organizado o espaço educacional (seja da sala de aula, dos parquinhos, das brinquedotecas, etc.) exerce influência sobre seus usuários (professores e crianças), predeterminando modos de pensar, sentir, e se comportar. Ou seja, “qualquer ambiente construído exerce impacto tanto direto como indireto, ou simbólico, sobre os indivíduos”, pois, as características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e os valores das pessoas que o controlam (CARVALHO e RUBIANO, 1995, p. 117).

Conforme discutido anteriormente, distribuída ao longo desses espaços das instituições de cuidado e educação (e nos ambientes que o compõem), existe uma pedagogia que encerra roteiros com prescrições de modos de ser menino, menina; homem, mulher, configurando uma pedagogia organizacional, implícita em algumas situações e explícita em outras (CARVALHO, 2014), como podemos ver nos cartazes acima, que representam ícones e cores destinados ao reconhecimento de meninos e meninas e suas respectivas diferenciações. Partindo do princípio de que a construção social dos espaços educacionais informa sempre algo aos seus usuários, Carvalho, Costa e Melo (2008), consideram que os espaços das instituições de Educação Infantil são atravessados por representações de gênero, tais como apresentado nas figuras de alguns, não todos, os murais que se encontravam espalhados pela UMEI.

Outra dimensão que envolve a visualidade das representações de gênero presente na escola de Educação Infantil investigada diz respeito aos banheiros utilizados pelas crianças. Cumpre explicitar que, assim como apresentado no capítulo metodológico, mais precisamente na seção na qual a arquitetura da UMEI é apresentada, a instituição dispõe de um banheiro

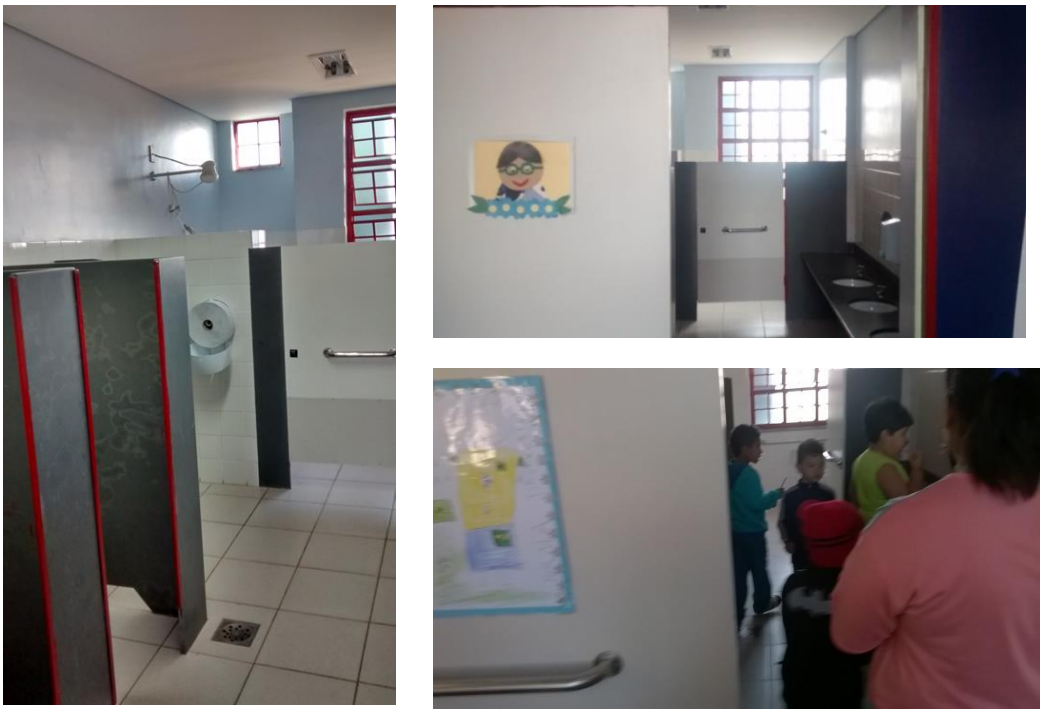
unissex no primeiro andar e que é comumente usado para a realização do banho e demais situações de higiene pessoal das crianças, e mais quatro banheiros (dois para meninos e dois para meninas) no andar de cima, no qual estão alocadas as turmas de pré-escola.

m todos os banheiros da instituição as paredes são azulejadas até a metade. A partir daí, são pintadas com tinta acrílica. O banheiro do primeiro andar é revestido com ladrilhos brancos do chão até a metade da parede e pintado de verde claro daí em diante. Esse banheiro é utilizado tanto por meninos quanto por meninas das turmas menores (1 e 2 anos). Na porta, existe um desenho (contendo de um lado um boneco vestido com blusa azul e calças marrons, usando boné e gravata, e do outro uma boneca vestindo blusa rosa e saias vermelhas, com chapéu vermelho na cabeça e com laço de fita na cintura) confeccionado pelas professoras – e que indica que aquele é um banheiro *unissex*, utilizado tanto por meninos quanto por meninas.

Figuras 33 e 34: Vista parcial do banheiro das turmas de creche
Fonte: Arquivo fotográfico produzido pelo pesquisador

Já os banheiros do andar superior são azulejados até o meio da parede, contudo, da metade em diante, são pintadas de azul (no caso dos banheiros masculinos) e de rosa (no caso dos banheiros femininos). Em cada porta foram afixados desenhos que informam o destino e os usos daqueles ambientes e que, em alguns casos foram feitos pelas professoras e, em outros, foram confeccionados pelas crianças.

Figuras 35, 36 e 37: Banheiros femininos do andar superior
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador



Figuras 38, 39 e 40: Vistas parciais dos banheiros masculinos do andar superior
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Na visão de Teixeira e Raposo (2006), os banheiros escolares (assim como os demais banheiros públicos) são dotados de forte densidade simbólica, o que os tornam importante

lócus de investigação sobre as relações de gênero e sexualidade no contexto público e escolar. Para as autoras, os banheiros "materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo e do meio ambiente – já que são locais de depósito de excreções – marcadas por significados de sexo e gênero" (TEIXEIRA e RAPOSO, 2006, p. 01). Para elas, os banheiros escolares, por serem banheiros públicos, são caracterizados por sexo, diferentemente dos banheiros domésticos – que habitualmente não são separados por sexo – sendo que os principais motivos para essa separação são a privacidade e o conforto. De acordo com as autoras:

> Os banheiros públicos em geral, assim como os escolares, são tradicionalmente separados por sexo, diferentemente dos banheiros domésticos. Banheiros públicos *unissex* são raros e supõe-se que as razões para a separação sejam: (a) em geral, privacidade — pessoas do mesmo sexo podem se ver nuas, mas pessoas de sexos opostos (numa perspectiva heterossexual) não sem despertar impulsos (atração ou repulsa) sexuais indesejáveis; (b) em particular, conforto e higiene feminina e masculina (TEIXEIRA e RAPOSO, 2006, p. 01).

Desse modo, cabe problematizarmos: por que da mistura entre meninos e meninas no banheiro destinado aos menores e a separação dos banheiros destinados às crianças maiores? Meninos e meninas menores de três anos são vistos como seres assexuados? Em que medida seria relevante para o trabalho pedagógico a mistura ou separação entre meninos e meninas?

Por ser uma instituição recentemente inaugurada, cabe ainda questionar quem decidiu sobre as cores utilizadas nas paredes dos banheiros (verde para o banheiro *unissex*; rosa para os banheiros das meninas e azul para os banheiros dos meninos)? Indubitavelmente, não foi uma decisão da direção escolar e nem tão menos do corpo docente, haja vista que a inauguração da instituição ocorreu no ano de 2014, ou seja, a escolha das cores data de antes da entrega da obra. Isso demonstra o esforço de toda uma sociedade para conformar meninos com a masculinidade hegemônica e igualmente alinhando as meninas com representações que correspondem à feminilidade também hegemônica.

Autores como Geertz (1989 [1973]) e Corsaro (2009), afirmam que os dados etnográficos possuem uma dimensão microscópica e holística. Esses autores evidenciam que questões vinculadas a temas macrossociais podem ser discutidas a partir de dados microscópicos (localizados), presentes nas descrições do cotidiano dos sujeitos. Desse modo, é preciso salientar que naquele ano, tanto em nível nacional quanto no âmbito municipal, os/as professores e demais profissionais da educação do município de Belo Horizonte presenciaram inúmeros debates políticos-educacionais sobre a questão da presença (ou

exclusão) da expressão *ideologia de gênero* no currículo escolar. Tanto que o Jornal Estado de Minas de 24 de junho de 2015 exibiu uma reportagem intitulada *"Polêmica sobre questões de gênero domina debate sobre planos para a educação"*[64], colocando em evidência o assunto dentro da construção do plano municipal de educação de Belo Horizonte, o que tive o prazer de discutir na companhia de Joaquim Ramos em um artigo para o Jornal Pensar a Educação em Pauta[65] (RAMOS e SANTOS, 2015a).

Naquele texto, discutíamos que a questão foi deflagrada por pessoas vinculadas a partidos políticos ligados a setores religiosos e que se proclamam defensores da "família brasileira" e que pleiteavam que questões sobre gênero e sexualidade fossem assuntos abolidos do currículo escolar. No âmbito das instituições de Educação Infantil, tais pessoas defendiam, dentre outras questões, a extinção de banheiros mistos para as crianças. O grupo enfatizava que ensinar sobre gênero e sexualidade eram tarefas de responsabilidade das famílias, não cabendo às escolas discutir tais questões.

Em torno da profusão de pontos de vista, não havia clareza sobre determinados conceitos que eram (e ainda são) arremessados para o interior da discussão em meio a um turbilhão de opiniões fundamentadas, muitas vezes, no senso-comum. Indubitavelmente, a condução do debate, tal como aconteceu no processo de construção coletiva do plano decenal de educação do município, demonstra que a miscelânea equivocada, feita de modo descontextualizado e desprovido de sustentação teórica, sobre os conceitos de gênero, de sexo, de sexualidade e de educação, não minimizava a questão e nem tão menos contribuía para elucidar o que deveria de fato ser (ou não) abordado no currículo escolar.

Espantosamente, não houve nas instituições de Educação Infantil do município uma reflexão coletiva sobre os banheiros infantis (se estes seriam utilizados de modo individual, separando meninos e meninas ou coletivamente, misturando as crianças de diferentes sexos). Apreensivas com a repercussão da opinião pública, diversas escolas optaram por silenciar-se e não discutir as questões de gênero na Educação Infantil. Isso promoveu um aumento da

[64] Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/06/24/interna_politica,661238/polemica-no-banco-da-escola.shtml

[65] Lançado em abril de 2013, o Jornal Pensar a Educação em Pauta é uma ação do Projeto: Pensar a Educação Pensar o Brasil (1822/2022) e disponibiliza semanalmente para profissionais da educação básica e pesquisadores do campo educacional, artigos de opinião, notícias, pesquisas educacionais, produções realizadas no âmbito acadêmico, entre outros. Segundo o site do jornal, seu objetivo é reunir e disponibilizar ao público da área de educação as principais notícias e posições sobre educação, ciência e tecnologia, propondo debates aos seus leitores. O texto pode ser acessado através do link: http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!joaquim-e-sandro-3jul/ci6k

vigilância adulta sobre os banheiros nas escolas de Educação Infantil de RME/BH e na UMEI Gente Miúda, não foi diferente. No episódio a seguir, sabendo da regulação quanto aos usos dos espaços do banheiro, mas sem atinar para ela, acabo fazendo com que os meninos sejam alvo da repressão e da sanção de duas auxiliares de serviços gerais, destacadas para "vigiar" os usos e eventuais abusos de meninos e meninas nos banheiros:

> *Gabriel estava muito inquieto hoje e, nesse sentido acabou dando muito trabalho para Vânia e Ana Lucia (a auxiliar de apoio à inclusão) durante todo o dia. Ao descer para o refeitório para o almoço, ele ficou pirraçando junto a Ana Lucia que havia escondido um brinquedinho de fazer bolinha de sabão com o qual o menino brincou quase a manhã toda. A professora e a auxiliar então, cansadas da birra de Gabriel, me perguntaram se eu poderia olhá-lo uma vez que, antes de eu descer para o refeitório escreveria algumas breves notas sobre minhas observações para expandi-las posteriormente. Digo-lhes que não haveria problema. Gabriel Ficou chorando um pouco e, depois de eu terminar de escrever disse ao menino que se ele descesse comigo e almoçasse, após a refeição, eu pegaria com Ana Lucia o brinquedo e encheria ele de água com sabão, haja vista que o detonador da birra dele foi por que a água do brinquedo havia derramado. O menino então aceita meus argumentos e descemos para o refeitório. Gabriel almoçou bem e quando retornamos para a sala de aula foi logo me pedindo para pegar o brinquedo para ele. Falei-lhe que pegaria assim que eu terminasse de ajudar a professora a entregar os cadernos e as agendas das crianças para que elas guardassem em suas mochilas. Quando terminei de ajudar Vânia, peguei então o brinquedo de Gabriel e fui com ele ao banheiro para enchê-lo com água e sabão. Logo que saímos da sala, encontramos o motorista do transporte escolar que habitualmente leva e traz o menino para a escola. Na pressa, entrei na primeira porta e só então me dei conta que estava acompanhado não só de Gabriel, mas também de Carlos e Gleisson. Não percebi que era o banheiro das meninas. Como inicialmente eu havia entrado sozinho, ninguém me proibiu ou me chamou a atenção (mesmo por que o banheiro estava vazio, sem nenhuma menina dentro), porém, quando os três meninos entraram no recinto para me acompanhar, foram severamente advertidos por duas auxiliares de serviços gerais que estavam na porta dos banheiros. Elas foram enfáticas com os meninos: "gente, esse é o banheiro das meninas, aí vocês não podem ficar, o de vocês é o desse lado". Encho o brinquedo rapidamente, entrego-o a Gabriel que segue para o carro do transporte escolar com o motorista e retorno para a sala com Carlos e Gleisson (notas do caderno de campo, 23 de junho de 2015).*

Para Carvalho (2014, p. 433 – grifos da autora) a separação dos banheiros auxilia na vigilância das crianças nesses espaços, "visando *proteger dos perigos da descoberta precoce da sexualidade*, estando de comum acordo com as famílias das crianças". Habitualmente, essas duas auxiliares de serviços gerais ficavam na porta dos banheiros para fiscalizar o desperdício de água, de sabão e vigiar – é claro – as eventuais escapadas de meninos e meninas que, vira e mexe, tentavam entrar no banheiro destinado ao outro sexo. Naquele momento, não havia motivos aparentes para a pronta advertência desferida contra os meninos, pois, como descrito no relato, não havia meninas no espaço e nem tão menos os meninos

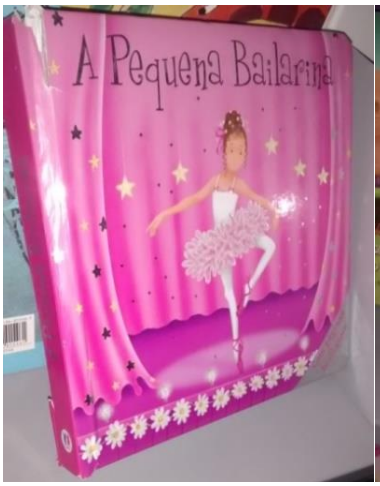
utilizaram o recinto (nem os lavatórios, nem os vasos sanitários); eles apenas entraram no espaço por que me acompanhavam; como eu entrei, os meninos entraram também.

Os banheiros das instituições de Educação Infantil são ambientes privilegiados para a realização de práticas corporais que auxiliem meninos e meninas a construírem suas identidades de gênero, para além do uso convencional no processo de controle sobre os esfíncteres (xixi, cocô) e para tomar banho. Para ela, a arquitetura dos banheiros e as práticas de cuidado relativas aos corpos das crianças podem

> [...] promover separações ou misturas de sexo e gênero, e o banho e o uso do banheiro são momentos privilegiados para pensar essas questões, considerando-se que gênero é um processo de corporificação. O banheiro é indispensável à higiene e às necessidades fisiológicas das crianças, bem como ao banho, que faz parte da rotina das IEIs nas quais as crianças passam todo o dia. É também um espaço de interações, aprendizagens e brincadeiras (CARVALHO, 2014, p. 431).

Para além dos banheiros, foi perceptível também a presença de diversos outros artefatos culturais – tais como: livros, fantasias, *DVDs* e brinquedos – que não somente demarcam diferenças entre as experiências sociais de meninos e meninas, mas também demonstram a existência de um projeto educativo paralelo destinado a formar as gerações atuais de crianças, "cujos mestres e didática pulverizam-se sob a forma de brinquedos, desenhos animados, filmes, revistas, canções, danças e uma série de outros produtos culturais, que se reúnem para compor uma rede de signos disponíveis ao consumo, conjugando entretenimento e educação" (SALGADO, 2012, p. 134).

Diversos filmes e livros inspirados em princesas da Disney e outros com desenhos animados de diversos super-heróis estavam à disposição de crianças e adultos na UMEI. Sabat (2004), ao analisar as representações de gênero e sexualidade contidas nos filmes infantis da Disney e em diversos outros acessórios e produtos que deles derivam, afirma que a norma sexual é constantemente reiterada por diversos artefatos culturais como estes. Para essa autora, os filmes infantis expressam "uma pequena parte desses artefatos, mas eficientes o bastante para reafirmar a heterossexualidade como a sexualidade normativa. Muitos outros artefatos, discursos, instituições, procedimentos funcionam nesse sentido" (SABAT, 2004, p. 04).



Figuras 41 e 42: livros com demarcações de gênero
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Figuras 43 e 44: DVDs e atividades para colorir com demarcações de gênero
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Embora muitos desses artefatos expressem expectativas e anseios dos adultos em relação às crianças (SALGADO, 2012), alguns deles promovem a desconstrução de representações hegemônicas sobre a masculinidade e a feminilidade como é o caso do *DVD* da turma da Mônica que "rompe com os atributos tradicionalmente destinados às experiências masculina e feminina, dando visibilidade à representação da menina poderosa, que ofusca a imagem da menina frágil e ingênua" (SALGADO, 2012, p. 119). Nesse *DVD*, são apresentadas diversas situações em que Mônica e seus amigos se viam frente à reprodução/apropriação das relações de gênero. Tive a oportunidade de presenciar uma exibição do *DVD* para as crianças da turma, organizada pelo professor Anselmo, conforme apresenta o episódio a seguir:

> *Depois do café da manhã, Anselmo negocia com as crianças a organização do dia. Como estava muito frio, o professor diz aos/às pequenos/as que ao invés de leva-los/as ao parquinho, ele passaria um filme na sala de multiuso. Caso o tempo abrisse e o sol esquentasse, ele pediria à professora que iria substitui-lo para levar*

> *a turma para brincar no parquinho e ou com os velocípedes. O professor então acomoda meninos e meninas na sala e liga os aparelhos (televisão e DVD). Pega um vídeo da turma da Mônica cujo título era: "Meninos e Meninas". O DVD apresentava animações cujos enredos consistiam em apresentar momentos em que meninos e meninas brincavam com a reprodução/reconstrução das relações de gênero. As crianças assistiram (os desenhos animados) bem quietinhas até as 08h10min quando outra professora adentrou o recinto com sua turma e então Anselmo reuniu as crianças e retornou com elas para a sala. Ao longo da exibição, o professor me passou a capa do DVD para eu analisar. Quando chegamos à sala, Anselmo me perguntou se eu gostaria de problematizar junto às crianças alguma cena do DVD. Disse que não, mas que se ele quisesse o fazer, eu poderia lhe ajudar. O professor então para de conversar comigo e segue com seu planejamento problematizando junto às crianças questões relativas ao filme (notas do caderno de campo – 14 de maio de 2015).*

No episódio em questão, Anselmo me pergunta se eu gostaria de problematizar alguma questão do filme junto às crianças. Como digo que não, ele então passou a fazê-lo junto ao grupo de crianças. Anselmo debateu e problematizou com as crianças questões sobre as brincadeiras realizadas por Mônica e seus amigos e as trocas de brinquedos. Após a discussão, meninos e meninas registraram a atividade por meio de desenhos. Como a experiência das crianças assume temporalidades flutuantes, assim como percebi em minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2013a), muito tempo após essa exibição do filme, quando as crianças produziam desenhos temáticos para a pesquisa – atividade que, conforme explicitado no capítulo metodológico, estava prevista no desenvolvimento do trabalho de campo – Gleisson, ao explicar-me o que havia desenhado, reportou ao vídeo da turma da Mônica:

Figura 45: Desenho de Gleisson
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

> *Pesquisador: – "Você acha que existe diferença entre brinquedos de meninos e de meninas"?*
> *Gleisson: – "Tem, uai? É engraçado ver o cascão brincar de boneca com a Mônica, né? Teve alguns meninos que acharam esquisito ele brincar de boneca".*
> *Pesquisador: – "Como assim"?*
> *Gleisson: – "Eu vi no vídeo que o Anselmo passou pra gente... lembra? Eu vi que o cascão deixou de brincar de capitão netuno com o Cebolinha e foi brincar de boneca com a Mônica. Assim... a Magali achou estranho".*
> *Pesquisador: – "Ah; você está falando do DVD da Mônica que o Anselmo passou outro dia, né? Nossa, eu nem me lembrava. E vem cá, falando nesse DVD, tem algum brinquedo de que você não gosta"?*
> *Gleisson: – "Brincar de boneca. Quer dizer, eu não gosto de brincar sozinho. Só que eu brinco de bonecas com as minhas primas. Quando eu vou à casa da tia Selma eu brinco de boneca com a Aline. Sabe de uma coisa? Eu nem acho esquisito". (Gleisson desenha "o brinquedo que eu mais gosto" – 27 de agosto de 2015).*

Aqui, é preciso refletir que se os livros e filmes infantis são comumente promotores da legitimação de representações ligadas à masculinidade e feminilidade hegemônicas, como afirma Sabat (2004), filmes como este promovem a desconstrução dessas representações. Desse modo, ao problematizar a influência da mídia presente nesses artefatos, não estou afirmando que os vídeos e os livros devam ser abolidos das instituições de Educação Infantil, mas que devem ser alvo de reflexão, seleção e escolha para auxiliarem os/as docentes no trabalho pedagógico referente às discussões de gênero e sexualidade junto às crianças.

Ao longo do ano letivo, também foi perceptível a presença de imagens de super-heróis e princesas para colorir que constantemente veiculavam entre as crianças. Essas imagens eram parte de um estudo que elas realizavam junto com a professora e com o professor. O projeto sobre super-heróis nasceu de uma demanda dos meninos da sala, que habitualmente representavam seus heróis prediletos em brincadeiras de luta (que eram brincadeiras extremamente agressivas). Por mais que a professora e o professor tentassem inserir as meninas na realização do projeto, estas não se viam contempladas pelas figuras dos super-heróis e com isso, os/as docentes viram a necessidade de inserir as princesas também como tema do projeto. Assim, por meio de situações lúdicas e dialógicas, a professora e o professor buscavam descontruir junto às crianças a ideia de que os super-heróis (bem como as princesas) presentes na vida real eram sujeitos com características estereotipadas como os personagens dos desenhos animados. Esse projeto foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo e serviu de tema para a festa de despedida das crianças de cinco anos.

Em síntese, toda essa pedagogia visual informa aos meninos e às meninas sobre as diferentes experiências sociais nas quais se espera que eles/as se engajem ao longo não só de sua permanência na UMEI, mas por toda sua vida. Mas essa visualidade não é a única forma de apresentar às crianças modos de subjetivação masculinos e femininos. A pedagogia de gênero presente na instituição de Educação Infantil também ensina por meio das práticas pedagógicas e dos ritos constitutivos da cotidianidade de adultos e crianças; professores, professoras, meninos e meninas, como veremos a seguir.

4.1.2. Práticas pedagógicas e outros rituais que compõem as pedagogias de gênero

Spradley (1979) afirma que no trabalho de campo etnográfico, o/a pesquisador/a passa de um processo de observação mais amplo – ao qual ele denomina observação descritiva –

para uma observação mais focalizada – na qual ele/a enfoca questões mais específicas que o/a conduzem a observações seletivas. Nesse sentido, após observar mais espaçadamente as representações visualmente explícitas das pedagogias de gênero (e também aquelas que se apresentam de modo tácito), procurei observar de que outros modos essas pedagogias eram apresentadas/impostas aos meninos e às meninas.

Assim, ao longo da observação participante, percebi que meninos e meninas, ao brincarem realizavam um apropriação distinta do espaço escolar. Quando brincavam, eles sentiam necessidade de expandir suas interações e brincadeiras pelo espaço, extrapolando, muitas vezes, os domínios da sala de aula e ocupando outros ambientes da instituição. Já elas, permaneciam brincando dentro da sala de aula, o que pode ser visualizado no episódio descrito a seguir:

> *Logo que retorno à sala de aula após meu café, Vânia havia terminado a atividade de matemática junto às crianças e lhes deu massinha de modelar para que pudessem brincar. Nesse momento, Anselmo adentra a sala e explica à Vânia como haviam ficado os relatórios sobre as crianças que ele tinha iniciado (relatórios esses que comumente são produzidos ao final do semestre). Vânia, como sempre faz, pediu-me de modo bem discreto que olhasse a turma enquanto ela iria, juntamente com Anselmo, ver tais relatórios no computador da sala dos professores. Logo que Vânia sai, Jonatas pega sua massinha e coloca no potinho. Retorna à mesa e pergunta a Vitório se queria brincar de super-herói. Vitório aceita o convite e também guarda sua massinha. Em seguida, Saulo também realiza o mesmo procedimento. Não demorou muito a maioria dos meninos presentes hoje (Vitório, Jonatas, Gleisson, Saulo, Carlos, Gabriel, Israel, dentre outros) estavam correndo pela sala com suas capas de super-heróis (pedaços de TNT cortados pela professora). As meninas permaneceram sentadas brincando com a massinha. Como já se aproximava do horário dos cantinhos, quando Vânia retorna, os meninos imediatamente, sem pedir a permissão da professora, se colocam ao lado de fora da sala para brincarem. As meninas, ainda sentadas com a massinha, pegam algumas panelinhas e passam a brincar, como de costume, de comidinha (notas do caderno de campo, 22 de junho de 2015).*

Ao perceber que a professora havia saído da sala, os meninos (liderados por Jonatas) deixam a massinha de modelar – atividade que habitualmente as crianças realizam sentadas – e passam a brincar de super-heróis correndo por todo o espaço da sala de aula. Ao perceberem que a professora havia voltado, os meninos que corriam euforicamente, se agarrando e se debatendo, passaram a brincar do lado de fora, correndo e pulando por toda a extensão do corredor, haja vista que já se aproximava do horário em que as crianças habitualmente brincavam nos cantinhos. As meninas, por seus turnos, paulatinamente também deixam a brincadeira com massinha de modelar, mas preferem brincar com as panelinhas sentadas em sala de aula. Essa era uma cena recorrente na observação participante e à qual dediquei uma

quantidade significativa de páginas do meu caderno de campo. Diversas foram as situações em que percebi que os meninos realizavam, nos momentos de brincadeiras, expansões espaciais, contudo, a partir desse episódio comecei a me indagar sobre *o porquê* de eles realizarem constantemente essa ampliação e as meninas não.

Focalizando a observação em situações como essa acima descrita, pude compreender que as pedagogias de gênero também eram disseminadas por entre as práticas pedagógicas e por diversas situações e momentos que constituiam o cotidiano de crianças e adultos na instituição, o que passou a ser alvo de observações seletivas (SPRADLEY, 1979), a partir das quais objetivei analisar as possibilidades de atravessamento dessas representações no cotidiano institucional. O que me despertou interesse nesse episódio não foram propriamente as fronteiras de gênero erguidas por meninos e meninas, mesmo por que tais fornteiras são produzidas pelas crianças a partir da cartografia gendrada que nós adultos disponibilizamos para eles/as por meio dos brinquedos (THORNE, 1993; FERREIRA, 2002). O que me despertou interesse nesse episódio foram as diferentes agências que meninos e meninas assumiram frente à questão: eles partiram para a brincadeira no corredor (do lado de fora da sala); elas ficaram sentadas brincando com as panelinhas. Nesse momento, percebi que as crianças assumiam em suas ações representações de gênero que envolvem as dicotomias meninos/homens/espaços públicos/externos e meninas/mulheres/espaços privados/internos. O que possibilitava essa diferença entre as ações de meninos e meninas? Por que eles buscam ampliar os espaços de brincadeiras enquanto elas preferem ficar em sala de aula? Será apenas influência dos brinquedos? Em que medida outros processos de produção de signifcados se interligavam a situações como estas, nas quais as separações entre meninos e meninas se davam quase que de modo "natural"?

Ao rever as anotações do caderno de campo e demais dados produzidos por meio da empiria (entrevistas com crianças e adultos, algumas poucas fotografias e os desenhos produzidos por meninos e meninas), percebi que exisitiam diversas situações no cotidiano da instituição que promoviam não só a separação entre meninos e meninas, mas permitiam que eles se mantivessem nos espaços externos e elas no espaço interno. Nesse processo, embora não fosse o único fator a contribuir para a diferenciação entre as agências de meninos e meninas, a cartografia genderizada dos brinquedos promovia uma separação entre eles e elas, o que não passava desapercebido pelas crianças. Isso se torna evidente nas entrevistas com

os/as pequenos/as. Quando perguntados/as sobre as diferenças entre brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas, eles/as deixaram claro que exitem separações:

> *"Os meninos brincam de super-herói. Eles ficam lutando; dando soco um no outro. As meninas já gostam mais de brincar de comidinha, brincar de cuidar de bebê. Eu até trouxe minha bebê hoje sabia? Tem vezes que a gente brinca também de pega-pega, de esconde-esconde juntos, mas é só quando a gente está no parquinho" (Flaviane, 15 de setembro de 2015).*
>
> *"Meninos e meninas podem brincar de tudo, mas, a maior parte das vezes, os meninos brincam com os meninos e as meninas brincam com as meninas. Só de vez em quando que brinca tudo junto. É no parquinho que a gente brinca mais junto" (Miguel, 6 de outubro de 2015).*
>
> *"Quando a brincadeira é nos cantinhos, acho que não acontece isso de brincar junto não. Esse negócio de misturar pecinha com boneca lá na sala não vale muito, por que a professora não deixa misturar os brinquedos. Ou a gente brinca com pecinha ou brinca com as bonecas. Aí as meninas brincam mais com as comidinhas e os meninos mais com eles mesmos. A gente só junta no parquinho. Lá todo mundo brinca junto" (Andreia Juliane, 15 de setembro de 2015).*
>
> *"Eu, eu estava brincando de comidinha no fogãozinho e o Carlos estava brincando de ser o pai, mas, as meninas não gostaram que ele estivesse brincando lá. Elas não queriam que ele brincasse e nem que ele fosse o pai. Acho que elas não gostam de dividir os brinquedos com ele, né"? (Karolina, 15 de setembro de 2015).*
>
> *"No parquinho a gente brinca mais misturado: menino e menina misturam mais. Na sala é menino com menino e menina com menina" (Cristiano, 21 de setembro de 2015).*

Como na sala de aula as crianças se encontram envolvidas por brinquedos e diversos outros artefatos que possibilitam a separação entre meninos e meninas, eles/as demonstram compreender que esses são fatores que influenciam suas interações, o que fica nítido na fala de Cristiano que afirma que "*na sala é menino com menino e menina com menina"*. O contrário se dá nos momentos de brincadeiras no parquinho que, por possuírem brinquedos com menores conotações de gênero do que aqueles encontrados na sala de aula, proporcionam interações mais equânimes do ponto de vista das relações de gênero, nas quais meninos e meninas brincam indistintamente, pois, conforme Andreia Juliane, "*lá* [no parquinho] *todo mundo brinca junto".* É importante esclarecer que isso não quer dizer que não haja transgressões e experimentações entre as crianças, como é o caso expresso na fala de Karolina que relata uma situação na qual Carlos brincava com as meninas de casinha e, segundo o relato dessa menina, a presença do garoto naquela brincadeira gerava uma tensão entre as meninas.

Pecebe-se nas falas das crianças que as rotinas vivenciadas na sala de aula, em função dos brinquedos ali dispostos e oferecidos a elas, as conduzem a construir verdadeiras fronteiras entre os gênero que são erguidas nos momentos de brincadeira. Para Manuela

Ferreira (2002a) a disposição de brinquedos *gendrados* faz com que as crianças criem uma sequência de rotinas e de brincadeiras que, baseadas em elementos do mundo adulto, se configuram como legítimos territórios específicos dos grupos *homossociais* (de brincadeiras de meninos e de brincadeiras de meninas). De acordo com essa autora, as crianças não constroem essas divisões aleatoreamente, pelo contrário, eles/as têm compreensão não só da existência, mas também da extensão dessas fronteiras. Segundo a autora:

> De alguma forma, elas/eles têm a noção de que há espaços, objectos e atividades "próprias" para meninas e para meninos, cuja definição do permitido e do interdito, *as fronteiras*, em grande parte reforçadas ou constituídas através do *brincar* entre si e com os/as *outros/as*, lhes/nos permitem compreender como elas se tornam, pertencem e vêem como membros um grupo de género particular através de duas categorias relacionais (FERREIRA, 2002a, p. 128).

Essas rotinas associadas ao afazeres domésticos são o mote para que as meninas evitem a presença dos meninos no momento das brincadeiras, legitimando, para tanto, representações de gênero que associam a feminilidade (meninas e mulheres) ao ambiente a aos afazeres domésticos. Durante o trabalho de campo, percebemos que as meninas entravam facilmente nas brincaderias dos meninos, no entanto, em muitas situações eram resistentes à presença deles em seus enredos e brincadeiras, pois sentiam a necessidade de estarem reunidas entre si.

Ao serem perguntados sobre como percebiam as brincadeiras de meninos e meninas, os professores apresentaram opiniões divergentes. Anselmo afirmou não perceber diferenças entre a forma como meninos e meninas brincam na UMEI. Para ele, os/as pequenos/as brincam indistintamente, de modo igual. Essa percepção parcial do professor sobre as brincadeiras das crianças pode estar relacionada com o pouco tempo que ele passa com a turma (1h30min por dia). Contudo, Vânia, que convive com as crianças a maior parte do dia (aproximadamente 3h00min), não só percebe que meninos e meninas brincam de modos distintos, como apresentam comportamentos também diferenciados. Segundo o professor e a professora:

> *"Penso que a partir do momento em que eles/as se juntam as brincadeiras, as atitudes de uns com os outros não mudam. Com exceção das brincadeiras de lutas dos meninos – que aí eles param. Por exemplo, se as meninas estão na casinha, os meninos se aproximam e vão para a casinha. Tem muitas sextas-feiras que eu não faço isso, mas eu descia na sexta-feira com a caixa de fantasias e ficava lá naquele cantinho e aí as crianças se misturavam muito". (Professor Anselmo, 6 de outubro de 2015).*
>
> *"Eu já percebo que as meninas são mais cautelosas. É como se elas fossem mais contidas. Tanto é que os meninos se apropriaram do espaço do corredor no*

> *momento dos cantinhos, que é um espaço grande e um espaço bom. Em momento nenhum, as meninas chegaram para mim e questionaram: "oh professora, por que você só deixa os meninos brincar no corredor?" Não fui eu que deixei, foram eles que foram conquistando o espaço". (professora Vânia, 06 de outubro de 2015).*

Embora perceba os distintos comportamentos das crianças no momento das brincadeiras em sala de aula (eles mais expansivos; elas mais comedidas) a professora não percebe que comumente as meninas são mais resistentes a presença de meninos nos ambientes e enredos de brincadeiras por elas organizados. Isso pode ser explicado em função do pequeno número de meninas da turma. Conforme apresentamos no capítulo metodológico desta tese, elas representavam apenas um terço da turma, pois eram sete meninas enquanto que os meninos eram dezoito. Com um número restrito de participantes, o grupo das meninas tinha suas experiências limitadas, sendo que muitas vezes elas se viam obrigadas a adentrar nas brincadeiras dos meninos – que pelo que pude perceber, eram mais receptivos em aceitá-las em suas interações de que o contrário.

Diversas situações observadas no âmbito do trabalho de campo evidenciaram a separação entre meninos e meninas nas práticas pedagógicas e em diversos rituais que compõem a rotina da instituição de Educação Infantil. Desse modo, ao buscar compreender a fluidez e dinamicidade das relações de gênero no ambiente da Educação Infantil, tornou-se perceptível a presença de elementos constitutivos das pedagogias de gênero também nas práticas pedagógicas vivenciadas por adultos e crianças na UMEI e isso porque "no conjunto das experiências das educadoras na instituição de Educação Infantil, há um dinamismo que expressa diferentes concepções em diferentes tempos e espaços institucionais e de relações com as crianças" (SILVA e LUZ, 2010, p. 29).

No âmbito das ações pedagógicas vivenciadas pela professora e pelo professor juntamente com as crianças, presenciou-se a emergência de "práticas e estratégias de organização do dia a dia caracterizadas por uma intencionalidade pedagógica na forma de uma organização institucional que tem no sexo um critério para a organização e o uso dos tempos e dos espaços" (FINCO, 2013, p. 176). Durante o período do trabalho de campo, tornou-se perceptível que por meio dos imprevistos e novidades surgidos *na* e *em decorrência da* vida cotidiana, representações de gênero eram constantemente reforçadas no trabalho pedagógico desenvolvido pelos adultos da instituição. Ambos os professores (tanto Anselmo quanto Vânia) reproduziam, por vezes sem se dar conta, estereótipos de gênero, reforçando e

legitimando representações de masculinidade e feminilidade tidas como hegemônicas. O episódio a seguir ilustra como, no âmbito da instituição de cuidado e educação, a dicotomia público/privado, reproduzida no desenrolar de uma situação vivenciada pelas crianças, instaura uma lógica de concessão aos meninos do uso e circulação *do* e *no* espaço externo da instituição e às meninas do uso e permanência *do* e *no* espaço interno da sala de aula:

> *Já se aproximam das 8h30min e o professor Anselmo chega à sala para que Vânia possa sair de ACPATE. O professor organiza uma atividade que consiste em criar adereços para ornamentar uma caixa de papelão onde ele guarda alguns de seus materiais. Ele explica que a caixa, sem decoração alguma, está muito feia e que, para decorá-la, precisaria da ajuda das crianças. Falou que enquanto as meninas, sentadas em sala, pintariam alguns CDs, os meninos, sentados do lado de fora, fariam alguns desenhos que seriam colados na caixa. Depois a situação se inverteria: os meninos viriam pintar na sala e as meninas iriam desenhar do lado de fora (notas do caderno de campo 12 de março de 2015).*

Há aqui a presença de uma representação que expressa uma lógica binária de gênero que pressupõe a presença dos meninos no espaço externo, já que eles foram levados pelo professor para realizar a tarefa no corredor (do lado de fora da sala de aula), fazendo com que, contrariamente, as meninas realizassem uma segunda parte da mesma tarefa dentro do espaço da sala.

Ações como essa fazem com que meninos e meninas interiorizem, desde cedo, que a dicotomia público/privado regula a ação social de homens e mulheres, considerando os primeiros mais objetivos/expansivos e que, portanto, são desde cedo conduzidos e estimulados a atuar nos domínios dos espaços públicos (considerados espaços da produção econômica e da política), enquanto as últimas, concebidas como mais subjetivas/recatadas devem ser as responsáveis pelos afazeres do espaço privado (onde se passam os cuidados com a família e as situações relativas a intimidade). Tal afirmação fica mais nítida ao percebermos como essa lógica binária regula a agência de meninos e meninas frente às demandas de outra tarefa proposta pela professora. Em função do grande número de meninos, a professora Vânia, constantemente os incentivava a brincar fora da sala de aula (uma vez que eles são mais irrequietos e suas brincadeiras costumam ser repletas de correria e algazarra). Ainda que possivelmente sem perceber, ao fazer essa separação a professora contribuía para a divisão das crianças ao permitir que os meninos brincassem do lado de fora. Desse modo, no que concerne à apropriação dos espaços (e também à apropriação das relações de gênero) meninos e meninas o fazem de modos distintos, reproduzindo, em certo sentido, as lógicas dicotômicas disseminadas pelos professores. Isso pode ser visualizado no episódio a seguir:

> *Nos momentos dos cantinhos, os professores constantemente colocavam os meninos que queiram brincar de carrinho ou de super-herói para fazê-lo no corredor. Percebendo os efeitos dessa prática, em algumas situações os professores – principalmente Vânia – procuravam alterar essa lógica (de só os meninos brincarem do lado de fora da sala), mudando as crianças de lugar. Hoje, por exemplo, a professora pediu minha ajuda para levar os equipamentos do cantinho da casinha (geladeira, fogãozinho, panelinhas e demais brinquedos) para o lado de fora. Após a mudança, observamos, sem dizer nada às meninas, esperando a reação delas. Percebemos que as meninas brincaram durante quase todo o tempo em sala, sem questionar a ausência do fogãozinho e da geladeira. Elas improvisaram outros enredos de brincadeira que não dependessem dessem brinquedos, tanto que nesse dia brincaram quase todas com bonecas. Somente ao final do horário dos cantinhos, ao perceberem que a geladeira e o fogãozinho estavam no corredor, elas pediram à professora para brincar lá fora. Teoricamente, os meninos não iriam para o corredor, uma vez que, a brincadeira de carrinhos aconteceria dentro da sala em função da mudança realizada pela docente. Em dado momento, sem pedir autorização ou avisar a professora, um grupo de meninos sai da sala e vai brincar no corredor. Ao contrário das meninas que estão todas agrupadas no cantinho da casinha, os meninos ficam brincando de perseguição (polícia e ladrão) correndo por toda extensão do corredor dando gargalhadas altas, gritando e fazendo uma grande algazarra (notas do caderno de campo – 7 de maio de 2015).*

Esse episódio é marcante em função de que apresenta não só a percepção da professora sobre as diferentes apropriações que meninos e meninas faziam dos espaços da UMEI, mas também sua intervenção nesse processo. Ao perceber que os meninos sempre expandiam suas brincadeiras para além do espaço da sala de aula, Vânia, propõe uma mudança na situação: leva os brinquedos das meninas lá para fora como forma de alterar a lógica estabelecida anteriormente – nesse dia, seriam as meninas que brincariam no corredor. Porém, a professora não disse isso às meninas e esperou que elas reagissem à modificação do espaço – o que demorou a acontecer. As meninas, mesmo sentindo falta da geladeira e do fogãozinho não questionaram nem os procuraram, simplesmente construíram outros enredos que não demandassem a utilização desses brinquedos. Somente no fim do horário (após uma delas descobrir que Vânia havia os levado para fora da sala), as meninas pediram para brincar com tais brinquedos no corredor. Esse episódio nos é revelador de que na apropriação e nos usos dos espaços, tempos e materiais da Educação Infantil, meninos e meninas; adultos e crianças, percebem e se utilizam dos espaços de modos distintos. Nesse processo, arrisco-me a afirmar que a regulação estruturante dos adultos/professores influencia a ação de meninos e meninas no processo de escolha e uso que fazem dos espaços da UMEI, pois como vimos nos episódios apresentados, eles têm sido mais expansivos do que elas que se apresentam de modo mais comedido. Percebe-se, portanto, que existem na Educação Infantil (assim como em outras instâncias de socialização) ações e discursos que qualificam e indicam meninos ao espaço público e restringe a atuação das meninas ao espaço privado.

As relações entre as crianças e os/as adultos/as nas instituições de Educação Infantil são, segundo Silva e Luz (2010, p. 29), atravessadas por representações de gênero. Embora o episódio acima descrito apresente uma situação em que a professora, deliberadamente, busca construir situações equânimes em sala de aula no que dizer respeito às relações de gênero entre as crianças, para Silva e Luz (2010), os/as docentes (adultos/as) reforçam, muitas vezes sem perceber, estereótipos de gênero nas práticas de cuidado e educação realizadas cotidianamente junto aos meninos e às meninas. Desse modo, as autoras enfatizam que

> Mesmo durante as brincadeiras, as educadoras mantêm a vigilância de modo a garantir o cumprimento das normas sociais que dizem respeito à conduta desejável para cada sexo. Riscos, inovações e exposições exageradas são permitidos aos meninos, enquanto as meninas, tidas como frágeis e delicadas, devem se comportar de modo mais contido e dentro das regras estabelecidas para a brincadeira. Essa atitude revela as estratégias utilizadas para imprimir nos corpos das crianças os significados de gênero desde muito cedo, pondo em curso um processo de masculinização e de feminilização responsável por torná-las "moleques" ou "mocinhas" (SILVA e LUZ, 2010, p. 29).

Em diversas situações observadas no momento da empiria percebemos que as crianças buscavam adequar suas ações às estruturas impostas pela instituição de educação, o que pode ser compreendido a partir da lógica da integração formulada por Dubet[66] (1996) – na qual os atores buscam se vincular às dimensões reguladoras do sistema social (que nesse caso é identificada pela regulação adulta presente no interior da instituição de Educação Infantil). Contudo, cabe esclarecer que mesmo que as crianças alinhem suas condutas às estruturas de gênero impostas pelos adultos, isso não significa que elas sejam sujeitos passivos aos processos de socialização de gênero que vivenciam na UMEI, pois, segundo a sociologia da experiência de Dubet (1996), os atores se veem obrigados a articular diferentes lógicas presentes no sistema social na produção de suas próprias experiências. Ou seja, a apropriação das relações de gênero envolvem tanto acomodação quanto resistência frente às normas impostas pelas instâncias socializadoras (ANYON, 1990).

Durante o trabalho de campo, foi possível presenciar inúmeras outras situações em que os professores trabalhavam junto às crianças a construção de comportamentos tipicamente ajustáveis a condutas comumente associadas a visões hegemônicas sobre a masculinidade, no

[66] Assim como discutido em artigo recente produzido em parceria com Isabel de Oliveira e Silva (SANTOS e SILVA, 2016), cumpre esclarecer que, para além da presença desses diferentes sistemas de ação acessíveis tanto aos adultos quanto às crianças na instituição de Educação Infantil, a condição de sujeito não totalmente socializado – que é essencial a sociologia da experiência social – é inerente à condição infantil das crianças que frequentam as instituições educacionais constituintes da primeira etapa da Educação Básica.

caso dos meninos e finamente adequadas à construção da feminilidade, no caso das meninas. Nesse sentido, foi possível perceber que, para além das práticas pedagógicas, em diversas outras situações cotidianas os docentes – professora e professor – realizavam controle e vigilância sobre comportamentos de meninos e meninas e que eram, de algum modo, absorvidos por estes/as, tal como percebemos nos episódios a seguir:

> *Em certa altura da correria dos meninos, Saulo – um dos garotos que estava sendo perseguido – é empurrado e acaba caindo. Sua queda ocorreu bem próxima à professora que se vira imediatamente em direção ao menino. O pequeno logo que caiu olhou em direção à professora com ares de quem temia ser reprimido por ela. Esta, por sua vez, se antecipando a qualquer comportamento do menino fala: "ah não! Não chora não! Menino não chora!" o menino se levanta sem dizer nada e continua a correr com os amigos (notas do caderno de campo 04 de março de 2015).*

Silva e Luz (2010, p. 25), ao analisarem as diferentes formas de realização das situações de cuidado destinadas aos meninos e às meninas de uma instituição pública de Educação Infantil consideram que "as concepções de masculino e feminino que orientavam as educadoras observadas remetem a papéis padronizados do homem e da mulher na nossa cultura". Desse modo, percebe-se no episódio acima descrito que a professora sugere que o menino não chore, antes mesmo de verificar se ele não havia se machucado. A forma incisiva como ela o reprime faz com que o menino refreie qualquer manifestação de dor ou desconforto, incluindo o choro. Depreende-se que as ações e práticas pedagógicas (de educação e ou de cuidado) realizadas pelos professores e professoras estão carregadas de simbologias de gênero e "contribuem para a formação dos padrões inconscientes de conduta nas meninas e nos meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças, precisamente, a sua aquisição precoce" (MORENO, 1999, p. 43).

Em contraposição a essa representação que idealiza um comportamento aguerrido aos meninos e faz com eles refutem toda e qualquer forma se sensibilidade (JORDAN, 1995), outra representação fortemente difundida no interior da instituição concebe as meninas como sujeitos dóceis, delicados e mais sensíveis em relação aos garotos. Assim, se por um lado atitudes de sensibilidade como o choro não são permitidas a um menino, desorganização é um comportamento a ser *corrigido* nas meninas, como demonstra o episódio abaixo:

> *Um grupo de meninas estava brincando com o fogãozinho e com a geladeira e com alguns quebra-cabeças amontoados próximos dali, numa miscelânea de brinquedos que aos olhos dos adultos parecia caótica, mas que era perfeitamente compreendida*

> *por aquele grupo de meninas. A professora ao ver os brinquedos misturados sentou perto das meninas e perguntou a uma delas:*
> *Vânia: – "Marilene, na sua casa sua mãe faz comida com as coisas misturadas assim?" – A menina respondeu:*
> *Marilene: – "O quê"? – E a professora continuou:*
> *Vânia: – "Na sua casa sua mãe faz comida com as panelas em cima dos quebra-cabeças?" – A menina responde que não. Diante disso, as meninas se vêm obrigadas a separar os quebra-cabeças colocando-os mais distante o possível da mesa onde brincavam de fazer comida (notas do caderno de campo 13 de março de 2015).*

Percebe-se, desse modo, que as práticas cotidianas vivenciadas por adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil (como as descritas acimas) demostram que professores e professoras oferecem distintas experiências aos meninos e às meninas fundamentados/as "nos modelos de masculinidade e feminilidade padronizados em função de uma questionável naturalização do que é "mais adequado" para cada sexo e repreendendo o que consideram inadequado" (SILVA e LUZ, 2010, p. 25). Desse modo, foi possível perceber que essas atitudes do professor e da professora estavam finamente alinhadas com suas representações sobre a masculinidade e a feminilidade e a todas as oposições e binarismos que essas representações carregam (meninos e meninas; homens e mulheres; público e privado; objetividade e subjetividade; dentre outras). E mais: as ações estruturantes desses dois professores tinham efeitos sobre as ações das crianças, que muitas vezes alinhavam suas condutas com essas representações impostas pelos adultos – caracterizando uma adequação à dimensão integradora da UMEI (DUBET, 1996). Durante as entrevistas, a professora Vânia e o professor Anselmo, utilizaram diversos adjetivos (muitas vezes antagônicos) para se referir diferenciadamente aos meninos e às meninas. Quando perguntados sobre como viam os meninos e as meninas Anselmo e Vânia assim os definiram:

> *"O Gleisson que é um pouco agitado mesmo, daquele jeito – mas que melhorou porque ele parou com aquela mania de bater" (Professor Anselmo, 6 de outubro de 2015).*
>
> *"Mas o Vitório é recorrente! Ele sempre está com aquela brincadeira de bater e a brincadeira dele é pesada, é maldosa. O Mário também tem essa característica" (Professora Vânia, 6 de outubro de 2015).*
>
> *"Os meninos são agitados demais! Nossa! É uma característica predominante onde tem muito homem. Porque as meninas são mais de dialogar; já os meninos não! Eles resolvem as coisas deles em duas palavras e um soco ou um pontapé"! (Professora Vânia, 6 de outubro de 2015).*
>
> *"Talvez as meninas tenham mais zelo. Acho que é próprio delas mesmo. Agora, os meninos... eles pulam, brincam, batem, com alguns brinquedos uns nos outros. No parquinho mesmo, a maneira como os meninos estão no balanço e a maneira como as meninas estão na casinha e quando os meninos então chegam lá na casinha, aí a gente vê: bate a porta de qualquer jeito, entra e sai pela janela... então eu observo e*

> *penso que o zelo... da parte do zelo há essa diferença. Que eu acho que é próprio das meninas mesmo". (Professor Anselmo, 6 de outubro de 2015).*
>
> *"O Israel, nossa, o primeiro dia que eu vi o Israel... eles são mais afoitos, eles não têm medo, né? São audaciosos, correm... quando eu penso que todos estão sentados tranquilamente, alguém me chama e fala: "olha, seus meninos estão lá atrás mexendo nisso, nisso e nisso". Eles querem explorar tudo pela frente e as meninas não. Elas são mais contidas". (Professora Vânia, 6 de outubro de 2015).*

Por meio de visões dicotômicas como as que o professor e a professora expressam no momento das entrevistas, percebe-se que a instituição escolar, reproduz na educação das crianças, muitas vezes sem se dar conta disso, práticas que expressam representações de gênero que são tanto absorvidas quanto difundidas pelos sujeitos como verdades. São representações determinadas pela sociedade na qual estes sujeitos estão inseridos e que visam normalizar as crianças dentro de padrões culturalmente construídos. Conforme percebemos nas falas acima, os meninos são comumente vistos pelo professor e pela professora como agitados, brigões, agressivos e maldosos, enquanto as meninas são facilmente identificadas como mais zelosas, contidas, tranquilas e meigas. Nas falas dos professores chega a ser perceptível uma visão essencialista de que tais comportamentos expressam diferenças "naturais" entre meninos e meninas. Para Vianna e Finco (2009, p. 272):

> Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na educação infantil (Finco, 2003). Por exemplo, a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa.

Assim como no estudo de Silva e Luz (2010, p. 23), percebemos que as diferenças entre as crianças presentes nos discursos dos/as profissionais de Educação Infantil que, por estarem baseados em observações sobre os comportamentos de meninos e meninas permitem "identificar elementos de uma concepção de masculino (e de feminino) que orienta suas práticas e intervenções no cotidiano das relações com as crianças", que comumente associa os meninos à brutalidade e as meninas à meiguice. Nesse processo, todas as crianças que não se adequarem a esses modelos, são alvos de vigilância e controle por parte dos/as docentes (FINCO, 2010), como no caso de Saulo que, ao cair, teve de refrear o choro em função do posicionamento da professora. Nesse sentido, Daniela Finco (2013, p. 180) corrobora essa afirmação ao considerar que:

> A cristalização dos papéis masculinos e femininos no dia-a-dia das instituições de educação infantil leva à produção da menina e do menino "legítimos" ou "normais" e, consequentemente, à classificação e à hierarquização das diferentes práticas que acabam por criar a distinção entre os comportamentos anormais e os normais.

Em artigo escrito em parcertia com Isabel de Oliveira e Silva (SANTOS e SILVA, 2016, p. 135), analisamos a construção das experiências sociais de um grupo de meninos e meninas inseridos/as em um contexto de Educação Infantil, e desse modo consideramos que "os mundos de vida das crianças possuem sentidos e significados que precisam ser perguntados a elas". Nessa perspectiva, as crianças são sujeitos de ações e que produzem suas próprias de experiências. Desse modo, consideramos que as crianças encontram-se envolvidas desde cedo pela complexidade da trama social, tendo muito o que dizer sobre o mundo em seu entorno (SANTOS e SILVA, 2016). Desse modo, no processo de produção dos desenhos, algumas crianças demonstraram perceber as regulações que os professores exerciam sobre suas ações, tendo como horizonte maior as representações de gênero. Nas produções gráficas das crianças, evidenciam-se situações cotidianas nas quais a professora e o professor reprimiam comportamentos que julgavam ser inadequados para meninos e meninas. Esse é o caso de Cristiano que, ao apresentar o desenho que produziu quando lhe foi pedido para desenhar o brinquedo que ele mais gostava, relata uma interdição vivida por uma amiga de sala (e feita pela professora). Segundo ele, ao ser negado o direito de brincar com os meninos, Mirela sai "emburrada":

Figura 46: Desenho de Cristiano
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Pesquisador: – "Tem coisas que os meninos fazem que as meninas não façam, não tem"?
Cristiano: – "Tem. Tipo lutinha. Elas nunca brincam. Outro dia a Mirela até quis brincar, mas a Vânia não deixou. Falou que ela era delicada pra essa brincadeira".
Pesquisador: – "E a Mirela, como ficou"?
Cristiano: – "Sei lá. Ela saiu pra lá emburrada. Depois foi brincar de pecinhas". (Cristiano desenha "o brinquedo que eu mais gosto" – 27 de agosto de 2015).

Também no âmbito das entrevistas emergiram elementos que nos permitiram inferir que as crianças percebiam que os adultos repreendiam comportamentos considerados por eles

inaproriados para meninos e meninas. Mais do que isso, nas falas das crianças fica evidente que essa repreensão é atravessada por simbologias cristalizadas de gênero:

> *"A professora mesmo fala que não é para as meninas brincarem de super-herói com a gente porque os meninos são brutos" (Carlos, 21 de setembro de 2015).*
>
> *"Meninas não fazem bagunça. A Vânia fala sempre isso. Se não fica parecendo com os meninos. Eles brincam de super-herói e correm, gritam, fazem uma bagunça só e caem e acabam machucando. Sempre tem um que acaba machucando". (Isabel, 15 de setembro de 2015).*

Diversos estudos (FARIA, 2006; NEVES, 2008; SILVA e LUZ, 2010; dentre outras) têm demonstrado que o reconhecimento do direito de crianças e suas familias à Educação Infantil é uma decorrência também da luta feminista e do movimento de mulheres. Além disso, a Educação Infantil se constituiu historicamente como uma ocupação profissional feminina. Assim, o ambiente da instituição de cuidado e educação "é concebido e organizado por mulheres cujas concepções informam o conjunto das relações que ali se estabelecem. As representações de feminino e de masculino com as quais as crianças se relacionam são, em grande medida, as representações de suas educadoras" (SILVA e LUZ, 2010, p. 24). Corroborando esse argumento, Neves (2008, p. 151) afirma que

> Em um mundo muito feminino (AFONSO, 1995) e de conquistas feministas, estão presentes representações sobre o feminino e o masculino, representações que permeiam as relações entre todos os sujeitos. As crianças no espaço institucional, então, se relacionam com o feminino e o masculino via representações de mulheres.

No caso de nossa pesquisa, a presença de um professor homem, finamente adaptado às exigências do coletivo institucional e, portanto, devidamente aceito pela comunidade escolar (RAMOS, 2011) e que também se responsabiliza pelas cuidados e educação das crianças na instituição de Educação Infantil, traz novas implicações para pensar as representações de gênero que circulam na escola. As relações vivenciadas entre o professor e a professora produzem outras representações sobre a masculinidade e a femininlidade. Essa foi uma questão percebida logo no início do trabalho de campo:

> *No início do dia, Vânia havia arrumado a sala de forma diferente. Habitualmente, ela agrega as mesinhas da sala fazendo um "mesão" no qual as crianças têm a possibilidade de se sentarem juntas. Entretanto, hoje ela separou as mesas e deixou-as espalhadas pela sala (sendo que em cada uma das mesas podiam sentar quatro crianças). Por volta de 8h30min Anselmo chega à sala para que Vânia pudesse sair para seu horário de planejamento. No momento em que Anselmo – o professor de apoio – assumiu a turma, sentiu necessidade de modificar a organização das cadeiras em função de seu planejamento. Quando Vânia retornou para a sala de aula às 10h00min, as crianças perguntam à professora se era para elas voltarem as*

> *mesas para o lugar (igual estavam dispostas no momento em que Vânia estava em sala) e a professora respondeu:*
> *Vânia: – "Não gente, se o Anselmo arrumou assim, vamos deixar como está!" (notas do caderno de campo; 14 de abril de 2015).*

No caso específico, percebe-se que a professora realiza um empoderamento do professor (homem) ao negar o pedido das crianças de voltar as mesas para a organização inicial. Essa não foi a única situação presenciada de empoderamento da figura masculina (representada pelo professor) e da sujeição da figura feminina (expressa na presença da professora). O episódio a seguir, demonstra como esse empoderamento ocorria muitas vezes como forma de barganhar o comportamento das crianças, mantendo, a partir do empoderamento da figura do professor, o controle sobre as ações de meninos e meninas:

> *Como hoje pela manhã ventava muito e a Professora Vânia decidiu não levar as crianças no parquinho. Ela resolveu passar um filme para as crianças (Toy Story) na sala de vídeo. As crianças assistem uma boa parte do filme, mas quando chega próximo da metade do vídeo começam a dispersar. Após o filme terminar, as crianças perguntam à professora se todos iriam ao parquinho. Vânia lhes responde que primeiro fariam um cartão em comemoração ao dia das mães e que, por isso, ela achava que não iria dar tempo. A professora falou que poderia tentar "convencer" o professor Anselmo a levar a turma para o parquinho se todo mundo se comportasse direitinho. As crianças se acalmaram por um momento, mas logo voltaram a realizar brincadeiras e outras interações entre si. Como as crianças estavam muito agitadas ao término da confecção do cartão e se aproximava das 10h00min (horário do professor Anselmo assumir a turma), Vânia, afim de que as crianças ficassem quietas e mais calmas falou em tom alto para toda a turma:*
> *Vânia: – Gente, gente... O Anselmo já está vindo aí. Ai... ai... ele não vai gostar nadinha desse comportamento. E é assim que vocês querem que eu convença a ele né? – as crianças então começaram a se assentar e abaixarem suas cabeças (notas do caderno de campo – 7 de maio de 2015).*

Moreno (1999) salienta que mesmo as mulheres – e por que não pensar nas mulheres professoras? – se organizam socialmente a partir de uma visão de mundo androcêntrica, que privilegia os homens promovendo a inferiorização feminina. Como percebemos nesse episódio, por duas vezes a professora fala com as crianças que quem decidiria se elas iriam (ou não) para o parquinho seria o professor Anselmo. Num primeiro momento, quando as crianças pedem par ir ao parquinho a professora afirma que poderia *"tentar 'convencer' o professor Anselmo a levar a turma para o parquinho se todo mundo se comportasse direitinho"*. Mais adiante, após o término da confecção do cartão em comemoração ao dia das mães, frente à inquietude das crianças, a professora reafirma o "hipotético poder" de Anselmo decidir se as levaria no parquinho ao dizer: "*Gente, gente... O Anselmo já está vindo aí. Ai... ai... ele não vai gostar nadinha desse comportamento. E é assim que vocês querem que eu convença a ele né?*". Cumpre explicitar que a professora afirmou ao colega que, em

função do frio nas primeiras horas do dia, não havia levado as crianças ao parquinho e este, prontamente as conduziu para o espaço. Contudo, nas duas situações Vânia utiliza do "suposto poder" de Anselmo para agenciar o bom comportamento das crianças. Depreende-se desses episódios que as crianças vão interiorizando uma ideia de que o poder de decisão dos homens é maior do que os das mulheres (o que se configura como uma sujeição feminina aos dítames masculinos).

No âmbito das entrevistas, o professor e a professora, em certo sentido, confirmaram aquilo que foi registrado na observação participante. Quando perguntados sobre como ele e ela viam a relação das crianças com seu companheiro/a de trabalho, Anselmo e Vânia deram respostas cuja compreensão permitem interpretar que, as relações que ele e ela estabelecem entre si sugerem formas de vivenciar a masculinidade e a feminilidade para as crianças. Segundo os professores:

> *"Já os demais meninos em si, eles abusam mais pelo fato de eu ser mulher. O Anselmo eles respeitam mais. É como se o Anselmo, né? Ele é mais bravo e chama mais atenção deles". (Professora Vânia, 6 de outubro de 2015).*
>
> *"Fica parecendo uma relação familiar, de pai e mãe. Eu sou aquela pessoa que... eu vou sempre ceder. Eles vão fazer uma chantagem e eu vou ceder, embora eu não ceda tanto. Mas eles se sentem, né? Protegidos e os meninos acham que eu vou sempre ceder. Muitas vezes, eu vou fazer ou falar alguma coisa e eles: "não, professora, por que o Anselmo...". aí eu digo assim: 'quando o Anselmo chegar, eu vou perguntar a ele se vocês merecem!' aí, por exemplo, o Mário fala assim: 'Ah!!! Então a gente não vai não!'" (Professora Vânia, 6 de outubro de 2015).*
>
> *"Acho que isso é algo que já vem (mais ou menos) de casa. Acho que está na nossa cultura mesmo de que é o pai que põe a ordem, impõe respeito. Já a mãe sempre mais amorosa, mais acolhedora. E na sala, isso é claro mesmo. Fica mesmo muito claro quando a Vânia traz essas situações do dia-a-dia". (Professor Anselmo, 6 de outubro de 2015).*
>
> *"É essa a visão que eu tenho: a Vânia é uma pessoa carismática e que tem toda essa abertura e esse acolhimento. Então, assim... eles não a vêm como a mãe em si, mas as crianças vêm na Vânia uma figura próxima que acolhe e afaga. É essa a visão que eu tenho". (Professor Anselmo, 6 de outubro de 2015).*

Como podemos visualizar nos trechos das entrevistas, por diversas vezes a professora Vânia afirma que o professor Anselmo possui mais controle ou "domínio" sobre o comportamento das crianças do que ela (se é que isso é necessario no âmbito das práticas pedagógicas na Educação Infantil). Mais precisamente no segundo trecho, a professora chega a confirmar o fato de que usa a "suposta" posição de autoridade do professor sobre as crianças ao relatar seu diálogo com Mário afirmando que, "*quando o Anselmo chegar, eu vou perguntar a ele se vocês merecem!".* Anselmo, por seu turno, justifica suas ações e

afirmações (bem como as de sua colega de trabalho) alegando que essa postura assumida, tanto por ele quanto por ela, é de ordem das produções culturais, pois afirma que a questão "*está na nossa cultura mesmo; de que é o pai que põe a ordem, impõe respeito. Já a mãe sempre mais amorosa, mais acolhedora".* De acordo com Silva e Luz (2012, p. 35) as reflexões realizadas pelo/a docente no âmbito das entrevistas coletivas apontam para o fato de que tais ações são

> [...] produto de uma cultura, das relações sociais nas quais se socializou e nas quais aprendeu/construiu referências sobre feminino e masculino, sobre o permitido e o não permitido a meninos e a meninas. Ela parece oscilar entre a profissional e a mãe, como duas identidades que entram em conflito no que concerne às práticas educativas com meninos e meninas.

Assim como as professoras participantes da pesquisa de Silva e Luz (2010), percebe-se que o professor Anselmo assume uma postura frente às crianças que alterna entre as imagens do profissional e do pai.

Conforme temos defendido ao longo deste estudo, sendo as crianças atores sociais engajados na dinâmica social e que, portanto, são capazes de produzir sentidos e significados para as ações e relações sociais vivenciadas entre si e na convivência cotidiana com os adultos, esse empoderamento da figura masculina e essa sujeição da figura feminina realizada pelo professor e pela professora também foi percebida pelos/as pequenos/as. No âmbito da conversa sobre a produção dos desenhos, algumas crianças deixam claro que o professor Anselmo possuía maior "controle" e vigilância sobre eles/as do que a professora Vânia, conforme podemos observar em algumas falas das crianças articuladas com seus desenhos:

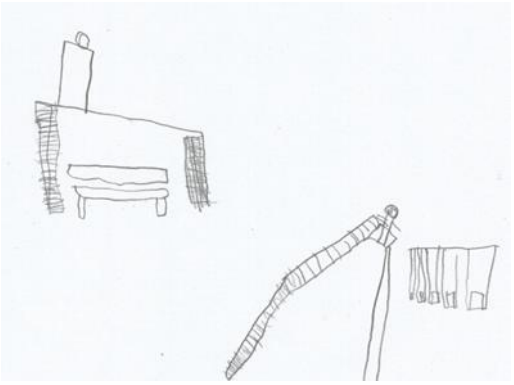


Figura 47: Desenho de Vitório
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Pesquisador: – "E qual o professor ou a professora que você mais gosta da UMEI"?
Vitório: – "O Anselmo".
Pesquisador: – "Você gosta mais do Anselmo? E da Vânia? Você não gosta"?
Vitório: – "Ah... é assim... ele é mais bravo que a Vânia. Ele xinga mais. Ele xinga até quando a Vânia chama ele para brigar com a gente. Só que tem que ele traz umas brincadeiras legais pra gente" (Vitório desenha: "Eu na UMEI" – 25 de agosto de 2015)

Pesquisador: – "E adulto? Qual é o adulto de que você mais gosta na UMEI"?
Karolina: – "Hum... a Vânia. Só da Vânia que eu gosto".
Pesquisador: – "E do Anselmo? Você não gosta"?
Karolina: – "Gosto, mas ele fica bravo com as crianças, tem vezes" (Karolina desenha "Eu na UMEI" – 25 de agosto de 2015).

Figura 48: Desenho de Karolina
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Essa percepção sobre o maior controle de Anselmo do que de Vânia sobre meninos e meninas, também emergiu em algumas entrevistas com as crianças, quando foi perguntado às meninas e aos meninos como eram as relações com o professor e a professora:

> *"O Anselmo me dá um castigo de vez em quando. Quando eu falo que não fiz o para casa, o Anselmo me põe de castigo. Tem vezes que até a Vânia pede para ele me por de castigo"! (Saulo, 21 de setembro de 2015).*
>
> *"O Anselmo é bem mais bravo que a Vânia. Ele sempre fala bravo com a gente. Se a gente faz bagunça, a Vânia chama ele". (Gláucia, 7 de maio de 2015).*

Partindo do princípio de que a memória é elemento importante para a construção de uma experiencia coletiva (BENJAMIN, 2011b), as relações entre os professores que reforçam estereótipos relativos a masculinidade e a feminilidade, fizeram-me rememorar inúmeras situações em que eu e as professoras com as quais tive o prazer de conviver, no exercício da docência na Educação Infantil, assim como Anselmo e Vânia, reproduzíamos relações de gênero pautadas em representações estereotipadas. Em artigo produzido junto com Joaquim Ramos (RAMOS e SANTOS, 2015b) discutimos a inserção e permanência dos professores homens na docência da Educação Infantil. Nesse texto, afirmamos que não basta apenas inserir profissionais do sexo masculino na docência de crianças pequenas como forma de produzir uma política de equidade de gênero. Para tanto, partimos do pressuposto que para se combater preconceitos baseados nas representações de gênero como o androcentrismo e o sexismo[67], por exemplo, não basta apenas a presença de professores homens na educação e nos cuidados desenvolvidos no âmbito da Educação Infantil. Consideramos que, nesse

[67] Conforme as formulações teóricas de Montserrat Moreno (1999) compreendemos o sexismo como uma forma de discriminação ou a realização de diferentes formas de tratamento execrável comumente direcionadas a um determinado gênero (geralmente o feminino), ou ainda relacionadas à construção de determinada identidade sexual ou orientação sexual.

processo, faz-se necessário que todos indistintamente, tanto homens quanto mulheres, “estejam imbuídos do desejo de mudança e se reconheçam como sujeitos implicados em processos de transformação social, em especial, àqueles referentes à construção, desconstrução e reconstrução das relações sociais de gênero” (RAMOS e SANTOS, 2015, p. 14).

É tocante a ambiguidade que atravessa as relações de crianças e adultos na instituição de Educação Infantil, pois no que concerne à propagação das pedagogias que se fundamentam nas representações de gênero, o mesmo ambiente institucional que é organizado por adultos e que expressa as concepções destes/as sobre a feminilidade e a masculinidade, também expressa formas de combate às diferentes formas de preconceitos, que correspondem ao sexismo e ao androcentrismo. Ou seja,

> O mesmo ambiente cultural que reforça papéis padronizados permite, também, o exercício da crítica. No entanto, como prática individual, essa crítica não encontra um ambiente institucional que a fortaleça e que favoreça situações intencionais de construção de novos signos em um projeto coletivo de reflexão sobre o papel da instituição de Educação Infantil na constituição das subjetividades masculinas e femininas (SILVA e LUZ, 2010, p. 38).

As fotografias a seguir demonstram as diferentes agências das crianças nos diferentes espaços da UMEI. Na sala de referência da turma, as crianças, em algumas situações eram incentivadas pelos adultos a separar-se por gênero, noutras realizavam as tarefas juntas. O mesmo pode ser percebido no parquinho. Em algumas situações meninos e meninas brincam juntos, noutros se separavam.

Figura 49, 50, 51 e 52: Diferentes situações em que as crianças se unem e se separam
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Com isso queremos afirmar que as relações de gênero vivenciadas na Educação Infantil “são, tanto para as educadoras quanto para as crianças, apropriadas de forma não-linear, sendo que há momentos em que o feminino e o masculino se entrecruzam, produzindo diferentes formas de acolhimento dos sujeitos” (NEVES, 2008, p. 162). Entretanto, como vimos, em diversas outras situações, há um alinhamento da feminilidade e da masculinidade vivida e expressa pelas crianças com “modelos sociais hierarquicamente (re)produzidos: o feminino se referindo à esfera privada e o masculino destinado à esfera pública” (NEVES, 2008, p. 162). Ou seja, o mesmo contexto coletivo de educação e cuidados que reproduz em sua cotidianidade imagens masculinas e femininas estereotipadas, em outras situações, visa desconstruir muitas outras estereotipias relativas às representações de gênero.

Desse modo, na instituição de Educação Infantil investigada, percebemos que se por um lado as representaçãoes de gênero presentes em algumas situações cotidianas podem promover aprendizagens que reforçam a divisão e separação entre os sexos e, consequentemente, se configuram como práticas promotoras de desigualdades de gênero, por outro lado, a prática pedagógica também pode valorizar a igualdade e as potencialidades entre as crianças independentemente do sexo. Se em algumas situações, o professor e a professora contribuem para e legitimação de estereotipos de gênero, em diversas outras, ele e ela se esforçam para combater preconceitos e atitudes desrespeitosas no que diz respeito a igualdade

de condições e oportunidades para meninos e meninas, o que é perceptível no episódio a seguir:

> *Ao se aproximar de 10h00min Vânia pede que as crianças arrumem a sala para que ela as leve para brincar no pátio. Como de costume, as meninas iniciam a arrumação, assessoradas por alguns poucos meninos. Como essa postura dos meninos em não contribuir com a arrumação é recorrente, a professora Vânia intervém:*
> *Vânia: – "Ah não. Meninos, vocês não vão ajudar? Então tá. As meninas, só as meninas, podem sentar aqui fora. Os meninos enquanto não guardarem tudo e arrumarem a sala, não irão brincar lá fora". – os meninos então se engajam na arrumação e Vânia, vai liberando-os pouco a pouco para irem sentar-se lá fora com as meninas. Assim que todos terminam, ela leva todos/as para o pátio (notas do caderno de campo – 27 de maio de 2015).*

Esse episódio demonstra que, se por um lado, as ações e práticas dos/as professores/as, muitas vezes, reafirmam o que se espera socialmente de meninos e meninas; homens e mulheres, por outro afirmam distintas possibilidades que as crianças têm de compreender e vivenciar as relações de gênero.

Toda essa discussão apresenta o processo de socialização de gênero, em toda sua complexidade e ambivalância, vivenciado pelas crianças no interior da instituição de Educação Infantil. Contudo, sendo a socialização um processo multidimensional, constituído por diferentes e complexos processos socializadores (SETTON, 2011), nos quais as crianças interagem simultaneamente com seus pares, com os adultos e com a sociedade, esse não é o único processo de socialização vivenciado por meninos e meninas na Educação Infantil; a ele se juntam outros tantos processos socializadores proveneintes de outras instituições sociais.

4.2. Socialização de gênero: continuidades e rupturas entre as experiências vivenciadas na família, na igreja e na escola

O contato estabelecido com crianças e adultos na instituição de Educação Infantil permitiu perceber a presença de outros processos de socialização de gênero advindos de outras instituições sociais e que ora se cruzam, ora se contrapõem àquele realizado pela escola.

Cumpre explicitar que, no cotidiano institucional, ao se observar os indivíduos agindo sobre o mundo e nas relações sociais em que se envolvem, percebemos que masculinidades e feminilidades são conceitos plurais, que põem em xeque representações universais e essencialistas (CONNELL e PEARSE, 2015). Nesse sentido, é preciso pensar que no

convívio (e no confronto) entre essa pluralidade de masculinidades e de feminilidades, representações de gênero ora se articulam, ora concorrem, ora se contradizem nos processos de socialização vivenciados pelas crianças nas diversas instituições sociais das quais participam, como no caso da instituição de Educação Infantil pesquisada.

Conforme sugerem Connell e Pearse (2015) sendo o gênero uma estrutura da sociedade que se constitui de modo peculiar, pois pressupõe a corporificação social, isto é, um processo de estruturação que conecta a agência humana (que se dá por meio de processos corporais) às estruturas sociais, situando ambos (agência e estrutura) no processo histórico, as aprendizagens de gênero se dão em uma arena reprodutiva – um campo de ação corporal ligado aos processos reprodutivos – na qual meninos e meninas necessitam ser socializados para garantir a reprodução social.

Essa abordagem teórica contraria a perspectiva analítica que considera a socialização dos papéis de gênero, como um processo unilateral, no qual a sociedade incute nas crianças as identidades masculinas e femininas (CONNELL e PEARSE, 2015) e desse modo, permite compreendê-la como um conjunto de processos ora concorrentes, ora articulados, que obrigam os sujeitos (no caso corrente as crianças) a articularem distintas *lógicas de ação*, produzindo suas próprias experiências – aqui entendidas como um trabalho de socialização sobre si mesmo (DUBET, 1996).

Durante muito tempo, as teorias sobre a socialização de gênero, afirmaram que as pessoas aprendiam verticalmente os papeis sociais destinados ao masculino e ao feminino pela via de uma socialização vertical, isto é, aquela realizada de modo impositivo por diversas instituições como a família, a escola, os grupos de convivência (e mais recentemente a mídia). Os papéis sociais de gênero eram incutidos nas meninas e nos meninos; nos homens e nas mulheres por meio do processo de socialização de gênero. Entretanto, autores/as do campo da sociologia têm discutido a insuficiência dessas teorias da socialização afirmando que não se trata de uma imposição de papéis sociais às pessoas, mas sim um processo de apropriação que pressupõe simultaneamente a construção de um conhecimento sobre si e sobre os outros (MOLLO-BOUVIER, 2005). Tais correntes teóricas consideram a participação ativa dos sujeitos nos processos de socialização dos quais eles participam (principalmente àqueles relativos à socialização de gênero).

Esses estudos também têm demonstrado que, na atualidade, os atores se deparam com um conjunto cada vez mais diversificado e heterogêneo de instituições que pressupõem e simultaneamente estabelecem uma multiplicidade de sistemas de ação regidos por orientações e normas específicas, o que obriga o sujeito a produzir um sentido próprio de sua experiência, a partir de sua capacidade de articular diferentes modos de ação (DUBET, 1996). Dito de outro modo, a socialização de gênero resulta de uma série cada vez mais contingente e diversificada de experiências produzidas pelos próprios indivíduos no decurso de suas vidas.

Outro processo paralelo ao vivenciado pelas crianças na UMEI diz respeito à socialização de gênero vivida por meninos e meninas no âmbito familiar. Importante destacar que esse processo ora se alinha com a socialização de gênero imposta pela UMEI, ora se distancia dele. Nas entrevistas, as crianças apresentaram indícios da presença dessa socialização no processo de construção de suas experiências sociais. Quando perguntadas sobre as diferenças que envolvem as ações de meninos e meninas, as crianças demonstraram que tais diferenças são "aprendidas" por meio das intervenções de familiares:

> *"Meninos não podem catar florzinha! Sempre que a gente está vindo para a Escola e o Kalebe quer parar pra pegar flor pra professora dele, o meu pai fala que isso não é coisa de menino. Eu acho que ele pode até catar flor para dar para a professora dele, mas pra ele mesmo, não. Flor é coisa de menina"! (Flaviane, 15 de setembro de 2015).*
>
> *"Minha mãe fica em casa só fazendo comida, arrumando a casa e lavando vasilha. Eu já lavei vasilha com ela. Ela me ensinou. Eu não sabia, aí ela me ensinou. Agora eu lavo as vasilhas todas da casa" (Gláucia, 15 de setembro de 2015).*
>
> *Jonatas: "Da última vez que meu pai me levou para andar de bicicleta, eu fui andar e caí. Acabei machucando meu joelho".*
> *Pesquisador: "e você chorou"?*
> *Jonatas: "não. Eu não. Eu sou é homem, rapaz, e homem não chora. Minha mãe sempre diz isso". (Jonatas, 15 de setembro de 2015).*
>
> *"A minha mãe não deixa eu jogar bola com meus irmãos. Ela fala que mocinha não pode fazer isso. Mas a Vânia deixa a gente jogar. Ela até joga também, tem vezes. Aí eu brinco de bola aqui na UMEI". (Andreia Juliane, 15 de setembro de 2015).*
>
> *William:"Homem não pode passar maquiagem. Minha vó disse que se passar, vira gay.*
> *Pesquisador: Como assim? Como é ser gay"?*
> *William: "Gay é homem que vira mulher. Que faz coisas de mulher. É homem que queria ser mulher". (William, 23 de setembro de 2015).*

Como percebemos nas falas acima, as experiências de gênero vivenciadas no ambiente familiar são construídas pelas crianças na interação com seus entes (seja por meio de relações mais verticais: entre as crianças e os adultos – seus pais, mães, avôs, avós, tios, tias -; seja nas relações mais horizontais: entre as crianças e seus irmãos, irmãs, primos e primas) que

insistem em fiscalizar, orientar e prescrever modos de subjetivação masculinos e femininos. Tais prescrições objetivam não somente a construção da identidade de gênero das crianças, mas também buscam conduzir meninos e meninas a incorporar papéis sociais *generificados*. Desse modo, os relatos das crianças no âmbito das entrevistas são reveladores de diálogos entre elas e os adultos nos quais os últimos associam a imagem dos meninos/homens à virilidade e a dureza/frieza, com expressões do tipo: *"meninos não podem catar florzinhas!"; "Não podem passar maquiagem"; "Homem não chora"*; dentre outras afirmações. Em contrapartida, as meninas afirmam que no interior de suas famílias, é comum que elas iniciem, desde cedo, a aprendizagem dos serviços domésticos – tal como propõe Gláucia: *"Minha mãe fica em casa só fazendo comida, arrumando a casa e lavando vasilha. Eu já lavei vasilha com ela. Ela me ensinou".*

Nas entrevistas com as crianças, percebe-se também que existe por parte não só dos pais e das mães, mas também de membros da família extensa (como no caso da avó de William) uma marcante preocupação com a construção da identidade de gênero por parte de meninos e meninas, alinhando-a com padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade (que se aproximam da heterossexualidade). Mas, se por um lado, as crianças revelam formas de controle e vigilância dos adultos nas relações familiares, por outro, na UMEI, é possível que meninos e meninas vivenciem experiências socialmente indicadas ao sexo oposto (como no caso de Andréia, que afirma que é impedida por sua mãe de brincar com seus irmãos de futebol, mas que tem a possibilidade de fazê-lo na instituição, seguindo os passos de sua professora, que, conforme explica a menina, às vezes também joga). Desse modo, as falas das crianças permitem pensar que o controle realizado pelos familiares expressa diversas expectativas adultas acerca de comportamentos socialmente adequados para meninos e meninas. Kishimoto e Ono (2008) afirmam que os padrões de gênero não são originalmente criações das crianças, mas sim construídos pelos adultos que as cercam. Desse modo, sendo o ambiente familiar o primeiro contexto de relações sociais em que a criança vive, este espaço é responsável por produzir os primeiros modelos de gênero aos quais meninos e meninas têm acesso (KISHIMOTO e ONO, 2008), sejam estes estereotipados ou não:

> Os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente [...] da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de "casinha" e representam o papel da mãe; os meninos, de "motorista", que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas (KISHIMOTO e ONO, 2008, p. 210).

Desse modo, para além das diferenças entre os gêneros, percebe-se que os adultos, ao demarcarem comportamentos destinados às crianças, *"*parecem reforçar [...] um ordenamento dos corpos e das relações, que vão sendo aprendidas enquanto classificadas, instaurando condutas que vão demarcando lugares sociais de crianças e adultos, meninas e meninos*"* (DEBORTOLI, 2008, p. 85). Além disso, creio que as expectativas dos pais acerca dos comportamentos mais adequados o possível para o gênero de seus filhos e filhas, contribuem maciçamente para as construções das identidades de gêneros das crianças, pois no âmbito familiar, as crianças se encontram circunscritas por um espaço limitado de comportamentos e de ordenamentos específicos a cada um dos gêneros nos quais se enquadram meninos e meninas. Assim como nas entrevistas, no âmbito das conversas relativas à produção dos desenhos, as crianças acenaram para a pertinência dos processos de socialização de gênero oriundos dos contextos familiares de origem na produção de suas experiências sociais:

Figura 53: Desenho de Flaviane
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Pesquisador: – "O que você desenhou"?
Flaviane: – "Desenhei: eu, fazendo comida. Quando eu crescer, quero ser cozinheira".
Pesquisador: – "É mesmo? Parabéns! E vem cá: você acha que existe algum trabalho de mulher que homem não pode fazer"?
Flaviane: – "Tem".
Pesquisador: – "Qual"?
Flaviane: – "Homem não arruma casa".
Pesquisador: – "Não"?
Flaviane: – "Não. Meu pai não ajuda minha mãe. Nem o Kaleb ajuda a mim e às minhas irmãs".
Pesquisador: – "Por que será, hein"?
Flaviane: – "Ah, eles não sabem fazer nada". (Flaviane desenha o que vai querer ser quando crescer – 01 de setembro de 2015)

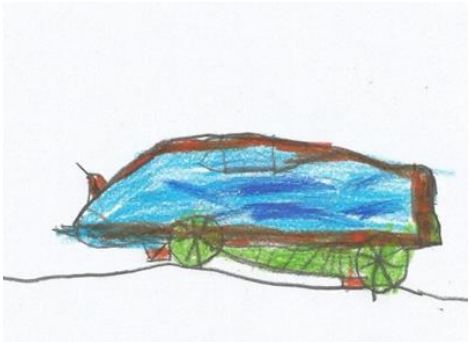


Figura 54: Desenho de Vitório
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Pesquisador: – "E tem algum brinquedo que você não gosta"?
Vitório: – "Ah eu não gosto de boneca... essas coisas".
Pesquisador: – "Por quê"?
Vitório: – "Por que minha mãe fala que isso não é coisa de menino. Menino brinca é de carrinho". (Vitório desenha "o brinquedo que eu mais gosto" – 27 de agosto de 2015)

Márcia Gobbi (1997), em sua dissertação de mestrado, identificou que mães e pais e demais familiares educavam as crianças de modo diferenciado: a educação dada aos meninos,

embora procurasse diferenciar as formas de ser dos pequenos em relação a dos homens, estava pouco pautada no trabalho de casa, enquanto que sobre as meninas, recaía uma educação para os afazeres domésticos, que mantém no matrimônio e nas tarefas do lar a esperança de futuro para suas filhas (GOBBI, 1997, p. 82 – 83). Do mesmo modo, a partir dos relatos das crianças, podemos inferir que as famílias veem, nas meninas, a promessa de futuras donas de casa, que embora pareça que elas acreditam em uma predisposição genética em se constituírem, no futuro, como mães e donas de casa, precisam ser educadas, desde cedo, para tal tarefa. Gobbi (1997) sugere que as meninas de camadas populares são preparadas, desde a mais tenra idade, para serem futuras donas de casas, mães e esposas.

Nas entrevistas com os professores, eles também dão evidências de que percebem a presença desses processos de socialização de gênero originários dos contextos familiares das crianças. Para os docentes:

> *"Então eu não sei. Já as meninas em si, tem a questão do cuidado. A mãe fala desde cedo que é para arrumar o quarto e tal, tem que cuidar disso, cuidar daquilo, acho que elas vão absorvendo isso também, né? Por que com os meninos, isso é mais solto, não tem esse mesmo cuidado e isso faz com que eles cheguem e se relacionem com os espaços de forma diferente" (professor Anselmo, 6 de outubro de 2015).*

> *"Os meninos são criados fora de casa – por que, aqui no bairro eu passo e os vejo sempre na rua – e as meninas eu já não vejo. Então quando as crianças chegam aqui nesses espaços elas se apropriam logo dele, mas da mesma forma que fazem lá fora" (professora Vânia, 6 de outubro de 2015).*

Diferentes arranjos de gênero estão presentes no âmbito das organizações familiares das crianças. Nesse sentido, tais modelos não apontam todos na mesma direção, sendo por vezes, imprecisos e conflitantes. Se as relações vivenciadas no ambiente familiar são geradoras de representações de gênero, os arranjos, acordos e negociações realizados pelos entes no interior das organizações familiares produzem outros sentidos para o ser homem e mulher; menino e menina, haja vista que não abarcam apenas formas consideradas hegemônicas de vivenciar a masculinidade e a feminilidade, como podemos identificar nas falas de algumas crianças que, ao relatar sobre as práticas de preparo dos alimentos em suas respectivas famílias, afirmam que homens (mesmo circunstancialmente) dividem tarefas domésticas com as mulheres:

> *"Meus irmãos ajudam minha mãe. Eles trabalham em casa. Eles lavam as vasilhas, arrumam a casa e depois dormem" (Andreia Juliane, 15 de setembro de 2015).*

> *"Lá na minha casa a minha mãe faz comida e minha vó também. Tem dia que até meu tio faz comida. Ele sabe cozinhar. O tio Rodrigo faz até bolo" (Mário, 23 de setembro de 2015).*

> *"Minha mãe é quem faz a comida pra gente almoçar e jantar. Às vezes, quando ela vai para a célula [reunião da igreja] o meu pai faz. Quando eu e minha mãe saímos, meu pai é quem arruma a casa toda" (Welington, 23 de setembro de 2015).*
>
> *"Eu junto a roupa para lavar, tiro o lixo do banheiro, junto os copos e ponho na pia... ajudo ela a por terra nas flores. Aprendi com meu tio" (Vitório, 15 de setembro de 2015).*
>
> *"Meu pai e minha mãe arrumam a casa. Eu e meus irmãos brincamos, mas tem vezes que a gente ajuda" (Samuel, 23 de setembro de 2015).*
>
> *"Quando a minha vó sai e demora, é meu avô quem faz a comida e dá para a gente [eu e minha irmã]" (Carlos, 21 de setembro de 2015).*

Tais questões evidenciam os modos casuais de participação dos pais/padrastos/homens nos afazeres domésticos (como, por exemplo, cozinhar). Isso também foi percebido nas conversas que decorriam das produções gráficas de algumas crianças:

Figura 55: Desenho de Gabriel
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Gabriel: – "Eu desenhei a minha casa olha. Está nevando"!
Pesquisador: – "E cadê as pessoas que moram em sua casa"?
Gabriel: – "Saiu todo mundo; elas foram trabalhar".
Pesquisador: – "E quem na sua casa trabalha"?
Gabriel: – "Taís e minha mãe"!
Pesquisador: – "E quem é a Taís"?
Gabriel: – "Ela é minha esposa [companheira da mãe]".
Pesquisador: – "E o que vocês fazem quando estão em casa"?
Gabriel: – "A gente arruma a casa, brinca um pouco e vamos ver filme. Aí a minha mãe fica namorando com a Taís".
Pesquisador: – "E como é que namora"?
Gabriel: – "Ah, abraça junto, fica deitada junto assim. Pega na mão" (Gabriel desenha "Eu e minha família" – 12 de agosto de 2015).

Figura 56: Desenho de Andreia Juliane
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Pesquisador: – "Quem você desenhou Andreia Juliane"?
Andreia Juliane: – "Eu fiz meus dois irmãos: o Gabriel e o Ryan".
Pesquisador: – "São seus irmãos"?
Andreia Juliane: – "Sim"!
Pesquisador: – "E o que eles fazem? Eles trabalham, estudam"?
Andreia Juliane: – "Eles jogam videogame; mexem no computador; ajudam minha mãe. Eles lavam vasilha, arrumam a casa, por que minha mãe fala que eles têm que ajudar. Até meu pai ajuda quando ele não está trabalhando"! (Andreia Juliane desenha "eu e meus irmãos" – 13 de agosto de 2015).

As falas e os desenhos das crianças apresentados acima demonstram que, embora os pais/homens ajudem as mães/mulheres nas tarefas de casa, esse auxílio é realizado de modo esporádico. Embora algumas crianças afirmem que em suas famílias pais, tios e avôs

desempenhem algumas funções que, no âmbito familiar, são consideradas atributos femininos, os homens o fazem de modo espaçado ou pouco recorrente, como no caso relatado por Mário, que afirma que *"tem dia"* que até seu tio faz comida; ou no caso de Welington, que afirma que, *"às vezes"* quando sua mãe vai para a igreja, seu pai faz comida e arruma a casa; ou ainda no caso de Carlos que relata que *"quando"* sua avó sai e demora, seu avô é quem cozinha.

Os homens, geralmente se envolvem em tarefas domésticas de maneira bastante seletiva. Para Bruschini (2007), quando os homens se propõem a ajudar as esposas nas tarefas de casa, ajudam naquilo que se sentem aptos ou que preferem fazer. Segundo a autora, os homens, ao ajudarem suas esposas dividem com elas os encargos domésticos,

> Apenas em atividades específicas – como as de manutenção ou conserto – de maneira eventual e a título de ajuda ou cooperação. [...] Os homens se envolvem, preferencialmente, em atividades interativas, como cuidar dos filhos, nas que envolvem interseção entre os espaços público e privado, como fazer as compras da casa ou levar os filhos ao médico, nas atividades intelectuais – como ajudar os filhos nos deveres escolares – em oposição às manuais ou rotineiras – como lavar roupa ou limpar a casa – ou ainda em tarefas domésticas valorizadas – como realizar uma culinária mais sofisticada (BRUSCHINI, 2007, p. 543).

No caso específico de Gabriel, as interseções entre gênero e sexualidade vivenciadas nos arranjos familiares desse menino são, tanto para ele quanto para os adultos que com ele convivem na UMEI, alvo de intensas reflexões e questionamentos acerca da fixidez presente no imaginário coletivo, dos lugares sociais de homens e mulheres. Cumpre explicitar que a mãe de Gabriel, ao se separar do pai do menino, passou a viver uma relação homo afetiva com outra mulher. Diante desse cenário, as relações de gênero (e sexualidade) que emergem do ambiente familiar de Gabriel, constantemente, provocam reflexões, tanto no menino quanto nos adultos próximos a eles; como no caso da professora Vânia:

> *"O Gabriel, em certa ocasião, trouxe a seguinte questão para gente: se a gente achava certo mulher casar com mulher! Aí você toma um baita susto. Eu fui fazer a anamnese com a mãe dele e foi assim... Porque por mais que o professor tenha que ser mente aberta, a gente espera que as configurações familiares, não que eu tenha nada contra, muito pelo contrário, eu já tive alunos mais velhos que mantinham relações homo afetivas, mas impacta, né? Você está de frente para pessoa e ela te fala isso! aí eu perguntei se ela era casada e ela me disse que tinha uma companheira – companheira não, namorada ela usou o termo namorada" (professora Vânia, 06 de outubro de 2015).*

Como vimos, a família é a primeira instituição que se ocupa da socialização de meninas e meninas – processo ao qual Berger e Luckman (2004 [1966]) denominam

socialização primária. Também é a família a instituição responsável pela gradual inserção das crianças nas práticas culturais e que, portanto, progressivamente apresentam o *outro generalizado* aos meninos e às meninas (processo denominado pelos autores como *socialização secundária*), embora na atualidade a fronteira entre esses dois processos tenham de ser relativizadas. Assim, percebemos que coadunando com a socialização de gênero vivida na Educação Infantil e na família, as crianças também têm contato com processos de socialização de gênero provenientes das instituições religiosas das quais participam, o que é perfeitamente identificável no episódio a seguir:

> *Hoje, foi minha primeira participação na qual as crianças (juntamente com suas professoras) ensaiam apresentações para a festa junina da instituição. Pelo que percebi, seriam três turmas dançando junto (as turmas de Vânia e Bruna – ambas de crianças de cinco anos – e a turma de Valdirene – de crianças de quatro anos). No caso da turma de Vânia, percebi que algumas crianças (Flaviane, Andreia Juliane, Israel, Miguel, Luciano, Gabriel e Gleisson) não participaram dos ensaios. Segundo a professora, essas crianças não participariam da festa junina em função de suas famílias serem de designações evangélicas. Sento então próximo a essas crianças e percebo que as meninas se comportam de modos distintos dos meninos. Enquanto eles ficam brincando entre si, as duas meninas se alternam em situações de transgressão e de obediência às normatizações religiosas de suas famílias. Andreia Juliane, mesmo sabendo que sua mãe havia lhe proibido de participar dos ensaios para a festa junina, se mistura entre as crianças e ensaia a coreografia da dança. A professora percebe que essa menina está dançando, mas, não a reprime. Em contrapartida, Flaviane, sentada a meu lado, fica tampando seus ouvidos e falando:*
> *Flaviane: – "Não gosto dessa música feia"!*
> *Pesquisador: – "Feia? Por quê? Por que você acha essa música feia"?*
> *Flaviane: – "Por que sim! Música bonita é música que fala de Deus"!*
> *Pesquisador: – "E essa então não é boa"?*
> *Flaviane: – "Não!"*
> *Pesquisador: – "É por isso que você não vai dançar"?*
> *Flaviane: – "É! Deus não gosta dessas músicas feias. Se eu dançar músicas assim, Deus fica chateado comigo".*
> *Pesquisador: – "Ah tá! Então é melhor ficar aqui, né"?*
> *Flaviane: – "É! – a menina fica insistentemente tampando as orelhas demonstrando sua indignação com as músicas do ensaio. Percebi que Ryan ficava entrando e saindo dos ensaios. Sempre que saía, ele ficava brincando com Gleisson, Israel, Luciano e Miguel nos balanços (Notas do caderno de campo, 11 de junho de 2015).*

Chama nossa atenção as diferentes agências que as meninas (Andreia Juliane e Flaviane) assumem frente à impossibilidade de participarem dos ensaios das coreografias para as festividades juninas. Andreia Juliane, mesmo sabendo que não participaria da festa junina, engaja-se nos ensaios participando da dança – é preciso relembrar que Andreia Juliane é a mesma menina que afirma ser proibida pela mãe de jogar bola com os irmãos e que, alega poder realizar essa experiência na UMEI. Desse modo, compete-nos reafirmar que essa menina encontra na instituição de Educação Infantil um terreno fértil para suas transgressões.

Já Flaviane, insistentemente, nega-se a participar dos ensaios enfatizando que aquelas músicas seculares eram feias, pois não falavam de Deus. E mais: que Deus ficaria triste com a menina se ela participasse daquela dança. Isso demonstra como as crianças articulam diferentes *lógicas de ação* frente à mesma situação. Se Flaviane, busca respeitar a proibição familiar (e religiosa) e não participa nem dos ensaios – o que pode ser analisado pela via da lógica de ação integradora (DUBET, 1996); já Andreia Juliane parece avaliar os fins e os meios naquela situação e, mesmo sabendo que não participaria da dança realizada no dia da festa junina, não se furta do prazer de participar, pelo menos dos ensaios – o que se aproxima da lógica da estratégia também formulada por François Dubet (1996). Para esse autor a lógica da estratégia consiste em uma orientação subjetiva da ação em que as relações sociais são definidas pelos atores de modo que estes avaliem os recursos disponíveis e os objetivos a serem alcançados. Nessa lógica, os sujeitos analisam os fins e os meios no decurso da ação – assim como fez Andreia Juliane, não se privando de ensaiar mesmo sabendo que não participaria da dança no dia da festa junina.

Para além das lógicas que orientam as diferentes formas de ação dessas duas meninas, ressaltamos a urgência de se compreender como as crianças significam a experiência religiosa. Desse ponto de vista, é preciso considerar que a religião se conforma como um sistema cultural que incide sobre os modos de *ser* e *estar* no mundo dos indivíduos. Para Geertz (1989 [1973], p. 67), a religião se configura como:

> (1) um sistema de símbolos que atua para (2) estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da (3) formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e (4) vestindo essas concepções com tal aura de factualidade que (5) as disposições e motivações parecem singularmente realistas.

Para esse autor, a religião, enquanto sistema cultural, alinha as ações humanas a uma ordem mística ao passo que, dialeticamente, projeta imagens dessa ordem mística no plano existencial da experiência humana. Desse ponto de vista, Geertz considera que a religião produz uma forma de construção de significado para experiência humana atribuindo-lhe sentidos (que podem ser de ordem moral, cognitiva e até mesmo afetiva).

De um modo geral, pesquisas sobre religião na infância, embora escassas, destacam a relevância do ponto de vista da criança, enfatizando que sua percepção e seu posicionamento sobre as práticas religiosas se difere da percepção e do posicionamento dos adultos. Pires (2007), por exemplo, afirma que existem diferenças entre os sentidos da prática religiosa para

as crianças (que comumente a associam ao ato de ir à igreja/templo) e dos adultos (que a relacionam ao abstrato – à figura de Deus). Essa autora, baseada em estudos antropológicos, afirma que, por volta dos nove anos de idade, as crianças passam a alinhar o sentido da experiência religiosa àqueles sentidos produzidos pelos adultos.

Contudo, as diferentes agências dessas duas meninas, demonstram a fragilidade desses argumentos, pois, o fato de Flaviane se recusar a participar do ensaio, mesmo presenciando a transgressão dessa norma por parte da Andreia Juliane, não pode ser visto como uma experiência religiosa menor do que aquelas vivenciadas pelos adultos, mas sim, diferente (COHN, 2005). O episódio relatado acima envolvendo as duas meninas, expressa a necessidade de novas pesquisas que analisem as formas como as crianças percebem e expressam a experiência religiosa.

Percebe-se, desse modo que, as instituições religiosas atuam também no processo de socialização de gênero das crianças. A experiência de cada uma dessas meninas varia de acordo com o conjunto de significados sociais que elas possuem sobre a prática religiosa. Contudo, apesar das discrepâncias entre as posturas das meninas frentes à interdição de ensaiar uma dança tradicionalmente associada ao catolicismo, percebe-se que de um modo ou de outro, a experiência religiosa é apreendida pelas crianças de modo situado, configurando-se como uma aprendizagem na prática social (BERGO e GOMES, 2009). No caso das meninas, não cabe refletir se Deus fica chateado ou não com as crianças que dançam músicas seculares, mas sim como essa "crença" orienta a ação das crianças a ponto de fazer com que Flaviane não participe da brincadeira, mesmo percebendo que a instituição de Educação Infantil permita tais transgressões, como as realizadas por Andreia Juliane.

Nos momentos de entrevistas, algumas crianças também deixaram claro que as instituições religiosas das quais participam também laboram na produção de sujeitos masculinos e femininos, disseminando suas expectativas sobre os modos ser menino e menina:

> *"Sandro, a tia Martinha da [escola dominical da] minha igreja disse que menino não tem que brincar de boneca. Se brincar vira mulherzinha" (Cristiano, 21 de setembro de 2015).*
>
> *Pesquisador: – "Existe alguma coisa que você não gosta de fazer aqui na UMEI, Mário"?*
> *Mário: – "Brincar de boneca. Se eu brincar viro mulher"!*
> *Pesquisador: – "E quem te disse isso"?*
> *Mário: – "O pastor da igreja da minha mãe"! (Mário, 16 de setembro de 2015).*

> *"Sabe, Sandro, lá na minha igreja, eu aprendi que não pode dançar essas músicas do mundo... tipo... essas que as meninas brincam de ensaiar. Por isso que eu não brinco com elas de 'show das poderosas'"! (Flaviane, 22 de outubro de 2015).*

Desse modo, compreende-se que os processos de construção da identidade de gênero, que começam no interior das práticas familiares (MORROW, 2006), encontram nas instituições religiosas processos de socialização que também se ocupam em fabricar sujeitos masculinos e femininos. Nesse sentido, a religiosidade (entendida como processo subsequente e complementar à socialização de gênero vivenciada em âmbito familiar) é uma dimensão da vida cotidiana que se articula ao gênero de diferentes maneiras para estruturar as experiências de meninos e meninas não só na vida familiar, mas também na vida escolar. Cabe ressaltar, porém, no âmbito das relações com os pares, as crianças criam ativamente identidades de gênero através de suas ações coletivas e interações sociais com os outros (outras crianças ou adultos) (THORNE, 1993; MORROW, 2006; CORSARO e AYDT, 2003; CORSARO, 2011).

Além dos processos de socialização vivenciados no âmbito das famílias e das instituições religiosas, também foi possível identificar circunstâncias que permitiram compreender a influência de processos de socialização oriundos de produtos culturais com amplo apelo midiático como mochilas de super-heróis e de princesas de filmes de animação, além de brinquedos que as próprias crianças trazem de suas casas, roupas e um sem número de acessórios, também se fazem presentes no ambiente da turma investigada:

> *Vitório: – "É mais os meninos que brincam de super-herói por que só tem super-herói homem: Batman, Super-Homem, Falcão, Flash"...*
> *Pesquisador: – "Mas tem mulher super-heroína também, né"?*
> *Vitório: – "É, mas"...*
> *Pesquisador: – "Mulher Maravilha, Mulher Gato, Super-Moça".*
> *Vitório: – "Mas é que elas [as meninas] gostam mais de brincar de princesas, dessas coisas aí de mulher" (Vitório, 15 de setembro de 2015).*
>
> *Pesquisador: – "E o que você vai querer ser quando crescer? Você vai trabalhar em quê"?*
> *Isis: – "De fada".*
> *Pesquisador: – "E como é trabalhar de fada"?*
> *Isis: – "Não sei. Eu quero ser fada igual a Barbie que eu tenho. Ela é de fadinha"! (Isis, 21 de setembro de 2015).*

Segundo Salgado, os personagens dos desenhos animados são "elementos que participam, cada vez mais, da vida real de crianças no mundo contemporâneo, à medida que ganham vida em objetos, roupas, brinquedos e outros textos, atenuando as fronteiras entre a

ficção e o real" (SALGADO, 2012, p. 127). Nesse sentido, não basta às crianças terem brinquedos que representem os personagens de filmes e desenhos animados, mas outros acessórios a eles associados, como roupas e calçados. Isso foi percebido em algumas conversas nas quais as crianças explicavam seus desenhos:

Figura 57: Desenho de Saulo
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Saulo: – "Pronto Sandro. Terminei"!
Pesquisador: – "E você? Quer me falar sobre seu desenho agora"?
Saulo: – "Quero. Eu me desenhei brincando com meu Homem-Aranha que cola na parede".
Pesquisador: – "E isso aqui, o que é"?
Saulo: – "Esse sou eu na sala de vídeo".
Pesquisador: – "E isso aqui"?
Saulo: – "É a roupa de homem-aranha que eu vou vestir! Com ela eu fico muito forte, sabia"? (Saulo desenha: "O que eu mais gosto de fazer na UMEI" – 18 de agosto de 2015).

Figura 58: Desenho de Flaviane
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Flaviane: – "Eu desenhei a minha casinha de boneca e minhas bonecas".
Pesquisador: – "E o que você mais gosta de fazer quando você fica em casa"?
Flaviane: – "Eu gosto de brincar com as Barbies. Quando eu crescer, quero ser linda como elas".
Pesquisador: – "E tem alguém que brinca com você"?
Flaviane: – "A Giovana e a Yasmin. Quer dizer, só a Yasmin. A Giovana não brinca de boneca; só de tablet".
Pesquisador: – "E o Kaleb, seu irmão"?
Flaviane: – "Ele não. Você é doido! Ele é menino"!
Pesquisador: – "O que tem demais? Menino não brinca de boneca"?
Flaviane: – "Não. A mamãe briga com ele". (Flaviane desenha "O que eu faço quando estou em casa" – 18 de agosto de 2015).

Carvalhar (2009), ao investigar a produção de identidades infantis associadas a heróis, princesas e sapos no currículo de uma instituição de Educação Infantil, evidencia o quanto a mídia influencia a escolha dos vestuários e dos acessórios que são não só desejados, mas também utilizados por meninos e meninas. Para ela, "a mídia tem cada vez mais cumprido também essa função educativa. Ela tem sido apontada, nesses novos tempos, como "a terceira instituição educacional" [...] para se educar a infância" (CARVALHAR, 2009, p. 71). A autora ainda afirma que as combinações entre as cores, os motivos (super-heróis para os meninos e princesas para as meninas), associados a brinquedos e diversos acessórios,

permitem que as crianças internalizem marcas de diferenciação construída entre os gêneros. Nas palavras da autora:

> Quando não estão usando os uniformes fornecidos pela escola, é possível notar formas bem diferentes de se vestir entre os meninos e as meninas. Enquanto elas, em geral, abusam dos tons rosados no vestuário, nos calçados e nas mochilas, além dos adereços nos cabelos, nos braços, nas orelhas e no pescoço, eles usam roupas em tons azuis e vermelhos, em geral, com estampas de super-heróis: Homem-Aranha na roupa, no chinelo, na mochila, na blusa e no corte do cabelo; Superman na blusa e no short; carro em chamas na blusa, para demonstrar sua velocidade. Esses são alguns dos vários elementos do vestuário e acessórios masculinos e femininos encontrados nas crianças que frequentam a escola pesquisada. Percebe-se, assim, marcas culturais comumente acionadas nos discursos que circulam na nossa sociedade para definir homens e mulheres desde cedo na vida desses sujeitos (CARVALHAR, 2009, p. 70-71).

Para Carvalhar, as vestimentas masculinas e femininas contribuem para que ocorra uma progressiva identificação e um forte "sentimento de pertencimento diferenciado de acordo com o gênero[...]. Esse pertencimento vai além da possibilidade de vestir uma determinada roupa" (CARVALHAR, 2009, p. 71). Evidencia, desse modo, certa noção de menina, de feminino e de mulher assim como uma específica noção de menino, de masculino e de homem, que vai sendo construída por crianças nessa idade na interlocução com as vestimentas e os acessórios corporais utilizados, desejados e consumidos por eles/as.

Em síntese, percebe-se que no âmbito das instituições de educação e cuidados destinadas a crianças de até cinco anos e oito meses, diversas instâncias socializadoras ora se mesclam, ora concorrem no processo de socialização de meninos e meninas. Dentre elas podemos destacar: a família, a instituição educacional, a mídia, o grupo de pares, dentre outras. Essa articulação entre distintos sujeitos e distintas instituições conduz as crianças a articularem diferentes formas de ação nos próprios processos de socialização.

É essa articulação de lógicas (ora contraditórias, ora articuladas) que nos permite falar de experiências, entendendo-as como o engajamento das crianças num trabalho de socialização sobre si mesmas (DUBET, 1996). Ou seja, trata-se de reconhecer a socialização de gênero como um complexo conjunto de processos socializadores (SETTON, 2011), no qual a criança interage com os adultos, com seus pares, com a cultura e a sociedade. Como dito anteriormente, o intercruzar desses processos, muitas vezes proporciona avanços e retrocessos, descontinuidades e rupturas, ou seja, sucessivas *dessocializações* e *ressocializações* (MOLLO-BOUVIER, 2005), não ocorrendo de modo linear e unilateral.

4.3. As crianças enquanto sujeitos de gênero

Como temos defendido ao longo desse trabalho, o gênero se conforma como uma estrutura da sociedade que se constitui de modo peculiar, pois pressupõe um processo de estruturação que interconecta a agência humana às estruturas sociais (CONNELL e PEARSE, 2015). Desse modo, um foco nos modos ativos que as crianças possuem para se engajar nos processos de socialização de gênero que vivenciam no interior da instituição de Educação Infantil permitiu-nos visualizar experiências, compreendidas no sentido de um trabalho das próprias crianças, frente às relações de gênero que vivenciam tanto na interação com os adultos quanto na interação com os pares. Conforme Dubet (1996), a experiência social é o resultado de um trabalho dos próprios atores sobre si mesmos, no qual eles atuam a partir da combinação de diferentes *lógicas de ação*[68].

Na perspectiva desse autor, os elementos que compõem a experiência social não pertencem aos atores, mas lhe são oferecidos (ou impostos) ora por meio de um conjunto de normas, ora por meio das relações sociais e ora por intermédio de tensões que derivam de situações de conflito. Em suas palavras, *"o actor constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas de acção que não lhe pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional da sociedade se afasta"* (DUBET, 1996, p. 140 – grifos do autor).

Em diversas situações observadas no âmbito da empiria, percebemos que as crianças buscavam construir suas experiências de gênero a partir de princípios constitutivos das três lógicas propostas por Dubet (1996), pois, na instituição de Educação Infantil, as dimensões presentes nos sistemas de ação – a lógica integradora, a lógica da estratégia e a lógica da subjetivação — essenciais à noção de experiência social — fazem-se presentes nas situações cotidianas em que adultos e crianças se relacionam (SANTOS e SILVA, 2016). Desse modo, consideramos que as relações que ocorrem nas instituições de Educação Infantil, são organizadas e reguladas pelos adultos, ao mesmo tempo em que são, em algumas situações da

[68] Cumpre explicitar que, Dubet (1996) desenvolveu uma teoria sociológica onde ator e estruturas se influenciam mutuamente sem ter, no entanto uma prevalência de um sobre o outro. Para o autor, sua teoria não pressupõe a dicotomia do "é isso ou aquilo" – o que pressupõe a necessidade de oposições e exclusões e sim uma teoria que propõe a possibilidade de uma leitura da experiência social das crianças que considere seus desejos pessoais e os constrangimentos e os impulsos proporcionados pelo sistema de ação mais amplo (no caso corrente a instituição de Educação Infantil) e que, portanto, permita-nos perceber "o isto e o aquilo".

vida cotidiana, também geridas por escolhas das próprias crianças e a partir de ações que são desencadeadas por elas.

No processo de entrevista, algumas crianças afirmaram que existem diferenças que definem e separam as experiências sociais de meninos e meninas. Nesse processo, eles/as criam essa separação e esse distanciamento a partir de elementos do mundo objetivo no qual estão inseridos. Nessa perspectiva, os brinquedos, por exemplo, possibilitam uma divisão e eventual separação entre o "*mundo dos meninos*" e o "*mundo das meninas*", o que pode ser facilmente visualizado nos trechos de algumas entrevistas:

> *"As coisas que os meninos da sala gostam de fazer? brincar de super-heróis" (Samuel, 21 de setembro de 2015).*
>
> *"Eu brinco de mamãe e filhinha, de panelinha, de boneca com a Isabel" (Karolina, 23 de setembro de 2015).*
>
> *"Aqui eu gosto mais é de brincar e jogar bola. Eu brinco mais com os meninos, com todo mundo, até com as crianças da turma do leão" (Ryan, 23 de setembro de 2015).*
>
> *"A gente [grupo de meninas] gosta de brincar de boneca, casinha, comidinha... a gente gosta de brincar de ensaiar. A gente escolhe uma música. Aí tem que arrumar (de mentirinha), aí todo mundo faz a dança igual. Aí a gente fica ensaiando. Os meninos... eles gostam de brincar de lutinha, de ferramenta e de carrinho" (Isabel, 15 de setembro de 2015).*

Fica visível, nas falas das crianças, que a divisão promovida pelos brinquedos e pelas brincadeiras impõe uma espécie de segregação a meninos e meninas, como se estes/as vivessem em mundos ontologicamente distintos e distantes um do outro. Enquanto os meninos afirmam gostar de brincar de bola (futebol), de super-heróis, de pega-pega, de polícia e ladrão; as meninas afirmam preferir brincar de casinha, de comidinha, de boneca, de ensaiar coreografias. Isso demonstra como meninos e meninas vivenciam, desde cedo, distintas experiências sociais, a começar pelas brincadeiras e pelos brinquedos que usam.

Essa divisão tem implicações sobre a ação das crianças. No âmbito da empiria, presenciamos diversas situações em que as crianças buscavam adequar-se aos padrões e normatizações de gênero impostos pelos adultos – que se configuram como um conjunto de modelos ou normas arbitrárias que o sistema social estabelece/impõe para os indivíduos e que permitem a cada um/a conhecer/aprender o que é considerado adequado (ou não) para um homem ou mulher; para um menino ou uma menina (FERREIRA, 2002a, p. 411). Desse modo, percebemos que, em diversas circunstâncias da vida cotidiana, as crianças orientam suas condutas a partir de representações objetivas (impostas pelos adultos). No episódio a

seguir, percebemos as formas como as crianças, nos momentos de brincadeiras, alinham suas condutas às representações hegemônicas de gênero, entendidas aqui como princípios objetivos do sistema cultural:

> *Um grupo de meninos (Carlos e Gabriel) e meninas (Andreia Juliane, Mirela e Karolina) está brincando na casinha. Em dado momento da brincadeira, as meninas se retiram e vão brincar no escorregador. Os meninos permanecem brincando nesse espaço e, paulatinamente, outros meninos (Gleisson, Mário e Jonatas) adentram a casinha. Ficam por ali brincado, às vezes se empurram, pulam a janela da casinha, etc. depois de algum tempo as meninas foram para o escorregador, voltam para a casinha e, logo que abrem a porta são barradas pelos meninos que, sob a liderança de Gleisson e Carlos as impedem de entrar dizendo:*
> *Carlos: – "Vocês não podem entrar. Vocês não são bem-vindas aqui".*
> *Gleisson: – "É isso mesmo! Essa é uma casa só de homens". – as meninas tentam entrar a força e são novamente reprimidas pelos meninos. Nesse momento Isabel que se aproximava da casinha fala:*
> *Isabel: – "Ah Carlos, deixa de ser chato". – o menino corre atrás da menina e as demais crianças atrás deles. Num piscar de olhos a brincadeira de casinha se transforma em perseguição (notas do caderno de campo – 27 de maio de 2015)*

Nesse episódio, os dois meninos (Carlos e Gabriel) que habitualmente transitam bem nos dois grupos *homossociais* – o das meninas e o dos meninos – passam a brincar sozinhos na casinha, após a saída das meninas do recinto (que, àquela altura, foram brincar no escorregador). As meninas, por ser um grupo numericamente menor, sempre interagiam de um modo complexo com as demais crianças da turma: ora se espalhavam pelas brincadeiras dos diferentes grupos de meninos; ora sentiam necessidade de se reagruparem e brincar juntas em relações *homossociais*. Ao saírem da casinha para brincar com outras meninas no escorregador, Andreia Juliane, Mirela e Karolina, possibilitam que outros meninos adentrem o espaço que fica repleto de garotos (o que não é muito comum de acontecer). Ao tentarem retornar para a casinha, são impedidas pelos meninos (inclusive por Carlos que originalmente brincava com elas) que afirmam que elas estavam proibidas de brincar ali por que aquela era "*uma casa só de meninos*". Não há nesse episódio uma situação de transgressão por parte dos meninos, pois apesar de eles passarem a brincar na casinha, não o fazem como as meninas. Além disso, eles não permitem a construção de relações heterossociais, haja vista que proíbem as meninas de retornarem para aquele espaço.

Para Dubet, a lógica da integração é orientada pela construção de uma identidade integradora que pressupõe a diferenciação "*nós/eles*". De acordo com esse autor, na lógica integradora, as relações *nós/eles* são, dialeticamente definidas pelas relações sociais ao mesmo tempo em que são definidoras dessas relações. Segundo Dubet (1996, p. 116), nessa perspectiva "o outro é definido pela sua diferença, pela sua estranheza". Para o autor, a

relação *nós/eles* não necessitam ser necessariamente hostis para se inscrever numa lógica integradora, "basta que elas funcionem no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora. Com muita frequência, no entanto, o conflito reforça o sentimento de pertença dos indivíduos e, por conseguinte, a sua integração, a sua identidade" (DUBET, 1996, p. 117). Partindo dessa dimensão integradora (presente na regulação dos adultos), no caso das relações de gênero, presenciamos algumas situações nas quais as crianças procuravam adequar suas ações às expectativas que julgavam que os adultos esperavam delas – o que pode ser visualizado no episódio a seguir:

> *Em dado momento da brincadeira com as letrinhas móveis, percebi que Gabriel estava separando-as por cor (agrupando todas as letras de cor rosa e afastando as demais). Fico observando esse menino e chamo a professora para perguntá-la se ela havia percebido isso em alguma outra situação. Isis percebe que eu e a professora conversávamos sobre essa nuance das escolhas do menino e, diante disso, a menina busca fazer o mesmo, porém de modo contrário (ela agrupava as letras de cor azul e refutava as letras das demais cores). Em dado momento Isis chama a professora como quem quisesse demonstrar que estava ciente que havia, assim como Gabriel, contrariado relações de gênero (no tocante, aquela que associa a cor rosa às meninas e a azul aos meninos) (notas do caderno de campo – 7 de maio de 2015).*

Do ponto de vista das relações de gênero, Isis cria um posicionamento de gênero (FERREIRA, 2002) que se aproxima daquilo que ela considera ser um comportamento que desperta a atenção dos adultos: juntar peças de lego cujas cores são indicadas aos membros do outro grupo (nesse caso, a cor azul que é comumente associada aos meninos). Para Dubet (1996), a experiência social é uma combinatória de diferentes lógicas de ação que os atores têm de administrar no decurso de sua socialização. Aqui, para além da tentativa de adequação que é uma dimensão inerente à lógica da integração, percebe-se uma atitude estratégica por parte de Isis em realizar a mesma tarefa que Gabriel realizava e que, do ponto de vista da menina, despertava a atenção dos adultos. Ou seja, a menina, com base na ação do colega (Gabriel) executa uma ação que julgou ser apreciada pelos adultos, além é claro da menina chamar a minha atenção e da professora para aquilo que ela estava, naquele momento, realizando.

Mesmo em se tratando de situações em que as crianças se apropriam de uma lógica integradora, cabe aqui uma reflexão sobre a inventividade e a interatividade das crianças nos momentos de brincadeira. Como reafirmado por diversas vezes, as meninas, por exemplo, muitas vezes, se viam obrigadas a brincar com os meninos nos enredos de brincadeiras construídos por eles e, noutras vezes, buscavam trazer os meninos para suas interações. O

episódio a seguir, demonstra o modo interativo e interpretativo como as meninas cotidianamente iam se movimentando dentro de um contexto masculinizado em relações *homossociais* (no grupo de meninas):

> *Desde o momento em que cheguei à sala, percebo que as meninas estão sentadas no espaço do armário onde, habitualmente, as crianças colocam as mochilas. As demais meninas que chegavam ao recinto, assim que viam aquela movimentação, partiam em direção ao grupo dando a entender que já sabiam do que se tratava. Percebo que enquanto as observo sou por elas também observado. Adriana e Isis (que pareciam ser as organizadoras daquela movimentação entre as meninas) também me observam e ficam tentando esconder de mim o que estavam fazendo. A todo o momento, Adriana fica colocando a mochila a frente do rosto (e incentivando que as demais meninas fizessem o mesmo) enquanto Isis disfarçava ao tentar pegar algo que estava em sua mochila. Finjo não estar mais olhando e as meninas prosseguem com a interação. Percebi que Isis tirou um brilho labial da mochila colocando no bolso de sua calça. Vânia então reúne as crianças e organiza a ida para o refeitório. No caminho, Adriana (que já havia passado o brilho labial, pede para à Isis para passá-lo novamente em seus lábios:*
> *Adriana: Isis: – "Me empresta o Brilho"?*
> *Isis: – "Agora não! Se a Vânia ver vai tomar de mim".*
> *Adriana: – "Ah é? Então não sou mais sua amiga". – Afirma isso para a colega apontando coordenadamente para as bochechas com o indicador. Como estava chovendo, no retorno do lanche, a professora organiza uma atividade em sala com as crianças. Durante essa atividade, percebo que Adriana ignora várias tentativas de aproximação de Isis até que esta fala para a amiga:*
> *Isis: – "Adriana, eu deixo você passar o batom, agora você é minha amiga"?*
> *Adriana: – "Sou. Mas então me deixe passar o batom"! – as meninas que já haviam terminado a atividade de escrita com as letras móveis, se afastam das mesas e sentam-se na parte inferior do armário, colocam as mochilas em frente de seus rostos para que nós adultos não as vejamos passar o brilho labial (notas do caderno de campo – 7 de maio de 2015).*

O episódio apresentado acima demonstra como as meninas entre si, ao brincarem de passar o brilho labial (ou batom como elas insistam em chamá-lo), faziam uma dupla reprodução interpretativa (CORSARO, 2011): ao mesmo tempo em que se apropriavam da experiência de maquiar-se também disputavam o brilho labial, colocando-se numa relação de poder. Para Corsaro (2009, p. 35), a maioria das brincadeiras que as crianças se engajam em suas interações de pares, envolve a expressão de poder. Esse autor ainda aponta que as crianças expressam nitidamente o poder ao exercerem, nas brincadeiras, papéis "hierarquicamente superiores", mau comportamento e ou obediência em papéis "subordinados", cooperação quando atuam em papéis de equivalência e que, muitas vezes, se confundem "a respeito do arranjo e das expectativas de gênero em outros papéis" (CORSARO, 2009, p. 36). Ou seja, o que ocorre nas brincadeiras de papéis sociais pautadas nas relações de gênero é um uso interpretativo do poder (ou a contestação dele) entre as crianças (FERREIRA, 2002; CORSARO, 2009; 2011; SANTOS, 2010, 2012). Entretanto, em

muitas ocasiões, no grupo de pares, o poder não é propriamente masculino e nem tão menos feminino: o poder é constantemente negociado, questionado e concorrido entre as crianças (COSTA, 2005; KISHIMOTO e ONO, 2008). Segundo Costa (2005):

> O poder não está concentrado nas mãos dos meninos, contrariando a sociedade ocidental e machista em que vivemos; mas também não está com as meninas. O poder entre as crianças oscila entre ambos, de acordo com cada situação. Muitas vezes o poder é exercido por quem tem em mãos o objeto mais interessante, o brinquedo mais bonito ou diferente. Então esse objeto/brinquedo pode ser negociado ou trocado por outro brinquedo, definindo a participação nas brincadeiras (COSTA, 2005, p. 117-118).

Quando se trata de crianças de pouca idade, como no caso de nossa pesquisa, o poder assume outras conotações. Em algumas situações, o poder se conforma a partir da noção de potência, isto é, a capacidade de influenciar outrem, tal como proposto por Dubet (1996), haja vista que as meninas ficam a todo o momento tentando influenciar umas às outras no processo de concessão e ou permissão do uso do batom.

Figuras 59 e 60: as meninas agrupadas e torno de elementos do universo feminino
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Contudo, esse mesmo elemento que pode servir para a aproximação entre as meninas, também pode se configurar como elemento de diferenciação entre *nós e os outros*, e com isso, pode ser *estrategicamente* utilizado como elemento propulsor de brincadeiras, desde que sua utilização seja orientada por outras lógicas. O episódio a seguir, demonstra como o mesmo batom que serve como mediador capaz de unificar o grupo de meninas serve também como elemento simbólico de diferenciação entre meninos e meninas e como essa diferenciação é utilizada por elas para a construção de uma nova brincadeira:

> *Um pouco antes de todos terminarem a atividade proposta pelo professor Anselmo (que pressupunha que as meninas iam ficar em sala fazendo uma parte da atividade,*

> *enquanto os meninos fariam a outra parte fora da sala, para depois as posições se inverterem), ele começa a colocar as crianças para dentro da sala pedindo-as para ficarem sentadas. Nesse momento, Isabel pega um brilho labial e começa a passar nos lábios. Depois que passa oferece o brilho para Mirela que está sentada de frente para ela. Mirela passa o brilho, devolve à colega e agradece. Todo esse movimento das meninas foi observado atentamente por Carlos. Isabel, ao receber o brilho de Mirela e, percebendo que o menino as observava, pergunta:*
> *Isabel: – "Quer passar"?*
> *Carlos: – "Credo, Eu não! Eu sou menino"! – Após todos terminarem a atividade de matemática do dia, Anselmo combina com as crianças que ao invés de brincarem nos cantinhos, elas brincariam lá fora com os brinquedos que haviam trazido de casa. Para aquelas que não trouxeram brinquedos, o professor levaria a caixa de fantasias e alguns poucos brinquedos da escola. Antes de sair, as meninas passavam o brilho que Isabel trouxe nos lábios. Ryan vê as meninas passarem o brilho e acha graça. Isabel, agora com a ajuda de Karolina, pergunta a Ryan se ele queria passar o brilho. O menino sorri e corre delas. Com isso inicia-se um pega-pega pelo corredor. Anselmo percebe a agitação das crianças e pede-as que parem de correr dentro da UMEI. O professor acaba de organizar as crianças e todos descem para o parquinho. No momento de brincar no espaço com os brinquedos que as crianças haviam trazidos de casa e com as fantasias que o professor levou, Vitório que brincava com Mirela, é perseguido por Isabel, Karolina e Andreia Juliane que falam que passariam brilho nele. Vitório fala em tom de reprovação que não passaria o batom por que era menino. As meninas riem dele e ficam perseguindo-o por um bom tempo. O mesmo acontece com Welington. Durante todo o tempo dessa brincadeira no parquinho, as meninas ficavam espalhadas brincando sozinhas, ora em duplas ou com alguns meninos. Sempre que podiam se reuniam para passar brilho. Observo-as em um desses momentos quando Isabel se aproxima de mim e diz:*
> *Isabel: – "Quer passar brilho, Sandro"? – Ela fala na companhia de outras meninas que riem do convite.*
> *Pesquisador: – "Quem, eu? Por que eu passaria"?*
> *Karolina: – "Pra ficar bonito, uai"? – As meninas riem mais alto ainda com esta afirmação.*
> *Pesquisador: – "Me dá o brilho aí". – Estendo a mão pedindo às meninas.*
> *Isabel: – "Não. Você é doido? Você é homem... não pode".*
> *Pesquisador: – "Por que não"?*
> *Andreia Juliane: – "Por que Deus castiga"!*
> *Pesquisador: – "E por que não ele castiga as meninas"?*
> *Andreia Juliane: – "Não sei"!*
> *Isabel: – "É por que a gente fica bonita com o brilho".*
> *Pesquisador: – "E menino não fica bonito com o brilho"?*
> *Isabel: – "Não. Menino não"! – Nesse momento, Ryan vem correndo, pega o brilho da mão de Isabel e inicia-se uma nova brincadeira de perseguição (notas do caderno de campo – 22 de maio de 2015).*

Na lógica da integração, a identidade é vista como elemento que promove a coerência do sujeito com seu grupo de pertença (DUBET, 1996). Nesse sentido, o batom se conforma como elemento que possibilita às meninas reunirem-se enquanto grupo com marcas identitárias próprias e de diferenciação em relação aos meninos. A prática de passar brilho, comumente realizada pelas meninas, gera certa curiosidade nos meninos. Isso vira o mote para as crianças construírem jogos de perseguição – que segundo Thorne (1993) são momentos ricos para elas atuarem de modo dinâmico e interativo na construção da diferença

entre os gêneros – reparem que a brincadeira de perseguição ocorreu diversas vezes ao longo do episódio. As relações de poder também regem a brincadeira a ponto de gerar alguns conflitos. O primeiro momento conflituoso reside no modo repreensivo em que Vitório afirma não passar batom, pelo fato de ser menino. O segundo conflito se apresenta quando as meninas me perseguem afirmando que passariam batom em mim. Nesse momento, ao pedir-lhes o brilho para passar em meus lábios, Isabel diz: *"Não. Você é doido? Você é homem... não pode";* o que ganha maior tonicidade com a firmação de Andreia Juliane de que eu, enquanto homem (e talvez por ser adulto), não poderia passar batom *"por que Deus castiga"!* A minha condição de adulto cuja conduta se distingue da conduta dos demais adultos da instituição (SANTOS, 2013a), permite que as meninas se aproximem de mim e façam a mesma ameaça geradora da perseguição com os meninos (que iriam passar batom em mim).

Os distintos momentos que as meninas se reúnem, por estarem sempre mediados pelo ritual e passar brilho labial, ganham uma conotação de exaltação da feminilidade frente a um contexto no qual a maioria das crianças é do sexo masculino, haja vista que esse ritual ocorre num intervalo temporal que é antecedido e precedido por perseguições aos meninos sob a ameaça de elas (as meninas) passarem o brilho neles. Todas essas questões evidenciam a presença de elementos importantes que envolvem a produção de sentidos sobre as relações de gênero por parte das crianças, quais sejam: i) as crianças constroem ativamente sua compreensão sobre as relações de gênero, a partir das situações sociais nas quais elas se engajam; ii) que as diferenças e distinções entre a masculinidade e a feminilidade são melhor percebidas pelas crianças em interações heterossociais; iii) que o adulto pode intervir positivamente na interação (como no caso corrente), mas pode também intervir de modo negativo, caso não perceba a gênese do processo interativo no qual as crianças estão atuando; iv) que situações heterossociais (nas quais meninos e meninas se misturam e interagem entre si) podem gerar momentos de tensão e de conflito que podem ser momentos propulsores de novos processos de produção de sentido para as diferenciações de gênero.

Em determinadas ocasiões, verificamos que as crianças se viam frente a um conjunto de situações nas quais, embora a normatização estivesse presente, tinham a possibilidade de influenciar os pares no decurso das situações e escolher, dentro de um conjunto de possibilidades quem eram os amigos que poderiam (ou não) participar das brincadeiras. Nesse sentido, percebemos que em situações como esta, as relações entre as crianças eram realizadas comumente, em termos de concorrência, de rivalidade entre os grupos (no caso corrente,

referimo-nos às disputas travadas entre os grupos *homossociais*: o das meninas e o dos meninos).

Compreendemos, desse modo, que tais ações realizadas por parte das crianças enquadram-se naquilo que François Dubet (1996) definiu como lógica da estratégia, isto é, uma *lógica de ação* em que as relações sociais são definidas em termos concorrenciais e de disputa de interesses (sejam eles individuais ou coletivos). Para Santos e Silva (2016), nessa *lógica de ação*, Dubet considera que os atores avaliam as possibilidades de influenciar os outros em função da atender seus interesses e demandas pessoais. De acordo com os autores:

> O que o autor denomina a lógica da estratégia refere-se às situações em que os atores se veem em condições de concorrência [...]. Trata-se da expressão do sistema social como um campo concorrencial, em que os atores avaliam as suas possibilidades de influenciar os demais e assegurar a satisfação de seus interesses (SANTOS e SILVA, 2016, p. 136).

Ou seja, a partir de interesses individuais ou coletivos, os atores (no caso corrente, as crianças) mobilizam formas e possibilidades de influenciar os colegas nas situações de brincadeiras. O episódio a seguir ilustra essa afirmação:

> *Em dado momento da brincadeira no parquinho, algumas crianças (Gleisson, Isabel e Mirela) passaram a brincar no gira-gira. Por falta de lubrificação, os rolamentos que proporcionam o movimento em torno do próprio eixo e que caracteriza o brinquedo estavam presos e isso levava as crianças a realizar maiores esforços para girarem-no. Em certa altura da brincadeira, Gleisson se levanta e se propõe a empurrar as meninas. Num primeiro momento, as meninas ficaram sentadas enquanto o menino as empurrava. Isis adentra a brincadeira e senta-se com as meninas enquanto Gleisson continua a empurrá-las. Mirela se levanta e se propõe a ajudar Gleisson a empurrar. Este, por sua vez, não se opõe e aceita a ajuda da amiga. Ela o ajuda a empurrar o gira-gira por umas três ou quatro voltas e senta-se novamente. Isabel então assume o lugar de ajudante de Gleisson e passa a empurrar o brinquedo junto com ele. As meninas passam a se alternar na tarefa de empurrar o brinquedo com Gleisson. Quando Gabriel entra na brincadeira, começa ajudando Gleisson a empurrar e as meninas que estavam se alternando no exercício de girar o brinquedo com o menino, passam a ficar apenas sentadas. A partir dái outros dois meninos (Samuel e Welington) também passam a impulsionar o brinquedo. Em certa altura da brincadeira, Mirela fala que iria ajudá-los, mas, Isabel lhe fala:*
> *Isabel: – "Precisa mais não. Agora tem meninos demais que são mais fortes que a gente e podem nos empurrar" (notas do caderno de campo, 22 de junho de 2015).*

Nesse episódio, percebemos que diversos elementos que caracterizam a ação estratégica são empregados por parte das crianças, em especial pelas meninas. Até o momento em que Gleisson era o único menino a participar da brincadeira no gira-gira, as meninas, com o objetivo de continuar brincando, se alternavam na tarefa de, com ele, empurrar o brinquedo – que por falta de lubrificação demanda um maior esforço daqueles que o giravam. A partir do

momento em que Gabriel começa a brincar com esse grupo (e esse menino começa auxiliando Gleisson a empurrar o *gira-gira*), as meninas, deixam de ajudar e ficam sentadas rodando no brinquedo. Mirela ainda se propõe a alternar com um dos meninos na tarefa de impulsionar o brinquedo, porém, é desestimulada a fazê-lo por Isabel que afirma que, a partir de então, as meninas não precisariam mais empurrar o gira-gira, já que havia muitos meninos. Parece-me que as meninas avaliam que podem parar de empurrar o brinquedo uma vez que, com dois meninos empurrando o *gira-gira* elas poderiam parar de fazê-lo desfrutando dos giros do brinquedo, haja vista que eles são mais fortes que elas e, portanto, seriam os mais indicados para realizar essa tarefa. Assim, ao mesmo tempo em que a menina legitima uma representação de gênero (meninos são mais fortes que as meninas) o faz em termos estratégicos (para que ela e as amigas deixem de empurrar para rodarem no gira-gira).

Percebemos desse modo, que as crianças realizam escolhas a partir de oportunidades presentes nas situações interacionais vivenciadas no contexto do grupo de pares. Nesse sentido, Dubet (1996, p. 145) afirma que diferentemente da lógica da integração, na lógica da estratégia, "as correlações observadas entre as situações e as acções não resultam das socializações diferenciais, mas das escolhas individuais ligadas a estas situações". Ou seja, não são as estruturas determinantes da ação, mas é a ação dos indivíduos que possibilita a mobilização de dimensões da estrutura social – como no caso de Isabel que afirma que as meninas poderiam parar de empurrar o brinquedo uma vez que a presença de muitos meninos (que são mais fortes que elas) garantiria a continuidade da brincadeira e, portanto, permitiria que elas desfrutassem mais dos giros do brinquedo.

Nos diálogos que seguem a produção dos desenhos, meninos e meninas também demonstraram que, na UMEI, podem estrategicamente, escolher quais brinquedos podem utilizar, contrariando, muitas vezes, as normas impostas pelos adultos. Esse é o caso de Andreia Juliane que ao desenhar o brinquedo de que mais gosta afirma que apesar de não poder jogar futebol com os irmãos em casa em função de sua mãe a proibir, na escola ela tem a possibilidade de realizar essa experiência lúdica com os colegas (meninos) da turma (o que também foi relatado por essa menina no processo de entrevista e apresentado em seções anteriores). Da mesma forma, os argumentos de Welington relativos ao desenho por ele produzido expressam que embora existam brinquedos para meninos e brinquedos para meninas, estes/as têm na UMEI, a possibilidade de escolher com quais brinquedos gostariam de brincar:

Figura 61: Desenho de Welington
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Pesquisador: – "Então, você acha que existem brinquedos para meninos e para meninas? Os brinquedos de meninos e meninas são diferentes"?
Welington: – "São. Meninos brincam de carrinho e meninas brincam de boneca. Mas tem hora que dá pra brincar com tudo. E tem brinquedo que é de menino e de menina. Tipo pecinha [jogos de encaixe]".
Pesquisador: – "E tem algum tipo de brinquedo que você não gosta de brincar"?
Welington: – "Não". (Welington desenha "O brinquedo que eu mais gosto" – 27 de agosto de 2015).

Figura 62: Desenho de Andreia Juliane
Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças

Pesquisador: – "E você acha que existe diferença entre brinquedos de menina e brinquedos de menino"?
Andreia Juliane: – "Oh, vou te contar um negócio, viu? Minha mãe não gosta que eu fique chutando bola com meus dois irmãos".
Pesquisador: – "Por quê"?
Andreia Juliane: – "Ela fala que não é brincadeira de mocinha"!
Pesquisador: – "É mesmo"?
Andreia Juliane: – "Só que aqui na escola eu brinco de chutar bola com os meninos". (Andreia Juliane desenha "O brinquedo que eu mais gosto" – 27 de agosto de 2015).

Na lógica da estratégia, Dubet (1996) afirma que, diferentemente da lógica da integração, os valores se configuram como um meio para a ação e não como a sua finalidade. Desse modo, o autor explica que a identidade dos atores é tida como um recurso. Nesse sentido, em algumas situações, tornou-se perceptível que as crianças recorriam a valores constitutivos à suas identidades de gênero como forma de influenciar os demais ou como forma de tirar proveito em situações conflituosas ou concorrenciais, o que se torna visível no episódio a seguir:

> *As meninas estão brincando com os objetos da cozinha (fogãozinho, geladeira e panelinhas) no momento dos "cantinhos". Chego mais perto do grupo e fico a observá-las. Isabel, ao perceber minha aproximação, pega um pratinho e um garfo e faz de conta que está me servindo comida. Brinco com ela por um tempo e, quando dou por mim, todas as meninas estão me servindo comidas e bebidas (no plano do faz de conta). De modo tácito, acordamos os papéis que desempenharíamos naquela brincadeira: elas "cozinhavam" e eu "comia" tudo. Não houve nenhum momento de negociação formal entre nós, o enredo da brincadeira apenas fluiu desse modo. Enquanto brincávamos, dois meninos (Jonathan e Mário) observavam nossas interações. Em dado momento da brincadeira, Jonathan perguntou para Karolina:*

> *Jonathan: – "Posso fazer comida também"?*
> *Karolina: – "Não. Não pode não. Você é menino e, por isso, não pode fazer comida"!*
> *Isabel: – "Vocês podem até brincar, mas podem só comer. A gente faz a comida e vocês comem". – Afirma apontando para mim como quem quisesse dizer que a participação dos meninos na brincadeira seria restrita como a minha.*
> *Jonathan: – "Ah, deixa eu fazer a comida também"?*
> *Karolina: – "Menino é homem e homem não faz comida. Eu já falei"!*
> *Mário: – "Como que [homem] não faz comida? Então por que meu pai faz comida lá em casa"? – Karolina e Isabel se entreolham dando a entender que a justificativa para a negativa à participação dos meninos havia falhado. Karolina então se dirige a mim:*
> *Karolina: – "Não é, Sandro, que homem não faz comida"?*
> *Sandro: – "Ah, Eu não sei se todo homem faz comida. Eu sei te dizer que eu cozinho. Tem dia, na minha casa, que eu é que faço o almoço. Eu falo para a minha esposa: 'amor, não precisa se preocupar: hoje, eu que vou cozinhar viu'? E quando eu era pequeno... assim... igual vocês, lembro que, algumas vezes, meu pai também cozinhava".*
> *Karolina e as demais meninas se entreolham, sorriem com ares de admiração/deslumbramento e permitem que os meninos entrem na brincadeira. Isabel passa uma panela para Mário falando que o feijão havia acabado e uma faca para Jonathan pedindo-o para cortar cebola. A brincadeira prossegue com as crianças fazendo de conta que estavam cozinhando diversos pratos (inclusive os dois meninos) e eu comendo tudo (notas do caderno de campo; 14 de abril de 2015).*

O episódio acima demonstra como os sentidos produzidos pelas crianças sobre as relações de gênero – ou como diria Geertz (1989 [1973]), as interpretações que produzem sobre ser menino e menina; homem e mulher – transcorrem em um abundante diálogo com o adulto pesquisador. Compreendendo o gênero como algo que é construído nas relações sociais que os indivíduos vivenciam (CONNELL e PEARSE, 2015), percebe-se que cada uma dessas crianças vai interpretar as relações entre meninos e meninas; homens e mulheres a partir de dados objetivos que envolvem a realidade social da qual são partícipes ativos e para tanto, eles/as vão mobilizar valores sociais de seus grupos de pertença para permitir ou coibir a participação dos colegas na brincadeira por meio de um jogo de argumentações que visa influenciar os demais.

Jonathan e Mário, meninos que habitualmente não costumam brincar com as meninas, ao me verem – homem adulto – brincando com elas se propõem a brincar também. Pareceu-me que os meninos se viam "autorizados" a participar daquela interação a partir de minha presença na brincadeira, isto é, o fato de um homem adulto brincar com as meninas, legitimava a participação deles dois numa brincadeira tipicamente realizada por elas. Aqui, o sentimento de pertencimento característico da lógica integradora se faz presente a partir da relação "nós" (meninos/homens) e "elas" (meninas/mulheres). Contudo, a partir da tensão gerada após o pedido dos meninos (de poder brincar de fazer comidinha junto com as

meninas), as crianças mobilizam valores e princípios constitutivos de suas identidades de gênero como forma de coibir a participação dos meninos na brincadeira – no caso das meninas – e reunir argumentos que assegurem que elas permitam a participação deles naquela interação – no caso dos meninos. Na visão de Dubet (1996, p. 123) se na lógica da integração os motivos que orientam a ação dos indivíduos "têm em vista o fortalecimento, a confirmação e o reconhecimento da pertença, os da acção estratégica são sustentados por uma racionalidade limitada que visa fins 'concorrenciais'".

Sintetizar as experiências das crianças em momentos e situações como esta, permite-nos revelar não apenas um modo único e abstrato de agência infantil, mas de *"uma variedade de formas de compromisso que as crianças, enquanto actores sociais empenhados na realização de suas próprias experiências mantêm com as hierarquias e fronteiras dos grupos em que estão inseridas"* (FERREIRA, 2002, p. 592 – grifos da autora). Ou seja, as crianças usam o conhecimento que possuem sobre a masculinidade e a feminilidade (e o fazem por meio da expressão da experiência de membros de sua comunidade de pertencimento) e o transformam em *"estratégias de acção diversificadas que elas usam de forma mais ou menos flexível para se localizarem e serem localizadas numa determinada posição estatutária no interior desses grupos sociais"* (FERREIRA, 2002, p. 592 – grifos da autora). Esse conhecimento é empregado de forma recursiva para influenciar os demais (haja vista que no caso corrente, as meninas utilizam conhecimentos sobre a masculinidade para coibir ou restringir a presença dos meninos na brincadeira de faz de conta).

Num primeiro momento, Karolina, assumindo a função de porta-voz do grupo de meninas, empreende uma negativa à participação dos meninos na brincadeira e para isso, baseia-se nas diferenças de gênero: meninos são homens e, portanto, não cozinham. Isabel, que foi a proponente de minha participação naquele enredo, enfatiza que os dois meninos até poderiam brincar, mas o fariam de modo restrito: eles apenas poderiam "comer o que elas faziam" e perpetra tal afirmação apontando para mim (pesquisador, homem e adulto) que apenas "fazia de conta que comia" o que elas (meninas) haviam preparado. Pareceu-me que a menina, de modo implícito dizia aos meninos: se ele que é adulto está limitado a apenas comer nossas comidas (no plano do faz de conta), vocês que são meninos não podem fazer mais que isso. Quando Mário mobiliza a identidade de recurso ao relatar a experiência social de seu pai – que cozinha em casa para toda a família – Karolina ainda busca no adulto pesquisador que com elas brincavam – que na visão da menina é alguém que conhece melhor

as relações sociais (e culturais) de gênero – legitimidade para seus argumentos enfatizando: *"Não é, Sandro, que homem não faz comida?"*. Intervenho na conversa e esta intervenção acaba modificando o final do episódio. Afirmo que em minha experiência familiar cozinhar era uma prática habitual para os homens – tanto para mim quanto para meu pai (intervenção essa que foi acompanhada de uma preocupação em não generalizar a afirmação alegando que eu não sabia se todos os homens cozinhavam). Desse modo os meninos, a quem era incialmente proibido brincar de cozinhar, passam a fazê-lo (no âmbito do faz de conta).

Concordando com Cristina Toren (2010, p. 40-41) acredito que episódios etnográficos como este são potencialmente relevantes na medida em que possibilitam compreender a agência das crianças em sua essência e, desse modo, permitem-nos aceder aos significados atribuídos as diferentes experiências sociais (caracterizadas como um trabalho das próprias crianças sobre si mesmas, tal como proposto por Dubet (1996) na sociologia da experiência social) que elas constroem de modo ativo, mas também de modo intersubjetivo, isto é, a partir das condições historicamente materializadas pelos outros membros de sua comunidade que lhe permitem construir uma percepção sobre o mundo. Segundo essa autora:

> Descobrir que sentido as crianças estão dando ao mundo é importante para a análise etnográfica não simplesmente porque possibilita um relato mais completo e sutil de como a vida é vivida em qualquer esfera específica e como a transformação naquela mesma esfera é um aspecto de sua continuidade, mas porque nos possibilita tornar analíticas as categorias das pessoas cujas vidas estamos tentando analisar, seja em nossos próprios lares ou em outro lugar do mundo. *Cada criança nasce em um mundo em construção cujas características locais variam em função da história de um ambiente povoado específico. Cada criança encontra assim um mundo cuja história particular é concretizada não apenas em um ambiente físico específico, mas nas relações sociais específicas onde a criança é imediatamente envolvida. E cada criança, em virtude de sua autonomia como um sistema vivo que é humano, não tem escolha a não ser dar sentido àquilo que ela encontra. Ao mesmo tempo, por criarmos significado intersubjetivamente a partir de significados que outros criaram e estão criando, segue-se que literalmente cada ideia na cabeça de cada criança tem uma ligação com a realidade como ela é vivida. Em outras palavras, as ideias de uma criança – por mais que sejam unicamente dela – não saem do nada; elas têm tudo a ver com o envolvimento intersubjetivo dessa mesma criança no mundo* (TOREN, 2010, p. 40-41– grifos meus).

Esse episódio, extraído dos registros do caderno de campo, permite-nos problematizar as dimensões de um estudo interpretativo dos modos pelos quais os/as pequenos/as vão produzindo sentidos sobre as relações de gênero por eles/as vivenciadas no interior de uma instituição de Educação Infantil. Percebe-se assim que, embora os processos de produção/apropriação de significados sejam diferentes daqueles construídos pelos mais velhos, as crianças, em algumas situações, articulam suas ações por meio de lógicas parecidas

(se não as mesmas) utilizadas pelos adultos. A produção das experiências sociais por meio da combinação dessas diferentes lógicas permite aos meninos e às meninas produzir processos de significações sobre o mundo, seja para legitimar suas interpretações seja para compartilhar com os pares ou com os adultos suas descobertas, seja para contestar, burlar ou subverter códigos, normas e valores culturais. Isso demonstrar o quão difícil é para o analista identificar em que registro da ação as crianças orientam suas condutas. Para Dubet, o exercício analítico que deve ser empreendido pelos investigadores sociais que se propõem a investigar a experiência social consiste em "subir da experiência ao sistema" identificando as diferentes lógicas de orientação normativa das condutas presentes no sistema social mediante os modos como os atores as articulam e as sintetizam tanto no plano da ação individual como no plano da ação coletiva (DUBET, 1996, p. 112). Ou seja, faz-se necessário compreender a atividade das próprias crianças, isto é, os modos pelos quais elas combinam e articulam as diferentes lógicas com as quais se deparam. Cabe então, ressaltar que "desse ponto de vista, o individuo está sempre numa espécie de intervalo, num espaço misto, intermediário a várias lógicas" (DUBET, 1996, p. 112).

No caso do episódio descrito acima, percebe-se que a tensão entre a participação dos meninos (ou não) em uma brincadeira tipicamente realizada pelas meninas, é marcada por um contínuo trabalho de fronteira das relações entre gênero (FERREIRA, 2002a, p. 127-128) por parte de meninos (que insistem em ultrapassá-las) e as meninas (que nesse caso, insistem em mantê-las erguidas). Estrategicamente, cada um dos grupos demarca e reforça as diferenças e separações entre eles como forma de influenciar o grupo oposto em função de seus obejtivos (no caso dos meninos, de participar da brincadeira de fazer comida e, no caso das meninas de proibi-los de participar). Com isso queremos afirmar que os sentidos acerca das relações de gênero não são simplesmente impressos nos meninos e nas meninas pela sociedade, mas são construídos pelas próprias crianças por meio das interações sociais que elas estabelecem entre si e nas relações que vivenciam com os adultos, num processo relacional que pressupõe a produção de si e a produção do outro.

Os dados produzidos junto ao grupo de crianças nos permitem lançar luz no que tem sido convencionalmente nomeado, nas pesquisas brasileiras, como transgressão de gênero por parte das crianças. No Brasil, o termo tem sido amplamente difundido nos estudos da área, contudo, muito pouco problematizado. Do nosso ponto de vista, a noção de transgressão se mostrou insuficiente, pois tal como vem sendo utilizada nos estudos sobre gênero e infância

pressupõe que as crianças infringem as normas e os papeis de gênero deliberada e conscientemente sem prestar contas ao sistema social. A esse respeito, pelo contrário, Dubet (1996, p. 152) afirma que "a atividade crítica do sujeito não se desenrola nem num vazio social nem num vazio cultural e, até nos arcanos das consciências, a introspecção nada mais é que um diálogo social interiorizado". O autor considera que a crítica pode ser realizada por três vias possíveis: a descoberta (fundamentada na revelação de princípios desconhecidos), a invenção (que implica na ruptura com as coerções sociais) e a experimentação (que pressupõe o ensaio, a repetição e a verificação). Dubet (1996) considera que na lógica da subjetivação, o sujeito – que não se reduz a reproduzir os princípios integradores oriundos da socialização, nem tão menos tão menos se restringe a manipular interesses em espaços concorrenciais – é capaz de exercer a crítica.

Por esse prisma, a lógica da subjetivação (expressão maior da subjetividade dos atores) poderia explicar as transgressões de gênero das crianças. Contudo, acreditamos que no âmbito dos processos de afastamento dos papéis sociais para realizar o exercício da crítica, os atores necessitam articular dimensões cognitivas que, talvez ainda sejam difíceis de serem alcançadas pelas crianças (SANTOS e SILVA, 2016). Do mesmo modo, as transgressões de gênero realizadas por meninos e meninas, são a nosso ver, mais processos de experimentação do que infrações, burladas e violações das normas e dos papéis sociais vinculados à masculinidade e à feminilidade. Por isso, preferimos o termo experimentação à transgressão, por considerar que tal expressão pressupõe os modos inventivos e exploratórios que as crianças dispõem na produção de si mesmas enquanto sujeitos de gênero.

No processo de produção de dados, identificamos algumas situações nas quais as crianças, ao invés de brincar com aquilo que era indicado para seu gênero, experimentavam se envolver com aquilo que era indicado para as pessoas do outro gênero, assim como se torna perceptível no episódio a seguir:

> *Em dado momento da brincadeira livre, alguns meninos disputam dois pedaços de TNT para fazerem capas de super-heróis. Vânia, ao perceber que os meninos brigavam pelos pedaços de pano, pega uma tesoura e parte cada um dos panos em dois. A professora desce até a sala da coordenação e pega mais alguns pedaços de TNT. Retorna à sala de aula e começa a cortar as capas para os meninos. As meninas começam a querer brincar também de super-heróis e pedem a professora as capas para amarrarem no pescoço. Andreia Juliane que se vestiu com um a saia chama Mirela para brincar de princesa e esta lhe responde:*
> *Mirela: - Eu não! Prefiro brincar de super-herói (notas do caderno de campo – 27 de maio de 2015)*

Esse episódio torna-se emblemático por referenciar os modos como as crianças, em algumas situações, seguem muito mais seus desejos pessoais, do que as normatizações e as regras colocadas pelo jogo de relações sociais. No âmbito da empiria, diversas foram as situações observadas e registradas em que as crianças, para além de se curvarem às imposições, para além de avaliarem as situações em termos de relacionar os meios aos fins, objetivaram seguir suas preferências e seus desejos (expressões maiores de suas subjetividades) nos momentos das brincadeiras com objetos e brinquedos fortemente marcados por representações de gênero. As fotografias a seguir demonstram que, em diversas situações, as crianças tinham a possibilidade de brincar com aquilo que era comumente associado ao outro grupo:

Figuras 63, 64 e 65: As meninas brincando com brinquedos de meninos nos momentos dos cantinhos
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador

Figuras 66, 67 e 68: Situações em que os meninos experimentam brincadeiras indicadas às meninas
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador.

Essas fotografias demonstram a relevância dos brinquedos e das brincadeiras (tanto como o meio quanto o fim) das experimentações de gênero. Segundo Benjamin (1984 [1928], p.69), "hoje, talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário". Para o autor, na experiência do brincar, meninos e meninas subvertem a função dos brinquedos, pois, "a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda" (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 70). Nesse processo, não é o adulto quem reorienta a função e o uso dos brinquedos mais sim as próprias crianças (BENJAMIN, 1984 [1928], p. 65). Ou seja, por mais que os brinquedos pré-determinem o que meninos e meninas devam fazer; com o que devem brincar, no momento em que as crianças brincam com esses artefatos, têm a possibilidade de construir outros sentidos para eles, experimentando outras formas de ser menino e menina e, desse modo, ressiginifcando ativamente o processo de produção das identidades de gênero. Essa relevância acerca das brincadeiras também foi identificada por Finco (2010). Em sua tese de doutorado, a autora identificou que a crianças brincam com diferentes objetos, em diversas situações e com diferentes companhias (em grupos, em pares ou até individualmente). A autora conclui que

> A brincadeira ocupa um lugar importante no processo de construção das identidades de meninos e meninas. Nesse sentido, compreender o que as crianças sabem e aprendem acerca do gênero através das suas brincadeiras é tão importante quanto perceber os usos que dão a esse conhecimento no contexto de relações de poder e resistência em que se desenvolvem no grupo de pares (FINCO, 2010, p. 136).

Desse modo, percebe-se que o tempo da infância é visto por meninos e meninas como um tempo de experimentação – no sentido de que, na infância, as crianças têm a possibilidade (para além daquilo que lhes é imposto pelos adultos) de vivenciar diferentes experiências de gênero que as permitem construir outras identidades, contrariando, muitas vezes, as representações de masculinidade e feminilidade (que comumente são associadas às representações hegemônicas de gênero).

Percebe-se nas falas das crianças que é um equivoco pressupor que o conteúdo imaginário do brinquedo pré-determina a brincadeira (BENJAMIN, 1984 [1928]). Na experiência do brincar, não é o adulto quem reorienta a função e o uso dos brinquedos mais sim as crianças. Ou seja, a brincadeira, para além de momento de reprodução de papéis estereotipados de gênero, se torna um tempo/espaço para a produção de um sentido coletivo para a masculinidade e a feminilidade – não como noções ontologicamente opostas, mas como conceitos inter-relacionais. Isso também foi verificado nas entrevistas. No processo de conversação, meninos e meninas afirmaram que, por meio das brincadeiras e da utilização de brinquedos destinados ao uso das crianças do sexo oposto, é possível experimentar e criar outras formas de produzir sentidos para a masculinidade e para a feminilidade:

> *"Eu não gosto muito de brincar de carrinho. Porque é coisa de menino. Mas, tem vezes que eu brinco. Quando eu estou na casa do Anderson [vizinho] eu tenho que brincar, porque ele fica com raiva e senão, eu fico sem brincar. Aí a gente brinca de videogame. A gente [eu e Anderson] também brinca de mamãe e filhinha"... (Isabel, 15 de setembro de 2015)*

> *Jonatas: – "Eu gosto de brincar de duas coisas: eu gosto de brincar na casinha e de policial. De casinha é com a Andreia Juliane, com a Karolina, com a Isis com o Gleisson, com o Vitório e o Carlos. De policial eu brinco com os meninos, mais com o Vitório, o Gleisson, o Cristiano, o Mário, o Israel e o Saulo".*
> *Pesquisador: – "São duas brincadeiras bem diferentes, né"?*
> *Jonatas: – "É. mas não tem nada a ver não. O bom é poder brincar do que quiser né? (Jonatas, 15 de setembro de 2015).*

Para as crianças, essa experimentação (inerente ao período da vida no qual se encontram) é o que caracteriza e difere a experiência social das crianças em relação à dos adultos. Aqui, mais do que demonstrar compreensão de que os brinquedos e brincadeiras não devem limitar as experiências sociais de meninos e meninas, as crianças afirmam que a

infância é um tempo/espaço no qual elas podem, diferentemente dos adultos, experimentar (ou *experienciar*, para usar um neologismo) o mundo, não se atendo às representações de gênero imposta pela sociedade. Dito de outro modo, as crianças percebem as diferenças da experiência social dos adultos em relação às suas próprias experiências. Essa afirmação é feita com base nos depoimentos de algumas crianças:

> *"Criança pode fazer muitas coisas... de menino e de menina. Gente grande não" (Isabel, 15 de setembro de 2015).*
> *"Bom, as mulheres fazem coisas de mulheres e as meninas, brincam com coisas de meninas e de meninos. É... assim... mulher tem que cuidar da casa, lavar banheiro e cozinhar. Já quando [a menina] é criança, a gente pode brincar dessas coisas e com coisas que os meninos brincam. De carrinho, de lutinha, de bola, de pega-pega, essas coisas" (Andreia Juliane, 15 de setembro de 2015).*
> *"Ó, quando a gente é criança, no brinquedo é tudo igual. A gente pode brincar de carrinho, de boneca, mas com gente grande é diferente. Mulher faz uma coisa; homem faz outra". (Welington, 23 de setembro de 2015)*
> *"Crianças podem brincar de carrinho e de boneca também. Só que tem que quando se é adulta é diferente" (Isis, 21 de setembro de 2015).*

De acordo com as falas acima, parece-nos que, para as crianças, ser menino e ser menina pressupõe experimentar as dimensões simbólicas da vida presentes em múltiplas e complexas relações sociais. Pressupõe a construção de diferentes modos de viver a infância, de perceber e expressar as relações de gênero, de se projetar na realidade por meio da brincadeira, enfim, pressupõe diferentes formas de *ser* e *estar* no mundo.

No episódio a seguir, o processo de experimentação torna-se mais evidente. A partir de uma situação surgida no grupo de pares, as crianças vão produzindo um sentido compartilhado a partir da construção de uma experiência coletiva. Do ponto de vista das relações de gênero, a compreensão de meninos e meninas se altera a partir do momento em que a experimentação avança:

> *A professora Vânia havia preparado uma atividade de artes chamada "pintura soprada". A tarefa consistia em espalhar pequenas quantidades de tinta sobre uma folha de papel com o auxílio de um canudo de plástico. A professora com o auxílio da auxiliar de inclusão (Rose), após distribuir as folhas, foi despejando a tinta no papel de acordo com a preferência das crianças. Muitas delas, ao invés de soprar a tinta com o canudo, tal como planejado a priori, realizaram a atividade de outras formas. Saulo, por exemplo, deitou seu canudo sobre a tinta e friccionando-o até espalha-la toda. Adriana largou seu canudo e ficou espalhando a tinta com as mãos espalmadas sobre a folha. Como as crianças ainda não possuem muito domínio sobre o movimento do diafragma realizado no ato da respiração (movimento de inspirar e expirar o ar) para espalhar a tinta, em alguns casos essa entrava canudo adentro e acabou sujando os lábios de algumas crianças. Em dado momento, as demais crianças perceberam que Jonatas e Mário estavam com os lábios sujos de tinta guache e começaram a rir deles:*
> *Gleisson: Ah lá! Você está com a boca toda suja, Mário! (Gargalhando alto e em tom irônico)*

> *Vitório: Credo! Você e o Jonatas estão parecendo dois Palhaços!*
> *Isabel: Oh Mário, tira isso... tá parecendo que você passou batom. Tá parecendo que você é mulherzinha. Homem não pinta a boca. – Adriana (que estava sentada ao lado e assiste ao debate entre os/as colegas) espalhava a tinta despejada sobre as folhas com as mãos, para, olha para sua mão toda suja de tinta e decide passa-la nos lábios como se estivesse com um batom. As outras meninas veem a atitude de Adriana e todas pintam seus lábios com a tinta (inclusive Isabel que havia proibido Mário de permanecer com a boca pintada). Os demais meninos da turma também presenciam a cena e, assim como as meninas, também passam a lambuzar seus lábios com tinta. Isabel que no início havia recriminado Mário estimulava outros meninos e passarem a tinta na boca (notas do caderno de campo 08 de abril de 2015).*

Percebe-se nesse episódio que, a lógica da subjetivação se estabelece por meio da experimentação que as crianças realizam conforme a interação ocorre. O princípio da continuidade das experiências que Benjamin (1989 [1918]) apresenta no ensaio *Sobre o programa de filosofia futura* permite que as crianças ampliem a atividade proposta pela professora. Se inicialmente, a tarefa consistia em fazer a pintura soprando com o canudinho, as crianças ampliam essa tarefa produzindo outras formas de realizar a pintura: fricconando o canudo como fez Saulo, ou ignorando-o e pintando com as mãos espalmadas como fez Adriana. A pouca habilidade das crianças com a pintura soprada fez com que Jonatas e Mário sujassem os lábios com a tinta. Num primeiro momento, as demais crianças recriminam esses meninos afirmando que eles estavam parecendo palhaços com a boca pintada (como afirmou Vitório) ou parecendo mulher (como disse Isabel). Adriana (seguida das outras meninas envolvidas no episódio), interconecta a experiência presente à outras vivências compartilhadas por ela e as demais meninas (SANTOS, 2013a), que frequentemente se reuniam para passar batom e, por meio da inventividade, decide pintar os lábios com a tinta guache. Prontamente, as demais meninas começam a passar batons nos lábios e ainda incentivam aos outros meninos que passem também. O que era incialmente proibido, passa a ser aceito e indicado para os meninos.

Nesse episódio, também presenciamos a articulação entre as dimensões daquilo que Manuel Sarmento (2002) nomeia como "a gramática das culturas da infância", a saber: i) a interatividade – as crianças estão se relacionando no grupo de pares e esse relacionamento as leva a novas ações; ii) a ludicidade – essa interatividade surge de uma propostia lúdcia (pintar assoprando um canudo) e deságua em outras propostas de pintura (com as mãos ou friccionando o canudo na folha) que foram (re)construídas pelo grupo e para o grupo; iii) a fantasia do real – as crianças resolvem a questão de poder pintar (ou não) os lábios com a tinta, o que aconteceu por meio da interatividade discursiva do grupo e da junção da

experiencia de uma das meninas à experiencia daquele coletivo; iv) a reiteração – a repetição aqui não é mera reprodução esquemática do que se viveu, mas um processo de construção de significados de uma experiência já vivenciada para uns ou que é desejável de se vivenciar para outras crianças do grupo de pares (SANTOS, 2013a).

Desse modo, as crianças criam uma forma própria de interação dentro do grupo de pares, com base nas experiências que vivenciam. Cabe ressaltar que a experiência infantil se diferencia daquela vivida pelo adulto na medida em que a experiência das crianças tem como característica a reiteração uma espécie de retorno ao fato vivido (BENJAMIM, 1984). Nesse sentido, pode-se dizer que a repetição é uma das características da experiência das crianças.

Figura 69, 70, 71, e 72: Sequência de acontecimentos que eclodem na pintura dos lábios.
Fonte: acervo fotográfico produzido pelo pesquisador.

Enquanto sujeitos produtores de suas próprias identidades de gênero, as crianças, afirmam estarem cercadas por brinquedos que circunscrevem suas experiências sociais por meio de representações ligadas à masculinidade e à feminilidade tidas em nossa sociedade como hegemônicas. Nesse processo, meninos e meninas encontram-se divididos em mundos ontologicamente opostos: um mundo edificado a partir de brinquedos e brincadeiras indicadas para eles e outro mundo constituído por brinquedos e brincadeiras associadas à elas. Contudo, ao vivenciar ativamente as relações de gênero na infância; ao experimentar outras possibilidades de produção de sentidos para o ser menino e o ser menina, as crianças trabalham dinamicamente na construção de suas identidades de gênero.

As falas e as ações das crianças permitiram ainda identificar que, para elas, o tempo da infância é um período da vida em que, contrariando as perspectivas dos adultos, torna-se possível sentir, provar e vivenciar formas diferentes de construir-se como meninos e meninas. Segundo as crianças, a experimentação é inerente à infância. Por meio dessa experimentação é que ocorre a apropriação das práticas culturais (que no caso corrente, envolvem as diferenciações entre os gêneros).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, dentre outras questões, observamos, descrevemos e analisamos os modos pelos quais as crianças produzem sentidos sobre as relações de gênero vivenciadas no interior de uma instituição de Educação Infantil. Assim, nos apresentavam-se duas possibilidades distintas para realização desta tarefa: privilegiando as análises dos modos como as condutas e normas relativas aos papéis sociais de gênero são impostas às crianças ou dando preferência para as análises dos modos como as crianças, quando estão entre si descobrem, negociam, e se apropriam das relações de gênero.

Contudo, a partir do levantamento bibliográfico realizado para a construção do projeto de pesquisa, sabíamos que não poderíamos privilegiar nem a imposição de papéis de gênero pela sociedade, nem tão menos analisar as relações de gênero entre as crianças de modo descontextualizado. Decidimos, portanto, não seguir *nem por um caminho nem pelo outro*. Optamos por analisar as interseções de gênero e infância a partir de um quadro teórico-metodológico que nos permitisse analisar as experiências de gênero produzidas pelas crianças sem, no entanto, desconsiderar as forças estruturais que se interpõem nesse processo.

Assim, reconhecendo a densidade e a complexidade constitutivas das relações sociais vivenciadas pelas crianças (que se alternam entre a dinamicidade e a interatividade inerentes às interações com os pares, ao mesmo tempo em que pesa a multiplicidade de sentidos presentes nas interações com os adultos), optamos por analisar os modos como meninos e meninas significam as relações de gênero a partir de uma aproximação com seus universos de referência. Isso nos impôs duas questões: a primeira de ordem teórica-conceitual e a segunda de ordem metodológica.

Do ponto de vista teórico, foi preciso construir um referencial analítico que tornasse nossos olhares sensíveis às especificidades etárias das crianças e que, portanto, estivesse pautado na alteridade da infância. Assim, para analisar os sentidos produzidos pelas crianças de cinco anos de idade sobre as relações de gênero por elas vivenciadas no interior de uma instituição pública de Educação Infantil foi necessário articular, para além de teorias e autores/as dos novos estudos da infância e das teorias de gênero, outros autores/as cujas produções teóricas se inscrevem em diferentes tradições de pesquisa (sociologia da educação,

antropologia, filosofia, etc.). Essa multidisciplinaridade teórica ratificou o entendimento de que a infância é, na atualidade, vista como um fenômeno social complexo, híbrido e multifacetado.

Já em relação às questões metodológicas, buscamos empreender uma leitura da experiência das crianças por meio da alteridade da infância e construímos um desenho metodológico para a investigação que nos permitisse descrever com densidade (GEERTZ, 1989 [1973]) as especificidades das experiências sociais de gênero de meninos e meninas. Preocupamo-nos em aceder à perspectiva das crianças com o objetivo de compreender os modos complexos e multifacetados que possuem de vivenciar as relações de gênero e pelos quais elas ora legitimavam simbologias de gênero vinculadas às visões hegemônicas da masculinidade e da feminilidade e ora construíam formas genuínas e autênticas de experimentar novas possibilidades de ser menino e menina e de compreender os papéis sociais reservados a homens e mulheres em nossa sociedade. Para esse empreendimento, utilizamos uma diversidade de instrumentos de produção de dados (observação participante, entrevistas com adultos e crianças; desenhos articulado com as falas de meninos e meninas), além das diferentes formas de registro desses dados (notas em caderno de campo, fotografias, gravações em áudio).

Em relação ao trabalho de campo, acreditamos que nossa investigação deixa alguns contributos de ordem metodológica para os estudos da área: do ponto de vista da investigação científica com crianças, a conjugação entre esses diferentes instrumentos de pesquisa nos permitiu uma leitura interpretativa das experiências das mesmas – o que afirma a relevância da triangulação de dados na pesquisa com criança (GRAUE e WALSH, 2003; ROCHA, 2008). Ao analisar as relações de gênero por diferentes ângulos (instrumentos) e pela perspectiva de diferentes atores (adultos e crianças), compreendemos melhor as especificidades em torno das aprendizagens relativas à construção da masculinidade e da feminilidade. Acreditamos que nossa investigação contribui para o campo de pesquisa ao apresentar questões relativas à ética na investigação com crianças (CHRISTENSEN e PROUT, 2002; AGOSTINHO, 2008) e também no que diz respeito à aproximação e permanência de um pesquisador adulto junto a um grupo de crianças.

No decorrer do trabalho de campo, percebemos que as crianças e os/as professores/as produziram diferentes sentidos sobre a pesquisa científica e sobre presença do pesquisador

convivendo com eles/as na escola. Isso demandou a construção de diferentes estratégias frente aos diferentes percursos metodológicos trilhados na companhia de cada um desses grupos geracionais (adultos/professores e crianças). Do ponto de vista da relação com as crianças, foi preciso construir uma conduta atípica (SANTOS, 2013a), como forma de inserção no grupo de pares e obtenção do consentimento de meninos e meninas. O consentimento das crianças – cabe reiterar – se dá por um tramite tácito; que se expressa por meio de diferentes linguagens – oral, corporal, gestual, etc. –, o que demanda do adulto/pesquisador sensibilidade para compreender *quando* e *como* meninos e meninas concordam em participar do estudo, contribuindo para o processo de produção de dados.

No que tange aos adultos, embora a linguagem oral predomine, os sentidos sobre a presença do pesquisador (um estranho com o qual eles/as passam a conviver) se alteram constantemente. Foi o caso do episódio apresentado no capítulo metodológico desta tese no qual a direção da instituição me informou que os professores relataram certo incômodo em relação a minha presença no cotidiano da sala de aula. Nesse caso, foi preciso construir estratégias que permitissem aos professores extrair um sentido mais profundo sobre os processos de produção de dados, bem como os instrumentos nele utilizados, assim como foi igualmente importante implicar-me no cotidiano daqueles docentes *por inteiro*, permitindo-lhes (e permitindo-me) transpor as diferenças e as distâncias socialmente construídas entre nossas ocupações profissionais (de professor e de pesquisador). Essa *implicação contrária que proporciona alteridades múltiplas* entre os professores e o pesquisador, configurou-se como uma estratégia relevante na realização do trabalho de campo à medida que possibilitou aproximar os sentidos construídos sobre *o outro* por meio da radicalização da alteridade, fazendo com que na condição de pesquisador, eu pudesse compreender o cotidiano institucional *por dentro*, ao mesmo tempo em que permitiu aos sujeitos da pesquisa (nesse caso, os professores) produzir um sentido para os fazeres e saberes presentes na investigação científica.

Além disso, a heterogeneidade e as assimetrias (culturais, geracionais e de gênero) existentes entre os diferentes sujeitos da pesquisa – meninos e meninas; adultos e crianças – demonstraram a imposição de diferentes lógicas de ação que precisaram ser articuladas e geridas também por mim, como pesquisador. Constantemente, eu era demandado pelos sujeitos da pesquisa para ora legitimar a ordem instituída – no caso dos adultos – e ora para laborar na construção de uma ordem instituinte – no caso da relação com as crianças. Desse

modo, tentamos demonstrar que diferentes atores sociais envolvidos no processo de produção de dados, demandam diferentes posturas por parte do investigador que, na observação participante, precisa administrar essas lógicas de modo a não privilegiar determinados pontos de vistas em detrimento de outros.

No que diz respeito aos objetivos da pesquisa, ao longo do trabalho de campo, identificamos os diversos modos como as simbologias de gênero atravessam o cotidiano de adultos e crianças na instituição de Educação Infantil. Tais simbologias se materializam nas imagens que se disseminavam na organização dos espaços e ambientes da UMEI Gente Miúda, assim como se faziam presentes nas práticas pedagógicas e nos diversos ritos que compunham a rotina da instituição. Desse ponto de vista, compreendemos que as representações de gênero se conformam como uma estrutura que influencia as relações sociais entre os diferentes atores presentes na instituição de Educação Infantil investigada: adultos e crianças; homens e mulheres; meninos e meninas; professores, crianças e também o pesquisador.

Importante destacar que as relações de gênero, por serem fluidas e dinâmicas, na Educação Infantil são vividas pelos diferentes sujeitos (adultos e crianças; meninos e meninas; homens e mulheres) de formas ambíguas e por vezes incongruentes. Com isso, afirmamos que o mesmo espaço institucional que reproduz e reforça estereótipos de gênero, também possibilita o exercício da crítica. Contudo, como bem afirmam Silva e Luz (2010), essa crítica não faz parte de uma reflexão coletiva e, por isso, não possibilita a produção de estratégias pedagógicas que auxiliem meninos e meninas no processo de constituição de suas próprias identidades enquanto sujeitos de gênero. Seria, portanto, relevante que as questões de gênero estivessem efetivamente inseridas no plano de trabalho das/os docentes (assim como nos Projetos Pedagógicos das instituições de Educação Infantil), contrariando posicionamentos de setores de nossa sociedade que, na atualidade se mobilizam e reivindicam a supressão da expressão *ideologia de gênero* dos currículos das instituições de cuidado e educação.

No que concerne à especificidade da instituição pesquisada, o fato de ela possuir um professor do sexo masculino, traz implicações para pensarmos as relações de gênero naquele espaço educacional. Como vimos, os modos como o professor e a professora interagiam foi um dos elementos problematizados na perspectiva dos estudos de gênero, posto que

disseminem visões estereotipadas sobre a masculinidade e a feminilidade. De acordo com os dados apresentados no capítulo IV, reiteramos: não basta apenas inserir professores homens na educação e nos cuidados realizados junto às crianças, mas é igualmente importante que ambos (homens e mulheres) estejam imbuídos do desejo de mudança para se colocarem como agentes de transformação no que diz respeito à construção de uma política de equidade de gênero que seja de fato significativa tanto para adultos quanto para crianças.

O conceito de socialização de gênero se impôs no âmbito das análises, pois como vimos diferentes processos de socialização, oriundos de outras instituições sociais, tais como a família e a mídia se articulam aos processos de socialização de gênero que as crianças vivenciam na UMEI – que já não são poucos, pois compreendem aqueles realizados pelos adultos/professores e também as interações no grupo de pares. Quando focalizamos o engajamento das crianças nesses diferentes processos (que ora se interpõem, ora se contradizem), percebemos que tais processos são regidos por avanços, rupturas e retrocessos que promovem sucessivas *dessocializações* e *ressocializações* (MOLLO-BOUVIER, 2005). Isso faz com que as crianças articulem diferentes sentidos sobre o ser menino e o ser menina; sobre o ser homem e ser mulher; sobre a masculinidade e a feminilidade, na construção de suas identidades de gênero. Ou seja, as crianças articulam, nas relações sociais que vivenciam entre si e com diferentes adultos (pais/mães, irmãos/irmãs, líderes religiosos/as; professores/as) diferentes lógicas de ação (DUBET, 1996) que lhes permitem em algumas situações legitimar e em outras refutar os estereótipos de gênero.

A articulação teórica aqui empreendida em confronto com os dados produzidos no período da empiria nos permitem defender a tese de que os sentidos produzidos pelas crianças sobre as relações de gênero vivenciadas entre si e com os adultos são diversos em função de que meninos e meninas, ao engajarem-se nos processos de socialização de gênero, interagem com diferentes registros de ação, que são múltiplos, ambíguos e por vezes contraditórios. A produção de si, enquanto sujeito *generificado* é um processo repleto de rupturas e descontinuidades, contrariando perspectivas anteriores que o concebiam como um processo linear e de imposição vertical, isto é, do adulto para a criança de papéis sociais de gênero.

A complexidade do conjunto de relações sociais que as crianças vivenciam lhes permite extrair um sentido mais profundo sobre as relações de gênero e sobre sua própria identidade frente à heterogeneidade e diversificação dos sistemas de ação com os quais

meninos e meninas se deparam ao produzirem suas experiências sociais no interior de uma instituição de Educação Infantil.

As crianças deste estudo demonstraram que são capazes de avaliar as condições estruturais e utilizar essas escolhas no decorrer de suas ações. Exemplo disso, é o caso de Andreia Juliane que ao ser proibida pela mãe de brincar de jogar futebol com os irmãos, o faz na escola, pois avalia que esse ambiente institucional permite a experimentação de outras situações sociais. Essa menina afirma que, na escola, até sua professora brinca. Ou seja, existem exemplos de outras feminilidades possíveis (que nesse caso podem jogar bola) na instituição de Educação Infantil. Ou como no caso de Jonatas que no momento de entrevista, afirma que o bom mesmo, quando se está na UMEI, é brincar, seja com bola ou com boneca. Esses dados nos permitem compreender que aquilo que é convencionalmente visto como transgressão é feito por meio de uma experimentação de formas autênticas de vivenciar a masculinidade e a feminilidade – experimentação criada a partir da subjetividade das crianças; e não por uma intencionalidade de burlar, subverter e transgredir as imposições adultas.

Assim, percebemos que as crianças, ao compreenderem por meio de qual registro de ação torna-se possível orientar suas condutas, têm a possibilidade de escolher *quando*, *como* e *em que condições* podem experimentar outras formas de viver a masculinidade e a feminilidade. Ou seja, as crianças avaliam em que espaços, tempos e condições podem experimentar outros modos de vivenciar a masculinidade e a feminilidade e em que espaços, tempos e condições elas devem legitimar as simbologias de gênero.

Desse modo, acreditamos que esta pesquisa apresenta um duplo contributo: do ponto de vista científico, a investigação contribui para o campo de estudos e pesquisas sobre gênero, infância e Educação Infantil, afirmando que ao focar no engajamento das crianças nos diferentes processos de socialização de gênero que vivenciam foi possível compreender a ação social das mesmas, evidenciando as lógicas por meio das quais elas atuam. Nesse processo, é reconhecida a capacidade de ação social das crianças ao mesmo tempo em que as forças estruturantes dos adultos são levadas em consideração. Por isso, reiteramos: é potente pensar a ação social das crianças em termos de articulação de *lógicas de ação* tal como proposto na sociologia da experiência de François Dubet (1996), pois uma teoria desse alcance permite analisar a relação agência *versus* estrutura sem prevalência de uma sobre a outra.

Do ponto de vista da prática pedagógica, este estudo pode contribuir para o processo de sensibilização dos profissionais de Educação Infantil. Seja na relação com a produção da identidade de gênero, ou relativo a qualquer outra forma de engajamento das crianças nos diferentes processos de socialização em que elas se envolvem, torna-se relevante para o adulto compreender como meninos e meninas produzem suas próprias experiências sociais. Isso permite uma aproximação com suas formas complexas e sutis de produção simbólica, possibilitando a construção de um exercício de alteridade para com as crianças.

Dessa maneira, a compreensão sobre os modos como meninos e meninas criam suas próprias experiências de gênero é primordial para que os/as profissionais da Educação Infantil possam mediar esse processo, criando estratégias e práticas pedagógicas a partir das questões demandadas pelas crianças. A compreensão acerca desse processo pode favorecer o planejamento de ações educativas focadas nas experiências das próprias crianças e nas especificidades que envolvem seus processos de constituição como seres humanos, inclusive aqueles relativos à constituição enquanto sujeitos de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. In: ***Sociologia***: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, p. 121-139.

AGOSTINHO, Kátia Adair. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. In: **32ª *REUNIÃO ANUAL DA ANPED***. ANPEd: Caxambu, 2008. Anais eletrônicos. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4062--Int. Acesso em: novembro de 2010.

ALANEN, Leena. 'Rethinking childhood', Acta Sociologica, 31: 53-67.1988.

ALANEN, Leena. Estudos Feministas/ Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). **Crianças e Jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

ALDERSON, Priscilla. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **Research With Children**: perspectives and practices. London: Routledge, 2008 (second edition). p. 271 – 290.

ALMEIDA, Ana Nunes de. ***Para uma Sociologia da Infância:*** jogos de olhares, pistas para Investigação. Lisboa: ICS. Impressa de Ciências Sociais, 2009.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. ***Cadernos de Pesquisa***. 1990; (73): 13- 25.

ARAUJO, Katia; MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los indivíduos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 077-091, 2010.

ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. ***Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil.*** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ARIÈS. Philippe. **História social da infância e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARREGUY, Cintia Aparecida Chagas; RIBEIRO, Raphael Rajão. **Histórias de bairros de Belo Horizonte:** Regional Barreiro. Belo Horizonte: APCBH/ACAP-BH, 2008.

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro. ***Brinquedos e gênero na educação infantil*** **-** um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

BARBIER, Rene. ***A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa***. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética com pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. ***Práxis Educativa***, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. ***POR AMOR E POR FORÇA:*** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen (2007), "Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas", in **Educação & Sociedade**, 28 (100), 1059-1083.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: ***Subsídios Para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil***. Brasília: MEC, 1998. p.p. 23 – 34.

BELLO, Alexandre ToAnselmo. ***Sujeitos infantis masculinos:*** homens por vir? 2006. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS. Porto Alegre.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009. 150 p.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. ***Resolução CME nº 01/2000***, de 11 de novembro de 2000. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. ***PROPOSIÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:*** Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. ***Proposições Curriculares de Educação Infantil:*** Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. (versão preliminar) Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009. 333 p.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. v. I: Magia e técnica: arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2011a.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. v. III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 2011b.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. Sobre el Programa de la filosofia Venidera. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre el Programa de La Filosofia Venidera y otros ensayos.** Trad. Espanhol Roberto J. Vernego. Caracas: Monte Avila Editores, 1989 [1918], p. 162 – 175.

BERGER, Peter e BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **SOCIOLOGIA E**

SOCIEDADE: Leituras de introdução À Sociologia. Rio de Janeiro: LTC 2008 [1975]), p. 169-181.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas, **A Construção Social da Realidade**, Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes. 2004 [1966].

BERGO, Renata Silva; GOMES, Ana Maria Rabelo. "Eu sou muzenza": a aprendizagem no terreiro de umbanda. ***ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS_GRADUAÇÂO EM CIÊNCIAS SOCIAIS***. Trabalho apresentado na ANPOCS. 2009.

BERTUOL, Bruna. ***COISAS DE MENINO OU DE MENINA?*** pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil. Canoas/RS, 2013. 157 p. Dissertação (Mestrado) Centro Universitário La Salle.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. ***A construção das identidades de gênero na educação infantil.*** Campo Grande, 2009. 138 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BOGOSSIAN, Thiago. "Já pensou pedro com um cabelão de maria chiquinha! Não combina, né?!" Geografia e gênero na educação infantil.**Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 169-186, 2014.

BOLLE, Willi. Benjamin e a Cultura da Criança. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.p.p. 13 -16.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, 2001. P. 693- 713.

BRASIL, ***Estatuto da Criança e do Adolescente***. Lei n. 8069, de 13 jul. 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** 3 v. Brasília, DF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2009.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. ***Cadernos de pesquisa***, v. 37, n. 132, 2007. p. 537-572.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. In: ***REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*** v. 18 n. 55 out.- dez. 2013a p. 939 – 960.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero, tamanho e desempenho: elementos centrais das ações e relações sociais de crianças pequenas. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 30, p. 481-514, 2013c.

BUSS-SIMÃO, Marcia. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um Olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de Crianças pequenas. In: ***35ª Reunião da ANPED***, 2012b. Anais eletrônicos. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br. Acesso em: maio de 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia**.** RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE. In: **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.176-197 jan./abr. 2013b.

BUSS-SIMÃO, Marcia. ***RELAÇÕES SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:*** um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012a. p. 312.

CAMPOS, Maria Malta. A Regulamentação da Educação Infantil. In: ***Subsídios Para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.*** Brasília: MEC, 1998. p.p. 35 – 63.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. ***Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.*** Brasília, 1994. p.p. 32 – 42.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez. 2008.

CARVALHAR, Daniela Lameirinhas. ***RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:*** a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. 160 p.

CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de. ***Educação Infantil:*** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, *et al*. "TU É MENINO, TU VAI BRINCAR DE BONECA, É?!" RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ***Revista Espaço do Currículo***, v. 8, n. 2, 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construções e desconstruções de gênero na instituição de educação infantil. In: ASSIS, Gláucia de Oliveira; MINELLA, Luzinete Simões; FUNCK, Susana Bornéo. ***Entrelugares e Mobilidades***: desafios feministas. 1.ed, Tubarão, SC: Editora Copiart, 2014. p. 427-438.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. ***Revista de Educação Pública***. Cuiabá, v. 21 n. 46, p. 401-412 maio/ago. 2012

CARVALHO; Maria Eulina Pessoa de, COSTA; Eliana Célia Ismael da, MELO; Rosemary Alves de. Roteiros de Gênero: A Pedagogia Organizacional e Visual Gendrada no Cotidiano

da Educação Infantil. ***31ª Reunião Anual da Anped***. Anais eletrônicos, Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: junho de 2014.

CASSAROTTI, Magda Helena Balbino. ***Sexualidade na educação infantil:*** impasses dos professores frente ás questões das crianças. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2009.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. "PRINCESAS EM DISCURSO: AS BONECAS PERSONAGENS DA DISNEY NA VISÃO DAS CRIANÇAS." ***Reflexão e Ação*** 23.2 (2015): 250-268.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. ***Childhood,*** 9 (4): 477-497. 2002.

COHN, Clarice. ***Antropologia da Criança.*** São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CONNELL, Raweyn; PEARSE, Rebecca. ***Gênero:*** uma perspectiva global. Tradução e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015. P. 29-50.

CORSARO, William Arnold. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao "Faz de Conta" das Crianças. In: ***Educação Sociedade & Culturas***, Porto, n. 17 , 2002; p.113-134.

CORSARO, William Arnold. Entering the child's world research strategies for field entry and data collection in a preeschool setting. In: GREEN, Judith L.; WALLAT, Cynthia. ***Etnography and Language in Educational Settings***. Norwood: Ablex.1982.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças. ***EDUCAÇÃO & SOCIEDADE***, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, maio/agosto. 2005. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em março de 2010.

CORSARO, William Arnold. ***Friendship and peer culture in the early years***. Norwood: Ablex, 1985.

CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). ***TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS:*** Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

CORSARO, William Arnold. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). ***TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS:*** Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

CORSARO, William Arnold. ***Sociologia da Infância***. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSARO, William Arnold; AYDT, Hilary. Differences in Children's Construction of Gender Across Culture: An Interpretive Approach. In: ***American Behavioral Scientist*** 2003; v. 46; p. 1306 – 1325.

CORSARO, William Arnold; MOLINARI, Luiza. Entering and Observing in Children's Worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. ***Research with children:*** perspectives and practices. London: Falmer Press, 2009.

COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI. In: 37ª ***Reunião Anual da Anped***. Anais Eletrônicos. Florianopolis/SC, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: fevereiro de 2016.

COSTA, Arlete de. ***Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil:*** um estudo sobre as relações de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. 149 p.

CRUZ, Elizabete Franco. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unberhaum; MEDRADO, Benedito (Orgs.). *Homens e masculinidades*: Outras palavras. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando; ARAÚJO, Maria de Fátima; GOMES, Renata Fernanda Fernades. Infância e diversidade: significações de gênero no brincar de crianças na Brinquedoteca. ***Nupem***, Campo Mourão, PR: 2011. p. 23-37.

CUNHA, Elianne Madza de Almeida. ***Identidade de gênero em situação de brinquedo:*** um estudo com crianças pré-escolares. Dissertação (Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008, 87p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da educação infantil. ***Educação & Realidade***, Porto Alegre, n. 30, v. 2, p. 165-185, jul./dez. 2005.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero. In: ***III seminário Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-culturais***. Criciúma: UNESC. 2007. p.p. 1-9. Disponível em: www.gedest.unesc.net. Acesso em: 25 julho de 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como Direito. In: ***Subsídios Para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.*** Brasília: MEC, 1998. p.p. 9 – 15.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, E. de O. ***A aventura sociológica***. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DALBEN, et al. ***Educação Infantil:*** o desafio da oferta pública. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002. 181 p.

DE CERTEAU, Michel. ***A invenção do Cotidiano*.** Artes do fazer. Petrópolis: Vozes. 1994.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do Gênero. IN: HOLLANDA, Heloisa (Org.). ***Tendências e impasses:*** o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

DEBORTOLI, José Alfredo de Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço tempo da Educação Infantil. In: ***Paidéia***, nº 4, Belo Horizonte, jan./jun. 2008, pp.79-108.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. ***Insumos para o debate 2 –*** Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. – São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

DINIZ CARVALHO, Levindo. **Educação (em tempo) integral na Infância:** Ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFMG. 2013.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: Construção das Identidades Sociais e Profissionais, São Paulo, Martins Fontes. 2005.

DUBET, François. ***Sociologia da experiência***. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 41, p. 241-328, ago. 1997.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. Tradução de Paulo Neves; revisão de Eduardo Brandão. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes (Coleção Tópicos), 2007 [1895].

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Tradução de Stephania Matousek. – Petrópolis, RJ: Vozes (coleção textos fundantes de Educação), 2011 [1922].

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. ***Pesquisa participante***. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. ***Pequena infância, educação e gênero:*** subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, 2006.

FELIPE, Jane. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. ***Revista textura***. Canoas n.19-20, 2009, p.4-13.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. ProPosições, v. 14, n. 3, p. 119-129, 2003.

FERNANDES GOMES, Renata Fernanda. ***Infância e diversidade:*** um estudo sobre significações de gênero no brincar. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

FERREIRA, Manuela e NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. ***Linhas Críticas***, Brasília, Distrito Federal, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan/abr., 2014.

FERREIRA, Manuela. Branco Demasiado ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). ***ESTUDOS DA INFÂNCIA:*** educação e práticas sociais – Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRA, Manuela. *Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no Jardim de Infância.* **Reflexão e Ação**, Vol.13 nº 1, p.115-132, 2005 disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/pubonline.htm. acesso em: julho de 2011.

FERREIRA, Manuela. O Trabalho de Fronteira nas relações entre géneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta". In: ***REVISTA EX AEQUO*** nº 7. Oeiras: Celta, 2002b; p-p:113-128. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/pubonline.htm. acesso em: julho de 2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. "– **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!":** as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, 2002a. 736p.

FERRIS, David S. "On the Program of the Coming Philosophy" (1918). In: FERRIS, David S. **Introduction to Walter Benjamin.** Cambridge University Press. United States of America: New York. 2008 p.p. 42 – 45.

FINCO, Daniela. ***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.

FINCO, Daniela. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. In: ***28º Reunião Anual da ANPEd***. Anais Eletrônicos. Caxambu/MG, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: junho 2014.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero**. *Leitura: Teoria & Prática***, *Campinas***,** v.31, n.61, p.169-184, nov. 2013.

FINCO, Daniela. ***Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:*** relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na Educação Infantil. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004. 158 p.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. ***Pro-Posições:*** Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol. 14, nº 42, 2003, pp.89-102.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. ***Revista Brasileira de Educação***, São Paulo, n. 10, p.58-78, jan./abr.1999.

FOOT-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, Alba G. (Org.) ***Desvendando máscaras sociais*.** 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 77-86.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. ***Qualidade em educação infantil*.** Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 229-281.

FREIRE, Maria Angélica Menezes. ***O jeito de ser menina e menino no cotidiano da educação infantil.*** (dissertação) Mestrado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. 2010, 130p.

FURLAN, Cássia Cristina. **CRIANÇAS E PROFESSORAS COM A PALAVRA: GÊNERO E SEXUALIDADE NAS CULTURAS INFANTIS**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

FURLAN, Cássia Cristina; MÜLLER, Verônica. "O brincar e as relações de gênero: reflexões de crianças e docentes." ***Educação*** *(UFSM)* 40.3 (2015): 709-720.

GAGNEBIM, Jeane Marie. Walter Benjamin ou a história aberta (prefácio). In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. (Tradução de Sérgio Paulo Rouanet). v. I: Magia e técnica: arte e política. 14ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2011.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). ***Por uma cultura da infância:*** *metodologias de pesquisa com crianças.* Campinas: Editores Associados, 2002.p. 49 – 68.

GARCIA, Juliana Lopes. ***Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil:*** uma análise na perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2013. 92 p.

GARCIA, Juliana Lopes; TOSCANO, Carlos. Gênero na Educação Infantil: diferenciando meninos e meninas a partir da significação de marcadores externos. In: ***Revista Contrapontos*** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 1 - jan-abr 2014. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em jun. 2014.

GAUDIO, Eduarda Souza Gaudio. ***RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:*** dimensões étnico raciais, corporais e de gênero. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2013. 242 p.

GEERTZ, Clifford. ***A interpretação das culturas***- l.ed., 13ª reimpressão. - Rio de Janeiro: LTC, 1989 [1973].

GEERTZ, Clifford. ***O Saber local:*** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2013 [1983].

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. ***História da vida privada*** v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GIONGO, Marina Grandi. ***Socialização de gênero e educação infantil:*** estudo de caso sobre a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. ***Pró-posições***. Campinas, v.10, n.1, p.139-156, 1999.

GOBBI, Márcia Aparecida. ***Lápis Vermelho é de mulherzinha:*** desenho infantil, relações de gênero e Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação Unicamp, 1997. 145 p.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. ***Revista de Antropologia***, São Paulo: USP, v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003.

GOMES, Ana Maria. Outras crianças, outras infâncias? In: GOUVEA, Maria Cristina & SARMENTO, Manuel (orgs). ***Estudos da infância:*** educação e práticas sociais. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 97- 118.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da História da Infância: periodização e fontes. In SARMENTO, Manuel Jacinto, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). ***Estudos da Infância:*** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 97-118.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infantia: ente a anterioridade e a alteridade. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. p. 547-567.

GRAUE, Elizabeth & WALSH, Daniel J. ***Investigação etnográfica com crianças:*** teoria, métodos e técnicas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,2003.

GUERRA, Judite. ***Dos "segredos sagrados":*** gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GUIZO, Bianca Salazar. ***Identidades de gênero e propagandas televisivas:*** um estudo no contexto da Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. 157 p.

GUIZZO, Bianca Salazar. ***"Aquele negrão me chamou de leitão":*** representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. 2011. 191f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, possibilidades e armadilhas. ***Cadernos de Pesquisa.*** São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 36, n. 129, set./dez, 2006, p. 519-546.

HEYWOOD, Colin. ***Uma história da infância:*** da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça de Souza**. *Sabores, cores, sons, aromas:*** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INTRA, Zínia Fraga. ***A constituição do "eu" entre crianças na educação infantil:*** diferentes modos de ser menina e de ser menino / Zínia Fraga Intra. – 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

JENKS, Chris. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.185-215, 2002.

JOBIM e SOUZA, Solange. **INFÂNCIA E LINGUAGEM:** Bakthin, Vygotsky e Benjamin – Campinas: São Paulo (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico) 2002. 173 p.

JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. ***Gender and Education***, [S.l.]: Routledge, v. 7, n. 1, 1995. p. 69-86.

KERGOAT, Daniele. Divisão Sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). ***Dicionário crítico do feminismo***. São Paulo: Unesp, 2009, p. 67-75.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. In: ***Pro-Prosições***., vol.19, n.3, 2008 pp. 209-223. Disponível em: www.scileo.com.br. Acesso em: agosto de 2010.

KRAMER, Sonia. AUTORIA E AUTORIZAÇÃO: questões éticas na pesquisa com crianças. In: ***CADERNOS DE PESQUISA.*** São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Nº 116, 2002; p. 41-59.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: ***Revista Educação***, São Paulo, ano II, n. p. 16-25, mar. 2008.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, 2000 v.6, n.31, p. 17-27.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museus. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs). ***Infância e Produção Cultural.*** – Campinas: Papirus, (Série Prática Pedagógica). 1998. p.p. 207 – 223.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antônio. Itinerário do conceito de experiência na obra de walter benjamin In: ***Princípios:*** revista de filosofia. Natal (RN), v. 20, n. 33 . Janeiro/Junho de 2013, p. 449-484.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. ***Pro-Posições***, 19(2), 2008. p. 17-23.

LOURO, Guacira Lopes. ***Gênero, sexualidade e educação:*** *uma perspectiva pós-estruturalista.* 8ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1997. 159p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). ***O corpo educado:*** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. "De perto e de dentro: notas para uma antropologia urbana", in: ***Revista Brasileira de Ciências Sociais***, São Paulo: SP; 17 (49), (2002), p. 11-31.

MAGNANI, José Guilherme. O velho e bom caderno de campo. ***Revista Sexta Feira***, n.1, p. 8-12, maio 1997.

MANHÃES, Marcos Aurélio Ribeiro. Menino ou menina? Um Estudo sobre Gênero e Desenvolvimento Infantil. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004. 158 p.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. In: ***33º Reunião Anual da ANPEd***. Anais Eletrônicos. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: junho 2014.

MARCHI, Rita de Cássia. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação & Realidade**, vol. 34, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 227-246

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. In**:** ***CADERNOS PAGU*** (37), julho-dezembro de 2011: 387-406

MARTINS FILHO, Altino José . Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 81 – 106.

MARTINS FILHO, Altino José. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. ***Pro-posições*** 2008; 19(1):97-114.

MAYALL, Berry. Conversation with Children: working with generation issues. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN**: perspectives and practices. London: Routledge, 2008 (second edition). p. – p. 109 – 124.

MAYNART, Renata Costa; HADDAD, Lenira. A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de educação infantil. In: ***35ª Reunião Anual da Anped.*** 2012. Anais eletrônicos. Porto de galinhas: 2012. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: agosto de 2015.

MEINERZ, Andreia. **CONCEPÇÕES DE EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008. 81 p.

MEIRELES, Gabriela Silveira. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. In: ***32ª Reunião Anual da ANPEd***. Anais Eletrônicos. Caxambu/MG, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: junho 2014.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: ***Educação & Sociedade***. Campinas, vol. 26, n. 91, 2005, p. 391-403.

MONTANDON, Cleopatre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 112, março 2001.p. 33-60.

MOREIRA, Maria de Fatima Salum, JOROSKY, Narda Helena; QUADROS, Marta Campos de. "CORPO, GÊNERO E BELEZA: O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL TEM A VER COM ISSO?." ***Colloquium Humanarum***. Vol. 11. No. 3. 2015.

MORENO, MONTSERRAT. ***Como se ensina a ser menina:*** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999. 80 p.

MORROW, Virginia. Understanding Gender Differences in Context: Implications for Young Children's Everyday Lives. ***Children & Society***. Volume 20, pp. 92–104, 2006.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Encontros e desencontros:** A creche como lugar de apropriação da cultura pela criança como sujeito social. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.

NEVES, Vanessa Ferraz de A. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. ***Paidéia***, nº 4, Belo Horizonte, jan./jun. 2008, pp.147-163.

NILCHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. ***Estudos Feministas***, vol. 8, nº 2, 2000. P. 9-42.

OLIVEIRA BARRETO, Flávia de; SILVESTRI, Monica Ledo. Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero. In: ***28ª Reunião Anual da Anped*****.** 2008. Anais eletrônicos, Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: junho de 2014.

OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini Capistrano de et al. ***Estudos sociológicos sobre infância no Brasil:*** crianças sem gênero?. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Gradução em Sociologia Política, 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORIANI, Valeria Pall. ***Relações de gênero e sexualidade na educação infantil:*** interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. 101f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

PACHECO, Luciana de Bem. ***De João a Joana:*** gênero e brincadeiras-atribuição de significados no contexto da educação infantil [dissertação]. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina; 2009. 130p.

PEREIRA, Marina Coelho. ***O discurso publicitário e o dizer da criança sobre o brinquedo na construção dos sentidos sobre masculino e feminino***. (dissertação) Mestrado em educação. Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. 2014, 100p.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido em um mundo maior. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). ***Infância em pesquisa***. Rio de Janeiro: NAU. 2012. pp. 25-57.

PICCOLO, Gustavo Martins. ***Educação Infantil:*** Análise da Manifestação Social do Preconceito na Atividade Principal de Jogos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2008.

PICOLO, Gustavo Martins. EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO SOCIAL DO PRECONCEITO NA ATIVIDADE PRINCIPAL DE JOGOS. In: ***Educação e Sociedade***. Campinas, v. 32, n. 114, p. 205-221, jan.-mar. 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em jun de 2014.

PIRES, Flávia Ferreira. O que as crianças podem fazer pela antropologia? ***Horizontes Antropológicos.*** Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

PIRES, Flavia Ferreira. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. ***Cadernos de Campo***, v. 17, p. 133-151, 2008.

PIRES, Flávia Ferreira. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. ***Revista de Antropologia*** (USP), 2007.

PIRES, Flávia Ferreira. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. ***Religião e Sociedade***, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 143-164, jul. 2010.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2005.

PLAISANCE, Eric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação? ***Percursos:*** revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, FAED, v.1, n.1, 2003.

PRETTO Zuleica; LAGO, Mara C. S. Reflexões sobre a infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras. ***Revista Ártemis.*** 2013;15(1):56-71.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Ed.). **Constructing and Reconstructing Childhood:** Contemporany Issues in the Sociological Study of Childhood. (7- 34). London 1997 (second edition). The Falmer Press.

QUARESMA da Silva, Denise Regina; BERTÙOL, Bruna. "NOVOS OLHARES PARA AS PEDAGOGIAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL." ***Revista Contrapontos.*** 14.3 (2014): 448-463.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. In: ***Perspectiva***, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002b.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011

RAMOS, Joaquim. ***Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte*** – MG. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (mestrado em educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 139 p.

RAMOS, Joaquim; SANTOS, Sandro Vinicus Sales dos. A ideologia de gênero e a intervenção política no currículo escolar: "eu quero uma pra viver?". In: ***Jornal Pensar a Educação em Pauta***. Em: http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!joaquim-e-sandro-3jul/ci6k. Acesso em: 20/07/2016.

RAMOS, Joaquim; SANTOS, Sandro Vinicus Sales dos. A Inserção e Permanência de Homens na Docência de Crianças: estranhos no ninho?. In: ***IX SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO***. Belo Horizonte, PUC/Minas. 2015.

RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da educação infantil as falas de educadoras. In: ***35ª Reunião da ANPED***, 2012. Disponível em: www.anped.org.br.. Acesso em: maio de 2015.

RIBEIRO, Cláudia Maria; XAVIER FILHA, Constantina. Trajetórias Teórico-Metodológicas em 10 Anos de Produção do GT 23. ***36ª Reunião Nacional da ANPED.*** Anais Eletrônicos. Goiânia, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: junho 2014.

RIGATO DA SILVA, Peterson. *Não sou tio, nem pai, sou professor!* A docência masculina na educação infantil – Campinas, SP: 2014. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Estadual de Campinas. 222f.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p 43-51.

ROCHA, Eloisa Arcires Candal. 30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa. ***30ª. Reunião Anual da Anped***. Trabalho encomendado. Gt 07, Caxambu-MG, 2007.

ROCHA, Eloisa Arcires Candal. ***A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil*:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2).

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCKWELL, Elsie. ***La experiencia etnográfica***. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental. ***Estudos em Avaliação Educacional***, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 15-42, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. TEORIAS DE GÊNERO E SUBORDINAÇÃO DE IDADE: um ensaio. In: ***PROPOSIÇÕES***. Vol. 7, n.º 3 (21), novembro de 1996, p. 17-23.

ROVERI, Fernanda Theodoro. A boneca Barbie e a educação de meninas - Um mundo de disfarces. In: ***30ª Reunião Anual da Anped***. Anais eletrônicos, 2007. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: junho de 2014.

SABAT, Ruth Ramos. Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis. In: ***24ª Reunião anual da ANPED***. 2001. Anais eletrônicos, Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: agosto de 2014.

SABAT, Ruth. Educar para a sexualidade normal. In: ***27ª Reunião Anual da Anped.*** Caxambu, 2004, p. 08. Anais eletrônicos, Disponível em: www.anped.org.br.. Acesso em: junho de 2014.

SALGADO, Raquel Gonçalves. DA MENINA MEIGA À HEROÍNA SUPERPODEROSA: INFÂNCIA, GÊNERO E PODER NAS CENAS DA FICÇÃO E DA VIDA. In: ***Cadernos Cedes***, Campinas, vol. 32, n. 86, p. 117-136, jan.-abr. 2012. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em jun. de 2014.

SALGADO, Raquel Gonçalves; LUIZ, George Moraes de; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann. Crianças mirando-se no espelho da cultura: corpo e beleza na infância contemporânea. In: ***35ª Reunião Anual da Anped***. Anais eletrônicos. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: junho de 2014.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SUSSEL, Carmem Lúcia; OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de. Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea. In: 37ª ***Reunião Anual da Anped***. Anais Eletrônicos. Florianopolis/SC, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: fevereiro de 2016.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. "***Eu falei que ele não sabia brincar":*** relações de gênero nas interações de pares de crianças inseridas em um contexto de educação infantil (especialização) - UFMG/FaE, 2010.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade** – a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Dissertação de mestrado em Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2013a.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Crianças e Educação Infantil**: ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação. Jundiaí, Paco Editorial, 2015a.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Eu falei que ele não sabia brincar: relações de gênero nas interações de pares de crianças inseridas em um contexto de educação infantil – UFMG/FaE, 2012. In: BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. ***Formação continuada de docentes na educação básica (LASEB):*** impactos dos planos de ação nas escolas. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 226 – 271.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Quando a infância entra na roda de conversa. ***Revista Presença Pedagógica***. V.19 nº 111 mai/jun 2013b. p.p. 42 – 48.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. In ***Pro-Posições***. v. 26, n. 2 (77) mai/ago 2015b. p. 223-239.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. ***Educação e Pesquisa***. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. In: ***Educação e Sociedade.*** Campinas, vol.26,n.91, maio/ago.2005. p.361-378

SARMENTO, Manuel Jacinto, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). ***Estudos da Infância:*** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 97-118.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nair. *et al*. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **ESTUDOS DA INFÂNCIA:** educação e práticas sociais – Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. ***As crianças, contextos e identidades.*** Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. ***As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade***. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 2002 (mimeo.). Disponível em: www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho. Acesso em: maio de 2013.

SAYÃO, Débora Tomé. Pequenos homens, Pequenas mulheres? Meninos e Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In: ***PROPOSIÇÕES***. Vol. 14, n.º 3 (42), dezembro de 2003, p. 67-88.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil*: um estudo de professores em creches. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SCHINDHELM, Virginia Georg; EVANGELISTA, Marcia Nico. "Sexualidade infantil, gênero e uma educação a contrapelo." ***Revista Educação em Questão*** 45.31 (2014).

SCOTT, Jacqueline. Children as Respondents: The Challenge of quantitative Methods. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.) **RESEARCH WITH CHILDREN**: perspectives and practices. London: routledge, 2008 (second edition). p. 87 – 108.

SCOTT, Joan Wallace. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. ***Educação e Realidade***, vol. 20, (2), jul/dez. 1995.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Teorias de socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduos e sociedade. ***Educação e Pesquisa***, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A Criança Pequena e Seus Direitos: a construção de referencias no campo da educação. In: COELHO, Maria Inês de Matos; BELICO DA COSTA, Anna Edith (orgs.). ***A Educação e a Formação Humana:*** Tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegra: Artmed; 2009, p.p. 63 – 89.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no Coração da Cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In: BRASIL/MEC/SED. Docência na Educação Infantil. ***Salto para o***

futuro. Ano XXIII - Boletim 10 – Jun, 2013. Disponível em:< http://www.tvbrasil.org.br>. Acesso em 10 de dezembro de 2013

SILVA, Isabel de Oliveira e. ***Profissionais de Creche no Coração da Cidade:*** *a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004 (Tese de doutorado). 297 p.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *In*: ***Cadernos Pagu.*** 2010, n.34, pp. 17-39.

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. ***Educação Infantil no Brasil****:* direitos, finalidades e a questão dos profissionais – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 46 p.

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

SOUZA, Fabiana Cristina de. A prática pedagógica na escola: Reprodução de estereótipos sexuais. In: ***23ª Reunião Anual da Anped.*** 2000. Anais eletrônicos, Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em agosto de 2014.

SOUZA, Fabiana Cristina de. Diferenças de gênero na escola: interiorização do masculino e do feminino. In: ***28º Reunião Anual da ANPEd***. Anais Eletrônicos. Caxambu/MG, 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: junho 2014.

SPRADLEY, James P. ***Participant observation.*** New York: Holt, Rinehart and Winston Ed.1979.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). ***A ENTREVISTA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO****:* a prática reflexiva. Brasília: Líber livro editora (3ª Ed.) 2010.

TEIXEIRA, Adla B.Martins; RAPOSO, Ana E.S.Silva. Banheiros escolares promotores de diferenças de gênero. ***30ª. reunião anual da ANPED,*** GT Gênero, Sexualidade e Educação. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.Minas Gerais:Caxambu,2007.

TERRA, Cynthia Alessandra. ***A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte:*** processo e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

THORNE, Berry. ***Gender Play:*** girls and boys in schools. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. 1993.

TOMAZELLI, Lorrene Pontes. ***Coeducação e Gênero:*** relações por meio das brincadeiras e do lúdico. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

TOREN, Christina. ***Mind, materiality and history:*** explorations in Fijian ethnography. London: Routledge, 1999.

TOREN. Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. ***Horizontes Antropológicos***, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 19-48, jul./dez. 2010.

TORTATO, Cintia de Souza Batista. Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil. In: ***28ª Reunião Anual da Anped.*** 2008. Anais eletrônicos, Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: junho de 2014.

TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. ***Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación,*** 3 (6), 413-431. 2011.

UMEI GENTE MIÚDA. ***Projeto Político Pedagógico Da UMEI Gente Miúda***, (mimeo) 2014.

VASCONCELOS, Fátima. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In: ***27ª Reunião Anual da ANPEd***, Caxambu/MG, 2004. Anais eletrônicos, Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: junho de 2014.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. ***A aventura sociológica:*** objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 36-46.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. In: ***CADERNOS PAGU*** (33), julho-dezembro de 2009:265-283.

VIEIRA GOMES, Jerusa. Família e socialização. ***Psicologia USP***. – São Paulo: SP. 3(1/2). p. 93-105, 1992.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. ***Creches no Brasil:*** *de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1986.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Zimmerman. Doing Gender. ***Gender and Society***, Vol. 1, No. 2, 1987. p. 125-151.

APÊNDICES

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado

Projeto de Pesquisa: Construção e usos do gênero por crianças nas relações sociais vivenciadas num contexto público de Educação Infantil
Discente: Sandro Santos
Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva

Ficha de caracterização do corpo docente – UMEI Petrópolis

1. Dados pessoais

1.1. Nome:

1.2. Sexo:
a. ( ) masculino
b. ( ) feminino

1.3. Para você, qual é a sua raça/cor?
a. ( ) branca
b. ( ) parda
c. ( ) preta
d. ( ) amarela (descendência oriental)
e. ( ) indígena

1.4. Qual o ano do seu nascimento?

1.5. Qual é o seu estado civil?
a. ( ) solteira
b. ( ) casada
c. ( ) separado/a
d. ( ) viúvo/a
e. ( ) união estável

1.6. Você tem filhos? Se sim, qual a idade de seus filhos?
a. ( ) 1 filho idade:
b. ( ) 2 filhos idades:
c. ( ) 3 filhosidades:
d. ( ) 4 filhos idades:
e. ( ) mais de 4 filhos idades:

2. Formação

2.1. Qual é o seu maior nível de escolaridade?

2.2. Há quanto tempo você concluiu o mais alto nível de escolaridade assinalado?

2.3. Com relação a seu Curso Superior, você possui:
a. ( ) bacharelado
a. ( )licenciatura

2.4. Qual a sua área de formação?
a.( ) Pedagogia
b.( ) Normal Superior
c.( ) História
d.( ) Matemática
e.( ) Letras
f. ( ) outros:

2.5. Com relação ao seu curso superior, você se formou em uma instituição:
a. ( )pública
b. ( ) privada

2.6.Você possui pós-graduação? Quais cursos realizou?
a. ( ) Especialização (*lato sensu*)
a. ( ) Mestrado
a. ( )Doutorado
Relatar a área de formação:

3. Tempo de atuação profissional

3.1. Há quanto tempo você trabalha com educação? Você pode contabilizar também o tempo em rede privada: a. ( ) de 1 a 3 anos b. ( ) de 4 a 6 anos c. ( ) 7 a 9 anos d. ( ) mais de 10 anos Relatar o tempo de atuação em educação:	3.2. Há quanto tempo você trabalha com educação na rede pública? Você pode contabilizar também o tempo em outros níveis de ensino: a. ( ) de 1 a 3 anos b. ( ) de 4 a 6 anos c. ( ) 7 a 9 anos d. ( ) mais de 10 anos Relatar o tempo de atuação em educação:
3.3. Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil ? a. ( ) de 1 a 3 anos b. ( ) de 4 a 6 anos c. ( ) 7 a 9 anos d. ( ) mais de 10 anos Relatar o tempo de atuação em educação:	3.4.Há quanto tempo você trabalha nesta instituição de Educação Infantil? a. ( ) de 1 a 3 anos b. ( ) de 4 a 6 anos c. ( ) 7 a 9 anos d. ( ) mais de 10 anos Relatar o tempo de atuação em educação:
3.5.Qual a função que você ocupa nesta instituição de Educação Infantil? a. ( ) professor/a referência b. ( ) professor/a apoio c. ( ) outra função:	3.6.Há quanto tempo você trabalha nesta instituição de Educação Infantil?
3.7.Você trabalha em outra instituição educacional? a.( ) Outra UMEI b.( ) E. Est. de Ensino Fundamental c.( ) E. Mun. de Ensino Fundamental d.( ) E. Est. de Ensino Médio e.( ) E. Mun. de Ensino Médio f. ( ) E. de Ensino Fundamental Privada g.( ) E. de Ensino Médio Privada h.( ) Outra instituição Relatar:	3.8.Qual(is) é(são) o(s) seu(s) turno(s) de trabalho nesta instituição de Educação Infantil? (pode marcar mais de um) a.( ) Manhã b.( ) Intermediário c.( ) Tarde d.( ) Manhã e tarde (no caso de dobra) e.( ) outros:

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado

Projeto de Pesquisa: Construção e usos do gênero por crianças nas relações sociais vivenciadas num contexto público de Educação Infantil

Discente: Sandro Santos

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva

ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE DESENHOS PARA CONSTRUÇÃO DA TESE

Objetivo:	Temas:
Observar as relações de gênero na família	Eu na minha casa
	Eu e meus pais
	Eu e meus irmãos/ãs (ou primos/as)
	O trabalho do meu pai
	O trabalho da minha mãe
	O que eu faço quando estou em casa
Modos de ser masculinos e femininos	Uma mulher
	Um homem
	Coisas que homens fazem
	Coisas que mulheres fazem
	Uma coisa que mulher não pode fazer
	Uma coisa que homem não pode fazer
Observar as relações de gênero na UMEI	A pessoa da UMEI que eu mais gosto
	O que eu gosto de brincar na UMEI
	A menina da UMEI que eu mais gosto
	O menino da UMEI que eu mais gosto
	Os espaços da UMEI que eu mais gosto
	O que eu não gosto de brincar na UMEI
	A menina da UMEI que eu não gosto
	O menino da UMEI que eu não gosto
	Os espaços da UMEI que eu não gosto
As crianças enquanto sujeitos de gênero	Coisas que menino gosta de fazer
	Coisas que menina gosta de fazer
	Coisas que meninos não podem fazer
	Coisas que meninas não podem fazer
	O que eu quero ser quando eu crescer

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado

Projeto de Pesquisa: Construção e usos do gênero por crianças nas relações sociais vivenciadas num contexto público de Educação Infantil

Discente: Sandro Santos

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Objetivo:	Perguntas:
Observar as relações de gênero na família	Quem são as pessoas que moram com você?
	O que elas fazem?
	Quando você está em casa fica mais com quem?
	Seu pai trabalha com o que? E sua mãe?
Modos de ser masculinos e femininos	Em sua opinião, quais são as coisas que homens fazem?
	E as mulheres? Quais as coisas que elas fazem?
	Me diga uma coisa que você acha que mulher não pode fazer:
	Me diga uma coisa que homem não pode fazer:
Observar as relações de gênero na UMEI	Quem é a menina da UMEI que você mais gosta? E qual é a que você não gosta?
	E o menino? Quem é o menino da UMEI que você mais gosta? E o que você não gosta?
	O que você não gosta de fazer aqui na UMEI? Por quê?
	E o que você mais gosta de fazer quando vem aqui na UMEI?
As crianças enquanto sujeitos de gênero	Quais são as coisas que menino gosta de fazer?
	E quais são as coisas que menina gosta de fazer?
	Tem algumas coisa que meninos não podem fazer?
	E quais são as coisas que meninas não podem fazer?
	O que você quer ser quando crescer?

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação
Projeto de tese de doutorado: "SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL".
Aluno: Sandro Vinicius Sales dos Santos
Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. De uma forma geral, gostaria que você falasse um pouco sobre as crianças da turma. Como são as crianças com as quais você atua?
2. Como você descreve os meninos da sua turma?
3. E as meninas? Você poderia descrevê-las para mim?
4. Como você avalia a relação das crianças com você? Meninos e meninas se relacionam com você de modo igual ou diferente?
5. Você pode citar situações em que percebe formas diferentes de relação com você?
6. Na sua avaliação, qual a razão de tais diferenças?
7. E com o/a outro/a professor/a da turma? Como você vê a relação dos meninos e das meninas com ele/a?
8. Tenho percebido que meninos e meninas ora brincam juntos, ora separados. Gostaria que me falasse sobre o que pensa a respeito das brincadeiras de meninos e meninas nessas situações: quando estão juntos e quando brincam separados.
9. Quanto aos usos dos espaços da UMEI, você percebe alguma semelhança quanto aos modos de apropriação de meninos e meninas?
10. E diferenças? Você percebe alguma diferença quanto à apropriação dos espaços por meninos e meninas?
11. Existe na escola alguma coisa (artefatos, práticas rotineiras, atividades pedagógicas, etc.) que favoreçam que meninos e meninas se separem?
12. As crianças trazem alguma dúvida ou levantam alguma questão que envolve as relações de gênero? Meninos e meninas problematizam junto a você questões relativas ao ser homem ou mulher; menino ou menina?
13. Tenho visto em meus períodos de observação que os/as professores/as dessa instituição têm bons relacionamentos com as famílias das crianças. Você percebe se alguma questão vivenciada pelas crianças no âmbito da família influencia meninos e meninas em suas relações sociais?
14. Você recebe ou já recebeu demandas ou reclamações das famílias sobre os comportamentos das crianças, cujo conteúdo seja o fato de ser menino ou menina? Se sim, pode citar alguma situação?
15. Que outras experiências extraescolares vivenciadas pelas crianças refletem (ou afetam) nas relações sociais de meninos e meninas na UMEI?
16. Para terminarmos, como você tem percebido o desenrolar da pesquisa? Como você avalia os percursos vivenciados por nós (pesquisador, docentes e crianças)?

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

[Para professores]

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) desta instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada: "***Construção e usos do gênero por crianças nas relações sociais vivenciadas num contexto público de Educação Infantil" ;*** projeto de Doutorado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade do doutorando Sandro Vinicius Sales dos Santos tendo como orientadora a Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é analisar como as relações de gênero são percebidas e expressas pelas crianças de cinco anos e quais usos elas fazem da masculinidade e da feminilidade nas relações sociais que estabelecem entre si e nas relações que vivenciam com os adultos e esta Unidade Municipal de Educação Infantil foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas (com adultos) e conversas (com as crianças), que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes às crianças da turma de cinco anos. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa. Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa contribua: (I) para o conhecimento acerca das relações de gênero na infância, tendo as crianças como protagonistas e (III) que sirva para sensibilizar pesquisadores e professores no que diz respeito às especificidades das relações de gênero na infância.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Sandro Vinicius Sales dos Santos – fone: 3044 0677 e e-mail: sandrovssantos@gmail.com. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que o(a) Sr.(a) leia e assine a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu_____,RG_____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Sandro Vinicius Sales dos Santos, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

_____
Assinatura do(a) entrevistado(a)

_____
Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva

_____
Sandro Vinicius Sales dos Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para pais e ou responsáveis autorizarem a participação das crianças]

É com imensa satisfação que pedimos sua autorização para que seu(a) filho(a) possa contribuir com a pesquisa intitulada: "***Construção e usos do gênero por crianças nas relações sociais vivenciadas num contexto público de Educação Infantil" ;*** projeto de Doutorado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade do doutorando Sandro Vinicius Sales dos Santos tendo como orientadora a Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é analisar como as relações de gênero são percebidas e expressas pelas crianças de cinco anos e quais usos elas fazem da masculinidade e da feminilidade nas relações sociais que estabelecem entre si e nas relações que vivenciam com os adultos e esta Unidade Municipal de Educação Infantil foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de observação, entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas e de desenhos produzidos por seu(a) filho(a). Os resultados serão organizados em bancos de dados e analisados para a produção da tese de Doutorado, de artigos, de relatórios e de outros trabalhos a serem divulgados na comunidade científica.

Temos a expectativa de que a pesquisa contribua: (I) para o conhecimento acerca das relações de gênero na infância, tendo as crianças como protagonistas e (III) que sirva para sensibilizar pesquisadores e professores no que diz respeito às especificidades das relações de gênero na infância.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Sandro Vinicius Sales dos Santos – fone: 3044 0677 e e-mail: sandrovssantos@gmail.com. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que o(a) Sr.(a) leia e assine a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu_____,RG_____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Sandro Vinicius Sales dos Santos, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

_____
Assinatura do(a) entrevistado(a)

_____
Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva

_____
Sandro Vinicius Sales dos Santos

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Para pais e ou responsáveis

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a) a contribuir com a pesquisa intitulada: "***Construção e usos do gênero por crianças nas relações sociais vivenciadas num contexto público de Educação Infantil" ;*** projeto de Doutorado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade do doutorando Sandro Vinicius Sales dos Santos tendo como orientadora a Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é analisar como as relações de gênero são percebidas e expressas pelas crianças de cinco anos e quais usos elas fazem da masculinidade e da feminilidade nas relações sociais que estabelecem entre si e nas relações que vivenciam com os adultos e esta Unidade Municipal de Educação Infantil foi escolhida para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de observação, entrevistas (com adultos) e conversas (com as crianças), que serão gravadas e transcritas e de desenhos produzidos por seu(a) filho(a). Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes ao(à) filho(a) que estuda na turma de cinco anos. Os resultados serão organizados em bancos de dados e analisados para a produção da tese de Doutorado, de artigos, de relatórios e de outros trabalhos a serem divulgados na comunidade científica. Informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações, e que a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Temos a expectativa de que a pesquisa contribua: (I) para o conhecimento acerca das relações de gênero na infância, tendo as crianças como protagonistas e (III) que sirva para sensibilizar pesquisadores e professores no que diz respeito às especificidades das relações de gênero na infância.

Para qualquer dúvida ou questão que surgir durante a pesquisa fornecemos abaixo nossos contatos: Isabel de Oliveira e Silva – fone: 3409-6363 e e-mail: isabel.os@uol.com.br; Sandro Vinicius Sales dos Santos – fone: 3044 0677 e e-mail: sandrovssantos@gmail.com. Em caso de questionamentos de ordem ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que o(a) Sr.(a) leia e assine a declaração abaixo:

DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu_____,RG_____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Sandro Vinicius Sales dos Santos, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

_____

Assinatura do(a) entrevistado(a)

_____

Prof.ª Dr.ª Isabel de Oliveira e Silva

_____

Sandro Vinicius Sales dos Santos