

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

CAMILA TRIGO MATOS

BRINCADEIRAS DE “MAMÃE E FILHA/O” NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
apropriações de relações de gênero por meninas e meninos em um contexto coletivo

BELO HORIZONTE
2025

CAMILA TRIGO MATOS

BRINCADEIRAS DE “MAMÃE E FILHA/O” NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
apropriações de relações de gênero por meninas e meninos em um contexto coletivo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves

Co-orientador: Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos

BELO HORIZONTE
2025

M433b
T

Matos, Camila Trigo, 1997-

Brincadeiras de "mamãe e filha/o" na educação infantil [manuscrito] :
apropriações de relações de gênero por meninas e meninos em um contexto
coletivo / Camila Trigo Matos. -- Belo Horizonte, 2025.
140 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Coorientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos.

Bibliografia: f. 102-117.

Anexos: f. 118-140.

1. Educação -- Teses. 2. Psicologia educacional -- Teses. 3. Educação --
Relações de gênero -- Teses. 4. Educação de crianças -- Relações de gênero --
Teses. 5. Educação -- Etnologia -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação --
Teses.

I. Título. II. Neves, Vanessa Ferraz Almeida, 1970-. III. Santos, Sandro
Vinicius Sales dos, 1979-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

CDD- 370.15

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA CAMILA TRIGO MATOS

Realizou-se, no dia 27 de fevereiro de 2025, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 1566ª defesa de dissertação, intitulada *Brincadeiras de “mamãe e filha/o” na Educação Infantil: apropriações de relações de gênero por meninas e meninos em um contexto coletivo*, apresentada por CAMILA TRIGO MATOS, número de registro 2023656120, graduada no curso de PEDAGOGIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves – Orientadora (UFMG), Prof(a). Sandro Vinicius Sales dos Santos - Coorientador (UFMG), Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (UFMG), Prof(a). Márcia Buss Simão (UFSC).

A comissão considerou a dissertação aprovada, destacando a importância da temática para o avanço da pesquisa no campo da Educação Infantil. A banca destacou, ainda, a relevância da inserção da pesquisa em um programa de investigação mais amplo. Em particular, ressaltou o rigor e a qualidade do levantamento da revisão bibliográfica sobre o tema. Sugere-se a divulgação do trabalho e publicação dos resultados.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2025.

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves - Orientadora (Doutora)

Prof(a). Sandro Vinicius Sales dos Santos - Coorientador (Doutor)

Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (Doutora)

Prof(a). Márcia Buss Simão (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Ferraz Almeida Neves, Professora do Magistério Superior**, em 10/03/2025, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Buss Simão, Usuária Externa**, em 10/03/2025, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Vinicius Sales dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 14/03/2025, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina Soares de Gouvêa, Usuária Externa**, em 25/03/2025, às 09:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4025793** e o código CRC **964007ED**.

Referência: Processo nº 23072.214780/2025-91

SEI nº 4025793

*Dedico esta dissertação a todas as pessoas
que um dia ousaram lutar.*

AGRADECIMENTOS

À Camila adolescente que não desistiu quando a vida foi dura, e que por algum motivo continuou sobrevivendo. A vida no final vale a pena.

Agradeço à minha mãe, Bernadette, por ter me ensinado sobre o direito das mulheres e ter lutado pela vida das mulheres. Por ter sido força e sonhado junto comigo todos os sonhos de minha vida. Eu faço isso porque você me ensinou a ter esperança do verbo esperar; obrigada por todos os esforços que você fez pela minha educação. Eu te amo!

À minha vó Cidinha, que hoje vive em nossas memórias, cada segundo da minha vida é sobre a luta das mulheres, pois você me ensinou sobre as coisas mais belas do mundo. Vovó, hoje você é parte de uma saudade tão grande que não tenho explicação, você amaria ver isso tudo! Obrigada por ter me amado tanto e me ensinando a como passar um batom! Beijos de sua netinha onde quer que você esteja.

Ao meu pai, que depois de alguns anos conseguimos nos reaproximar! Este trabalho é fruto de toda a história de minha vida e de nossa família! Que sejamos felizes nesse novo ciclo! Eu te amo!

À minha namorada, Raíssa, que entendeu todas as angústias desses dois anos e esteve ao meu lado. Obrigada por cada leitura atenta ao meu texto e o maior obrigada do mundo pela edição das imagens que aparecem nesta dissertação, sem você nada disso seria possível. E por ser resistência junto comigo neste mundo. Eu amo você!

À minha *quase* irmã gêmea, mas de gêmea não tem nada, Rayssa! Que sempre foi a minha parceira de loucuras, e me apoiou em tudo nessa vida! Grata por você existir, eu amo você!

À minha amiga Maressa pelo companheirismo desde do NEPEI, pelas fofocas, risadas e mensagens. Num é que deu certo? Essa trajetória seria muito mais difícil sem você, obrigada pelas leituras e incentivos. Você é a melhor do mundo!

À minha amiga Virgínia por cada leitura atenta ao meu texto, por ouvir meus desabafos, rir das minhas piadas. Obrigada por acreditar em mim desde o primeiro dia. Você é 10.

À minha amiga MK por ser meu encontro de alma que mesmo à quilômetros de distância nos reconectamos. E dividimos por tantos anos o amor por Demi Lovato, e um carinho imensurável, cada mensagem sua fez meus dias mais felizes.

Às minhas amigas Daiane, Iza, Livia, Késsia e Clara e meu amigo Albs por cada mensagem trocada e afeto durante todos esses anos. Obrigada por acreditarem em mim e serem força

junto comigo nesse texto, cada parte dele é sobre as nossas trocas - mesmo que não acadêmicas.

À minha querida orientadora, Vanessa Neves, obrigada pelo respeito, cuidado, carinho, afeto, e por toda acolhida desde da graduação, nunca me cansarei de dizer isso; sem a sua atenção e dedicação não teria chegado aqui. Obrigada por ter feito esse percurso leve! Por ter acreditado que eu poderia escrever este trabalho e ter me dado tantas oportunidades durante estes 6 anos.

Ao meu querido co-orientador, Sandro Santos, obrigada pelo respeito, cuidado, carinho e afeto; e por todas as conversas sobre a pesquisa. E aos empréstimos intermináveis de livros e pelos cafés do seu gabinete. Obrigada por ter rido das minhas piadas e por ter entendido meu ritmo e meus anseios.

À Shirlei Sales pela leitura do projeto de pesquisa e pelas conversas nos corredores da FaE.

À Jacque por todas as caronas, histórias e carinho durante esses anos, como você sempre diz “faz mesmo, Camilinha você ainda é nova”.

Ao Marquinhos e à Marcella por toda conexão e por toda discussão sobre gênero.

Às colegas do EnlaCEI e do GEPSA. À Mafá pelo carinho e atenção nesses anos.

Ao Luís que fez o trabalho de revisão dos capítulos. Muito obrigada, por ter me recebido tão bem em sua e casa e por esta leitura atenta.

À minha companheira de PT, Carol, obrigada pelas mensagens sobre a pós-graduação por me dar dicas de leituras e por ter me feito voltar para a política, pois nada seria sem a luta por um país mais justo. À gestão da APG-UFMG, por terem sido tão gentis e terem sido refúgio nos momentos finais da dissertação. Pelo menos a banca vai ler meu trabalho.

À EMEI Tupi, às crianças e às professoras que permitiram que essa pesquisa acontecesse durante os anos de 2017-2019.

À FaE e à UFMG que são/foram minha segunda casa por tantos anos! Às minhas colegas de pós-graduação que foram simpáticas comigo.

Ao Lula que permitiu que eu sonhasse com um país mais justo!

Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa!

*Já me perdi tentando me encontrar
Já fui embora querendo nem voltar
Penso duas vezes antes de falar
Porque a vida é louca, mano
A vida é louca*

*Sempre fiquei quieta, agora vou falar
Se você tem boca, aprende a usar
Sei do meu valor e a cotação é dólar
Porque a vida é louca, mano
A vida é louca*

*Me perdi pelo caminho
Mas não paro não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo não*

*Sempre dou o meu jeitin
É bruto, mas é com carin
(Iza - Dona de Mim)*

RESUMO

Esta dissertação investigou como crianças de 2 e 3 anos se apropriam das relações de gênero no contexto de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, a EMEI Tupi. A pesquisa fundamentou-se na Psicologia Histórico-Cultural, nos Estudos de Gênero e na Etnografia em Educação, estabelecendo um diálogo teórico entre esses campos. Entendemos o gênero como um construto histórico, cultural e social, que se forma na interação com o/a Outro/a. Assim, as vivências de gênero se constroem na relação com o meio e com as pessoas ao seu redor e marcam o processo de desenvolvimento cultural das crianças. Argumentamos que as crianças não apenas compreendem as relações de gênero, mas também se apropriam das feminilidades e masculinidades em suas vivências cotidianas. Nesta dissertação, utilizamos o Banco de Dados do Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização* que contém 897 horas de filmagens, fotografias e entrevistas com famílias e professoras. Analisamos as filmagens do ano de 2019, terceiro ano do trabalho de campo, quando as crianças já se comunicavam verbalmente. Foram identificados 453 eventos que explicitavam as relações de gênero, dos quais um foi selecionado para análise detalhada. O evento-chave, intitulado “Os cuidados de Valéria com Laís”, evidencia como meninas e meninos se apropriam das feminilidades e das masculinidades nas brincadeiras de mãe e filha/o. Esse evento demonstra que as crianças não só reproduzem padrões de gênero, mas também criam novas formas de vivenciá-los, movendo-se nas fronteiras de gênero de maneira criativa e crítica. Além disso, a análise revela que crianças de 2 e 3 anos são capazes de questionar os estereótipos de gênero, demonstrando que a infância é um espaço potente para a construção de novas possibilidades de feminilidades e masculinidades. Defende-se que a utilização de pedagogias emergentes na Educação Infantil pode garantir que meninas e meninos se apropriem das relações de gênero de maneira menos estereotipada.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural; Estudos de Gênero; Etnografia em Educação.

ABSTRACT

This dissertation investigated how children between 2 and 3 years old appropriate gender relations in the context of a public Brazilian Early Childhood Education School in Belo Horizonte. The research was grounded in Cultural-Historical Psychology and Gender Studies, establishing a theoretical dialogue between these fields. We understand gender as a historical, cultural, and social construct that develops through interaction. Just as human development occurs through relations with the environment and others, children's gender experiences are also constructed in these interactions. We argue that children not only comprehend gender relations but also appropriate femininities and masculinities in their daily experiences. In this dissertation, we used the database of the *Childhood and Schooling program*, which contains 897 hours of filmed material, photographs, and interviews with families and teachers. We analyzed the 2019 footage, the third year of fieldwork when the children could communicate verbally. We identified 453 events in 2019, of which one was selected for detailed analysis. The key event, titled “Valéria's Care for Laís”, highlights how girls and boys appropriate femininities and masculinities in the “mother and child” play pretend. This event demonstrates that children not only reproduce gender norms but also create new ways of experiencing them, moving creatively and critically within gender boundaries. Furthermore, the analysis reveals that 2 and 3-year-old children are capable of questioning gender stereotypes, showing that childhood is a potent space for the construction of new possibilities for femininities and masculinities. It is argued that the use of emerging pedagogies in Early Childhood Education can ensure that girls and boys embrace gender relations less stereotypically.

Keywords: Early Childhood Education; Cultural-Historical Psychology; Gender Studies; Ethnography in Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Categorização dos trabalhos nacionais e internacionais.....	22
Quadro 01: Modelo de transcrição.....	58
Quadro 02: Modelo de diário de campo.....	59
Quadro 03: Apresentação das crianças da pesquisa.....	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Sinais utilizados nas transcrições.....	57
Figura 02: Devolutiva da pesquisa para as crianças.....	69
Figura 03: Imagens dos espaços internos e externos da EMEI.....	70
Figura 04: Casinha de plástico e de madeira e outros brinquedos da EMEI Tupi.....	73
Figura 05: Processos de significação ao longo do evento “Os cuidados de Valéria com Laís”.....	76
Figura 06: A construção do evento “Os cuidados de Valéria com Laís”.....	77
Figura 07: Espaços da casa.....	78
Figura 08: Idas à escola “Você gostou da escolinha?”.....	87
Figura 09: Valéria leva sua filha para a escola.....	88
Figura 10: Uniforme da Prefeitura de Belo Horizonte.....	89
Figura 11: Valéria leva sua amiga ao shopping.....	91
Figura 12: Bento observou Valéria e Laís.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCL - [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso]

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

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EnlaCEI - Estudos em Cultura, Educação e Infância

ERIC - Education Resources Information Center

FaE - Faculdade de Educação

GEPSA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula

IEIs - Instituições de Educação Infantil

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuado

NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PT - Partido dos Trabalhadores

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SMED-BH - Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: Apropriações de gênero pelas crianças na Educação Infantil: o que revela a produção acadêmica nacional e internacional (2003-2023).....	21
1.1 Revisão de literatura.....	23
1.2 Pedagogias de gênero.....	24
1.3 Perspectivas das crianças.....	31
1.4 Formação docente e perspectivas das professoras.....	35
1.5 Pedagogias emergentes.....	38
1.6 Síntese.....	40
CAPÍTULO II: Psicologia Histórico-Cultural e os Estudos de Gênero.....	42
2.1 Psicologia Histórico-Cultural.....	42
2.2 Estudos de Gênero.....	45
2.3 Diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e os Estudos de Gênero.....	52
CAPÍTULO III: Etnografia em Educação e Psicologia Histórico-Cultural.....	55
3.1 Etnografia em Educação.....	55
3.2 A construção do material empírico.....	59
3.3 Lógica de investigação.....	65
3.4 A ética na pesquisa como prática e princípio.....	67
3.5 Os participantes da pesquisa: EMEI Tupi.....	69
CAPÍTULO IV: As relações de gênero na Turma do Pirulito.....	73
4.1 As brincadeiras de mãe e filha/o - “Os cuidados de Valéria com Laís”.....	75
4.1.1 Casa.....	78
4.1.2 Escola.....	87
4.1.3 Shopping.....	91
4.2 E a apropriação das feminilidades e das masculinidades?.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXO 1 - Produções do Grupo - Teses, Dissertações e Monografias.....	118
ANEXO 2 - Levantamento da Revisão de Literatura.....	119
ANEXO 3 - Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa.....	135

ANEXO 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Carta aos pais e/ou responsáveis.....	136
ANEXO 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Carta aos Professores.....	138
ANEXO 6 - Modelo Pôster Apresentado como devolutiva para as crianças no final de 2022.....	140

INTRODUÇÃO

Elas querem é poder

Mães assassinas, filhas de Maria

Polícias femininas, nazijudias

Gatas gatunas, kengas no cio

Esposas drogadas, tadinhas, mal pagas

Toda mulher quer ser amada

Toda mulher quer ser feliz

Toda mulher se faz de coitada

Toda mulher é meio Leila Diniz

Garotas de Ipanema, minas de Minas

Loiras, morenas, messalinas

Santas sinistras, ministras malvadas

Imeldas, Evitas, Beneditas estupradas

Música “Todas as mulheres do mundo” de Rita Lee, 1993

“Todas as mulheres do mundo” de Rita Lee (1993) foi a primeira música que ouvi que falava sobre as mulheres em tom de crítica, mas foi somente na minha adolescência que compreendi as críticas que Rita Lee fazia. Por meio de toda a minha indignação adolescente sobre a vida das mulheres, comecei a tentar entender de onde surgia o machismo, sempre de maneira informal e sem contato com as discussões acadêmicas. Ainda durante esse período, criei uma conta fã no *Twitter* (atual *X*) para comentar sobre a cantora estadunidense Demi Lovato e o grupo estadunidense, Jonas Brothers. Neste espaço, comecei a adentrar as discussões da internet sobre o machismo. Ali, comecei a participar de discussões sobre gênero para compreender melhor não só as diferenças entre homens e mulheres, mas também as desigualdades que emergiam dessas diferenças. Durante a eleição e toda a gestão do governo Bolsonaro, eu comecei a questionar as assimetrias entre homens e mulheres. Compreender as relações de gênero, desde então, tornou-se parte da minha constituição como pessoa. É através disso que esta dissertação se inicia e toma forma. Neste texto, falo a partir das diferentes “Camilas” que habitam em mim. Em alguns momentos, fala a Camila criança que não

entendia os motivos da divisão de brinquedos de menina e de menino. Em outros momentos do texto, o discurso é marcado pela existência da Camila adolescente, que se vê imersa na luta feminista. Em alguns momentos, o discurso é preenchido pelas falas da Camila, filha de mãe solo. E também há momentos em que quem assume o discurso é a Camila, mulher bissexual. Enfim, as diferentes “Camilas”, de diferentes momentos de minha vida, articulam-se, amalgamam-se e se reúnem com as crianças na Educação Infantil para compreender um pouco melhor o processo de produção de sujeitos gendrados, que são antes de tudo sujeitos engendrados e autoengendrados pelo gênero. Assim, a história desta dissertação se inicia muito antes da aprovação no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Temos como objetivo, nesta dissertação, compreender a constituição das feminilidades e das masculinidades pelas crianças e pelas professoras em um contexto coletivo de Educação Infantil. O conceito de gênero será utilizado como uma categoria de análise (Scott, 1986), a fim de compreendermos como ele atravessa o desenvolvimento cultural das crianças. Para a realização deste trabalho, utilizei, como material empírico, filmagens e anotações no diário de campo, construído no contexto do programa de investigação: *Infância e Escolarização*.

Tal programa tem como objetivo compreender, por meio da articulação teórico-metodológica da Etnografia em Educação e da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento cultural de bebês e de crianças ao longo da Educação Infantil. Assim, uma turma foi acompanhada desde o momento de inserção em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Tupi), em Belo Horizonte, entre os anos de 2017 e 2022.

Os meus primeiros contatos com o programa e com os grupos de pesquisa Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) ocorreram em 2019, quando iniciei as atividades de Iniciação Científica, momento em que estava no segundo período do curso de Pedagogia. O banco de dados deste programa de pesquisa foi construído coletivamente pelas alunas de Iniciação Científica, de Mestrado, de Doutorado e pelas coordenadoras (Vanessa Neves e Maria de Fátima Gomes). Apesar de estar inserida no programa desde 2019, não realizei videograções, pois em 2020, quando iniciaria o trabalho de campo, fomos todas surpreendidas pela pandemia da Covid-19. No ano de 2022, eu participei do processo de finalização da pesquisa. Assim, ainda como aluna de Iniciação Científica, fui à EMEI Tupi conversar com as crianças sobre algumas vivências dos três primeiros anos de Educação Infantil, acompanhada pelas pesquisadoras do grupo Virgínia Oliveira, Jacqueline Gonçalves,

Elizabeth de Souza e Viviane da Silva. Quando entrei no Mestrado, em 2023, compreendi melhor o processo de assistir às filmagens de 2019¹, ano focalizado nesta dissertação.

Ao final da minha graduação, eu participei do programa de pesquisa ativamente². Naquela ocasião, resolvi que escolheria o percurso da formação *Ciências da Educação*³, formação esta que diz respeito à produção de uma monografia⁴. Assim, as análises deste material empírico se iniciaram em minha monografia (Matos, 2022). Optei pelo ano de 2019, pois as crianças estavam com 2 e 3 anos, e se comunicavam, corporal e verbalmente, umas com as outras e com as/os adultas/os sobre diversos assuntos. Essa escolha também ocorreu em função de comentários de uma das pesquisadoras do grupo. Virgínia Souza, que também é integrante do EnlaCEI, sinalizou o incômodo que sentiu no processo de produção do material empírico de sua tese de doutorado, ao presenciar um evento em que Henrique, aos 3 anos, tentou vestir uma saída de praia rosa (Matos, 2022). Durante a escrita da monografia, não foi possível analisar todo o ano de 2019 e, por isso, para esta dissertação, assisti todas as filmagens daquele ano e construí o material empírico que será apresentado mais à frente neste texto.

As inquietações relativas à temática das relações de gênero na infância, abordadas em minha monografia, surgem da minha trajetória acadêmica, mas também pessoal. É nessa convergência que vou compreendendo melhor o objeto de estudo. Nos últimos anos, o Brasil viveu uma nova onda do conservadorismo com a ascensão de formas de poder autoritárias e preconceituosas, com a disseminação de *fake news*, como o *kit gay*⁵, que culminou com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência. Uma das pautas do então candidato à Presidência da República, busca libertar as crianças da ideologia de gênero que imperava nas escolas brasileiras e, supostamente, ameaçava os valores da família tradicional. Para tanto, Bolsonaro, focou o projeto do Governo Federal “Escola sem Homofobia”. De acordo com Vanessa Leite (2019), o projeto Escola sem Homofobia, que tinha como princípio a formação das/os

¹ Este processo será explicitado no capítulo III.

² Em função do financiamento fui bolsista de extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (NEPEI) e lá tive oportunidade de participar da pesquisa Infância em tempos de pandemia.

³ O curso de Pedagogia da UFMG oferece quatro formações complementares e no sexto período precisamos optar por uma das opções. Disponível em: <<https://www.fae.ufmg.br/colped/wp-content/uploads/sites/2/2022/04/Formacao-Complementar-no-Curso-de-Pedagogia.pdf>>

⁴ A monografia foi orientada pela minha orientadora Vanessa Neves e meu co-orientador Sandro Santos foi o único membro da banca.

⁵ É #FAKE que Haddad criou 'kit gay' para crianças de seis anos. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghml>> Acesso em: 20 jul. 2022.

professoras/es, foi denominado *kit gay* pelos opositores da ex-presidenta Dilma Rousseff e de Fernando Haddad, na época Ministro da Educação.

O debate sobre a discussão de gênero na Educação Infantil é fortemente marcado pelo momento histórico vivenciado no país e vem se consolidando no campo do conservadorismo desde o início da década de 2010. Esse é um momento peculiar de nossa história no qual verifica-se a articulação dos grupos conservadores para que fosse retirado qualquer menção a gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018; Paraíso, 2016). A falta das discussões de gênero e sexualidade na BNCC (Brasil, 2018) é parte da ideologia *de gênero*, conforme argumenta Paraíso.

O ideologia de gênero trata-se, claramente, de um rótulo dogmático que, se antes era enunciado meio na surdina, agora se torna premissa para um ódio declarado às lutas por igualdade de direitos entre homens e mulheres, às discussões críticas sobre gênero e sexualidade na escola e aos direitos de todas as pessoas que não identificam seus desejos com os desejos dos heterossexuais (Paraíso, 2016, p.392, grifos no original)

Foi neste contexto que me graduei como pedagoga. Ao longo do meu percurso acadêmico na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, foram poucas as vezes que tive a oportunidade de debater sobre gênero nas disciplinas cursadas. Como mulher bissexual, senti a necessidade de debater o tema, pois afinal, nos espaços sociais que frequento, percebia a necessidade de compreender o gênero como parte importante do processo de formação humana, que em função disso, deve ser uma constante nos projetos formativos, em especial, na Educação Infantil. Junto a isso, rememorei alguns momentos do meu processo de escolarização que se inicia muito cedo, aos quatro meses de idade, pois minha mãe tinha que trabalhar. Esta condição de filha de mãe-solo, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, me aproximou dos Estudos Feministas ainda na adolescência. Foi neste período que também comecei um processo de construção da minha sexualidade. De certa forma, os anseios e questionamentos da Camila aparecem em cada leitura e estudo feito sobre gênero, seja pelo pertencimento a comunidade LGBTQIA+⁶ ou pelo pertencimento ao movimento feminista. É por meio desse pertencimento que o meu espaço de pesquisadora se inicia.

Então, foi em 2022 que comecei a compreender o construto teórico, para a construção de minha monografia (Matos, 2022). Na segunda metade do século XX tem início os Movimentos Sociais em favor dos respeitos às diferenças e às diversidades. É neste contexto

⁶ LGBTQIA+ significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, *Queer*, Intersexo, Assexual e o mais significa as demais orientações sexuais e as demais identidades de gênero. A decisão por essa sigla se deu pelo fato que compreende a maior parte da comunidade.

que nos anos 1970-1980 é forjado o conceito de gênero, no interior dos Estudos sobre Mulheres - posteriormente nos Estudos Feministas (Furlani, 2022). O construto teórico de gênero [*gender* em inglês] foi cunhado na segunda onda do feminismo dos anos 70 do século passado, por pesquisadoras anglo-saxãs (Piscetilli, 2009) em uma tentativa de argumentar que mulheres e homens têm o mesmo direito e que a diferença entre mulheres e homens tem uma base cultural. É neste contexto que os *Estudos Feministas* passam a utilizar o conceito de gênero. Nos anos 1990-2000 os Estudos de Gênero são utilizados pelos LGBTQIA+ de maneira a ampliar o conceito e consagram as identidades de gênero. As pesquisas sobre as relações de gênero na Educação Infantil ganharam força nos últimos anos (Santos, 2020).

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais e de classe) que a constituem. (Louro, 1997, p.23)

O conceito de gênero surge para explicar que as mulheres e os homens não são diferentes. É neste contexto que trago a definição de gênero da historiadora Joan Scott (1986) em que gênero é uma categoria analítica e política. Política, pois o conceito de gênero foi/ainda é construído através das lutas feministas. E analítico, pois é possível analisar situações sociais através das relações entre feminino e masculino. Joan Scott também afirma que toda informação sobre mulheres é informação sobre homens, ou seja, pensar gênero é necessariamente pensar a vida das mulheres e dos homens e suas relações. Assim, essa é uma categoria importante para se pensar as relações sociais entre homens e mulheres.

É possível afirmar, nesse sentido, que gênero possui um caráter relacional, isto é, cada categoria de gênero, homem e mulher, masculino e feminino, heterossexual e homossexual, por exemplo, depende da/o Outra/o para ter um significado social e cultural, pois acontece nas relações sociais e culturais. Assim, compreendo que as crianças investigadas neste estudo vivenciam as relações de gênero em um entrelaçamento de contextos – a EMEI Tupi, suas famílias e a sociedade de maneira mais ampla. Nessa perspectiva, o conceito de gênero será utilizado como uma categoria de análise (Scott, 1986) das relações entre as crianças, a fim de compreendermos como essa dimensão as afeta em termos de desenvolvimento cultural. Ademais, se o conceito de gênero é relacional, no sentido de que toda a informação sobre as mulheres é, em certo sentido informação sobre os homens (Scott, 1986), o conceito de infância também o é, pois toda informação sobre as crianças é, em certa medida, informação sobre os adultos que dela se ocupam (Alanen, 2001). Assim, pensar as relações de gênero

vividas pelas crianças no contexto da Educação Infantil, pressupõe compreender como familiares e professoras participam dos processos de apropriação dos sentidos sobre ser menina e menino.

Ao pensar nos documentos norteadores para a Educação Infantil, a discussão sobre as relações de gênero é apresentada em diferentes momentos e de diversas maneiras, sem muita concordância entre si. Os documentos caminham no sentido contrário de algumas pesquisas acadêmicas (Matos, 2022). No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998), ocorre certa confusão sobre gênero e sexo, pois os dois conceitos são tratados como sinônimos (RCNEI, Brasil, 1998). Além disso, esse documento sugere que as diferenças de gênero somente são percebidas pelas crianças a partir dos cinco anos. Apesar dos equívocos conceituais, o RCNEI representa um avanço ao propor a discussão sobre as relações de gênero na Educação Infantil, visto que foi o primeiro documento da Educação Infantil a tratar sobre as relações de gênero.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009), é possível encontrar as relações de gênero como uma possibilidade de criação de novos possíveis para as crianças, ou seja, que elas podem brincar com qualquer artefato cultural sem distinção de gênero. Já nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 2009) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, Minas Gerais, 2018), é possível perceber que o debate de gênero deve acontecer no contexto da Educação Infantil.

A confusão entre os documentos oficiais se dá devido ao momento histórico em que cada um foi produzido. Durante os anos de 1998-2002 estes documentos tiveram referência às relações de gênero como uma tentativa de criar um país menos desigual (Vianna; Sandra, 2006). Em meados dos anos 2000, houve o surgimento do movimento *Escola sem Partido* e do movimento *ideologia de gênero*, que tiveram a consolidação em 2018, com a construção da campanha e eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República (Leite, 2019). Assim, os documentos oficiais da Educação Infantil carregam as marcas de uma sociedade patriarcal, e de certa forma heteronormativa, e uma confusão sobre o que seria a discussão de gênero na Educação Infantil.

Ora, se nos documentos norteadores encontramos afirmações diferentes e distantes sobre o que as pesquisas na área afirmam, como se dá o processo de apropriação das relações de gênero pelas crianças e professoras no contexto coletivo de educação infantil? É através dessa urgência que surge essa pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de apropriação das relações de gênero pelas crianças e professoras no contexto coletivo da EMEI Tupi. E os objetivos específicos são identificar os artefatos culturais presentes no grupo e quais significações de gênero veiculam; examinar como meninas e meninos estabelecem as relações de gênero entre si e com as adultas/professoras no contexto coletivo da EMEI Tupi; examinar como os sentidos de gênero são produzidos nas práticas sociais da EMEI Tupi. Para isto utilizaremos a Etnografia em Educação em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural, como forma de compreender a apropriação de gênero. Nesta construção teórico-metodológica, captamos a história do desenvolvimento das crianças no contexto da Educação Infantil.

Reafirmamos também a relevância desse tema em função da desinformação nos últimos anos no Brasil (Leite, 2019). Além disso, é importante o estudo das relações de gênero na Educação Infantil a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, já que, como veremos mais adiante, a aproximação conceitual da teoria de Vigotski e seus colaboradores com os Estudos de Gênero, permite compreender melhor os modos como as relações de gênero são vivenciadas e apropriadas pelas crianças em um contexto de Educação Infantil.

Diante disso, esta dissertação está dividida em capítulos para uma melhor organização da/o leitora/leitor, aqui já afirmo que utilizarei os artigos femininos antes dos masculinos por uma escolha política de demonstrar que as mulheres participam da construção do conhecimento. No capítulo I apresento a revisão de literatura. No capítulo II, apresento a fundamentação teórica, relacionando a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1932) com as teorias de gênero. No capítulo III, apresento a Etnografia em Educação e a turma pesquisada da EMEI Tupi. Já no capítulo IV, eu apresento as análises dos eventos que selecionei. E, por fim, as considerações finais onde elaboro algumas conclusões sobre a pesquisa.

CAPÍTULO I: Apropriações de gênero pelas crianças na Educação Infantil: o que revela a produção acadêmica nacional e internacional (2003-2023)

Com o objetivo de compreender as relações estabelecidas entre os Estudos de Gênero e a Educação Infantil, realizei um levantamento bibliográfico em alguns repositórios nacionais e internacionais⁷. Foram selecionados 302 trabalhos dos últimos 20 anos (2003-2023)⁸. Utilizei o termo geral Gênero e os termos específicos Educação Infantil; Infância; Creche; Pré-escola; Criança; Vigotski (Vygotsky); Psicologia Histórico-Cultural. No levantamento internacional, em língua inglesa, utilizei o termo geral *Gender* e os termos específicos *Early Childhood Education; Infancy; Daycare; Vygotsky; Babies; Toddlers; Cultural-Historical Psychology; Kindergarten; Preschool; Children*⁹.

Os 302 trabalhos encontrados foram lidos integralmente, e 153 deles foram selecionados para sistematizar a produção de conhecimento sobre o tema. Do ponto de vista teórico, percebe-se que esse tema ocupa um espaço nos Estudos Culturais e na Sociologia da Infância, sendo possível encontrar somente 2 trabalhos que dialogam com a Psicologia Histórico-Cultural. Em uma elaboração de um estado do conhecimento sobre a temática “gênero e infância”, Fernanda Cavalcanti (2018) indica uma escassez de trabalhos sobre o desenvolvimento infantil, perpassado pelas relações de gênero. Ou seja, parece-me que há pouco interesse da comunidade acadêmica do campo educacional em compreender como o gênero atravessa o desenvolvimento cultural dos indivíduos.

A seleção dos trabalhos aconteceu em quatro momentos, sendo eles: (i) seleção dos trabalhos por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave; (ii) os trabalhos selecionados foram adicionados em uma planilha do *Microsoft Excel*; (iii) leitura dos 302 textos na íntegra e produção de fichamentos. Nesta etapa, ocorreu a inclusão e exclusão de trabalho, com vistas à construção do *corpus* de análise do presente levantamento. Para a inclusão dos trabalhos, seguimos os seguintes critérios: (a) pesquisas com crianças; (b) as pesquisas utilizavam a lente teórica de gênero para analisar a Educação Infantil; (c) pesquisas feitas com professoras/es da Educação Infantil sobre o tema das relações de gênero. Os trabalhos excluídos, ora apenas tangenciavam o tema das relações de gênero, ora pesquisavam sobre abusos sexuais sofridos por crianças, ora analisavam as conquistas das mulheres durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e não possuíam relação direta com o objeto de

⁷ Portal de Periódicos Capes, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ANPEd, Education Resources Information Center (ERIC)

⁸ O levantamento bibliográfico foi feito durante os meses de março e abril de 2023

⁹ Foram utilizados um número maior termos em língua inglesa, pois existem mais sinônimos para se referir às crianças pequenas.

pesquisa; (iv) organização de categorias, para que fosse possível compará-los, classificá-los e interpretá-los. As categorias foram esboçadas no aplicativo *Notion*¹⁰, no qual é possível criar blocos de anotações, e auxiliaram em uma análise mais dinâmica. Os 153 trabalhos selecionados foram organizados em algumas categorias, como descritas no quadro 01, a seguir:

Quadro 01: Categorização dos trabalhos nacionais e internacionais

Categoria	Tipo	Quantidade
Revisão de literatura	Artigo Nacional	4
	Dissertação	2
	ANPEd	1
	Artigo Internacional	4
Total		11
Pedagogias de gênero	Artigo Nacional	15
	Dissertação	8
	Tese	2
	ANPEd	5
	Artigo Internacional	23
Total		53
Perspectivas das crianças	Artigo Nacional	11
	Dissertação	7
	Tese	2
	ANPEd	3
	Artigo Internacional	27
Total		48
Formação docente e perspectivas das professoras	Artigo Nacional	7
	Dissertação	7
	Tese	1
	ANPEd	4
	Artigo Internacional	17
Total		36
Pedagogias emergentes	Artigo Internacional	5
Total		5

Fonte: Produzido pela autora (2023).

¹⁰ É um aplicativo que funciona como “segundo cérebro”. O link de acesso é: www.notion.so

1.1 Revisão de literatura

Na categoria *Revisão de Literatura* estão presentes os trabalhos que sistematizaram a produção do campo. Nesse grupo, temos um total de 11 produções, que juntas sinalizam a importância de se realizar mais pesquisas sobre a temática de gênero e Educação Infantil, além de evidenciar um compromisso social, político e acadêmico na construção de um campo de Estudos de Gênero na infância, como parte da necessidade de construir uma sociedade igualitária (Silva, Silva, Finco 2020, p. 22).

Em 2006, Ana Lúcia Faria publica o artigo *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte*. A autora destaca que, embora a produção acadêmica sobre a temática seja incipiente, trata-se de um tema urgente para o campo dos estudos da infância e da Educação Infantil.

Na dissertação de Fernanda Cavalcanti (2018), que teve como objetivo conhecer a produção da pós-graduação brasileira sobre a temática gênero e Educação Infantil, são sinalizadas algumas lacunas da produção, sendo elas: falta de pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da criança; e a ausência de discussões que abordam a influência das famílias frente às questões de gênero. Ao analisar a produção acadêmica em periódicos e congressos, Francisca Silva (2015) notou que há uma densa utilização dos construtos teórico-metodológicos dos Estudos Culturais, da Sociologia da Infância e dos Estudos Feministas. A autora reitera que a produção é incipiente e *sempre* voltada para relatar como acontecem as relações de gênero na Educação Infantil (Silva, 2015, p.82).

A pesquisa de Francisca Silva (2015) sinaliza a necessidade de as investigações do campo da educação avançarem, para tanto, é necessário entendermos como meninas e meninos apropriam-se das normas de gênero. Assim, Sandro Santos (2020a) indica que, apesar do aumento das pesquisas no campo para se discutir gênero na Educação Infantil, existem novas questões, como por exemplo: compreender como se dão as relações de gênero nos primeiros anos de vida, problematização essencial, para se pensar as relações de gênero dentro desse contexto. Em levantamento bibliográfico produzido por Sandro Santos e Isabel Silva (2019) sobre a produção da ANPEd durante os anos de 1996 e 2017, foi possível constatar um aumento de publicações nos anais da Associação. As pesquisas utilizam, em sua maioria, os mesmos construtos teóricos. As questões relativas aos bebês e crianças pequenas pouco aparecem nas pesquisas nacionais.

Sevilay Aydemir, Eda Öz e Gürcü Erdamar (2022) realizaram uma revisão de literatura sobre os Estudos de Gênero na Turquia e alertam que a construção de políticas de

igualdade foi insuficiente para o país, de maneira que é necessária uma formação das/dos professoras/es para que a política seja aplicada. Para Tania King *et al* (2021), o campo de estudos sobre gênero da Educação Infantil precisa avançar, pois as pesquisas tendem a mencionar que os problemas que acontecem na sala de atividades estariam simplesmente relacionados a uma visão estereotipada das/dos professoras/es.

As revisões de literatura que compõem esta categoria evidenciam como o campo de Estudos de Gênero na infância vem se constituindo. Estes trabalhos oferecem um panorama geral das principais temáticas do campo - que serão apresentados nas próximas seções deste capítulo - e mostram que, frequentemente, o conceito de gênero é tratado no contexto das desigualdades entre meninas [mulheres] e meninos [homens].

1.2 Pedagogias de gênero

Os 53 trabalhos da categoria *Pedagogias de gênero* discorrem sobre as práticas pedagógicas que acontecem nas Instituições de Educação Infantil (IEIs) e que demarcam como meninas e meninos devem se conformar no cotidiano (Santos, 2016). Nesta categoria, os trabalhos discutem como os artefatos culturais e os modos de organização dos espaços das IEIs utilizam mecanismos para que as crianças compreendam as normas de gênero. Diversos trabalhos acadêmicos estão relacionados à mesma pesquisa¹¹.

Nesta seção, os trabalhos apontam que, na escola de Educação Infantil, diferentes estímulos materiais e simbólicos se aglutinam construindo um sistema de imposição de normas, condutas, valores e simbologias, intrínsecos ao cotidiano educativo, mas também extrínseco a ela, que se amalgamam e prescrevem modos de ser menino e menina, dentro e fora da escola. Esse é o caso da mídia, de brinquedos e demais artefatos culturais.

Entre tais produções, destacamos as discussões acerca dos padrões de beleza veiculados pela mídia e que se fazem presentes na Educação Infantil. Temos a produção de Bianca Guizzo (2011) que pesquisou sobre o processo de embelezamento na Educação Infantil, ou seja, como meninas e meninos tentam seguir os padrões de beleza impostos pela sociedade, em particular pela mídia, em um espaço de cuidado e educação. Algumas autoras (Roveri, 2007; 2008; 2011; Cechin, Silva, 2012; Simili, Souza, 2015; Pereira, 2017) argumentam que a mídia produz um padrão de beleza feminino, influenciado especialmente pela boneca Barbie, por meio dos ensinamentos de autocuidado estético. Nesse mesmo

¹¹ Constantina Xavier Filha possui três artigos e um resumo da ANPEd, datados de 2011a, 2011b, 2012 e 2014, que abordam esse tema. Similarmente, Fernanda Roveri também apresenta dois artigos derivados de sua dissertação de Mestrado, publicados em 2007, 2008 e 2009.

sentido, Karen Wohlwend (2012), Julia Golden, Jennifer Jacoby (2017) e Vina Adriany (2018) argumentam que tanto a Barbie como as princesas da Disney impõem às meninas padrões de beleza, e os papéis de gênero da sociedade. Algumas pesquisas argumentam que os meninos são incentivados a serem fortes e aventureiros ao serem confrontados com a referência ao boneco de ação Max Steel (Roveri, 2007; 2008; 2011; Lisboa, Silva, Rezende, 2015).

Outra parte da produção focaliza como as crianças brincam (Alanazi, Alghamdi, Alghamdi, 2020; Børve, Børve, 2017). As autoras e os autores consideram que os brinquedos e as brincadeiras apoiam a alteração ou manutenção de papéis sociais (Azevedo, 2003, p.48). Tais pesquisas sinalizam também que meninas e meninos não possuem igualdade de oportunidades ao participarem dos momentos de brincar.

Sobre **brinquedos e gênero**, em síntese, pode-se afirmar que as crianças, ao lidarem com os configurados como feminino ou masculino e ao representarem, em suas brincadeiras, papéis sociais e atividades de maneira fortemente delimitada por gênero, internalizam representações, regras, valores e modos de ser “generificados”. A despeito do fato de essa apropriação de valores e normas realizar-se com a participação ativa da criança, considera-se que nem sempre esse processo constitui uma igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para meninas e meninos, em diversos campos (Azevedo, 2003, p. 74-75, grifos no original).

Dentro da perspectiva de que os brinquedos representam os binarismos de gênero, André Santos, Silvine Barbato, Polianne Delmondez (2018) argumentam que esses artefatos culturais apoiam a apropriação de normas de gênero, apesar da equidade de acesso que as crianças possuem às brincadeiras e aos artefatos culturais, as meninas e os meninos afirmam que a cor rosa deveria ser utilizada somente por meninas. Ou seja, a necessidade de diferenciação de gênero parte, por vezes, das meninas e dos meninos (Costa, 2018). Diante disso, Flávia Barreto e Mônica Silvestri (2005) argumentam que é através dos brinquedos que os referenciais de gênero são introjetados/construídos.

Através dos brinquedos e dos artefatos separados por gênero, meninas e meninos apropriam-se das categorias gênero. Juliana Lessa e Márcia Buss-Simão (2021) traçam um paralelo entre as próprias teses de Doutorado, por meio das categorias de análise gênero e geração. A pesquisa de Juliana Lessa sinalizou que as relações de cuidado perpassam uma dimensão geracional - e essa por sua vez é constitutiva das relações educativas – portanto, as autoras argumentam que a categoria geracional foi constituída através de marcadores sociais, como gênero. Por outro lado, na pesquisa de Márcia Buss-Simão, foi possível concluir que gênero é constitutivo das relações educativas através das práticas pedagógicas.

Algumas pesquisas apontam que, nos momentos de brincar de casinha, meninas e meninos demarcam os papéis sociais de maneira estereotipada. Por exemplo, Danielle Carvalhar (2009) argumenta que as docentes utilizam os brinquedos como marcadores de gênero de forma que meninas e meninos aprendam sobre as feminilidades e masculinidades. A autora demonstra como brinquedos, desenhos animados, filmes, videogames, músicas, livros de leitura e roupas apoiam a diferenciação entre meninos e meninas. Ao mesmo tempo, Rosilene Souza *et al* (2021) ao realizarem uma pesquisa a fim de observar as caixas onde os brinquedos são comercializados, sinalizou que as cores, bem como os próprios objetos se tornam marcadores para a distinção de gênero.

Os estereótipos de gênero também podem estar presentes no contexto doméstico, como apontam as pesquisas, uma vez que meninas e meninos associam as tarefas domésticas às mulheres (Godoy, 2017; Xu, 2020). Para Thiago Bogossian (2014), essa separação diz respeito à diferenciação de gênero na sociedade ocidental entre público-privado. Importante perceber que a separação entre meninos [homens] e [meninas] mulheres ocorre através de outras dicotomias como macho-fêmea, dentro-fora. Por outro lado, as pesquisadoras Rafaela Junges e Suzana Schwertner (2017) concluem, em uma pesquisa realizada no interior do Rio Grande do Sul, que meninos e meninas possuem interesse em brincar com bonecas e carrinhos, sem haver distinção de sexo/gênero.

Em pesquisa realizada na Sérvia, Dragana Breneselovic e Živka Krnjaja (2016), apontaram que, quando meninas brincam com brincadeiras consideradas de meninos, elas são *reprimidas* pelo corpo docente da escola, ao passo que o mesmo não acontece com os meninos quando eles brincam de casinha. Contudo, eles devem assumir os papéis mais comuns e aceitos de homens [meninos], de forma que ajudem as meninas no processo de cuidar da cozinha. As autoras argumentam que isso acontece em função do histórico socialista¹² do país [Sérvia, antiga Iugoslávia] e que a luta por igualdade compreende que os homens [meninos] podem fazer as atividades consideradas de mulheres, mas o contrário não acontece.

Pesquisas apontam que o tratamento diferenciado entre meninas e meninos é percebido pelas crianças (Emilson; Johansson, 2013; Santos, 2016, 2020b). Esta diferenciação foi percebida por Mia Heikkilä (2021), em sua pesquisa realizada na Suécia, onde as brincadeiras violentas [de guerra, e de luta] foram proibidas, e que somente meninos

¹² De acordo com as autoras, o passado socialista da Sérvia consolidou uma igualdade de acesso para meninas e meninos. Assim, na visão das autoras, somente esse passado é capaz de explicar o porquê meninos são incentivados a brincar de casinha com as meninas.

participavam delas. A autora argumenta que existe uma hierarquia na forma que as brincadeiras acontecem, pois, as brincadeiras que expressam cuidado, carinho, felicidade, normalmente atividades realizadas por meninas, são incentivadas. Em pesquisa realizada também na Suécia, Carina Hjelmér (2014) argumenta que a divisão das brincadeiras era feita de forma naturalizada e sem questionamentos, seja das crianças e/ou das docentes, e que, em alguns contextos, essa divisão passava despercebida pelas docentes. Para a autora, os momentos de brincadeira precisam garantir igualdade de oportunidades entre meninas e meninos.

Para Sirpa Lappalainen (2004), a Finlândia vive o mito da igualdade de gênero, pois nas escolas, como a autora observou, meninos são incentivados a participarem das atividades consideradas masculinas, tais como: brincar com blocos, de luta e ao ar livre, e as meninas incentivadas a participarem das atividades consideradas femininas como, por exemplo, brincadeiras que envolvem atividades do cuidado e mais silenciosas.

Os trabalhos reunidos nesta categoria evidenciam que meninas e meninos utilizam, na maior parte das vezes, artefatos que são aceitos socialmente para cada gênero/sexo. Mais do que isso: tais artefatos são impostos aos meninos e às meninas, assim como impõem modos unidirecionais de percepção das masculinidades e das feminilidades, compreendidos como polos binários e opostos. Nesse processo, torna-se evidente o papel ocupado pela mídia na constituição das feminilidades e masculinidades (Roveri, 2007; 2008; Cechin, Silva, 2012; Hata, 2014; Soares, 2020 e entre outras). Para Olaiya Aina e Petronella Cameron (2011), a cultura popular, em particular, a mídia, influencia na maneira como as crianças compreendem as relações de gênero.

Os estereótipos de gênero são penetrados na mídia e na cultura popular (Saltmarsh, 2009). Os produtos de consumo inundam crianças com mensagens gendradas¹³ nas roupas de cama, toalhas, curativos, roupas, material escolar, brinquedos e mobília (Freeman, 2007). Esses produtos não são somente marcados para um gênero específico, bem como eles são comercializados nas lojas por gênero (Aina, Cameron, 2017, p.12, tradução minha)¹⁴.

A mídia ocupa um espaço importante na vida de meninas e meninos, uma vez que, através dela, a divisão de gênero é (re)afirmada. Em pesquisa realizada com crianças de 5 e 6

¹³ Na literatura nacional e internacional o termo gendrar pode ser compreendido como as maneiras que meninos e meninas são ensinadas/os sobre as normas de gênero (Wohlwend, 2012; Santos, 2020)

¹⁴ “Gender stereotypes are pervasive in the media and popular culture (Saltmarsh, 2009). Consumer products inundate children with gender-typed messages on bed sheets, towels, bandages, clothes, school supplies, toys, and furniture (Freeman, 2007). Not only are these products marketed for specific genders, but they are merchandised in stores by gender, creating segregated pink and blue aisles for shopping.” (Aina, Cameron, 2017, p.12)

anos sobre o desenho animado *Meninas Superpoderosas*¹⁵, Raquel Salgado (2012) perguntou para as crianças como as irmãs haviam conquistado os superpoderes. As crianças afirmaram que foi por meio de um acidente cometido pelo pai-cientista que colocou o elemento X na construção de suas três filhas. A autora argumenta que as protagonistas do desenho desmistificam os papéis das mulheres, e misturam feminilidade com coragem, aventura e heroísmo, ao mesmo tempo em que Lindinha, Florzinha e Docinho se tornam heroínas por acidente. Diante disso, Raquel Salgado (2012) demonstra que, ao mesmo tempo em que a mídia desmistifica o estereótipo de gênero, promove uma reafirmação dele. Exemplo disso, para a autora, era a cantora pop Kelly Key, que possuía um papel de menina-mulher.

(...) na figura da menina-mulher, discurso que atravessa o enredo das canções e a linguagem dos corpos nas danças da cultura pop feminina de nossa era, deparamo-nos também com a imagem da menina sedutora, objeto sexual e alvo de uma cultura que explora esse paradoxo ao máximo, traduzindo-o em mercadoria. Não é à toa que, no mundo infantil feminino contemporâneo, são cada vez mais remotas as chances de encontrarmos roupas, sapatos, acessórios, bonecas e brinquedos que não façam apelo à aquisição dessa imagem. Acoplada a cada produto está a imagem da menina-mulher, que convida todas as outras meninas a participarem da vasta rede em que esta se constitui, ganha vida e sentido. (Salgado, 2012, p.133).

A mídia explicita as contradições das feminilidades e masculinidades, ao passo que meninas do século XXI devem ser, ao mesmo tempo, independentes e corajosas, também precisam possuir uma feminilidade que as faça meninas-mulheres. Mikako Hata (2014) argumenta que as revistas japonesas, comercializadas para meninas e meninos, ensinam sobre o culto ao corpo. Nas revistas para meninas, as informações eram sobre comida, roupa, modelo, cantoras/es e maquiagem, ou seja, tudo aquilo que é considerado do mundo feminino. A construção de uma feminilidade sedutora e de uma imagem de menina-mulher também estão presentes nessas publicações. É através da construção de uma feminilidade sedutora desde a mais tenra idade que, de acordo Bianca Guizzo (2011), meninas e meninos sentem vergonha de seus corpos, e tentam seguir padrões de beleza. As crianças entendem que beleza e corpo são fundamentais para a sociedade contemporânea (Guizzo, 2011, p.131).

O culto ao corpo, e os padrões de beleza são afirmados nas princesas Disney, que ocupam parte do imaginário infantil, bem como a boneca Barbie, que sugere às meninas um padrão estético baseado na ideia de que elas devem ser magras, belas e delicadas. Para algumas autoras (Golden, Jacoby, 2017; Adrian, 2018; Roveri, 2007; 2008; 2011), as

¹⁵ Lindinha, Florzinha e Docinho

princesas e, principalmente, a Barbie são as primeiras referências de padrão de beleza que as meninas possuem.

É através das brincadeiras que as crianças se apropriam das normas de gênero, ou seja, acontece a apropriação dos códigos culturais. Os códigos culturais partem por vezes da mídia, como as princesas Disney, as/os cantoras/es, as/os atrizes/atores, da boneca Barbie, e ajudam meninas e meninos a legitimar as categorias de gênero (Blaise, 2009; Wohlwend, 2011; Kelly-Ware, 2018).

Para Kerry Robinson (2005), os artefatos culturais - livros, brinquedos e mídia - afirmam a heteronormatividade, ou seja, mais do que simplesmente afirmar o papel do homem e da mulher em nossa sociedade, concebem uma única forma de pensar a sexualidade de meninas e meninos. A afirmação da heteronormatividade pode ser vista na Barbie ao demonstrar a feminilidade e o namorado Ken, ao mesmo tempo em que as princesas Disney ensinam meninas que elas devem ser dóceis e ir à busca de um marido, não havendo possibilidade de namorar uma mulher (Robinson, 2005). Uma vez que “crescer em uma pré-escola significa ser “feito/a” em menino ou menina. Crianças precisam se adaptar em um modelo de gênero e aprender o que torna cada gênero” (Hellman, Heikkilä, Sundhall, 2014, p.341, tradução minha)¹⁶.

As pesquisas sobre o papel da literatura infantil na (des)construção das identidades de gênero é crescente nas pesquisas internacionais (Earles, 2016; Filipović, 2018; Hill Jr, Jacobs, 2019 e entre outras/os). Tais pesquisas demonstram que o momento de leitura literária pode ajudar meninas e meninos a romperem com os estereótipos de gênero.

Ao analisar materiais didáticos das Filipinas, Veronico Tarrayo (2014) sinalizou que os exemplos dos livros também ajudam na percepção de gênero para meninas e meninos. De acordo com o autor, os exemplos utilizados nos livros de inglês das Filipinas demonstram que homens [meninos] podem viver aventuras e devem ser os provedores da família, e mulheres [meninas] devem ser delicadas e belas.

No Brasil, a pesquisa de Constantina Xavier Filha (2011a/b; 2012; 2014) analisou os contos de fadas para meninas e meninos e a construção do imaginário das feminilidades e masculinidades. A autora (2011a/b) propôs que meninos e meninas construíssem príncipes e princesas de outro jeito, ou seja, que não seguissem o padrão imposto pelos contos de fada. Porém, somente os meninos conseguiram pensar em formas diferentes das impostas

¹⁶ “Growing up at preschool means being ‘made’ into a boy or a girl. Children are required to adapt to a gender complementary model and learn what requirements it makes for each gender” (Hellman, Heikkilä, Sundhall, 2014, p.341).

socialmente. Diante disso, a autora argumenta que os contos de fadas ocupam um papel na representação social de meninas [mulheres] e meninos [homens].

As pesquisas agrupadas nessa categoria evidenciam o papel dos brinquedos, livros e mídia na constituição das feminilidades e masculinidades. As autoras e autores dos trabalhos reunidos neste grupo demonstram ainda, que a segregação entre meninas e meninos é visível no contexto escolar, em situações como a separação por filas, bem como nos banheiros separados, nas lembrancinhas que as professoras compram para as crianças (bola para meninos e boneca para meninas). Em alguns momentos de brincadeiras, as professoras incentivam a separação entre meninas e meninos. Assim, o espaço do brincar é organizado através de uma lógica binária, sendo essa uma maneira de colocar em prática um currículo da Educação Infantil que tem como objetivo criar corpos generificados. (Pinto, 2004; Paz, 2008; Odenbring, 2014; Souza, 2015; Barreiro, 2019; entre outras/os), Maria Eulina de Carvalho, Eliana Costa, Rosemary Melo (2008) argumentam que uma pedagogia visual gendrada¹⁷ é parte da organização dos espaços das IEIs e capaz de disseminar as representações de gênero, criando cenários que são impostos às crianças. Para Heidi Gansen (2017), essa forma de organização pode ser compreendida como o currículo oculto, sendo uma maneira de ensinar meninas e meninos sobre as feminilidades e masculinidades.

Jéssica Coelho *et al* (2021) observou o gênero como prática pedagógica, pois as docentes argumentam que fazer filas alternadas¹⁸ entre meninos e meninas, ajuda a acalmar/controlar os meninos, visto que as meninas são menos agitadas e mais tranquilas. As autoras argumentam que o gênero é utilizado nas IEIs como parte da prática pedagógica, ou seja, é um marcador das rotinas das salas de atividades.

Para Cláudia Paz (2008), a divisão por sexo de brinquedos, de atividades etc. na Educação Infantil representa o controle dos corpos de meninas e meninos. Nesse sentido, muitas vezes, a separação dos corpos por sexo faz com que as representações tradicionais de feminilidade e masculinidade sejam reforçadas. Ao analisar os espaços que meninos e meninas ocupam no pátio da escola, Odara Fernandes e Gleice Elali (2008) indicaram que os meninos utilizam um maior número de áreas e que eles exploraram mais o pátio. Foi possível encontrar um artigo que analisa a arquitetura da escola para se pensar a perspectiva de gênero. Por arquitetura da escola entende-se como a edificação é projetada e construída, na visão dos

¹⁷ Os usos da pedagogia visual nas IEIs têm diversos fins: 1) **didáticos** - instrumentos de reforço da aprendizagem de conteúdos; 2) **formação de hábitos** - religiosos, de higiene, morais; 3) **decorativos** - datas comemorativas, festas temáticas, cenários lúdicos; 4) **sinalização** - placas de banheiros, salas e fachadas; 5) **memórias** - painéis com fotografias; 6) **lazer** - filmes, desenhos animados. (Carvalho, Costa, Melo, 2008, p.14, grifos do original).

¹⁸ Filas compostas na sequência menina-menino-menina-menino... ou menino-menina-menino-menina...

autores, dentro de uma lógica adultocêntrica para que os corpos infantis sejam vigiados/controlados. A arquitetura escolar marca os espaços que crianças podem ocupar e como podem ocupar.

Arquitetura escolar se configura como um programa discursivo que institui, na sua materialidade, um sistema de valores, concepções morais, estratégias de vigilância, ordem e controle, marcos para uma aprendizagem sensorial e para a afirmação de uma semiologia que se fundamenta em diferentes símbolos estéticos e ideológicos. (Silva, Lisboa, 2018, p.127)

Diante disso, os autores argumentam que a construção das escolas também demarca as diferenças de gênero e reforçam estereótipos. Tássio Silva, Wellington Lisboa (2018) argumentam que a utilização dos banheiros e as regras de uma escola de Educação Infantil da região metropolitana de São Paulo legitima a separação entre os sexos. Ao mesmo tempo em que os banheiros são o único espaço em que as crianças estão distantes dos olhos das/os adultas/os. Na pesquisa realizada por Arlete Costa (2004), a utilização dos banheiros, por vezes, não seguia a distinção por sexo da arquitetura da escola. Os espaços da escola, bem como suas maneiras de utilização, ensinam às crianças as normas de gênero.

As *Pedagogias de gênero* são percebidas dentro e fora da Educação Infantil, ou seja, são parte da construção cultural de uma sociedade. E, muitas vezes, ajudam meninas e meninos a se apropriarem dos estereótipos de gênero.

1.3 Perspectivas das crianças

A categoria *Perspectivas das crianças* possui 48 produções acadêmicas¹⁹, e com a maior quantidade de teses de Doutorado produzidas, um total de 2. Aqui se encontram os trabalhos que utilizam as abordagens teórico-metodológicas dos Estudos da Infância (Sociologia da Infância, Antropologia da Infância e Geografia da Infância). Nesta categoria, se encontram as produções acadêmicas que tentam entender as relações de gênero através da visão das crianças, de maneira a ouvir suas vozes.

A única pesquisa sobre os corpos dos meninos e os padrões de beleza foi realizada por Murray Drummond (2012) no contexto australiano. O autor pôde concluir, por meio de entrevistas com 33 meninos entre 5 e 7 anos, que ser forte e musculoso é considerado bonito/belo pelos meninos. Durante as entrevistas, os meninos (re)afirmaram um determinado

¹⁹ Algumas produções são referentes à mesma pesquisa, como é o caso dos dois trabalhos de Daniela Finco (2004; 2005); quatro produções são referentes a tese de Doutorado de Márcia Buss-Simão (2012a/b; 2013a/b); e duas produções referentes à tese de Doutorado de Sandro Santos (2016; 2020b).

padrão de masculinidade ao dizer que as meninas “não são boas o suficiente” para serem fortes, musculosas e rápidas.

(...) meninos na Educação Infantil possuem uma visão clara de como o homem deve aparentar e agir: Ele é alguém que é musculoso e forte. Ele é alguém que é poderoso e dominante e participa de esportes onde a agressividade é demandada e onde o sangue e a dor são comuns. Ele também é um vencedor. Havia uma mensagem clara que os meninos não são meninas, e que, portanto, não devem ser comparados com as garotas de maneira alguma, particularmente quando essa comparação é relacionada ao esporte. (Drummond, 2012, p. 113, tradução minha)²⁰.

A masculinidade, nesse sentido, é construída através da negação constante daquilo que é feminino (Guerra, 2005; Buss-Simão, 2012b), sendo o corpo o *locus* da construção de gênero. Assim, gênero pode ser compreendido como marcas que são colocadas nos corpos de meninas [mulheres] e meninos [homens] (Drummond, 2012; Buss-Simão, 2012b).

A pesquisa de Márcia Buss-Simão (2012b), foi realizada em uma escola de Educação Infantil de Florianópolis - Santa Catarina, com crianças de 2 e 3 anos. A autora explicita seus objetivos e sua importância para os Estudos Sociais da Infância:

Acompanhar e compreender, a partir da perspectiva das crianças, como esse processo 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. Assim como compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos. (Buss-Simão, 2012b, p.198).

Durante a realização da pesquisa, Márcia Buss-Simão (2012b) observou que as meninas tentavam legitimar os conhecimentos e as noções de gênero entre elas, ao afirmarem e questionarem que o uso de saia [peça de roupa] era apenas de meninas e não de meninos. A autora também sinaliza que as meninas e os meninos constroem percepções sobre feminilidades e masculinidades através de modelos excludentes e pré-determinados.

Um pequeno grupo de trabalhos evidencia que os meninos constroem a masculinidade negando, em certo sentido, elementos femininos, em um processo em que se vigiam e são vigiados pelos pares a todo o momento (Guerra, 2005; Buss-Simão, 2012; Krug & Soares, 2016, dentre outros). Nesse sentido, compreende-se que

²⁰ “It is evident from the interviews conducted with boys in early childhood that they have a clear perception of how a man should look and act: He is someone who is muscular and strong. He is someone who is powerful and dominant and engages in sports where aggression is required and where pain and blood are common. He is also a winner. There was also a clear message that boys were not girls, and therefore should not be compared with girls in any way, particularly where sport is concerned.” (Drummond, 2012, p. 113).

A regulação social de gênero neles aparece com bastante frequência na turma, demonstrando a realidade cultural que ainda vivemos, de um maior controle sobre ser menino. Eles não quiseram participar das atividades ou realiza-las plenamente, quando apareciam marcadores de gênero atrelados socialmente ao feminino, por que tais marcadores como dizem as crianças da turma são “*de meninas, menininhas*”. (Krug, Soares, 2016, p.259, grifos no original).

A atividade relatada acima ocorreu em uma turma de 3 e 4 anos em Porto Alegre - Rio Grande do Sul. A professora propôs que as crianças confeccionassem um *slime*²¹. Um dos meninos, Paulo, não participou, porque o *slime* era rosa e esta cor, segundo ele, seria apenas de meninas (Krug, Soares, 2016). As crianças se relacionam com os marcadores de gênero ao buscarem legitimação dos conhecimentos sobre os estereótipos da masculinidade e da feminilidade, incluindo as cores que meninos e meninas *podem* usar e, como mencionado na categoria *Pedagogias de gênero*, a mídia desempenha um papel de ajudar na constituição das feminilidades e masculinidades (Buss-Simão, 2012a; Krug, Soares, 2016; Brito, Carneiro, Nogueira, 2021).

Em pesquisa realizada nos Estados Unidos, Mindy Blaise (2005) notou que as crianças, entre 5 e 6 anos de uma IEIs caracterizam a feminilidade em duas formas, sendo elas *garotas femininas* [girly girls]²² e *garotas legais* [cool girls]²³. As crianças também diziam que meninas e meninos precisavam ser belos e seguir os padrões estéticos. Somente as meninas recebiam elogios pelas roupas e acessórios que utilizam, e a divisão entre as meninas e os meninos apareciam nas brincadeiras. Contudo, tanto os meninos quanto as meninas desejavam ser *fashion* [*fashion girls*; *fashion guys*]. Desse modo, meninas e meninos que compreendiam melhor as normas de gênero e seguiam os padrões definidos sobre feminilidade e masculinidade eram considerados experientes no assunto pelas crianças (Buss-Simão, 2012a; Krug, Soares, 2016; Stockinger, 2019).

Ao brincar entre eles, jogando com os estereótipos, meninas e meninos tensionam as normas de gênero (Finco, 2004; 2005; Neves, 2008; Santos, 2016; 2020 e entre outras/os). Os corpos infantis sofrem controle e vigilância, de forma que, quando estão fora do domínio da/o adulta/o, acontece a transgressão (Finco, 2004; 2005; Farias, 2022).

Através de brinquedos e brincadeiras, meninas e meninos aprendem os limites dos marcadores de gênero, e ao mesmo tempo, se separam através do gênero para brincar. Como mencionado anteriormente, as crianças não possuem igualdade de acesso aos brinquedos, e

²¹ Os slimes são uma massa gelatinosa.

²² São meninas que utilizam a cor rosa nas roupas, e devem agir de maneira feminina o tempo todo, assim devem usar saias e vestidos. Mesmo que isso as impeça de participar de algumas brincadeiras (Blaise, 2005).

²³ Essas garotas vestem os looks de última moda, e parecem que estão a caminho de alguma boate, de maneira que pareça que elas são mais velhas do que 5-6 anos (Blaise, 2005).

estes também representam os binarismos de gênero (Silvestri, 2005; Santos, Barbato, Delmondez, 2018; Costa, 2018; Lessa, Buss-Simão, 2021). Meninas e meninos utilizam artefatos que são considerados femininos ou masculinos nas brincadeiras como uma forma de vivenciar as relações de gênero (Pearce, Bailey, 2010, 2011; Ohouan, 2015). Em pesquisa com 17 crianças entre 4 e 5 anos, Işıl Taş (2018) identificou que, por vezes, meninas brincam mais de faz de conta e meninos brincam com pecinhas de montar ou legos.

As feminilidades e masculinidades são constituídas com base nos conceitos dominantes, as maneiras de ser menina [mulher] e menino [homem] hegemônicas (Neves, 2008). De acordo com a literatura internacional, o conceito dominante é parte da heteronormatividade da nossa sociedade e por isso aparece nas IEIs (Blaise, 2005, 2009; Baker, Tisak, Tisak, 2016; Quast, 2018 e entre outros). Este pode ser compreendido como parte dos estereótipos de gênero que são seguidos pelas crianças (Kelly-Ware, 2016; Meland, Kaltedt, 2017; Frödén, 2018; Doni, 2020 e entre outras/os).

Na pesquisa conduzida por Vanessa Neves (2008), uma menina revela que brinca de carrinho na IEI, embora sua mãe não permita tal brincadeira. A autora destaca que as feminilidades e masculinidades não são desenvolvidas de maneira linear. Esse mesmo aspecto foi observado por Sandro Santos (2016), quando uma menina relata que joga futebol na escola, apesar da desaprovação de sua mãe, pois até a professora participa das atividades esportivas.

Assim, a escola de Educação Infantil compreende um espaço social ambíguo e, por vezes, contraditório, pois o mesmo ambiente que impõe modos de subjetivação fundamentados em estereótipos de gênero, também é palco de experimentações diversificadas no que concerne à apropriação desses referenciais por parte de meninos e meninas (Neves, 2008; Santos, 2016; Santos e Silva, 2020). A maneira como as/os docentes, visto que as relações de gênero constituem as práticas educativas, agem em relação às feminilidades e masculinidades das crianças delimitam e/ou aumentam as possibilidades que meninas e meninos possuem no contexto da sala de atividade (Rantala, Heikkilä, 2019).

Conforme as crianças, em conjunto com as professoras e os professores, negociam as noções de feminilidades e masculinidades, visando a construção da identidade de gênero, fica evidente que a categoria de gênero é intrínseca ao contexto social (Gelir, 2020). É através dessa condição de se fazer gênero [*to do gender*] que a literatura internacional (Blaise, 2005, 2009; Frödén, 2018; Doni, 2020; Brito, Carneiro, Nogueira, 2021 e entre outras/os) afirma que as crianças *performam* gênero ao invés de transgredir as normas de gênero. A performatividade do gênero pressupõe que ele é fluído e não-binário, de maneira a existir

mais do que somente as feminilidades e as masculinidades, e as crianças, por sua vez, percebem isso e, por isso, conseguem fazer gênero [*to do gender*] (Prioletta, Pyle, 2017).

As dissertações de Mestrado de Luciana Pacheco (2009) e de Juliana Garcia (2013) se apoiam na Psicologia Histórico-Cultural para pensar gênero através do desenvolvimento infantil em Instituições de Educação Infantil com crianças. Em alguns momentos na pesquisa de Juliana Garcia (2013), meninas e meninos utilizavam marcadores de gênero para brincar e delimitar o sexo biológico dos ursinhos, de bonecas/os. Nesta perspectiva, Luciana Pacheco (2009) argumenta que gênero é uma categoria constituidora e fundante do ser humano. As duas autoras argumentam que gênero é parte das relações sociais, ou seja, é possível compreender como as pessoas constituem as feminilidades e as masculinidades presentes no grupo social, ao mesmo tempo em que as pessoas constituem as feminilidades e as masculinidades.

Compreender como meninas e meninos constituem a categoria de gênero tem sido o foco dos Estudos sobre a Infância. As pesquisas sinalizam que as crianças não podem ser excluídas do contexto cultural, assim elas são capazes de compreenderem os conceitos de feminilidades e masculinidades.

1.4 Formação docente e perspectivas das professoras

A categoria *Formação docente e perspectivas das professoras* articula as pesquisas que discutem como as/os professoras/es têm trabalhado com as relações de gênero na Educação Infantil. Essa categoria possui 36 produções acadêmicas.

As/os professoras/es utilizam os conhecimentos do senso comum, ou até mesmo conhecimentos religiosos, para se pensar e discutir as feminilidades e as masculinidades nas IEIs (Bertuol, 2013; Almeida, 2020; Costa, 2020; Blankenheim, Pizzinato, Costa, 2022) em função da pouca e/ou nenhuma formação na área.

A falta de discussão sobre este assunto nos cursos de formação, ou até mesmo na escola, não permite que os professores tenham uma visão crítica e contestem os padrões muitas vezes naturalizados na nossa sociedade, como “coisa de menina” e “coisa de menino”. O resultado disso é a repetição nas atividades desenvolvidas com as crianças, como: coração para representar as meninas e cavalo para representar os meninos, panelinha para as meninas, carrinho para os meninos. (Batista, Nakayama, 2021, p.29).

De acordo com Fernanda Roveri (2018) e Mariana Fabricio (2020), os cursos de formação de professoras/es deveriam dialogar sobre o tema de gênero na Educação Infantil.

Na visão dessas autoras, as práticas pedagógicas são permeadas por discursos religiosos e de senso comum em função da pouca formação das/os professoras/es.

De acordo com Martínez-Bello *et al* (2019), a heteronormatividade presente na sociedade ocidental se expressa a rigor como estereótipos de gênero e uma forma de evitá-los diz respeito à reorientação semântica dos mobiliários em Instituições Educativas, evitando, por exemplo, a presença de cores que estimulam a binariedade padronizada, como cor-de-rosa, como observado no caso de João Pessoa, na Paraíba (Carvalho, 2008). Situações como essas acontecem, pois, de acordo com Ivandiely Costa (2020), as/os professoras/es recebem pouco ou nenhum treinamento para romper com as desigualdades de gênero. Em pesquisa realizada na Austrália, por Sheralyn Campbell, Kyle Smith, Kate Alexander (2017), com 15 professoras sobre o que entendiam por feminismo, as autoras notaram que algumas professoras não se consideravam feministas. Para elas, existiria uma diferença natural entre homens e mulheres, e não haveria necessidade de lutarem por igualdade de gênero.

Nas discussões relativas ao senso comum e aos desafios da formação docente, algumas professoras que participaram da pesquisa com Cláudia Cruz (2021), afirmam que, se a criança brincar com certos tipos de brinquedo, sua sexualidade estará comprometida. Essa visão [das professoras] pode gerar práticas sexistas²⁴, ou seja, reforçar a desigualdade de gênero (Drumond, Silva, 2018; Ribeiro, 2012; Cruz, 2021). Michele Leguiça (2019) observou, em sua pesquisa realizada no sul país, que as professoras reforçam os estereótipos de gênero. Para a autora, a construção da masculinidade como negação da feminilidade pode ser uma forma de *misoginia*, essa forma de violência não era *corrigida* pelas docentes.

Aud Meland (2020) levou um grupo de 8 docentes para assistir uma performance de dança da Princesa e a Ervilha na Noruega. Nesta peça, a princesa não usava vestidos e nem estava dentro dos padrões de beleza para as princesas. Assim, esse espetáculo mostrou para as professoras que existem outras possibilidades de feminilidade e masculinidade e que os contos de fada podem ser trabalhados dessa forma com crianças. Meland (2020), diz que “sem dúvida, a apresentação alternativa da “Princesa e a Ervilha” desafiou as representações estereotipadas da protagonista do conto de fadas e ajudou as professoras a aumentarem sua consciência sobre os estereótipos de gênero” (Meland, 2020, p.10, tradução minha)²⁵.

²⁴ De acordo com o Dicionário Crítico do Feminismo, *sexismo* pode ser definido como “relação constitutiva da classe dos homens e da classe das mulheres, revela que as categorias de sexo não são dadas, mas construídas. É o gênero que cria o sexo, e não o inverso” (Hirata et al, 2009, p. 93).

²⁵ “Undoubtedly, the alternative presentation of ‘The Princess and The Pea’ challenged the stereotypical depictions of a fairy tale’s protagonist and has helped teachers to raise their consciousness on gender stereotypes.” (Meland, 2020, p.10).

As/os docentes ajudam a formar a visão das feminilidades e das masculinidades para as crianças através das possibilidades de brincadeira que meninas e meninos possuem (Giraldo, Colyar, 2012; Lynch, 2015). Para compreender o papel da docência foi realizada uma pesquisa na Suécia com professoras e professores por Anette Emilson, Anne-Mari Folkesson, Ingeborg Lindberg (2016). No currículo do país [Suécia], é pensada uma prática pedagógica que garanta igualdade entre meninas e meninos, uma vez que “a pedagogia compensatória e práticas tradicionais sobre o comportamento de meninos e meninas devem confrontar as crenças sobre tais comportamentos para que meninos e meninas tenham oportunidades e experiências que não sejam marcadas por estereótipos de gênero” (Emilson, Folkesson, Lindberg, 2016, p.4, tradução minha)²⁶.

Isabel Silva e Iza Luz (2010), em suas pesquisas, observaram situações de desigualdade nas ações de cuidado destinadas às meninas e aos meninos. Nos momentos de cuidado corporal, as autoras constataram que as professoras cuidam mais dos cabelos e corpos femininos. De maneira que os meninos não precisariam receber os mesmos cuidados, pois, muitas vezes, eles possuem cabelos mais curtos. Daniela Finco (2010) argumenta que as expectativas para meninas e meninos são diferentes, uma vez que as professoras elogiam a meiguice das meninas e justificam as atividades realizadas “sem capricho” pelos meninos.

As docentes acreditam que as meninas são mais meigas e os meninos mais violentos, e que isso seria natural (Finco, 2010; Chapman, 2015; Sevros, Dewar, Bosacki, 2015; Silva et al, 2015; Zago, 2016 e entre outras/os). Existe uma dificuldade entre as professoras das IEIs de romper com o senso comum, como já mencionado, e as pesquisas apontam que isso acontece em razão da pouca ou nenhuma formação de professoras/es na temática.

Os cursos de formação continuada sobre a temática de gênero e sexualidade têm sido procurados por professoras/es no Brasil para que a prática docente seja inclusiva. As/os docentes que participam desses cursos afirmam que os procuram por não saberem como lidar com a temática no espaço da sala de atividades (Silva, Moraes, 2017; Blankenheim, Pizzinato, Costa, 2022).

Nas pesquisas internacionais (Campbell, Smith, Alexander, 2017; Prioletta, 2019; Chapman, 2021), foi sinalizado que as professoras diziam que as crianças são inocentes e incapazes de compreender as relações de gênero. De acordo com Rachel Chapman (2021), é por acharem as crianças inocentes que as professoras na Austrália dificilmente realizam

²⁶ “compensatory pedagogy that confronts traditional beliefs and practices about boys’ and girls’ behaviours should be challenged so that boys and girls have opportunities and experiences that are not stereotyped by gender” (Emilson, Folkesson, Lindberg, 2016).

atividades que sejam de gênero neutro e que não segreguem as crianças. Em minha concepção, as crianças não só compreendem as diferenças de gênero como utilizam do marcador social a fim de experimentar e construir as feminilidades e as masculinidades. Essa visão da criança inocente também foi percebida por Jessica Prioletta (2019) no Canadá. Por conceberem meninos e meninas como inocentes, as professoras não corrigiam os meninos e as meninas quando aconteciam disputas relativas às situações de poder. Em alguns casos, as professoras afirmavam que aquilo havia acontecido porque as meninas eram tímidas e não sabiam se defender e que os meninos estavam agindo como meninos. Para a autora, essa maneira de se pensar as crianças como inocentes influencia na construção do patriarcado dentro da sala de atividades, ou seja, “a suposição de que as crianças são muito jovens para saber sobre gênero pode influenciar a prática da/o professora/professor de maneira que podem inadvertidamente manter a cultura do patriarcado na sala de atividades.” (Prioletta, 2019, p.8, tradução minha).²⁷

Na pesquisa realizada por Mary Wingrave (2016), as/os professoras/es afirmam que compreendem as crianças como pessoas e não como meninas e meninos, ou seja, que a diferença de gênero não importa. Mas, ao mesmo tempo, afirmam que os meninos são mais agitados e menos focados nas atividades, ou seja, argumentam sobre a indisciplina masculina dentro de um estereótipo de gênero que é por vezes tratado como natural (Finco, 2010; Chapman, 2015; Servos, Dewar, Bosacki, 2015; Silva et al, 2015; Zago, 2016, entre outras/os).

As/os pesquisadores da área acabam por colocar todos os problemas de gênero a cargo da pouca ou nenhuma formação presente nos cursos de Pedagogia/Educação Infantil. Ora, não podemos afirmar que somente a formação docente garanta que as/os professoras/es não utilizem conceitos do senso comum, bem como não temos condição de garantir que a formação resolva os problemas da prática pedagógica. Por outro lado, é importante perceber que, por vezes, o corpo docente realiza práticas sem compreender sua relação com uma visão estereotipada de gênero.

1.5 Pedagogias emergentes

As *Pedagogias emergentes* articulam as pesquisas que discutem diferentes práticas educativas que informam sobre novas possibilidades para a desconstrução dos estereótipos de gênero. Esta categoria possui 5 produções acadêmicas internacionais.

²⁷ “The assumption that children are developmentally too young to know about gender can influence teacher practice in ways that may inadvertently uphold a patriarchal culture in their classroom.” (Prioletta, 2019, p.8).

A Pedagogia *Drag*²⁸ se afirma como essencial diante dos padrões de beleza e de feminilidade que circulam na sociedade. Assim, esta pedagogia pode ser definida como um espaço de aprendizado sem padrões e feita exclusivamente por *Drag Queens* (Keenan, Mess, 2020). É dentro dessa lógica que Harper Keenan e Lil Hot Mess (2020) afirmam a importância dos momentos de leitura literária feitas por *Drag Queen* nos Estados Unidos. O autor e a autora afirmam que as crianças aprendem sobre novas possibilidades de feminilidades de maneira divertida e lúdica ao participar das leituras literárias conduzidas por *Drag Queen*, e isto ocupa um espaço importante na construção de um novo currículo e de uma nova forma de ver o mundo por meninas e meninos.

A respeito da forma como meninas e meninos escolhem suas narrativas, Eva Änggård (2005) propôs a elaboração de um livro por parte das meninas e outro por parte dos meninos. A pesquisadora observou que os meninos tendem a construir histórias centradas em aventuras, ao passo que as meninas frequentemente pensam em histórias relacionadas a namoros.

A fim de compreender como crianças reagiriam à mesma história com a personagem principal sendo mulher e/ou homem, Jennifer Earles (2016) realizou uma pesquisa com 114 crianças de 4-6 anos. Em alguns momentos, foi lida a história original e, em outros, foi utilizada a história com a mudança do gênero da personagem. A autora argumenta que as crianças interagem com a temática da mesma forma, e que a literatura é uma maneira de romper com os estereótipos de gênero. Em uma pesquisa realizada na Coreia do Sul, envolvendo livros de literatura infantil que auxiliam na desconstrução, especialmente da imagem das mulheres, foi constatado que meninas e meninos conseguem reconhecer e refletir sobre os estereótipos de gênero (Wee, Kim, Lee, 2017). Assim, “a prática de letramento crítica²⁹ ajudou crianças a prestarem atenção nas pessoas marginalizadas e estereotipadas, e desafiou o pensamento através de questionamentos e exploração de diferentes pontos de vista, e questões sociais e políticas”. (Wee, Kim, Lee, 2017, p.12, tradução minha)³⁰.

Acreditamos que as *Pedagogias emergentes* são capazes de nos mostrar outros caminhos para a Educação Infantil. Estas pedagogias promovem novas formas de compreender as relações de gênero, e que meninas e meninos são capazes de se apropriarem de outras feminilidades e masculinidades.

²⁸ Pedagogia *Drag* pode ser definida como o uso da performance *Drag* como uma ferramenta educativa. As práticas educativas podem ser enriquecidas com as *Drag Queens* (Keenan, Mess, 2020).

²⁹ É uma prática de letramento que visa promover o pensamento crítico e a participação da criança para que meninas e meninos sejam capazes de compreender as desigualdades sociais (Wee, Kim, Lee, 2017).

³⁰ “Thus, the critical literacy practice helped the children pay attention to people who were marginalized and stereotyped, and challenged their thinking through questioning and exploring various viewpoints and social and political issues.” (Wee, Kim, Lee, 2017, p.12).

1.6 Síntese

A divisão das produções acadêmicas em categorias me ajudou a analisar de forma mais clara e coerente as pesquisas. Dessa maneira, pude descobrir as similaridades e diferenças entre as produções acadêmicas mais facilmente. Além disso, os trabalhos selecionados nesta revisão de literatura me auxiliaram a pensar como o campo dos Estudos de Gênero com crianças se constitui e sobre como podemos avançar na pesquisa.

De acordo com Daniela Finco (2004; 2005) e Ana Thamiris Farias (2022), os momentos de tensão das normas de gênero são situações de transgressões. Consideramos, no entanto, que a noção de transgressão é presente na infância, mas não necessariamente se aplica às crianças em idade de frequentar a instituição de educação infantil, sobretudo, aos três anos, idade das crianças que participam de nosso estudo. Para transgredir a norma de gênero subentende-se que a criança conhece e escolhe não seguir as normas de gênero. Nesta lógica, compreendemos que a utilização de transgressão não seja adequada para se referir às crianças pequenas. Uma questão importante se refere à afirmação de que meninas e meninos *performam* gênero (Finco, 2004, 2005; Farias, 2022). Entretanto, para meninas e meninos *performarem* gênero é necessário que elas/es conheçam a norma e escolham transgredir a fim de *performar* feminilidade e/ou masculinidade. Ou seja, transgressão e performance são ações deliberadas, dotadas de um teor de contestação que pouco se aproxima das crianças e de seus processos de desenvolvimento. Assim, me parece que as noções de transgressão ou performance não são adequadas para pensarmos crianças pequenas, em função de que essas ações demandam certo nível de compreensão do real e de intencionalidade, que talvez seja difícil as crianças, em especial, na Educação Infantil, alcançarem.

Nos próximos capítulos, argumento que as crianças não transgridem as normas de gênero, pois, como mencionado, para se transgredir é necessário que as crianças conheçam as normas de gênero e escolham não as seguir. De certa forma, a literatura internacional me ajudou a entender que talvez esse momento de transgressão possa ser compreendido como momentos em que meninas e meninos utilizam outras possibilidades que não a heteronormatividade (Blaise, 2005, 2009; Baker, Tisak, Tisak, 2016; Quast, 2018 e entre outras/os).

Em síntese, acredito que minha pesquisa irá ajudar compreender as *Perspectivas das crianças*, com um foco no desenvolvimento cultural das crianças. Como Fernanda Cavalcanti (2018) sinaliza, faltam pesquisas que analisem como o gênero perpassa o desenvolvimento

infantil. Através disso, minha dissertação de mestrado poderá ajudar a discutir qual o papel da categoria de gênero no desenvolvimento cultural de meninas e meninos.

Ora, o desenvolvimento cultural de crianças pequenas, como as que participaram deste estudo, exige lentes teóricas que permitam compreender como o gênero é apropriado, ao passo em que é vivenciado por elas cotidianamente, seja na interação com seus pares, seja na relação com os/as adultos/as. Assim, o objeto de estudo desta dissertação, a constituição das feminilidades e das masculinidades pelas crianças e professoras em um contexto coletivo de Educação Infantil, demanda uma articulação conceitual que evidencie os processos de apropriação das relações de gênero por parte de meninos e meninas. Desse modo, como será descrito a seguir, nosso referencial teórico-metodológico associa a Psicologia Histórico-Cultural, a Etnografia em Educação e os Estudos de Gênero, com vistas a construir uma perspectivaêmica do processo de desenvolvimento cultural de crianças pequenas no que concerne às relações de gênero vivenciadas na escola de Educação Infantil.

CAPÍTULO II: Psicologia Histórico-Cultural e os Estudos de Gênero

Em busca de coerência conceitual, utilizei os pressupostos da **Psicologia Histórico-Cultural** e dos **Estudos de Gênero**, de modo a articular esses dois campos teóricos com vistas a compreender como as crianças elaboram suas primeiras formulações sobre ser menino e ser menina, homem e mulher. No que tange aos Estudos de Gênero, lancei mão da produção teórica de Rawyen Connell e Rebecca Pearse (2015), de Barrie Thorne (1993), de Spencer Cahill (1986), de Ellen Jordan (1995), Paula McMurray (1998) como forma de compreender o processo de apropriação de gênero pelo grupo pesquisado. Em relação à Psicologia Histórico-Cultural, focalizo o conceito de vivência. Início o capítulo com os estudos da **Psicologia Histórico-Cultural** e, posteriormente, apresento os **Estudos de Gênero**. O diálogo entre os dois campos teóricos será apresentado na última seção do capítulo.

2.1 Psicologia Histórico-Cultural

O desenvolvimento humano, de acordo com Lev Vigotski (1931), acontece de uma forma singular, entrelaçando a herança genética e o meio histórico-cultural, no qual cada pessoa está inserida. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não é entendido como linear, mas sim como um processo complexo e contraditório, ocorrendo revoluções, involuções e evoluções psíquicas (Versesov, Fler, 2016).

Nesse processo, a/o bebê e a criança pequena são vistas/os como ativas/os no desenvolvimento cultural, pois elas/es participam da cultura, transformando-a e sendo transformados por ela. As funções superiores surgem como relações sociais e através da/o Outra/o (Gomes, Neves, 2021). Durante o desenvolvimento, o individual se torna social; e o social se torna individual (Veresov, Fler, 2016). Esta relação pode ser compreendida com o conceito de vivência [*perezhivanie* em russo]:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (Vigotski, 2018, p.78).

O desenvolvimento cultural acontece no entrelaçamento do social com o individual. Assim, o individual é sempre parte de uma relação social e que, portanto, necessita da/o

Outra/o (Veresov, Fler, 2016). A teoria do desenvolvimento de Vigotski nos permite compreender que a identidade de gênero também faz parte de um processo individual imbricado nas relações sociais, embora este autor não tenha se debruçado na constituição dessas identidades no processo de desenvolvimento humano. Partindo dos pressupostos ora apresentados, consideramos que a constituição de gênero é atravessada pelas relações sociais e pela cultura, já que ocorre de modo situacional e contextual, ou seja, é parte integrante das vivências de meninos e meninas. Desse modo, o processo de constituição das feminilidades e masculinidades de meninas e de meninos demanda a compreensão de como as relações de gênero são produzidas e vivenciadas em contexto. Consideramos, pois que

Vigotski introduziu a ideia da vivência da criança como um prisma que refrata momentos do meio e determina a influência desses no curso do desenvolvimento da criança. [...] a atenção deveria ser direcionada para o processo de refração. O princípio da refração desafia o princípio da reflexão, que era um princípio básico fundamental da psicologia na época. Se um prisma é uma metáfora, desafia especificamente um espelho como metáfora do princípio de reflexão; o espelho reflete, o prisma refrata. A luz passa pelo prisma, a criança vivencia emocional e intelectualmente a situação social (Veresov, Fler, 2016, p.4, tradução minha³¹).

O meio em que as pessoas estão inseridas é compreendido como uma fonte de desenvolvimento, porém, nem todo meio é automaticamente um espaço de desenvolvimento. É através das vivências das crianças que o meio pode se tornar fonte de desenvolvimento. Este desenvolvimento pode acontecer durante, ou mesmo após, a situação vivenciada (Veresov, Veraksa, 2024)

A situação imaginária é fundamental para que as crianças se desenvolvem culturalmente, ou seja, principalmente [mas não apenas], por meio das vivências constituídas na atividade de brincar, as crianças se apropriam da cultura na qual estão inseridas. Assim, as situações imaginárias acontecem diante das situações normativas - as regras e as regulações - do convívio social. A situação normativa e a situação imaginária acontecem simultaneamente durante o desenvolvimento das crianças.

Pelo fato de a vivência se configurar como uma unidade de análise [pessoa/meio], argumentamos que o meio se altera a partir do desenvolvimento da criança, da mesma forma que a criança se transforma durante o desenvolvimento. O conceito de vivência permite

³¹ Vygotsky introduced the idea of the child's *perezhivanie* as a prism that refracts environmental moments and determines the influence of these environmental moments on the course of child development. [...] attention should be directed to the refraction process. The principle of refraction challenges the principle of reflection that was a foundational basic principle of psychology at the time. If a prism is a metaphor it specifically challenges a mirror as a metaphor of the principle of reflection; mirror reflects, prism refracts. The light goes through the prism, the child emotionally and intellectually lives through the social situation (Veresov, Fler, 2016, p.4).

analisar as diferenças entre as apropriações de cada criança, já que cada uma delas vivencia uma mesma situação de formas diferentes.

Importante destacar, relacionado ao conceito de vivência, a unidade dialética [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL), por explicitar diferentes dimensões do desenvolvimento de maneira integrada. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que “os afetos são a essência do humano, que deles deriva nossa cognição, nossa capacidade de conhecer, porém conhecer o que se produz como culturas, pela mediação semiótica, pelas linguagens em uso, em situações sociais de desenvolvimento.” (Gomes, Neves, 2021, p. 11). Argumentamos que as relações de gênero são parte da cultura na qual as crianças estão inseridas, afetando-as emocional e cognitivamente, sendo marcadas pelas linguagens em uso nos contextos em que convivem.

Dessa maneira, as relações de gênero são apropriadas pelas crianças a partir das vivências que elas constituem no espaço coletivo da Instituição de Educação Infantil. De acordo com Ana Luiza Smolka (2000), podemos compreender a apropriação como uma forma de participação e parte do processo de significação das pessoas:

Nesse sentido, a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas. (p. 37).

A construção das relações de gênero é partilhada pelo grupo e cada criança atribuirá diferentes sentidos para essas relações. Ao dizer que as crianças se apropriam das relações de gênero, afirmamos que elas tornam as feminilidades e as masculinidades próprias. Ou seja, através das vivências em determinados contextos culturais, em particular nas Instituições de Educação Infantil, as crianças produzem significações sobre ser menino e menina. Tal processo de apropriação inclui as diferentes formas como se relacionam, as diferentes formas como são percebidos/as e tratados/as pelas adultas que deles/as cuidam e educam. Nesse sentido, as relações de gênero são uma dimensão fundamental do desenvolvimento cultural de bebês e de crianças pequenas. Na próxima seção apresentarei os Estudos de Gênero e os pressupostos que utilizei na dissertação.

2.2 Estudos de Gênero

Compreender o processo de apropriação das relações de gênero pelas crianças e professoras no contexto coletivo da EMEI Tupi é uma tarefa complexa. Isso ocorre porque, primeiro devemos construir uma lente teórica capaz de compreender os modos como crianças de 2 e 3 anos se apropriam das feminilidades e masculinidades. Nesse processo, é essencial assumir uma teorização sobre gênero que reconheça as especificidades etárias das crianças, sem subestimá-las, tampouco supervalorizar as interações sociais que elas partilham com os pares e com diferentes adultos.

Os estudos de Rawyen Connell e de Rebecca Pearse (2015) nos ajudam a perceber que existem outras possibilidades de gênero, para além da lógica macho x fêmea. Partindo do pressuposto de que o gênero é a parte constitutiva das relações cotidianas das crianças e que seu aprendizado se dá de modo contextual e situado, compreendemos, portanto, que ele conforma uma dimensão importante do desenvolvimento cultural de meninos e meninas.

Raywen Connell e Rebecca Pearse (2015, local. 902³²) argumentam que tratar o corpo como máquina que reproduz diferenças de gênero por conta da biologia; ou tratar o corpo como aquilo que a cultura reproduz em cima dele; ou mesmo as duas partes juntas não é suficiente para pensar as relações de gênero. Para as autoras, os corpos são dotados de agência e é esta capacidade de agir, de responder aos estímulos que o meio social nos oferece que lança nossos corpos (gendrados) no cerne do processo histórico. Para as autoras:

Então os corpos não podem ser compreendidos somente como objetos do processo social. Eles são participantes ativos do processo social. Eles participam através de suas capacidades, desenvolvimento e necessidade, recalcitrância, e através das direções definidas por seus prazeres e habilidades. Os corpos compartilham da agência social, na geração e formação de cursos de conduta social. No entanto, todas as dificuldades do determinismo biológico, mencionadas acima, permanecem (Connell, Pearse, 2015, local. 997, tradução minha³³).

O argumento é que todo o processo social afeta a forma que nosso corpo funciona, ou seja, é necessário compreender a biologia e a cultura a fim de perceber as relações de gênero,

³² Some treat the body as a kind of machine that manufactures gender difference; some treat the body as a kind of canvas on which culture paints images of gender; some try to staple the machine and canvas images together. None of these is a satisfactory way of understanding the problem (Connell, Pearse, 2015, local. 902).

³³ So bodies cannot be understood as just the objects of social process, whether symbolic or disciplinary. They are active participants in social process. They participate through their capacities, development and needs, through their recalcitrance, and through the directions set by their pleasures and skills. Bodies share in social agency, in generating and shaping courses of social conduct. Yet all the difficulties of biological determinism, outlined above, remain (Connell, Pearse, 2015, local. 997)

isto que as autoras definem como corporificação social. Os corpos possuem agência e são socialmente construídos, por isso, é necessário pensar a biologia e a cultura juntas.

Argumentamos que as relações de gênero são parte do meio em que as crianças estão inseridas. Por meio das vivências, da tomada de consciência e da atribuição de sentidos, meninas e meninos se apropriam das feminilidades e das masculinidades de formas diferentes, pois cada pessoa possui uma relação única com o meio. Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015) argumentam que a identidade de gênero não é pré-determinada, mas sim uma condição que se desenvolve ao longo do tempo. As autoras fazem essa afirmação fundamentadas naquilo que Simone de Beauvoir (2011, p.9) apontava em sua célebre frase: “*Ninguém nasce mulher; torna-se mulher*”. Essa perspectiva enfatiza que o gênero não é fixo ou determinado pela biologia, mas sim constituído por processos sociais e culturais.

Gênero é constituído dentro de uma condição histórica e cultural, em que cada corpo possui um desenvolvimento diferente. Para Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015) esse processo é chamado de corporificação social, no qual as pessoas participam ativamente da condição de se tornarem homens e mulheres. A corporificação social pode ser considerada como parte das vivências de cada pessoa, pois permite que crianças [adultas/os] criem ou não sentido para as normas de gênero presentes na sociedade.

Raywen Connell e Rebecca Pearse (2015) afirmam que a corporificação social é um processo histórico. Ou seja, as pessoas possuem a capacidade de agir em sociedade *nos e por meio dos* corpos. Assim, é no corpo que as feminilidades e masculinidades aparecem para meninas [mulheres] e meninos [homens].

A articulação dos conceitos de unidade [pessoa/meio] e de corporificação social torna possível compreendermos como as crianças se apropriam das relações de gênero. Os padrões sociais de gênero são impostos aos corpos pela cultural e, para Raywen Connell e Rebecca Pearse, é através da corporificação social que os corpos femininos e masculinos reagem às estruturas de gênero que nos são impostas, seja para legitimá-las, para contestá-las, seja para transformá-las. E apesar dos padrões sociais de gênero muitas vezes serem impostos pelas/os adultas/os, meninas e meninos não aceitam as normas de gênero de maneira passiva, elas/es questionam as feminilidades e masculinidades - corporificação social.

Ou seja, o modo como cada um de nós se constitui enquanto sujeito de gênero deriva das apropriações que realizamos dos processos sociais em que estamos imersos e das representações de gênero presentes nas estruturas que regulam tais processos. Assim, uma lente teórica capaz de compreender como as crianças se apropriam das regulações que

estruturam as relações sociais que vivenciam, deve considerar os artefatos, as estruturas sociais, as representações nela contidas e o/a Outro/a.

Nestes processos, normas e modos de conformação das masculinidades e das feminilidades são ora apresentados, ora impostos às crianças, por meio das estruturas sociais. Raywen Connell e Rebecca Pearse (2015, p.47), afirmam que “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 “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, Pearse, 2015, p. 48). Nessa perspectiva, é preciso considerar que as estruturas não são apenas coercitivas e reguladoras da agência humana; elas também podem impulsionar a ação (Connell, Pearse, 2015). Isso nos permite reafirmar que as relações de gênero são um componente importante das vivências das crianças e, ainda que seja um processo que, por vezes, lhes é imposto, tais relações são apropriadas por meninas e meninos de modo singular.

A obra *Gender Play* de Barrie Thorne (1993) focaliza as crianças e nos ajuda a perceber como meninas e meninos se apropriam das relações de gênero em um contexto escolar. Para tanto, Barrie Thorne (1993) formula dois conceitos que nos ajudam a compreender as relações de gênero, são eles: atravessamentos [*crossing*] e as fronteiras simbólicas de gênero [*borderwork*].

As/os adultas/os acreditam que as relações de gênero somente aparecem na vida adulta, e que meninas e meninos são muito jovens para perceberem as diferenças de gênero. Contudo, as crianças se apropriam das feminilidades e das masculinidades através da imersão no grupo social de origem. Nesse sentido, Barrie Thorne (1993) argumenta que as crianças criam divisões entre meninas e meninos ao brincar, em que são criadas fronteiras simbólicas de gênero, que não são fixas ou nem ao menos imutáveis. As divisões/separações se tornam visíveis em algumas brincadeiras, em que as crianças criam uma regra para o não envolvimento com o outro gênero. A divisão de gênero, é compreendida pela autora como uma separação entre meninas e meninos. Tal separação não é natural (Thorne, 1993, p. 64).

Eles [adultas/adultos] assumem que as forças que operam nas crianças irão produzir adultas/os que são convencionalmente masculinos e femininos, ou então desviantes se o processo falhar ou deslizar. Mas os resultados são incertos e frequentemente surpreendentemente variados; crianças, assim como adultas/os, vivem no presente, de forma concretamente histórica e com o tempo em aberto. Referir-se

continuamente a um futuro presumido distorce a vitalidade da vida presente das crianças. As interações das crianças não são preparações para a vida; elas são a própria vida. (Thorne, 1993, p.3, tradução minha³⁴).

As fronteiras simbólicas de gênero não são fixas nem podem ser mal interpretadas como *grandes cercas* que separam meninas [mulheres] de meninos [homens]. Barrie Thorne (1993, p. 84) afirma que as fronteiras simbólicas de gênero são momentâneas e ambíguas. Porém, não podemos esquecer que gênero, bem como suas fronteiras, depende do contexto cultural, histórico e social.

A noção de 'borderwork' deve ser acompanhada de um termo paralelo como "neutralização" - para descrever os processos através dos quais meninas e meninos (e adultos que participam de suas relações sociais) neutralizam ou minam a ideia de gênero como divisão e oposição (Thorne, 1993, p. 84, grifos no original, tradução minha³⁵)

A maneira para compreender a forma pela qual as fronteiras não são fixas é pensar nos processos de neutralização (Thorne 1993). Este pode ser percebido como o momento no qual as fronteiras simbólicas de gênero são dissolvidas. Existem duas visões hegemônicas de gênero que funcionam como maneiras de ativar as fronteiras simbólicas de gênero. São eles: (i) enfatizar que gênero é dualismo de oposição - quando meninas e meninos são colocados em times opostos, e que meninos são mais fortes que meninas; e (ii) enfatizar as diferenças de gênero de maneira exagerada e ignorar as experiências em comum - ou seja, quando meninas e meninos são colocados em grupos antagônicos.

Barrie Thorne (1993) afirma que o antagonismo entre meninas e meninos pode ser compreendido como natural ou comum, pois as duas maneiras citadas acima demonstram que as diferenças são parte do dia-a-dia. Por este motivo, precisamos criar possibilidades de demonstrar que as *borderwork* não são naturais. É a partir desse argumento que a autora constrói o conceito de atravessamento [*crossing*].

O atravessamento [*crossing*] das fronteiras simbólicas de gênero é o momento em que meninas e meninos escolhem se envolver em atividades que são relacionadas tipicamente ao outro gênero. Para Barrie Thorne (1993) isto ocorre e é compreendido pelas crianças e

³⁴ They assume that the forces that operate on children will produce adults who are conventionally masculine and feminine, or else "deviant" if the process slips or fails. But ultimate outcomes are uncertain and often amazingly various; children, like adults, live in present, concretely historical, and open-ended time. It distorts the vitality of children's present lives to continually refer them to a presumed distant future. Children's interactions are not preparation for life; they are life itself (Thorne, 1993, p.3).

³⁵ the notion of "borderwork" should be coupled with a parallel term-such as "neutralization" - for processes through which girls and boys (and adults who enter into their social relations) neutralize or undermine a sense of gender as division and opposition (Thorne, 1993, p.84, grifos no original)

pelas/os professoras/es como menina-moleque [*tomboy*] e menino afeminado [*sissy*]. As meninas-moleques e os meninos afeminados são a representação do atravessamento [*crossing*] de gênero. Porém, Barrie Thorne (1993) afirma que nem todo atravessamento é sobre a menina e/ou menino serem molecas ou afeminados. Estes comportamentos chamaram atenção de alguns psiquiatras e eram preocupações constantes dos pais.

O uso de “tomboy” e “sissy” como termos de identidade desviante tem sido reforçado por clínicos que escrevem sobre o pequeno número de crianças, muito mais meninos do que meninas, encaminhadas para aconselhamento devido a “comportamentos extremos de cruzamento de gênero” que levam ao ostracismo social e à preocupação dos pais (Thorne, 1993, p. 117, tradução minha³⁶)

Porém, estas representações culturais não são motivo para homofobia nem para gerar meninas menos femininas ou meninos menos masculinos. Barrie Thorne (1993) recorre à palavra *crossing*, pois a autora afirma que a maneira de pedir acesso para a brincadeira entre meninas e/ou entre meninos não é um desvio ou uma transgressão.

Eu escolhi cuidadosamente a palavra “crossing” para aludir ao processo pelo qual uma menina ou um menino pode buscar acesso a grupos e atividades do outro gênero. A palavra *passing* é inadequada porque, nas situações que observei, meninos e meninas *não* fingiam ser do outro gênero. Nem estavam reivindicando uma espécie de status de “terceiro gênero” encontrado em algumas outras culturas, embora pudessem estar misturando atributos estereotipicamente associados a várias formas de masculinidade e feminilidade. *O processo de crossing é complexo e frequentemente contraditório, afetado por questões de definição, atividade e pelo grau em que um indivíduo desenvolveu um lugar regular nas redes sociais do outro gênero* (Thorne, 1993, p.121, grifos no original, tradução minha³⁷).

A palavra atravessamento [*crossing*] foi a escolhida por trazer o significado de ser um processo, de ser uma permissão para brincar, ou seja, não é um desvio ou uma transgressão. É no atravessamento [*crossing*] que meninas e meninos escolhem participar de atividades tipicamente relacionadas ao outro gênero. No momento em que acontece, as barreiras de gênero estão colocadas e é necessário que seja pedido permissão.

³⁶ The use of “tomboy” and “sissy” as terms of deviant identity has been reinforced by clinicians who write about the small number of children, many more boys than girls, referred for counseling because of “extreme cross-gender behavior” that leads to social ostracism and parental concern (Thorne, 1993, p. 117).

³⁷ I have carefully chosen the word “crossing” to allude to the process through which a girl or a boy may seek access to groups and activities of the other gender. The word “passing” is inappropriate because in the situations I observed, boys and girls did *not* pretend to be of the other gender. Nor were they claiming a sort of “third-gender” status found in some other cultures, although they may have been blending attributes stereotypically associated with various forms of masculinity and femininity. *The process of crossing is complex and often contradictory, affected by matters of definition, activity, and the extent to which an individual has developed a regular place in social networks of the other gender* (Thorne, 1993, p.121, grifos no original).

Barrie Thorne (1993) afirma que o atravessamento [*crossing*] e as fronteiras simbólicas de gênero [*borderwork*] somente acontecem porque as feminilidades e masculinidades estão colocadas na cultura. E fazem parte da estereotipia de gênero, na qual as fronteiras simbólicas de gênero representam a separação e a desigualdade entre meninas e meninos.

A obra de Barrie Thorne (1993) nos ajuda a compreender como as crianças se apropriam das feminilidades e das masculinidades nas interações que vivenciam entre si, mesmo que a pesquisa da autora não tenha sido realizada com crianças pequenas. Argumentamos que a obra de Barrie Thorne (1993) dialoga com a Psicologia Histórico-Cultural, ao colocar o foco nas vivências das crianças, ou seja, diante das movimentações das crianças nas fronteiras simbólicas de gênero [*borderwork*] e do atravessamento [*crossing*] que as meninas e os meninos se apropriam das relações de gênero.

Entendemos as limitações do trabalho de Barrie Thorne (1993) com crianças menores, visto que a pesquisa da autora foi realizada com crianças do Ensino Fundamental, porém Barrie Thorne (1993) elucida que a apropriação das relações de gênero perpassa diferentes aspectos do desenvolvimento cultural das crianças. A obra da autora é importante para percebermos que gênero não é fixo, e que está em constante negociação entre as crianças. Há de ser difícil notar os momentos de atravessamentos e das fronteiras simbólicas de gênero em crianças pequenas, contudo algumas/alguns autoras/es (Jordan, 1995; McMurray, 1998) dialogam com as dimensões do trabalho de Barrie Thorne (1993) na pesquisa com crianças pequenas e demonstram como este processo pode ser percebido com crianças de 3 anos.

Como gênero é uma construção histórica, cultural e social, é possível afirmar que a linguagem possui um papel na apropriação das feminilidades e das masculinidades das crianças. Diante disso, Spencer Cahill (1986) argumenta que a linguagem possui o papel de inserir as crianças nas relações de gênero.

De acordo com Ellen Jordan (1995), a desigualdade de gênero está presente na Educação Infantil, visto que a socialização de meninas e de meninos é diferente. As crianças se apropriam das feminilidades e masculinidades na sala de atividades, e se movimentam nas fronteiras simbólicas de gênero [*borderwork*] meninas e meninos negociam os posicionamentos de gênero.

Ellen Jordan (1995, p.72) afirma que muitas pesquisas demonstram que, com 2 anos, meninas e meninos já assumiram - se posicionaram socialmente - uma identidade de gênero. Porém, a autora percebe que apesar de terem *escolhido* a identidade de gênero, as crianças não sabem ainda quais são os comportamentos apropriados para meninas [mulheres] e meninos

[homens]. Ou seja, o posicionamento [*positioning*] acontece em processo de negociação e diante de um atravessamento [*crossing*] de gênero. O que é adequado para os papéis de meninas e meninos é negociado dentro do grupo, visto que gênero é um construto relacional.

A relação com a linguagem é importante para a construção do posicionamento [*positioning*] das crianças diante às relações de gênero (Cahill, 1986; McMurray, 1998). As negociações de gênero, bem como o posicionamento de gênero, acontece porque as crianças não são passivas na apropriação das feminilidades e masculinidades (McMurray, 1998). De acordo com Márcia Buss-Simão (2012) é por volta de dois e três anos que as crianças se reconhecem como pessoas de gênero, ou seja, que meninas e meninos constituem suas identidades de gênero. Porém, se posicionar dentro de um dos gêneros não quer dizer que elas concordam com as regras internas de funcionamento do gênero, e é neste contexto que elas se posicionam no gênero de modo ativo e situado no contexto. Ou seja, é um modo que meninas [mulheres] e meninos [homens] se colocam na sociedade. O posicionamento é negociado pelo e com o grupo em que a pessoa está inserida. Os posicionamentos são sociais, diversos, múltiplos e fluídos (McMurray, 1998, p. 279-280).

As negociações começavam ou com a criança se posicionando, ou com a criança sendo posicionada por outra pessoa. As negociações terminavam com a reação da outra pessoa ao posicionamento da criança, ou com a reação da criança ao ser oferecida uma posição. Às vezes, a negociação continuava até que a criança se retirasse fisicamente da interação ou começasse uma nova interação com outra pessoa (McMurray, 1998, p. 277-278, tradução minha³⁸).

De acordo com Paula McMurray (1998), meninas e meninos se posicionam, posicionam as/os Outras/os diante das feminilidades e masculinidades. O conceito de posicionamento de gênero permite compreender como, em interação com o/a Outro/a as crianças interpretam, negociam e se posicionam nas relações de gênero, num jogo interativo no qual as masculinidades e feminilidades são apropriadas ao passo em que são vivenciadas em contexto. O conceito de negociação/posicionamento de gênero é parte das fronteiras simbólicas de gênero [*borderwork*], ou seja, quando as meninas e meninos são capazes de se posicionarem no gênero oposto, as crianças tiveram sucesso no atravessamento [*crossing*].

Para Paula McMurray (1998, p.288), o posicionamento de gênero não é simplesmente uma construção estereotipada ou não, mas sim uma capacidade de cruzar a fronteira de

³⁸ Negotiations either began with the child positioning themselves or with the child being positioned by someone else. Negotiations either ended with the other person's reaction to the child's self-positioning or with the child's reaction to being offered a positioning. Sometimes, the negotiation would continue until the child either physically removed him/herself from the interaction or the child began a new interaction with another person (McMurray, 1998, p. 277-278).

gênero. Em concordância com Barrie Thorne (1993), o posicionamento/atravessamento é uma maneira que as crianças possuem de experimentar as feminilidades e masculinidades. Acreditamos que em uma capacidade de construir novas possibilidades de gênero para as meninas e meninos na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, as crianças se tornam pessoas gendradas, estudantes, colegas (McMurray, 1998). As interações de gênero no contexto da Educação Infantil são apropriadas em interação com o mundo social e individual. Assim, meninas e meninos vivenciam as relações de gênero e se apropriam das feminilidades e masculinidades. As crianças pequenas também são capazes de fazer atravessamentos [*crossing*] de gênero, como afirma Paula McMurray (1998) em concordância com Barrie Thorne (1993).

Argumentamos, que os conceitos de atravessamentos, posicionamentos são parte das fronteiras simbólicas de gênero, ou seja, os posicionamentos de gênero acontecem diante das movimentações das crianças nas fronteiras simbólicas de gênero e se tornam parte das vivências de meninas e de meninos no contexto da Educação Infantil.

As relações de gênero na Educação Infantil podem fazer com que as crianças sigam novos caminhos. De acordo com Ellen Jordan (1995), as/os professoras/es são capazes de criar condições para que meninos não compreendam a masculinidade como negação do feminino, assim como permite que as meninas percebam que as feminilidades não serão subordinadas às masculinidades. As relações de gênero na Educação Infantil são essenciais para que as crianças possam romper com os estereótipos de gênero, bem como fazem parte do desenvolvimento cultural das meninas e dos meninos (McMurray, 1998).

2.3 Diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e os Estudos de Gênero

Neste trabalho, propomos que as relações de gênero marcam as vivências das crianças, uma vez que tais relações permeiam o contexto histórico-cultural no qual essas crianças estão inseridas. Ou seja, as relações de gênero acontecem nas relações sociais, históricas e culturais e, além disso, cada momento histórico e cultural possui uma relação diferente com as feminilidades e masculinidades (Scott, 1986; Thorne, 1993; Louro, 1997; Connell, Pearse, 2015). Assim, podemos afirmar que as relações de gênero são parte do desenvolvimento cultural das crianças.

Existem várias possibilidades para as crianças se constituírem como meninas e meninos, uma vez que a diversidade de feminilidades e masculinidades demonstra como há variadas trajetórias para mulheres [meninas] e homens [meninos]. As feminilidades e as masculinidades são influenciadas por marcadores sociais e pela história da humanidade. As

vivências relativas ao gênero ocorrem em meio a processos de corporificação social, desde a mais tenra idade.

É diante da corporificação social, como um processo histórico, que meninas e meninos se posicionam diante das feminilidades e masculinidades, em que se entrelaçam nas fronteiras simbólicas de gêneros, e que se tornam possíveis as fronteiras simbólicas de gênero [*borderwork*], os atravessamentos [*crossing*]. Com isso, meninas e meninos vivenciam as relações de gênero, de forma que o desenvolvimento cultural de bebês e de crianças pequenas perpassa a apropriação das feminilidades e das masculinidades.

As crianças vão vivenciar situações diferentes de gênero, assim terão ideias distintas sobre as fronteiras simbólicas de gênero [*borderwork*], bem como os momentos de atravessamento [*crossing*] serão distintos. É através da corporificação social e das vivências que as fronteiras simbólicas de gênero [*borderwork*] e o atravessamento [*crossing*] possuem sentido. Bem como da corporificação social, das fronteiras simbólicas de gênero e do atravessamento, é que as crianças se posicionam e negociam as feminilidades e masculinidades. Visto que as fronteiras simbólicas de gênero dependem do contexto social, cultural e histórico, o posicionamento de gênero há de ser feito dentro destas regras pré-estabelecidas. As meninas e os meninos ao se posicionarem e serem posicionados estabelecem as fronteiras simbólicas de gênero e os atravessamentos daquele grupo (Thorne, 1993; McMurray, 1998). As relações de gênero podem ser geradoras de desigualdades na Educação Infantil, mas elas não são determinantes para o futuro de meninas e meninos.

Por gênero ser fluido, e as meninas e os meninos serem ativas/os na apropriação de gênero, as crianças irão se posicionar nas relações de gênero e seguirão as normas de gênero, mas tensionarão as feminilidades e masculinidades em seus posicionamentos de gênero (Jordan, 1995; McMurray, 1998). Este processo de negociação/posicionamento de gênero perpassa uma construção histórica e cultural, assim a corporificação social ocorre nos corpos das meninas e dos meninos.

Barrie Thorne (1993) observa que as interações de gênero entre crianças ocorrem de maneira ativa e colaborativa, onde meninas e meninos negociam continuamente suas identidades de gênero no cotidiano escolar. Essa perspectiva complementa a ideia de que a linguagem utilizada para definir meninas e meninos é apropriada pelo grupo infantil, tornando-se parte das definições de gênero compartilhadas (Cahill, 1986). Na EMEI Tupi, essa construção de gênero se manifesta por meio das linguagens em uso, marcadas pelas identidades de gênero situadas culturalmente. Assim, as relações de gênero na turma são processos dialéticos, alinhados à unidade de análise ACCL, permitindo uma compreensão

integral e singular do desenvolvimento infantil, conforme destacado por Maria de Fátima Gomes e Vanessa Neves (2021).

As relações de gênero são parte da situação normativa e através da situação imaginária que meninas e meninos são capazes de se apropriarem das relações de gênero, ou seja á diante das brincadeiras que meninas e meninos se posicionam diante das feminilidades e das masculinidades. O posicionamento [*positioning*] das crianças na constituição das identidades de gênero, permite que meninas e meninos realizem os atravessamentos [*crossing*] e as fronteira de gênero [*borderwork*]. Ou seja, por meio das descrições das vivências das crianças no contexto da EMEI, torna-se possível compreender os processos pelos quais elas corporificam (ou não) as relações de gênero, de modo contextual e situacional - por meio dos quais elas se apropriam de múltiplos, variados e, por vezes, dissonantes sentidos para o ser menino e ser menina na escola.

De acordo com Paula McMurray (1998, p. 289) as/os professores ao permitirem que as crianças experimentem as feminilidades e as masculinidades rompem com os estereótipos de gênero. Logo, pensar as relações de gênero, em um contexto de Educação Infantil, é partir do princípio de que o espaço institucional possui uma cultura e que as, quando inseridas nesse contexto, se desenvolvem através delas. É dentro dessa lógica que consideramos a EMEI Tupi como um espaço de cultura, e que as crianças vivenciam situações que as modificam. Assim, é possível, através da produção do material empírico, analisar histórica e culturalmente como crianças pequenas constituem as relações de gênero em um espaço coletivo de cuidado e educação.

CAPÍTULO III: Etnografia em Educação e Psicologia Histórico-Cultural

A pesquisa *Infância e Escolarização*, realizada pelos grupos EnlaCEI e GEPSA, é longitudinal e tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento cultural das crianças da EMEI Tupi. Os grupos de pesquisa optaram, como base teórico-metodológica, pela Psicologia Histórico-Cultural em diálogo com a Etnografia em Educação. A pesquisa de campo foi realizada entre os anos de 2017 e 2022, sendo que o acompanhamento da turma selecionada foi feito por meio da observação participante. Como registro, foram utilizadas as videogravações, as fotografias e as notas de campo – material empírico que compõe o nosso banco de dados.

A instituição foi selecionada em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), ao longo do segundo semestre de 2016, a partir dos seguintes critérios: (i) EMEI com uma pequena evasão para que as crianças pudessem ser acompanhadas por seis anos; (ii) abertura por parte da coordenação da EMEI para a proposta; (iii) ser uma instituição próxima à UFMG, onde trabalham e estudam as integrantes da pesquisa. Diante disso, houve a indicação de duas EMEIs. A EMEI Tupi foi selecionada, visto que fomos muito bem recebidas e a gestão demonstrou grande interesse na pesquisa.

Assim, no início de 2017, começamos o trabalho de campo com base nos pressupostos da Etnografia em Educação e da Psicologia Histórico-Cultural, como já mencionado. Ressaltamos que é necessário conceber a Etnografia em Educação como uma lógica de investigação, como teoria e prática, e não apenas como “técnica”, como veremos nas próximas seções

Neste capítulo, apresentarei os pressupostos da Etnografia em Educação em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural, a construção do material empírico, os participantes do estudo e a ética na pesquisa. Importante ressaltar que, para esta dissertação, foram utilizadas as filmagens relativas ao ano de 2019, quando as crianças estavam entre dois e três anos de idade.

3.1 Etnografia em Educação

Um dos pressupostos da Etnografia em Educação é a busca por uma perspectiva *êmica* - entender o contexto cultural a partir de uma aproximação com o ponto de vista dos membros do grupo estudado (Green et al, 2005). Esta perspectiva nos ajuda a não cometer juízos de valor sobre o que observamos, sempre de maneira a compreender como aquele evento é percebido pelo grupo pesquisado.

Precisamos compreender os padrões culturais da sala de aula – isto é, as práticas comuns do dia a dia de atividades. Nessa perspectiva, a etnografia é uma forma de estudar as práticas culturais do grupo investigado. Green *et al* (2005, p.28) consideram que

[...] etnógrafos buscam compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectivaêmica, ou de um membro da comunidade. Através de um processo interativo ou responsivo, recursivo por natureza, o etnógrafo avalia o que os membros precisam saber, produzir, entender e prever, a fim de participar como um membro desse grupo.

Assim, foi necessário compreender os padrões culturais da EMEI Tupi para, então, entender o que faz parte do dia a dia do grupo pesquisado nas relações de gênero. Os pontos relevantes [*rich points*] se tornam visíveis quando delimitamos os padrões culturais do grupo pesquisado.

Com base em Agar (1994), um *rich point* “é um local onde a cultura acontece, ou seja, onde o ordinário, ou comum, é transformado em extraordinário, ou incomum, uma vez que os atores sociais não podem mais proceder de maneira usual” (Green *et al*, 2005, p. 40, grifos no original). Os pontos relevantes são aqueles momentos em que algo inesperado, para a pesquisadora ou para os participantes, acontece. Há uma quebra de expectativas, mostrando a importância da busca de compreensão do que eles indicam sobre a cultura do grupo. Esta quebra de expectativas auxilia a seleção de eventos chave que irão compor o processo de análise.

Para Judith Green *et al* (2005), os eventos são selecionados a partir de *rich points*. O evento é selecionado *a posteriori*, sendo entendido como um conjunto de ações específicas que apresentam temas e objetivos comuns, no qual ocorre uma interação entre as/os participantes de forma que possui início, meio e fim (Corsaro, 2011; Green *et al*, 2011; Neves *et al*, 2020).

No processo de análise, precisamos fazer uma triangulação do material empírico e, para isso, devemos utilizar de mais de uma perspectiva, as diferentes perspectivas dos participantes e diferentes focos analíticos. Esta triangulação ajuda na análise dos eventos, pois é através dela que daremos visibilidade às práticas culturais da EMEI Tupi. Para Judith Green *et al* (2005), essa maneira de analisar é contrastiva e, consequentemente, diante dela podemos perceber os padrões e as práticas culturais do grupo pesquisado.

A etnografia em educação busca compreender a relação parte-todo em um contexto cultural. Nos *rich points*, ocorrem negociações culturais que revelam aspectos essenciais dos padrões do grupo estudado. Durante a análise, devemos manter uma perspectiva holística, que

considere tanto o contexto específico, como a sala de aula [sala de atividades], quanto o contexto mais amplo, como o ~~de~~ país. Isso significa que, ao analisar um evento chave, devemos entender como ele se relaciona com outros aspectos dos padrões culturais do grupo. A história do evento deve ser organizada de forma temática e contextualizada no tempo, demonstrando a relação parte-todo que evidencia os padrões culturais.

A etnografia não é um processo linear, e sim um processo dinâmico, que envolve uma abordagem iterativa-responsiva. Assim, o processo de assistir aos vídeos que compõem o Banco de Dados da pesquisa foi dinâmico e alterou a maneira de compreender as relações de gênero, em um movimento de ver e rever as filmagens, selecionando eventos que nos chamavam a atenção e buscando traçar a história desses eventos no grupo estudado.

Uma dimensão fundamental na análise dos eventos é o processo de transcrição. Para tanto, seguimos um modelo que, por vezes, é alterado. As falas e ações dos participantes são transcritas em “unidades de mensagens”. As unidades de mensagem são as unidades mínimas de significado social e comunicativo, não sendo, portanto, palavras isoladas. A transcrição por meio das unidades de mensagem tem o objetivo de tornar visível o que estava disponível aos participantes em uma determinada interação social. As pistas contextuais (entonação, prosódia etc.) sinalizam o processo de significação constituído pelos participantes. Para fazer as transcrições, nos baseamos no quadro elaborado por Vanessa Neves (2010, p. 85), como podemos ver na figura 1:

Figura 01: Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	<i>tem que dar passos LARGOS</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:::	<i>é só pega:::r</i>
Silabação	-	<i>u-ni-du-ni-tê</i>
Interrogação	?	<i>você quer ser?</i>
Superposição de vozes	[	<i>[você já foi eu não</i>
Unidades de mensagem	/	<i>Carlos/ é com calma</i>
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	<i>porque... porque...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>ele deita (inaudível) joga bola/ aí esconde</i>
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	<i>eu não vou (brincar) não</i>
Ações	(())	<i>pegue:::i ((segurando Gilberto pelos ombros))</i>

Fonte: Neves (2010)

Elinor Ochs (1979) afirma que as transcrições precisam evidenciar tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Isso é essencial, especialmente quando as transcrições são baseadas em gravações de vídeo, já que as crianças utilizam também a linguagem não-verbal para se expressarem. A transcrição é uma das formas de compreender todo o evento de forma completa. De acordo com David Bloome³⁹, a linguagem possui mais de um uso social, assim, ela é parte de uma construção cultural e social. Os usos da linguagem são: instrumental, pessoal, imaginativo, normativo, interativo, heurístico, informativo, e através da transcrição conseguimos perceber qual dos usos foram feitos pelos participantes.

Para conseguirmos perceber todos os detalhes de um evento, é necessário assistir à mesma filmagem mais de uma vez (Pedrosa; Carvalho, 2005). As transcrições ajudam a entender o que aconteceu nos eventos, por levar em conta diferentes dimensões das interações entre os participantes nos eventos selecionados. É somente a partir disso que seremos capazes de compreender os eventos. Assim, utilizamos um modelo de tabela para a realização da transcrição (Quadro 2). Em alguns eventos, é necessário separar as ações de duas crianças das demais, para que seja possível compreendê-las melhor. Ressalto que realizei transcrições iniciais que, ao longo do processo analítico, foram detalhadas.

Quadro 02: Modelo de transcrição

Tempo no vídeo	Ações e falas das crianças	Ações e falas das professoras/pesquisadoras	Quadros de filmagem
00:00:00	O que as crianças estão falando? Como estão fazendo?	O que os adultos estão fazendo e falando? Como estão fazendo?	Imagem congelada do vídeo

Fonte: Material elaborado pelo grupo de pesquisa

Esse modelo de transcrição nos ajuda a analisar os *rich point*, bem como compreender a história do desenvolvimento cultural do grupo estudado. Em busca da coerência teórico-metodológica, optamos por uma análise microgenética com base na Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Maria Cecília Góes (2000, p. 9), tal análise é

[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

³⁹ Em seminário na Faculdade de Educação (FaE) em junho de 2024.

A análise microgenética, de acordo com Maria Cecília Góes (2000), possibilita interpretar minuciosamente as relações sociais, com vistas a compreender a origem, bem como o processo de desenvolvimento histórico de determinado evento. Neste processo, o micro não é considerado pequeno e sim minucioso. A análise microgenética nos ajuda a compreender o movimento histórico das relações. Portanto, é possível perceber os indícios deixados no tempo sobre um determinado tema que podem estar presentes no evento a ser analisado.

3.2 A construção do material empírico

O acompanhamento da turma selecionada foi feito por meio da observação participante. Como registro, foram utilizadas as videograções, as fotografias e as notas de campo – material empírico que compõe o nosso banco de dados. Assim, durante o processo de construção do material empírico, nas idas à campo, as pesquisadoras responsáveis utilizavam um diário de campo digital e coletivo. Tal diário foi reproduzido em um documento do *Word*. As pesquisadoras preenchem um modelo de nota de campo, representado abaixo, sobre os acontecimentos do dia para que os dados estivessem mais organizados e pudessem ser consultados por todos os membros do grupo de pesquisa.

Quadro 03: Modelo de diário de campo

Hora	Pessoas/Local	Descrição	Palavras-chaves
00:00	Quem? Onde?	Descrição do que ocorreu em campo. Quais as falas e ações das pessoas?	Existe uma palavra que descreveria as ações dessas pessoas? Qual? Definição das pré-categorias de análises.

Fonte: Material elaborado pelo grupo de pesquisa

Na coluna de palavras-chaves, as pesquisadoras utilizaram os termos *gênero* e *relações de gênero* a fim de destacar um dos acontecimentos do dia. Ressalto que, através das palavras-chaves, foi possível localizar os três eventos analisados na minha Monografia (Matos, 2022). Ainda no diário de campo, havia um espaço para que a pesquisadora relatasse notas pessoais, metodológicas ou teóricas.

Um processo importante para a etnografia é a descrição dos eventos, ou seja, ao terminar de assistir os vídeos, escrevemos uma nota estendida. Neste momento, procura-se fazer uma descrição detalhada do ocorrido. A descrição do evento nos ajuda a explicar como ele ocorreu, bem como a ordem dos acontecimentos. Cabe ressaltar que tais descrições não

são apenas descrições passivas do que sucedeu, mas sim interpretações iniciais dos eventos (Emerson, Fretz, Shaw, 2011). Assim, cada descrição é feita de maneira diferente e cada pesquisadora utiliza aspectos e estratégias distintas (Emerson, Fretz, Shaw, 2011, p. 9) para apresentar determinado evento. Podemos perceber, nesse sentido, que as descrições fazem parte da construção da pesquisa etnográfica.

Para selecionar os eventos que irei utilizar nesta dissertação, elaborei uma planilha, na qual coloquei os meses, os dias e os minutos do vídeo em que identifiquei eventos relativos às relações de gênero. *A priori*, foram selecionados 453 eventos, sendo que 98 deles me chamaram mais atenção. Contudo, selecionei 2 como eventos-chave, ou seja, que eram mais potentes para perceber a apropriação das relações de gênero pelas crianças da turma.

O meu contato com o grupo de pesquisa e com o material empírico iniciou-se em 2019, a partir de minha inserção no EnlaCEI. A minha entrada na EMEI Tupi se iniciaria em 2020, mas, em decorrência da pandemia de Covid-19, as escolas foram fechadas e as atividades de observações foram interrompidas. Em 2022, com o retorno presencial das escolas municipais de Belo Horizonte e da Universidade Federal de Minas Gerais, voltamos com as observações de campo. No primeiro semestre de 2022, as observações de campo foram feitas por Vanessa Neves, pois as outras integrantes do grupo - inclusive eu - não podiam se deslocar até a EMEI Tupi. No meu caso, este deslocamento se tornava difícil, pois nos momentos livres eu fazia os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia. Em setembro de 2022, demos início à fase final⁴⁰ da pesquisa. Foi neste momento que me inseri no campo de pesquisa. Ainda em 2019, participei de uma reunião de encerramento do ano escolar, fui muito bem recebida pelas professoras e pela gestão da escola. Foi desta forma que fui recebida novamente no ano de 2020 e 2022. Entretanto, no ano de encerramento da pesquisa, as crianças me receberam com um olhar de curiosidade.

A minha aproximação com o material empírico se deu por meio da leitura das notas de campo. Em uma primeira leitura, busquei localizar os eventos relativos ao gênero. Havia um espaço para as pesquisadoras relatarem os incômodos ou acontecimentos que chamaram atenção no dia, como já mencionado. Logo, Virgínia Souza selecionou o evento *Fantasia de Menina* para explicitar o incômodo por ela sentido:

Virgínia: *me senti desconfortável com o evento acima pois, a professora afirmou, olhando para mim “você viu/ né/ que eu fiz de tudo para ele não vestir ((o vestido*

⁴⁰ Essa fase final foi sobre a memória das crianças que participaram dos 3 primeiros anos da etnografia. Neste momento, três pesquisadoras iam a campo, uma vez por semana, conversar com as meninas e meninos sobre o que elas lembravam da pesquisa e dos 3 primeiros anos na EMEI Tupi.

rosa))". Eu não concordo com a sua atitude, pois acredito que ela não queria que Henrique vestisse a roupa porque ela era de "menina". E também não me senti confortável com o comentário da moça da secretaria. Ela falou em um tom de ironia... sei lá. Acho que o tema relações de gênero na Educação Infantil seria uma interessante sugestão para uma próxima conversa com as professoras. (Diário de campo, 13/05/2019).

Por meio desse relato, eu percebi a necessidade de assistir às filmagens do dia 13 de maio de 2019. Em seguida, localizei mais dois eventos que sinalizavam tensões nas relações de gênero entre os/as participantes. Tais eventos foram analisados em minha monografia (Matos, 2022).

Visto que não participei da produção das filmagens em 2019, logo, não construí os recortes teóricos que foram feitos em campo. Assim, a construção desse material empírico foi feita através do olhar de outras pesquisadoras, e eu *conheci* as crianças através das filmagens. Meu trabalho de campo foi feito na frente da tela do computador e no meu quarto. Neste momento, optamos por fazer um diário de campo como uma forma de relatar minhas impressões, descrições e meus sentimentos. Algumas colegas do grupo de pesquisa passaram pela mesma situação que eu na construção do material empírico, como Kelly Penafiel (2023) e Jacqueline Gonçalves (2024) cujas pesquisas de doutorado foram realizadas a partir do Banco de Dados.

De acordo com Kelly Penafiel e Maria de Fátima Gomes (2024) é possível realizar uma Etnografia em Educação, utilizando os princípios do *Santa Barbara Classroom Discourse Group*, em um banco de dados extenso como o do grupo. Para as autoras, é necessário que tenhamos contato com as pesquisadoras que estiveram *in loco*.

Além do contato com as pesquisadoras que estiveram em campo, é possível realizar uma Etnografia em Educação através das filmagens, pois cada pesquisadora percebe o material empírico de uma forma por meio de um olhar etnográfico sobre os arquivos de vídeos. Para manter tanto a perspectivaêmica quanto ética no processo de pesquisa, torna-se fundamental escrever notas de campo baseadas nos vídeos, pois o olhar das pesquisadoras presentes *in loco* é diferente do olhar de quem apenas assiste aos vídeos. Isso, por vezes, torna a seleção de eventos desafiadora, já que a câmera ocasionalmente mudava de foco e não conseguíamos capturar o evento que mais nos interessava. O contato com as pesquisadoras que estavam em campo foi primordial para realização da construção do material empírico, seja este formal ou informal, pois desta forma tive a oportunidade de perguntar mais sobre aquilo que acontecia no contexto da pesquisa.

Foi por meio do contato formal e informal com as pesquisadoras que estavam em campo que consegui elaborar um carômetro⁴¹, para que fosse possível identificar as crianças com mais tranquilidade durante o processo de assistir as filmagens. Este carômetro foi utilizado como uma forma de reconhecer as crianças e, em alguns momentos que tivemos dúvidas de qual criança seria aquela, consultamos Virgínia Souza, pesquisadora do grupo que mais tempo passou em campo. Assim, fazer esta pesquisa longitudinal, com arquivos organizados em um HD externo, somente foi possível porque estamos inseridas em grupo de pesquisa.

Ao assistir às filmagens e ler as notas de campo, nos tornamos conscientes da pesquisa, ou seja, produzimos sentido para o material empírico. A tomada de consciência é parte de um processo cognitivo e afetivo, uma vez que nós somos afetados pela a/o Outra/o e começamos a compreender melhor diferentes dimensões da cultura do grupo estudado e do próprio grupo de pesquisa. Para as pesquisadoras que foram à campo, a tomada de consciência, por vezes aconteceu *in loco*. Porém, no meu caso, a tomada de consciência aconteceu após a escolha dos eventos, e quando percebi que alguns dos que eu havia selecionado dialogavam com dissertações e teses do grupo de pesquisa (Neves *et al*, 2023)

De março à maio de 2024⁴², eu assisti integralmente às filmagens do ano de 2019, que totalizaram 325h48min. Para isso, organizei uma rotina semanal em que conseguisse assistir aos vídeos na velocidade 1.5x-1.75x. Às vezes, colocava na velocidade normal ou, às vezes, colocava em na velocidade 2x. No começo, meu ritmo era mais lento e, com o passar dos dias, foi se tornando mais rápido, pois conheci as crianças, as professoras, e passei a compreender melhor a rotina da instituição. Neste processo de assistir aos vídeos, eu elaborei um diário de campo, no qual anotava as minhas impressões e meus sentimentos. Este processo foi desafiador, solitário e exaustivo, como fica explícito em algumas notas de campo.

Assistir às filmagens sem estar lá é desafiador, pois parece que meu quarto se torna parte da pesquisa, sendo um trabalho solitário. É necessário um foco muito grande nos acontecimentos da EMEI, bem como compreender as relações de gênero na turma, será que as professoras desempenham algum papel como a revisão de literatura sinaliza?

Diego chora muito o que dificulta ver os vídeos e, de certa forma, dói a cabeça. O choro do Diego me deixa aflita, por não conseguir fazer, nada visto que já aconteceu, e, ao mesmo tempo, dificulta a concentração ao ver os vídeos (Diário de campo, 04/03/2024).

⁴¹ O carômetro foi produzido com a ajuda de Virgínia Souza e Vanessa Neves. Esse carômetro contém fotos das crianças e professoras com seus respectivos nomes e foi construído para auxiliar na identificação das crianças e das professoras nas videograções.

⁴² Iniciei no dia 04 de março e finalizei no dia 08 de maio de 2024.

No meu primeiro dia assistindo aos vídeos, anotei que senti uma angústia por não estar em campo, e nem ter como voltar no tempo, para consolar o Diego⁴³, ou para entender a rotina e talvez ter algumas memórias da EMEI. Uma das estratégias que utilizei para assistir aos vídeos era usar a tela dividida do computador, assim metade da tela ficava a nota de campo relativa ao dia assistido e, na outra metade, a filmagem.

O processo de assistir às filmagens é difícil, pois é exaustivo e, em um dado momento, parece que nunca terminará e sempre haverá mais vídeos para ver. Ao mesmo tempo, em outras situações, gostava de ver os vídeos, como aconteceu no evento *Casinha de Rita*, pelas imagens trazerem em si uma construção estética importante para a Educação Infantil, ou até mesmo quando algumas crianças faziam coisas engraçadas. Cada filmagem tinha elementos únicos e foi percebida de maneira distinta por mim.

Algumas filmagens são muito ruins, o que dificulta o processo de assistir. Junto disso tem também o fato de que algumas notas de campo não nos ajudam a compreender o dia da sala. Assim, torna-se quase que insuportável ver as filmagens. Eu tive que parar de ver vídeo, pois me senti bem cansada durante à tarde (Diário de campo, 21/03/2024).

O meu diário de campo foi escrito com a intenção de me auxiliar a tomar consciência de todo o processo de pesquisa e, conseqüentemente, tornar-se parte deste capítulo de metodologia. Nesse sentido, foi fundamental escrever minhas impressões teórico-metodológicas logo ao finalizar o visionamento das filmagens de cada mês.

Nestas anotações, sinalizei que as *brincadeiras de mãe e filha/o* aconteceram desde fevereiro de 2019. Neste processo, compreendi que “as brincadeiras de “mamãe” e “filho/a” são parte da prática cultural da turma, me parece que algumas crianças sempre brincam juntas sendo ora mãe/pai, ora filha/filho” (Impressões sobre fevereiro de 2019). Durante todos os meses essa sinalização das *brincadeiras de mãe e filha/o* apareceu. No mês de setembro, a professora Rita, construiu uma casinha para a turma com cano de pvc, papelão e panos, para uma feira que aconteceu naquele mês. Este momento me chamou atenção, pois a professora percebeu que as meninas e os meninos brincavam de casinha com frequência e, então, criou uma materialidade nova para a brincadeira das crianças.

O mês de setembro foi muito marcado pela construção da casinha da Rita, e por Valéria chamar o Henrique, por vezes o Bento, de namorado. Alguns momentos chamaram a atenção da menina. As brincadeiras de mãe e filha/o diminuíram a

⁴³ No início do ano de 2019 o menino chorava incansavelmente. Ele estava frequentando a EMEI Tupi pela primeira vez naquele ano, então estava em um processo de inserção/adaptação, o choro diminui com o passar dos meses.

frequência, agora parece que as meninas brincam de boneca sem chamar umas às outras de mãe/filha (Impressões sobre setembro de 2019).

A brincadeira de mãe e filha/o passa por uma transformação durante o ano de 2019, em que as crianças passam a brincar de namorado a partir do mês de agosto. Esta brincadeira começa com o retorno as aulas e é iniciada por Valéria, a princípio.

Além disso, as anotações foram importantes para perceber como as professoras e as crianças marcavam as diferenças entre meninos e meninas, e que parecia até *natural*. Meninas e meninos eram tratados como iguais na EMEI, e podiam participar das mesmas brincadeiras. Porém, com o decorrer do ano, foi possível identificar situações em que as professoras afirmavam que era o momento de os meninos irem ao banheiro, ou o momento das meninas, fazendo uma distinção por gênero.

Tal distinção tornou-se visível também no período da festa junina. Nesse período, as diferenças nas vestimentas de meninas e meninos foi afirmada diversas vezes pela professora Rita, *pois meninas ficariam lindas de vestido e com o cabelo preso. Já os meninos, ficariam lindos com uma calça e blusa xadrez*. Estas falas me chamaram atenção, visto que demarcaram quais roupas as meninas e os meninos deveriam utilizar na festa junina, tal como aparece em minhas anotações.

No mês de maio, começaram os preparativos para a festa junina da escola, e nesse momento a Rita salientava todos os dias que as meninas deveriam ir de vestido. Essa afirmação me causou um certo incômodo (Impressões sobre maio de 2019).

Meu incômodo deve-se ao fato de que, aparentemente, não seria possível que as meninas e os meninos vestissem outras roupas que não as sugeridas pela professora Rita. Assim, as diferenças entre meninas e meninos eram afirmadas em alguns momentos, mas, como já mencionado, tal distinção não foi perceptível nas falas e ações das professoras em momentos de brincadeiras. As relações de gênero tornam-se mais visíveis nas filmagens das brincadeiras das crianças - algumas vezes as meninas e os meninos afirmavam que aquele espaço era somente para meninas ou meninos e as professoras os corrigiam, procurando incluir todas as crianças que gostariam de participar.

É importante salientar que nenhuma/nenhum pesquisadora/pesquisador assiste e compreende os vídeos da mesma forma, seja devido à pergunta de pesquisa ou em função daquilo que nos toca enquanto sujeito/pesquisadora. Portanto, é necessário analisar os vídeos em constante diálogo com o grupo de pesquisa, buscar evidências para as afirmações feitas,

traçar um processo de triangulação dos dados (e com as publicações do grupo – teses, dissertações, artigos e capítulos de livros).

Importante sinalizar que o grupo é composto somente por mulheres e, durante o ano de 2019, as pesquisadoras Virgínia Souza, Fabíola Ribeiro, Débora Reis e Viviane da Silva eram responsáveis pelas filmagens. Em alguns momentos, Vanessa Neves participou das idas à campo. Assim, na maior parte dos eventos, o foco é nas meninas, acredito que por uma escolha inconsciente de afinidade com as brincadeiras realizadas por elas. De acordo com Barrie Thorne (1993), a primeira divisão para os grupos de crianças é o gênero. A autora afirma que

Em praticamente todas as pesquisas em situações escolares, onde crianças, entre 3 anos até o final do Ensino Fundamental, possuem a oportunidade de escolher as companhias da mesma idade, meninas demonstram preferências por meninas, e garotos por garotos. (Thorne, 1993, p. 46, tradução minha⁴⁴)

Essa preferência de garotas por garotas e garotos por garotos não é natural, e sim parte de uma construção social. Barrie Thorne (1993, p. 60) argumenta que existem algumas pesquisas que afirmam que as crianças possuem consciência da diferença entre meninas e meninos aos 2 anos, e que por terem consciência, as meninas escolhem ficar próximas de meninas; e os meninos escolhem ficar próximos de meninos.

Portanto, a partir desse princípio, tenho como hipótese que as crianças da EMEI Tupi se dividiram assim e as filmagens focalizaram as meninas. Outro fator para que as meninas apareçam mais nas filmagens pode estar relacionado ao fato de que elas tendem a ocupar menos espaço para brincar (Thorne, 1993). A movimentação das crianças dificultava as filmagens, assim, talvez fosse mais fácil para as pesquisadoras acompanharem os grupos homosociais de meninas.

3.3 Lógica de investigação

Judith Green (2005) afirma que a representação da lógica de investigação tem que ser capaz de mostrar as decisões que são tomadas durante a pesquisa, representando a natureza iterativa-responsiva da etnografia. Diante disso, nos tornamos capazes de construir o material empírico da pesquisa e, muito importante, torna-se possível dar visibilidade ao caminho percorrido.

⁴⁴ in nearly every study of school situations where kids from age three through junior high are given the opportunity to choose companions of the same age, girls have shown a strong preference to be with girls, and boys with boys. (Thorne, 1993, p. 46)

Como mencionado anteriormente, os questionamentos iniciais desta pesquisa surgem na elaboração da monografia (Matos, 2022). É neste momento que início os primeiros movimentos na tentativa de compreender como as crianças se apropriam das relações de gênero. Neste contexto, surge o problema de pesquisa que é: “como as crianças e as professoras se apropriam das relações de gênero na EMEI Tupi?” Assim, a fim de compreender como crianças pequenas se apropriam das relações de gênero, recorreremos a diversas/os autoras/es que pesquisaram sobre gênero e crianças.

Na monografia, em que esta pesquisa se inicia, utilizei autoras do campo dos Estudos de Gênero, que pouco dialogam com a Psicologia Histórico-Cultural. Dessa maneira, na construção do projeto de mestrado, recorri às/aos autoras/es que argumentam que o corpo e a cultura são fundamentais na construção das feminilidades e das masculinidades, de forma a tecer uma aproximação conceitual com a Psicologia Histórico-Cultural, ampliando as possibilidades de compreensão das maneiras como as crianças se apropriam das relações de gênero em um contexto coletivo de cuidado e educação.

Era importante descobrir como as relações de gênero estavam sendo apresentadas nas pesquisas nacionais e internacionais, até mesmo compreender se existiam pesquisas que abordaram sobre a apropriação de gênero de meninas e de meninos na Educação Infantil. Para tanto, realizei uma extensa revisão de literatura, que nos ajudou a perceber como as pesquisas vêm trabalhando com as feminilidades e masculinidades.

Paralelamente à revisão de literatura, comecei o processo de assistir as filmagens do ano de 2019, selecionando eventos que dessem visibilidade às maneiras como as meninas e os meninos se apropriavam das feminilidades e masculinidades, focalizando os artefatos que são utilizados pelas crianças neste processo de construção das relações de gênero.

Neste momento de seleção de possíveis eventos, recorri a outros Estudos de Gênero, em que as crianças fossem o foco das formulações teóricas, pois percebemos que havia uma lacuna relativa aos processos de apropriação. Diante disso, foi possível fazer uma seleção de eventos através de uma perspectivaêmica e ética, e teórica, permitindo compreender o que são as feminilidades e masculinidades para as crianças e as professoras na EMEI Tupi.

Através disso, foi possível compreender que o meio, as crianças, as professoras, os artefatos culturais desempenham um papel primordial nas apropriações das relações de gênero das meninas e dos meninos da EMEI Tupi. Foi possível perceber que os papéis de mãe, de pai, de filha/o nem sempre são fixos, ou sequer bem definidos. Mas que é através da/o Outra/o, do meio, dos artefatos que as crianças se apropriam das feminilidades e masculinidades.

Como não participei do processo de filmagem, como já mencionado, eu recorri aos trabalhos já produzidos pelo grupo, como forma de perceber como a inserção em campo aconteceu e quais foram as negociações feitas para as filmagens acontecerem. Entretanto, reitero que não me senti como parte do grupo pesquisado, apesar de ter ido a campo algumas vezes. Porém, somente conheci as rotinas, as crianças, as professoras e a instituição através das filmagens. Na próxima seção, apresento a ética da pesquisa, que seguimos como prática e princípio.

3.4 A ética na pesquisa como prática e princípio

A seleção dos eventos chaves em um contexto de Educação Infantil com crianças de 2 e 3 anos perpassa uma condição ética da pesquisa, que vai além da aprovação do projeto *Infância e Escolarização* no Comitê de Ética da UFMG⁴⁵, primeiro passo da condição ética de qualquer pesquisa com seres humanos. Entretanto, de acordo com Maria Carmem Barbosa (2014), a pesquisa com bebês e crianças pequenas não demanda somente a autorização dos responsáveis, tendo em vista que, a ética é uma relação de respeito e cuidado com as/os participantes do estudo.

Sonia Kramer (2002) nos alerta que quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe as crianças como sujeitos participantes e não objetos de estudo, portanto, coautoras da pesquisa, nos vemos diante de alguns questionamentos. Como garantir a segurança de meninas e meninos quando as imagens podem ser expostas na *internet*? Como realizar a devolutiva da pesquisa?

Antes de analisar os eventos, fazemos uma descrição que nos ajuda a responder: “O que está acontecendo aqui? Com quem? Como? Sob quais condições? Com quais consequências?” (Green *et al.*, 2005). Acreditamos que a descrição e a transcrição dos eventos de forma cuidadosa dão visibilidade a forma ética como as/os participantes são respeitadas na pesquisa, pois assim mostraremos⁴⁶ o que aconteceu no evento. O processo de assistir às videogravações implica uma ética com a/o Outra/o. A ética no grupo de pesquisa ocupa o espaço de cuidado e respeito incondicional à/ao Outra/o (Neves, Müller, 2021).

Como garantir o anonimato das crianças participantes da pesquisa? Simplesmente utilizar pseudônimos seria suficiente? Quando escolhi pesquisar como as crianças se

⁴⁵ O programa de pesquisa teve o projeto aprovado em fevereiro de 2017. Número da aprovação 62621316.9.00005149.

⁴⁶ A pesquisadora Judith Green costuma dizer “*don’t tell me, show me*” para alertar sobre a importância de traçarmos evidências para as afirmações realizadas em pesquisas no campo da Etnografia em Educação. Uma das formas de demonstrarmos essas afirmações é por meio das análises das videogravação.

apropriam das relações de gênero, a nossa primeira reação foi pensar na segurança das meninas e dos meninos, por ser um tema sensível. Este questionamento esteve conosco durante toda a construção da dissertação. Será que todas as imagens são respeitosas com as crianças? Não causariam desconforto? Nesse sentido, as imagens que aparecem nesta dissertação são para dar robustez à análise, ou seja, elas não são meras ilustrações, evidenciando, inclusive, a agência das crianças. Sonia Kramer (2002) indaga que não devemos utilizar as imagens de maneira leviana, e que ~~elas~~ devem existir um motivo para elas estarem no trabalho.

Outro movimento que fizemos com as crianças, com as famílias e com as professoras foram as devolutivas da pesquisa. Em alguns anos, o grupo confeccionou CDs com pequenos vídeos das crianças, alguns vídeos foram feitos para eventos da escola, revelamos fotos das crianças participantes. E, no último ano da pesquisa, cada integrante do grupo confeccionou um pôster com as imagens das crianças relacionadas aos temas de cada projeto de pesquisa. Todos estes movimentos foram importantes para que as crianças tivessem registros de que participaram de uma pesquisa.

As professoras e as famílias das crianças focalizadas em cada dissertação ou tese foram convidadas a assistir as defesas dos trabalhos. Em 2018 e 2019, Elenice Silva (2020), realizou uma conversa com as professoras e com as crianças para falar sobre as brincadeiras da turma no ano de 2017 e 2018. A conversa com as professoras aconteceu de forma coletiva (Silva, 2020, p. 87). E, em 2019, Elenice Silva (2020, p.283) organizou a devolutiva com as crianças da Turma do Pirulito⁴⁷, em que foram mostradas imagens dos anos de 2017 e 2018. Em 2022, realizamos a última fase da pesquisa, que era referente a memória que elas tinham da EMEI e dos três primeiros anos de pesquisa. Nesta oportunidade, mostramos vídeos para as crianças e conversamos com elas, e no final do ano cada pesquisadora construiu um pôster com as imagens mais relevantes das pesquisas, e eles foram colocados na escada da escola. As crianças, presentes, tiveram oportunidade de se observarem, bem como as professoras.

⁴⁷ Nome foi escolhido pela professora Rita no início do ano por conta da música “*Pirulito que Bate Bate*”

Figura 02: Devolutiva da pesquisa para as crianças



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2024

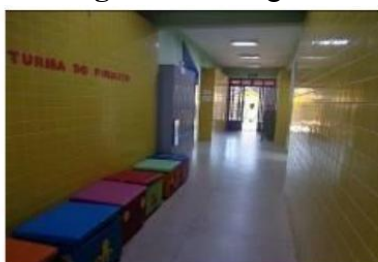
Mantemos o respeito, o cuidado e o anonimato das crianças, das professoras, da Escola através das devolutivas que foram feitas durante os seis anos de pesquisa de campo, bem como nos encontros de formações que fizemos com as professoras. E, em todos os trabalhos acadêmicos que produzimos, agradecemos à instituição, às professoras e às crianças que acolheram as pesquisadoras de nosso grupo. Na próxima seção, apresentaremos os participantes da pesquisa e a EMEI Tupi.

3.5 Os participantes da pesquisa: EMEI Tupi

A EMEI Tupi está localizada em um bairro de classe média de Belo Horizonte na Região da Pampulha, com várias opções de linhas de ônibus e comércios. A escola seguiu o padrão estabelecido pela SMED-BH, possui dois andares e atende aproximadamente 400 crianças. No primeiro andar, há cozinha, refeitório, despensas, sala de multiuso, instalações

sanitárias por nível de idade da turma, duas salas de atividades, berçário, fraldário⁴⁸, biblioteca, sala de direção/coordenação e secretaria. No segundo andar, há mais salas de atividades, uma sala de reunião e instalações sanitárias adaptadas. Na área externa, há três parquinhos com uma extensa área verde.

Figura 03: Imagens dos espaços internos e externos da EMEI



Corredor.



Refeitório.



Parquinho externo com a casinha de madeira.



Solário.



Parquinho externo com balanço e escorregador.



Fonte: Ribeiro, 2021.

Foi utilizado um carômetro para identificar as crianças e as professoras do ano de 2019, como já mencionado. Naquele ano, a turma era composta por 7 meninos e 9 meninas, duas dessas crianças eram um casal de gêmeos (Danilo e Lúcia), como pode ser visto no quadro abaixo.

⁴⁸ O berçário e o fraldário foram desativados em 2020. Atualmente, esses espaços são utilizados para o programa "Mais Aprendizagem" e como sala de atividades.

Quadro 04: Apresentação das crianças da pesquisa

Pseudônimo	Data de Nascimento	Semestre/Ano da matrícula	Raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula
Bento	16/04/2016	2º/2017	Parda
Carlos	03/06/2016	1º/2017	Parda
Danilo (irmão gêmeo de Lúcia)	09/06/2016	1º/2017	Branca
Diego	28/02/2017	1º/2019	Preta
Giovana	03/11/2016	1º/2018 – Saiu 1º/2019	Parda
Henrique	27/04/2016	1º/2017	Parda
Isaura	08/08/2016	1º/2017	Branca
Ivan	01/04/2016	1º/2019	Parda
Laís	30/06/2016	1º/2019	Parda
Larissa	24/05/2016	1º/2017	Branca
Lúcia (irmã gêmea de Danilo)	09/06/2016	1º/2017	Branca
Maria	06/04/2016	1º/2017	Parda
Paulo	29/04/2016	1º/2017	Parda
Simone	04/05/2016	1º/2017	Parda
Valéria	02/04/2016	1º/2017	Branca
Yara	16/06/2016	1º/2017	Branca

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora Virgínia Oliveira.

No ano de 2019, as crianças eram atendidas durante o período integral, ou seja, das 07h30min às 17h00min. Havia três professoras por turno, uma regente [Rita] e uma auxiliar [Fabiana, estava com as crianças desde o ano de 2018] no período integral e duas professoras de apoio [Cristina no turno da manhã; e Selma no turno da tarde].

As crianças de 2 e 3 anos eram diariamente recepcionadas por Rita e Fabiana⁴⁹, dentro da sala de atividades por volta das 07h30min. Na entrada, era solicitado, pela professora referência, que as crianças colocassem as agendas na bancada e as mochilas no armário. Durante esse período, Fabiana organizava as toalhas para o banho, que aconteciam por volta das 09h30min. Às 07h45min, as crianças iam para o refeitório para o café da manhã. Ao retornar para a sala, Rita organizava as crianças em roda para conversar, cantar e, frequentemente, a professora contava uma história. A seguir, as crianças brincavam com

⁴⁹ Acompanha a turma desde o ano de 2018.

materiais diversos (legos, ursos, bonecos, carrinhos, panelinhas, material reciclado, fantasias etc.) e, em alguns dias, elas/es realizavam desenhos/pinturas livres. Por volta das 9h, a professora de apoio, Cristina, chegava e levava as crianças para o parquinho até 09h30min, enquanto a professora Rita ia para o horário pedagógico⁵⁰. Após esse horário, as crianças voltavam para a sala e a professora Cristina distribuía frutas para elas/es. A professora regente retornava para a turma e as crianças brincavam com massinha. Às 10h20min, Rita levava as crianças ao banheiro e seguiam para o refeitório para almoçar, onde elas tomavam água e, mais uma vez, eram encaminhadas para o banheiro. Durante esse período, as profissionais da limpeza organizavam a sala de atividades e disponibilizavam os colchonetes para o momento do sono. Por volta de 13h, as crianças começavam a acordar. Elas eram acompanhadas pela professora de apoio Selma, que as levava para o refeitório para lanche. Após o lanche, elas brincavam mais uma vez com materiais diversos (legos, ursos, bonecos, carrinhos, panelinhas, material reciclado, fantasias e etc.) ou brincavam no parquinho. A professora Rita retornava para a sala. Às 15h15min, o jantar era servido e, ao terminarem, as crianças brincavam no parquinho até 16h20min. Em seguida, elas retornavam para a sala de atividades e aguardavam o horário da saída (às 17h) e, novamente, materiais diversos eram disponibilizados (legos, ursos, bonecos, carrinhos, panelinhas, material reciclado, fantasias etc.).

No próximo capítulo, apresentarei as brincadeiras de mãe e filha/o que eram realizadas no ano de 2019 pela Turma do Pirulito.

⁵⁰ Horário destinado à elaboração de planejamento de atividades a serem realizadas com as/os outras/os bebês e crianças.

CAPÍTULO IV: As relações de gênero na Turma do Pirulito

Gênero é uma dimensão estruturante da vida social e, desse modo, conforma parte das vivências de cada pessoa sendo, portanto, essencial na constituição cultural de cada uma/um. Lev Vigotski não elaborou uma teoria sobre as relações de gênero em sua obra, porém, fundamentadas nesse autor, argumentamos que tais relações são fundamentais para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano. Neste sentido, consideramos que as relações de gênero são culturalmente produzidas pelos sujeitos e apropriadas de modo situacional e contextual.

As crianças da Turma do Pirulito vivenciaram situações marcadas por representações femininas e masculinas em diversos momentos, o que nos levou a selecionar eventos que demonstram, de forma mais explícita, as relações de gênero. Diante disso, selecionamos as brincadeiras de mãe e filha/o, pois estas nos permitiram compreender melhor o processo de apropriação das relações de gênero pelo grupo de crianças, uma vez que evidenciam as relações de cuidados que as crianças vivenciam em diferentes contextos e, em certa medida, informam modos de ser e estar no mundo para meninas e para meninos, orientadas por representações de feminilidades e masculinidades. Alguns artefatos culturais que compõem as brincadeiras de mãe e filha/o (Figura 04), tais como as casinhas de plásticos e a única casinha de madeira, as bonecas, os ursinhos de pelúcia, as panelinhas e os carrinhos, tornam visíveis representações de gênero que, comumente, circulam no contexto da turma investigada.

Figura 04: Casinha de plástico e de madeira e outros brinquedos da EMEI Tupi



Casinha de plástico no solário da sala



Casinha de madeira



Bonecas



Urso de pelúcia

Fonte: Material produzido pela autora.

Estes artefatos produzem uma pedagogia visual gendrada que informa modos de ser menina e de ser menino, como também sugerem rotinas de brincar que são estereotipadas do ponto de vista das feminilidades e das masculinidades. Os brinquedos informam binarismos de gênero, e são parte de uma visualidade que comunica às crianças sobre a divisão binária do mundo. Assim, uma divisão entre feminino e masculino. Essa visualidade, ou seja, a pedagogia visual gendrada, compõe os murais, as cores e os demais rituais que aparecem na EMEI, à medida que impõem modos de ser e de estar no mundo, que são pautados nas relações de gênero (Santos, 2016; Costa, 2018).

De acordo com Elenice Silva⁵¹ (2021), que pesquisou a mesma turma durante seu doutorado, as brincadeiras com tema de mãe e filha faziam parte da rotina cultural daquele grupo de crianças desde 2018. As brincadeiras de mãe e filha/o, por vezes, perpassaram ações relacionadas à alimentação, e, tendo sido iniciadas, na maioria das vezes, por Maria (Silva 2021).

Em 2019, as brincadeiras de mãe e filha/o permaneceram e se complexificaram como parte da rotina cultural da Turma do Pirulito. Ao longo deste ano, as crianças trocavam de papéis entre filhas/os e mães/pais. As situações imaginárias traziam dentro de si situações normativas, ou seja, existiam normas/regras sobre como as mães, os pais, as filhas e os filhos deveriam agir (Veresov, Veraksa, 2024) e, portanto, eram essenciais para a compreensão das relações de gênero construídas pelo grupo investigado. Logo, as meninas e os meninos da Turma do Pirulito, ao brincarem de mãe e filha/o, se apropriaram de formas de se organizar socialmente a partir das normas de gênero, que prescreviam modos ser mulher e homem; menina e menino.

Na Turma do Pirulito, as brincadeiras de mãe e filha/o estavam intimamente imbricadas com as relações de cuidado, dando continuidade às vivências das crianças nos anos anteriores, como já mencionado. As brincadeiras de mãe e filha/o, em alguns momentos, eram incentivadas pelas professoras, como foi o caso do evento “*A casinha de Rita*” (30/09/2019) analisado por Jacqueline Gonçalves⁵² (2024), ou pelas próprias crianças, como é o caso do evento que será analisado neste capítulo.

As brincadeiras transcorreram de duas formas: (i) cuidados dentro de casa, como alimentação, banho, sono (28/03/2019; 03/06/2019; 07/06/2019; 10/06/2019; 05/11/2019); (ii) cuidados fora de casa, como levar as crianças para a escola, trabalhar, levar as/os filhas/os para a casa da avó e do avô (22/03/2019; 01/04/2019; 11/06/2019; 05/08/2019).

⁵¹ Os títulos das dissertações e das teses do grupo estão listados em anexo.

⁵² A pesquisa de doutorado de Jacqueline Gonçalves foi feita na mesma turma.

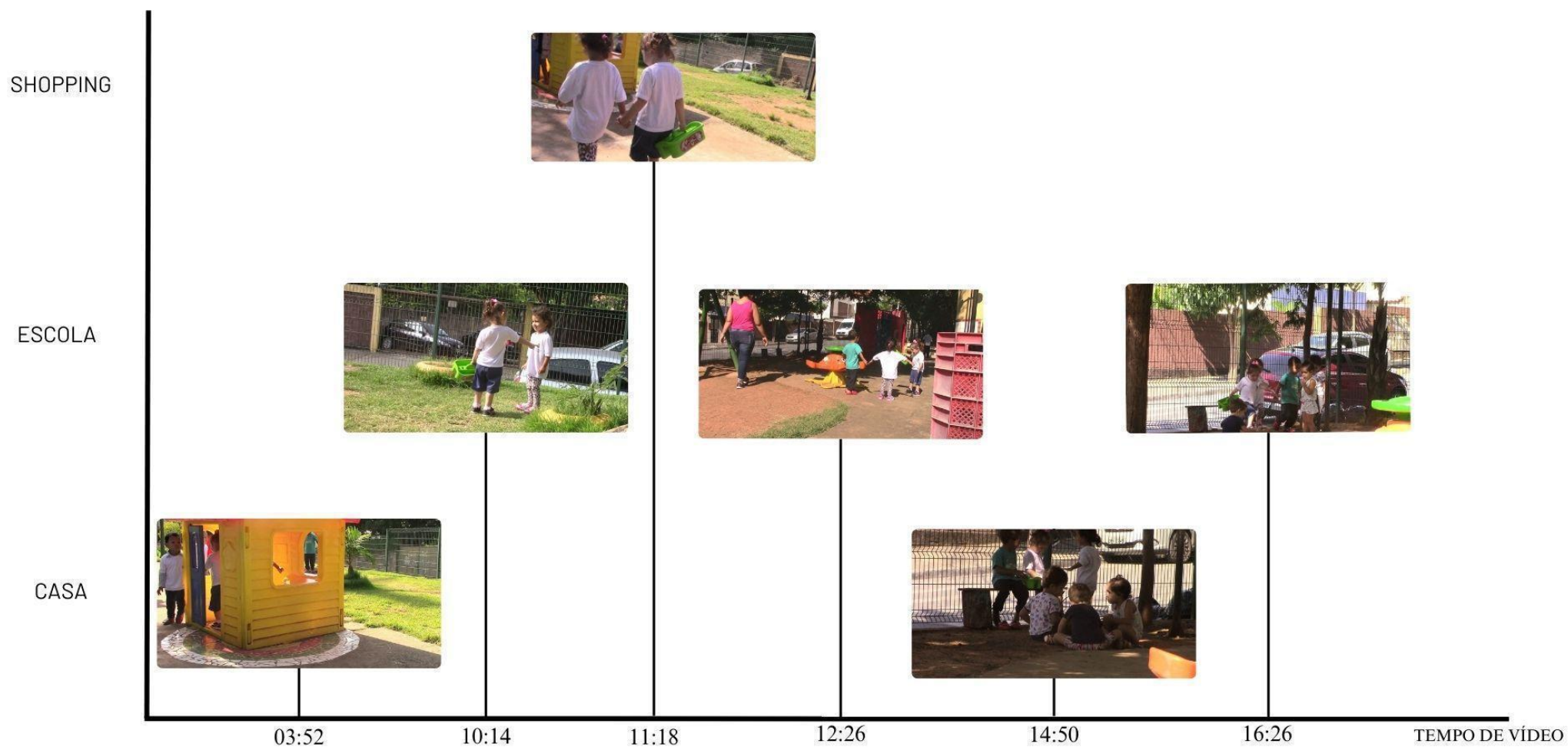
Neste capítulo, analiso as dimensões do evento “*Os cuidados de Valéria com Laís*” que são mais pertinentes ao objetivo desta dissertação, na tentativa de demonstrar como as crianças se apropriam das feminilidades e das masculinidades através das situações normativas nas imaginárias. Cumpre destacar que, para a Turma do Pirulito, as brincadeiras de mãe e filha/o aconteciam em um contexto de cuidado com a casa, ou seja, as crianças realizavam atividades domésticas, e também cuidavam das/os filhas/os. Porém, somente o núcleo familiar tinha livre acesso à casa, assim como acontece no mundo das/os adultas/os, sendo necessário que as crianças perguntassem se poderiam entrar no espaço em que ocorria a brincadeira. Por vezes, as respostas eram “*não*” ou “*sai da minha casa!*”; em outros momentos, a entrada da criança era permitida e ela integrava a brincadeira. A dimensão do acesso à brincadeira compunha as rotinas culturais de brincadeira, estando presente no evento que iremos analisar a seguir.

4.1 As brincadeiras de mãe e filha/o - “*Os cuidados de Valéria com Laís*”

Em uma manhã de segunda-feira de abril de 2019, a professora Miranda contou uma história inventada por ela sobre uma bruxa. Antes de começar a contar a história, Miranda perguntou quem tinha medo e pediu para apagar as luzes, pois iria contar “*uma história assustadora*”. A história começou em uma casa abandonada na qual morava uma velha que era uma bruxa. Esta bruxa estava “*com uma faca na mão [pausa] passando manteiga no pão*”. A professora fez algumas pausas dramáticas, que provocavam sustos nas crianças e, ao final da história, as meninas e os meninos gritavam e riam. Após a história, Miranda convidou as crianças para irem ao parquinho.

Chegando ao parquinho, as crianças da turma dirigiram-se a diferentes brinquedos, iniciando uma variedade de interações entre si, sem intervenções da professora. Neste estudo, focalizamos as interações entre Valéria (2a 11m), Laís (2a 10m), Diego (2a 2m) e Henrique (2a 11m), especificamente no espaço da casinha de plástico. Naquela ocasião, as crianças brincaram por 20 minutos, com idas à escola, ao shopping e momentos de alimentação e cuidados das crianças entre si, como demonstrado na figura 05, a seguir. Algumas questões nortearam a análise desse evento: *Qual narrativa foi criada pelas crianças? Quais espaços sociais foram criados ao longo da brincadeira? Quais artefatos culturais estiveram presentes nessa brincadeira e qual o papel desses artefatos? Como as meninas e meninos se incluíram/excluíram ao longo da brincadeira? Como as relações de gênero se tornaram visíveis nesta brincadeira?*

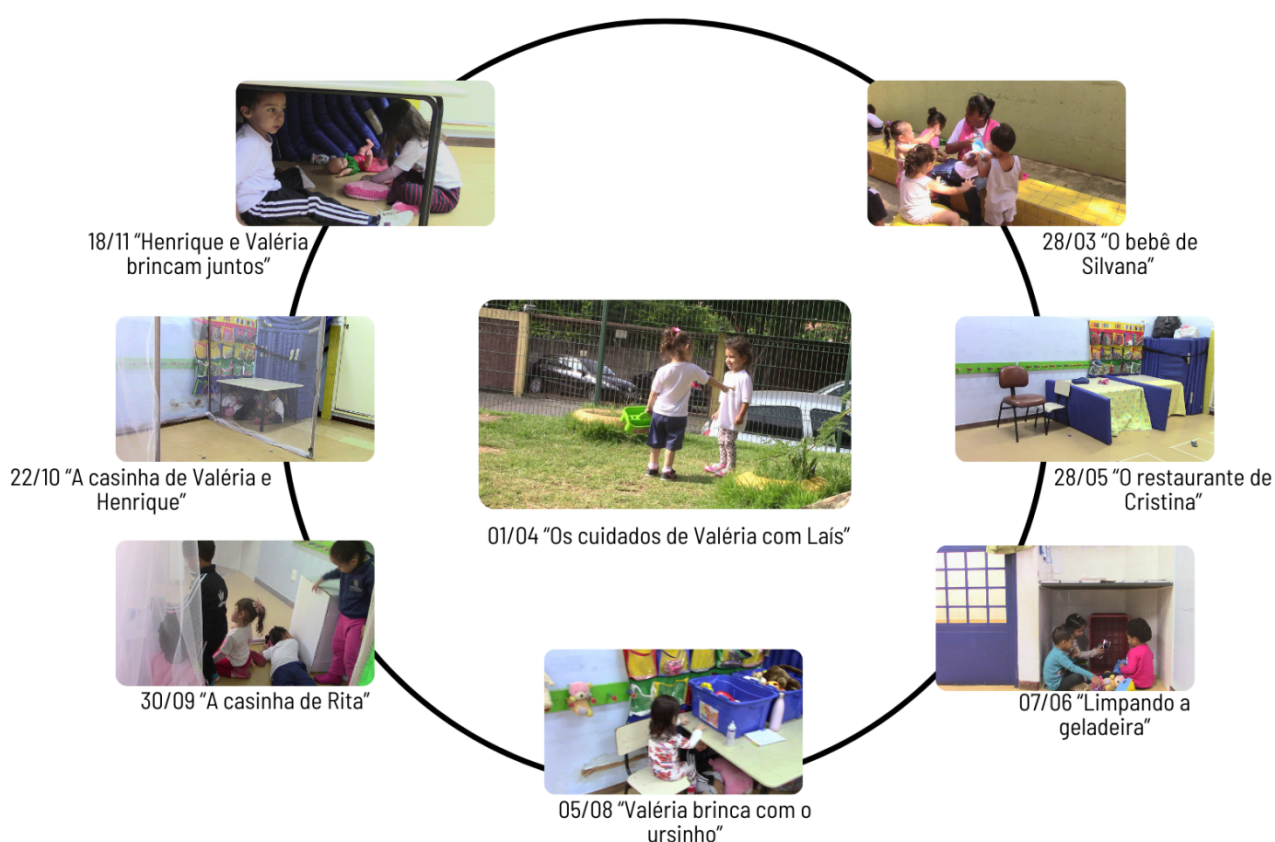
Figura 05: Processos de significação ao longo do evento “*Os cuidados de Valéria com Laís*”



Fonte: Material elaborado pela autora.

Durante a brincadeira, houve a (re)criação de três espaços sociais: a casa, a escola e o shopping. Em cada um desses espaços, processos de significação marcados pelas relações de gênero, foram constituídos nas interações das crianças. Estes sentidos foram construídos ao longo do ano de 2019, principalmente em brincadeiras de mãe e filha/o, compondo as rotinas culturais dessa turma (Gonçalves, 2024), conforme mencionado anteriormente. Tal construção é evidenciada na Figura 06, em que o evento “*Os cuidados de Valéria com Laís*” se encontra no centro da imagem.

Figura 06: A construção do evento “*Os cuidados de Valéria com Laís*”



Fonte: Material elaborado pela autora

As brincadeiras de mãe e filha/o eram marcadas por alguns temas, tais como: alimentação (28/03/2019; 01/04/2019; 28/05/2019; 30/09/2019); cuidados com a/o filha/o; e relações afetivas (18/11/2019). Nas próximas seções, analisaremos as diferentes dimensões da brincadeira “*Os cuidados de Valéria com Laís*” e sua relação com contexto histórico-cultural da EMEI Tupi, incluindo referências aos eventos mencionados na Figura 06.

4.1.1 Casa

Nesta seção do capítulo, apresento o primeiro espaço social (re)criado nas interações das crianças, a casa, onde as meninas e os meninos imaginaram e realizaram atos de alimentação e higiene corporal. São dois momentos que acontecem nesse espaço social (Figura 07).

Figura 07: Espaços da casa



Fonte: Material elaborado pela autora

O primeiro momento do evento se inicia aos 03 minutos e 52 segundos. Esta atividade de brincar tem início com Valéria, Diego e Laís no interior da casinha de plástico. Valéria saiu do espaço e pegou uma maleta de ferramentas, localizada próxima à pesquisadora Virgínia. Tal maleta, ao longo do evento, se transformou em uma mochila para ir à escola ou em uma bolsa para passear no shopping.

Valéria entrou e, logo a seguir, saiu da casa com a maleta de ferramentas. Laís observava a colega pela janela. Danilo (2a 10m) e Ivan (3a 0m) se aproximaram e pediram permissão para entrarem na casa, ao que Laís permitiu. Henrique chegou correndo dentro de casa com um galho na mão. A narrativa da brincadeira começa a se desenrolar:

	Valéria:	<i>churrasco / churrasco / churrasco / churrasco</i>
	Laís, Henrique, Danilo e Ivan::	<i>churrasco!</i>
Ivan ((para Danilo)), apontando o churrasco:		<i>tá pegando fogo</i>
	Henrique:	<i>Valéria/ tá pegano fogo!</i>
	Valéria:	<i>ai!/ tá pegano/ FOGO!</i>

Danilo e Ivan saíram da casinha e crianças de outra turma tentaram entrar. As duas meninas não permitiram a entrada de crianças maiores na casinha. As crianças maiores são convidadas pela professora a irem para outro espaço. Com essa interrupção, a narrativa do churrasco não tem continuidade.

Até este momento, a brincadeira aconteceu dentro do espaço do privado da casa. Tal situação, vivenciada pelas crianças na EMEI Tupi, difere dos resultados da pesquisa de Dragana Breneselovic e Živka Krnjaja (2016). Essas autoras, ao analisarem as brincadeiras das crianças em uma instituição de Educação Infantil na Sérvia, identificaram que os meninos eram convidados [pelas professoras] a ajudarem as meninas nas tarefas domésticas, ou seja, eles assumiam os papéis mais comuns e aceitos na sociedade para meninos [homens] nos cuidados com a casa. Na EMEI Tupi, os meninos não eram convidados a brincar de mamãe e filha/o como uma maneira de apenas ajudar nas tarefas domésticas. Os meninos possuíam um papel ativo na brincadeira de mamãe e filha/o, no qual ajudavam nos cuidados com a criança e com a casa.

A casa era o espaço de alimentação e de cuidado com a família, como pode ser observado em outros eventos - *O bebê de Silvana* (28/03/2019); *O restaurante de Cristina* (28/05/2019); *Limpando a geladeira* (07/06/2019); *Valéria brinca com o ursinho* (05/08/2019); *A casinha de Rita* (30/09/2019); *A casinha de Valéria e Henrique* (22/10/2019); *Henrique e Valéria brincam juntos* (18/11/2019) (Figura 07). No dia 28/03/2019, no evento “*O bebê de Silvana*”, a professora Silvana brincava que Lúcia (2a 9m) era um bebê que precisava de cuidados e as crianças, na situação imaginária criada pela professora, se mobilizaram para cuidar de Lúcia. As crianças da turma estavam brincando no solário de jogar bola em cima do telhado e Lúcia começou a chorar, pois uma das bolas caiu em cima dela. Neste momento, Silvana consolou a menina e a situação imaginária foi iniciada. Lúcia aceitou ser a bebê da professora, e a brincadeira começou.

Silvana ((balaçando a Lúcia)):	<i>cadê a mamadeira / dessa criança? (2x)</i>
Valéria ((pegando um objeto para ser a mamadeira)):	<i>ta aqui ô</i>
Maria ((traz um brinquedo de bebê para a Lúcia)):	<i>aqui ô</i>

Henrique, Valéria e Maria (2a 11m) mobilizaram os cuidados com Lúcia entregando comidas, brinquedos e fazendo carinho na menina. A professora aceitou a ajuda das meninas e de Henrique que estavam próximas/os. As crianças se aproximaram da professora com objetos que seriam importantes para o cuidado da menina, como as comidas que Simone levava. Quando a professora Miranda se aproximou, Valéria passou a ser uma bebê desta professora. Valéria foi cuidada, por meio de carinhos, e também alimentada, assim como Lúcia. Neste evento, é importante salientarmos como o cuidado e a alimentação foram incentivados pelas professoras da turma, sendo dimensões importantes do contexto cultural daquele grupo.

Voltando ao evento “*Os cuidados de Valéria com Laís*”, não sabemos se Laís foi alimentada, pois representava a filha na situação imaginária. De toda forma, a alimentação foi uma dimensão importante do evento que estamos analisando, visto que as crianças mobilizaram um momento para fazer um churrasco dentro da casa. Nesse momento, aconteceu uma quebra de expectativa, um *rich point* (Agar 1984), do ponto de vista da pesquisadora: ocorreu um incêndio que impediu o churrasco. A pesquisadora imaginou que o tema da brincadeira seria direcionado para o incêndio e suas consequências como, por exemplo, chamar o corpo de bombeiros. Esta interação deu visibilidade sobre como a “cultura do grupo acontece”, pois as meninas conseguiram manter a narrativa de mãe e filha que estava sendo construída durante a brincadeira. No evento, “*Os cuidados de Valéria com Laís*” aconteceram algumas quebras de expectativas, onde a narrativa foi aparentemente quebrada, mas o foco principal da interação mãe e filha permaneceu, como veremos ao longo das análises. Interessante pontuar que, para as crianças, não houve essa quebra de expectativa, mas sim a continuação da narrativa, uma vez que Ivan sugere um incêndio que é prontamente aceito por Henrique e Valéria. Após duas idas à escola e uma ida ao shopping (Figura 06), Valéria se assentou com Laís e Henrique próxima a uma árvore na entrada da EMEI. O diálogo das crianças é inaudível, pois a pesquisadora Virgínia estava distante. As crianças continuaram brincando juntas e iniciaram momentos de higiene corporal, dando banho umas nas outras. O banho foi feito com movimentos suaves na cabeça e com folhas da árvore que estavam no chão. As crianças se deram banhos de maneira alternada: Valéria deu banho em Henrique e Laís; Henrique deu banho em Valéria e Laís; Laís deu banho em Valéria e Henrique; e as duas meninas deram banho em Henrique. A seguir, Valéria pegou sua maleta de ferramentas e convidou as crianças mais uma vez para irem à escola, dizendo “*vamo*”.

O banho era parte da rotina das crianças ao longo dos três anos de frequência na EMEI e acontecia, normalmente, pela manhã. Tal atividade foi apropriada por diferentes crianças da turma em momentos de brincadeira, como aconteceu no evento “*Não é uma caixa!*” (Gonçalves, Silva e Neves, 2023). Neste evento, Larissa e Simone brincavam com uma caixa que se transformava em banheira, entre outros artefatos. No momento da banheira, as duas meninas faziam gestos de lavar os cabelos, ligar o chuveiro e se enxugar. Importante demarcar que tanto meninos quanto meninas participavam de brincar de tomar banho, não havendo distinção de gênero.

Depois do convite de Valéria para irem à escola, as três crianças começaram a caminhar pelo parquinho e se aproximaram novamente de Virgínia - a aproximação à

pesquisadora aconteceu porque ela estava próxima da casinha durante a filmagem. Nesse momento, é possível escutar a conversa entre as crianças:

	Valéria:	<i>espera/ pessoal</i>
Valéria ((pegando um celular imaginário nos shorts)):		<i>quem é? / seu pai Laís ((estendendo a mão com o celular para Laís))</i>
Laís recusa o celular:		<i>Vamo toma mais banho / mãe? / mãe / vamo toma banho / de novo?</i>
Valéria ((guardando o celular no bolso e caminhando)):		<i>VEM</i>
Henrique ((caminhando atrás de Valéria)):		<i>VEM LOGO</i>

Ligar para as mães e para os pais por celulares imaginários também era uma rotina cultural da turma. Entretanto, nesse momento, Laís não demonstrou interesse em conversar ao telefone, mas perguntou se poderia tomar mais banho. Há, aqui, certo desencontro entre as expectativas de Valéria e de Laís. O que faz deste momento um *rich point*, no qual temos uma quebra de expectativa do que poderia acontecer, mas não acontece, visto que Laís não pegou o telefone para falar com o pai, e a brincadeira continuou. Ambas estão interessadas em dar continuidade à atividade de brincar, mas com demandas diferenciadas – conversar com a família ou tomar banho. As crianças voltaram para a casinha, que estava ocupada por outras crianças. Maria (2a 11m) chamou Valéria de filha, mas a menina não respondeu e saiu da casinha indo em direção ao escorregador e, assim, a brincadeira chega ao fim. Podemos inferir que o fim da brincadeira se relaciona tanto com a diferença de demandas das duas meninas, quanto com o fato da casinha estar ocupada por outras crianças.

Para Raywen Connell e Rebecca Pearse (2015), os papéis de gênero são apropriados através de processos culturais. Destacamos como Henrique assume um papel ativo nesse espaço social (re)criado, a casa, e divide os cuidados de Laís com Valéria, ao preparar o churrasco e também ao participar do banho. Em outra medida, Valéria assumiu o papel de mãe e desta forma “lidera” a brincadeira. Por sua vez, Laís aceita ser cuidada, assim assumindo um papel de filha.

Neste evento, houve alguns *rich points*, visto que as crianças passaram por situações que não eram comuns nas brincadeiras, como o incêndio na casinha. O papel assumido por Henrique vai na contramão de algumas pesquisas (Carvalhar, 2009; Breneselovic, Krnjaja, 2016), em que os meninos brincam de maneira estereotipada ou não são chamados pelas meninas para participar. Valéria, ao assumir o papel de mãe, constrói a narrativa da brincadeira e aceita compartilhar, com Henrique, os cuidados de Laís.

As relações de cuidado emergiram nas brincadeiras das crianças diversas vezes ao longo de 2019. Um exemplo marcante ocorreu em 07/06/2019, em um evento que chamamos de “*Limpando a geladeira*”. Nesse dia, Larissa (3a 1m) e Simone (3a 1m) demonstraram preocupação com a organização da casa ao decidirem limpar a geladeira. Nesse contexto de brincadeira, Henrique (3a 2m), que interpretava o papel de pai, tentou participar da limpeza. No entanto, as meninas impediram sua ajuda, afastando suas mãos. Curiosamente, os pais de Henrique incentivavam sua colaboração nas tarefas domésticas em sua casa. Em entrevista realizada em 2019, o pai de Henrique enfatizou a importância de dividir as responsabilidades domésticas com sua esposa e com Henrique:

Pai de Henrique: *a palavra não é obrigar / a palavra é...é trabalhar ele pra vida / porque eu fui criado assim / e queria que ele fosse / tenho trauma nenhum e só satisfeito / me sobressai muito nisso / é::: tudo que eu vou fazer / eu tento encaixar ele / seja fazer comida / seja limpar casa / seja lavar o carro / a moto / é terminamos de brincar / Henrique vai juntar seu brinquedo / então acho que isso foi fazendo trouxe já reflexo fora de casa pra ele / contanto que em casa vamos supor / minha esposa trabalha muito / se é que estou dando faxina / eu pego um pano e dou ele / Henrique esse móvel aqui vai tirar poeira / enquanto isso eu tô fazendo outras coisas e por aí vai / vou dar banho na cachorra / Henrique vem cá cê vai me ajudar / e por aí vai / acho que isso aí ajudou a construir nele essa questão aí* (Fonte: dados da pesquisa, entrevista feita por Isabela Dominici e Maria de Fátima Gomes com a família de Henrique em 2019, grifos nossos).

Ao brincar com Simone e Larissa, Henrique se posicionou como uma figura masculina que gostaria de participar da limpeza da geladeira, tal como seu próprio pai, papel tensionado pelas meninas, que não o permitiram ajudar. Se, por um lado, Henrique assume, na brincadeira, o papel de pai, o que é condizente com sua identidade de gênero, por outro, ele se posiciona de modo a transcender as expectativas relativas ao masculino, na medida em que se propõe a cuidar da limpeza do ambiente da casa. Ao se posicionar em um papel tradicionalmente associado ao feminino (McMurray, 1998), Henrique se movimenta nas fronteiras simbólicas de gênero, desafiando as normas estabelecidas, assim como seu pai.

As feminilidades e as masculinidades são apropriadas através das relações sociais e culturais nas quais as crianças estão inseridas, ou seja, os modos como as crianças vão se instituindo como meninos e meninas depende da/o Outra/o para que aconteça, constituindo o seu desenvolvimento cultural (Vigotski, 2018). Henrique, ao tensionar o estereótipo relacionado ao papel do pai nas brincadeiras de mãe e filha/o com Simone e com Larissa, ao manifestar interesse em limpar a geladeira, bem como com Valéria e Laís, ao dar banho em Laís, potencialmente amplia as vivências das meninas, tensionando as representações de gênero presentes em nosso imaginário social.

Assim, ao pensar nas vivências de cada criança, argumentamos que Henrique reelaborou situações vividas em casa com seu pai e sua mãe, onde eles dividiam os afazeres domésticos. E, para Larissa e Simone, suas vivências em suas próprias casas foram questionadas. Entretanto, tal questionamento não foi o suficiente para que elas permitissem que Henrique brincasse de limpar a geladeira. Logo, meninos e meninas se posicionam diante das feminilidades e masculinidades e, de acordo com a regra do grupo/ou da brincadeira. Este posicionamento pode promover movimentações das crianças que as levam a transpor as fronteiras simbólicas de gênero, fazendo com que, ao menos no plano da brincadeira, representações estereotipadas de feminino e de masculino sejam contestadas e novos possíveis se revelem no contexto cultural daquele grupo de crianças (Thorne, 1993; McMurray, 1998). Nesse processo interacional, meninas/os se envolvem em atividades tipicamente relacionadas ao outro gênero, como foi o caso de Henrique nessa brincadeira. Ressaltamos que Henrique produz significações para um papel masculino que incorpora atributos considerados femininos. Assim, Henrique imita o trabalho doméstico que o pai realiza dentro de casa, colocando outras possibilidades na brincadeira. Nesse sentido, argumentamos que Henrique, bem como outras crianças da idade dele, se movimentam nas fronteiras simbólicas de gênero, evidenciando um papel ativo no processo de apropriação do masculino e do feminino.

Henrique se movimentou nas fronteiras simbólicas de gênero em vários momentos ao longo de 2019. Por exemplo, em 13/05/2019, ele foi protagonista do evento *Fantasia de menina*, em que a professora ofertou uma caixa de fantasia para as crianças. Nesta caixa, havia somente roupas femininas, e Henrique (3a 1m) vestiu uma saída de praia rosa com flores. O menino, ao tentar se vestir, pediu ajuda para a professora Selma e para a funcionária da escola, mas não obteve sucesso. Henrique, então, se vestiu sozinho e afirmou que estava indo à praia. Em outro evento, em 02/09/2019, Henrique afirmou para a pesquisadora Virgínia que o desenho *Patrulha Canina* era um desenho apenas para meninos (Matos, 2022). Em entrevista em 2019 com o pai de Henrique, ao descrever as brincadeiras do menino, a professora Maria de Fátima Gomes pergunta sobre as brincadeiras entre eles.

Pesquisadora Maria de Fátima Gomes: *que tipo de brincadeira / que cês fazem?*

Pai de Henrique: *a::: / tudo quanto é brincadeira*

Pesquisadora Maria de Fátima Gomes: *brincadeira de MENINOS?*

Pai de Henrique: *isso*

Pesquisadora Maria de Fátima Gomes: *quais são as brincadeiras de meninos?*

Pai de Henrique: *a gente brinca / tem os / lego / LEGO / a gente tem as cartas que a gente brinca de montar as figurinha tem várias parte do corpo / é / a gente tem quebra-cabeça / inclusive ele vem surpreendendo a gente agora que ele ganhou um / já monta e desmonta ele todinho / aí quando foi esse final de semana ele ganhou um outro / assim já aprendeu a monta ele muito fácil / é patinete / bola / brincadeira de mão mesmo / de canta música / ele gosta muito / a gente brinca*

muito disso / até passear com o cachorro (Fonte: dados da pesquisa, entrevista feita por Isabela Dominici e Maria de Fátima Gomes com a família de Henrique em 2019).

Enquanto Henrique era estimulado em casa a brincar com coisas de menino, na escola, ele tinha a possibilidade de vestir uma roupa considerada feminina, o que, na perspectiva de muitas/os adultas/os e professoras/es da instituição ocasionava certo desconforto por tensionar as normas de gênero atinentes ao que seriam brincadeiras, atividades e artefatos de menina e de menino. Por outro lado, como vimos, ele era incentivado a ajudar nas tarefas domésticas em casa. Assim, Henrique, em seu processo de desenvolvimento cultural, vivenciou as relações de gênero de maneira diferente das outras crianças. Ressaltamos novamente que Henrique, ao usar uma roupa considerada feminina e participar das atividades domésticas, ampliou as possibilidades de vivências das masculinidades e das feminilidades para si e para as/os colegas. Vale destacar que a mãe de Simone, funcionária da cantina da escola há cinco anos, estava em processo de divórcio, o que pode ter marcado a visão da menina sobre papéis familiares. Da mesma maneira, Larissa vivia com a mãe e sua irmã mais velha, tendo pouco contato com seu pai. As vivências das crianças evidenciam que as masculinidades, assim como as feminilidades, não são lineares, nem naturais, mas construções culturais continuamente em processo de negociação.

Continuando o evento “*Limpando a geladeira*”, Simone negociou o espaço que Henrique poderia ocupar na casa imaginária.

	Larissa:	<i>oh mãe / meu pai ta querendo entrar no quarto</i>
Simone ((colocando a mão no Henrique)):		<i>não pode / sai</i>
	Larissa:	<i>sai do meu QUARTO / aqui ô</i>
Henrique ((apontando para o lado esquerdo de Simone)):		<i>esse / é meu quarto</i>

Para solucionar a exclusão do quarto de Larissa, Henrique sinalizou que agora ele teria um quarto, e que não incomodaria mais sua filha. Larissa, por sua vez, coloca Simone em um papel de mãe, neste momento houve uma inversão dos papéis, em que Larissa se torna mãe de Simone, capaz de resolver os problemas, demonstrando que essa é uma das formas pelas quais a menina se apropriou das feminilidades. A movimentação nas fronteiras simbólicas de gênero pode ser ainda percebida em outro momento no evento “*Limpando a geladeira*”, em que Simone e Henrique disputaram um brinquedo, levando a menina a pedir ajuda de sua “mãe” na brincadeira, Larissa, para resolver o conflito. Apesar dos desafios, Henrique ainda assim entrou no quarto de Larissa para limpar a casa, mostrando que não aceitou passivamente as barreiras impostas, embora também não tenha rompido totalmente as normas

de gênero do jogo. Além de compreender que as/os adultas/os possuem poder de solucionar problemas, as mães são capazes de cuidar da filha para que ela tenha um bem-estar. Para uma transgressão, Henrique teria que reconhecer uma das formas de masculinidade, em que nenhum homem [menino] deveria limpar a casa, e decidir ignorá-la. Nesse caso, o que vemos é um atravessamento de Henrique nos papéis de feminilidade e masculinidade, uma interação que reflete a complexidade das normas de gênero. As meninas, no evento “*Limpando a geladeira*”, estavam se apropriando de uma constituição de feminilidade e masculinidade, na qual o menino [homem] não participa dos cuidados domésticos.

As vivências das crianças representam um processo de corporificação social (Connell, Pearse, 2015), em que as crianças constroem suas compreensões das relações de gênero, de modo vivencial, ativo, situado e em contexto, não sendo, portanto, passivas aos processos de socialização correspondentes à construção das feminilidades e das masculinidades. Para Tania Azevedo (2003) e Dragana Breneselovic, Živka Krnjaja (2016), essa restrição à participação de Henrique, imposta por Simone e Larissa, ocupa um espaço fundamental na construção das identidades femininas e masculinas das crianças, sendo parte do processo de apropriação das relações de gênero.

Uma das formas que as meninas e os meninos da Turma do Pirulito se apropriaram das feminilidades e das masculinidades aconteceu por meio do cuidado com a casa, e com o cuidado com a/o Outra/o. Esta forma de cuidado era parte do desenvolvimento cultural de Valéria. Ela expressava esse cuidado com o primo e na escola, ao brincar de boneca e de ser a mãe das bonecas. Este foi um dos aspectos destacados pela família de Valéria na entrevista, que a menina tinha esse hábito de dizer que seu primo era seu príncipe e que ela era a mãe dele. E ao ser mãe de suas colegas, tal como aconteceu no dia 01/04, com Laís:

Mãe de Valéria: *E agora o primo / primo de / 6 meses / agora que é o príncipe dela*

Pesquisadora Maria de Fátima Gomes: *que é o príncipe dela*

Mãe de Valéria: *que ela cuida dele*

Pai de Valéria: *ela fala / ela fala com a minha cunhada que / ela é a mamãe e / minha cunhada é a tia* (Fonte: dados da pesquisa, entrevista feita por Isabela Dominici e Maria de Fátima Gomes com a família de Valéria em 2019)

Por vezes, Valéria tinha o hábito de brincar de ser a mãe que trabalhava e precisava cuidar das crianças, como aconteceu na brincadeira com o ursinho, no evento ocorrido no dia 05/08/2019. Nesse dia, as crianças brincavam com diversos brinquedos que estavam disponíveis e Valéria escolheu um ursinho colocando-o pendurado nos ganchos que havia na sala. Valéria fazia movimentos de digitar em um computador imaginário e, de tempos em

tempos, pegava o ursinho no colo e o ninava. Há uma interrupção na filmagem e não conseguimos acompanhar a continuação da brincadeira. Durante o ano, Valéria brincava de boneca sozinha e as ninava como se fossem bebezinhas que precisavam ser balançadas para dormir. No dia 07/06, Valéria tentou participar das brincadeiras de mãe e filha/o embaixo da bancada, mas Larissa não permitiu. Valéria afirmou que sua filha precisava de um espaço para ser cuidada. No dia 10/06, no parquinho, Valéria convidou a pesquisadora Virgínia para ver a casa e mostrar onde a sua filha dormia e o que ela fazia. A filha, neste dia, era uma pedra do jardim da escola. Valéria tentou descer no escorregador com a pedra, a professora a advertiu e disse que não podia brincar com a pedra. Durante todo o evento, Virgínia disse para Valéria ter cuidado para não se machucar. Importante mencionar a postura ética da pesquisadora como cuidado incondicional à/ao Outra/o, pois se preocupou com o bem-estar de Valéria, ao mesmo tempo em que aceitou o convite de entrar na casinha e observar as rotinas de cuidado que a menina tinha com a pedra.

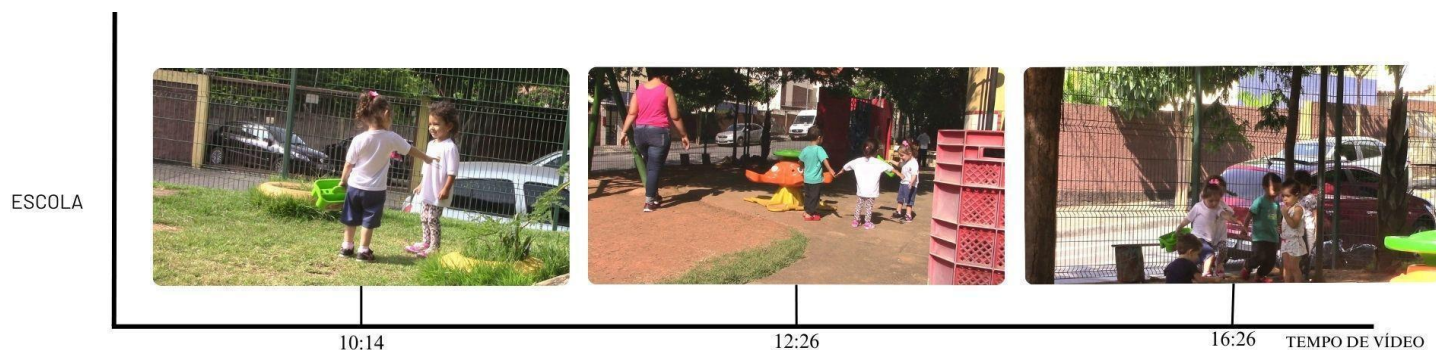
Esse conjunto de eventos evidencia que Valéria se apropriava de uma das formas de feminilidades do nosso contexto social e das relações de cuidado de si mesma e da/o Outro/a. Estes aspectos eram incentivados pela família, como já mencionado. Possivelmente, participar dos cuidados com o primo proporcionou à Valéria formas de interação com os meninos, permitindo a presença deles nas brincadeiras de casinha.

Assim, as diferentes vivências de Henrique, Valéria, Simone e demais crianças, na Turma do Pirulito e em suas casas, possibilitaram que as brincadeiras de mãe e filha/o, muitas vezes, ocorressem de maneira não estereotipada, o que contrasta com outras pesquisas (Azevedo, 2003; Carvalhar, 2009; Godoy, 2017; Xu, 2020; entre outras). Por se tratar de crianças ainda muito pequenas, há, na constituição cultural do grupo uma distinção da construção das identidades e dos posicionamentos de gênero, como vistos nos eventos acima descritos. Isso também possibilita o contraste com os resultados de outros estudos.

4.1.2 Escola

Nesta seção, apresentaremos os momentos do evento “*Os cuidados de Valéria com Laís*” em que as crianças vão à escola em diálogo com outros eventos que também aconteceram ao longo de 2019.

Figura 08: Idas à escola “*Você gostou da escolinha?*”



Fonte: Material elaborado pela autora.

A primeira ida das crianças à escola ocorreu logo após a tentativa de churrasco, interrompido pelo incêndio imaginário, e a saída das crianças mais velhas da casa. Valéria e Laís continuavam tentando expulsar Diego de casa. Mesmo sendo Diego uma criança da turma, as meninas não permitiram sua participação, Valéria e Laís falavam, por vezes gritavam, expressões como “*vai embora, Diego*” e “*NÃO*” quando o menino se aproximava da porta da casinha; também retiravam as mãos do Diego da casinha e diziam “*tira*”. Todas as tentativas de retirada do Diego falharam e, então, Laís pegou uma maleta de ferramentas e fez menção de sair da casa. Ao perceber o gesto, Valéria tomou a maleta das mãos da menina e a convidou a sentar-se ao lado da pesquisadora Virgínia no banco de concreto.

Valéria: *espera o sinal / bater / tá?*

Passados alguns segundos

Valéria: *já bateu/ vamo*

As meninas caminharam em direção à escola imaginária. A chegada à escola foi configurada pela sinalização de Valéria ao brasão da Prefeitura de Belo Horizonte presente na blusa do uniforme e não por um local circunscrito específico, como a casa de plástico. Valéria deu um beijo em cada bochecha de Laís e se despediu da menina. Ao caminhar em direção à casa, Valéria disse “*daqui a pouco / te busco*”. Nesta situação, Laís ficou em pé no local onde Valéria a deixou. Passados 30 segundos, já era hora de buscar Laís na escola:

Valéria ((de dentro da casinha)): *bateu o sinal?*
 Laís ((balançou a cabeça positivamente))
 Valéria ((se aproximando de Laís)): *você / gosto / da escolinha?*
 Laís ((balançou a cabeça positivamente))
 Valéria e Laís ((caminham de mão dadas em direção à casinha))
 Danilo e Lúcia estavam dentro da casinha.
 Laís: *mamãe tá pegano / fogo*
 Valéria: *vem cá na mamãe*

As meninas continuaram andando pelo parquinho de mão dadas e, então, Bento, que já as observava, se aproximou, possivelmente, como uma forma de participar da brincadeira. Valéria disse para o menino “*eu vo leva / minha / amiga / pro shopping*”⁵³. A figura 09, a seguir, resume a primeira ida à escola.

Figura 09: Valéria leva sua filha para a escola



Valéria levou sua filha para a escola. E apontou para o brasão da Prefeitura de Belo Horizonte.

Valéria deu um beijo em cada bochecha de Laís e disse: *tchau ((acenando com a mão))*

Laís acena para a menina.

Valéria: *daqui a pouco / te busco*



Laís esperou no local que Valéria a deixou. Valéria retornou para a casinha e passou um tempo e disse: *bateu o sinal? ((Laís acena que sim com a cabeça))*.

Bento observava toda a ida à escola.

Fonte: Material elaborado pela autora.

Nesta ida à escola, temos duas dimensões que podem ser analisadas, sendo elas, as práticas de escolarização e os cuidados de Valéria com Laís. A primeira dimensão torna-se visível com o uso do uniforme da Prefeitura de Belo Horizonte, artefato que foi fundamental nesse momento da brincadeira. Nos dois primeiros anos na EMEI, as crianças não vestiam o uniforme, e este havia sido entregue para as famílias no mês de março. De acordo com as notas de campo do Banco de Dados da pesquisa, o uniforme tornou-se parte da rotina das crianças a partir de 13/03/2019. O uso do uniforme era salientado, pela gestão da escola, como uma boa prática, como foi no caso do dia 01/04, em que a coordenadora da EMEI, Lidiane, chegou na porta da sala, comentou que Lúcia não estava de uniforme e as outras

⁵³ Será apresentado na próxima seção.

crianças mostraram o uniforme que vestiam para a coordenadora. Assim, o uniforme foi apropriado como uma maneira de tecer elogios às crianças da turma, principalmente, por parte das coordenadoras.

Figura 10: Uniforme da Prefeitura de Belo Horizonte



Fonte: Mercado Livre, 2024.

O brasão no uniforme da Prefeitura de Belo Horizonte, apontado por Valéria (Figura 08), foi central na interação entre as meninas. Valéria e Laís compreenderam o brasão como signo da escola. A leitura desse signo nos remete aos eventos de letramento que foram significativos para a construção da subjetividade de Valéria (Dominici, 2021). O interesse pela cultura escrita por parte de Valéria foi comentado pelos pais em entrevista realizada em 2019, na qual a mãe e o pai da menina afirmaram que ela gostava de ler e escrever em agendas. Eles afirmaram que incentivavam a menina em atividades que envolviam a leitura e a escrita, tornando-as centrais nas interações que Valéria estabeleceu tanto em casa quanto na EMEI Tupi.

Não temos informação sobre o interesse de Laís pela cultura escrita em seu ambiente familiar. Entretanto, Kelly Penafiel (2023) demonstrou como as práticas de letramento fizeram parte da constituição do grupo pesquisado na EMEI Tupi e que, em 2019, ano que

Laís ingressou na instituição, eventos de letramento aconteciam em diferentes momentos, em particular nas rodas de conversa, nas leituras de livros de literatura, identificando as/os autoras/es e as/os ilustradoras/es. Assim, a leitura e a escrita fizeram parte da rotina cultural da Turma do Pirulito, como aconteceu na primeira ida à escola.

A segunda dimensão da primeira ida à escola são as práticas de cuidado que, como mencionado anteriormente, se configuram como parte do desenvolvimento cultural de Valéria. A relação de cuidado desempenhada por Valéria com Laís, ao deixá-la na escola com um beijo de despedida em cada bochecha, e a afirmação de que iria buscá-la mais tarde, nos chamou atenção. Além disso, ressaltamos o fato de Laís ter ficado parada no gramado esperando, por 30 segundos, o final da aula para que sua mãe a buscasse.

Como já mencionado, a corporificação social nos ajuda a entender como meninas e como meninos se apropriam das relações de gênero a partir de construções sociais, históricas e culturais presentes nos contextos em que as crianças encontram-se inseridas. De acordo com Raywen Connell e Rebecca Pearce (2015), essa apropriação reflete os papéis atribuídos a homens e mulheres naquele contexto. Ao longo da brincadeira, por exemplo, a mãe é quem leva a filha à escola, e Valéria assume um papel materno que inclui práticas de cuidado. São elementos significativos para as relações de gênero que estão sendo apropriadas e que constituem as vivências das crianças: as aproximações e os distanciamentos entre mãe [Valéria] e filha [Laís]; as relações de carinho e de afeto [marcadas pelos beijos nas bochechas no momento de despedida]; e a proteção no momento do incêndio [ao Valéria falar “*vem cá na mamãe*”].

Voltamos nossa atenção para o segundo momento de ida à escola, ocorrida após uma situação imaginária de passeio ao shopping. Henrique se aproximou de Valéria e Laís e tentou falar com elas, mas suas palavras se perderam devido ao som de um carro passando com música alta na frente da escola. Ele, Valéria e Laís caminharam até uma árvore perto da entrada da EMEI e se sentaram em um banco de madeira. Após 12 segundos, Valéria disse “*vamo?*” e as crianças seguiram em direção à escola. Enquanto andavam, Henrique cantava “*escolinha / escolinha / escolinha*” repetidamente e, ao chegarem, Valéria, colocando as mão na cabeça, afirmou “*ô / fechou a escola*”. Depois de 30 segundos, Valéria declarou pulando “*ela abri:::u / Ê:::*” As crianças pulando, gritam em coro “*ES-CO-LA/ ES-CO-LA/ ES-CO-LA*”.

Laís olhou para Valéria, chamando-a de mamãe, e as crianças correram pelo parquinho até a árvore da entrada. Neste momento, as crianças tomaram o banho que foi mencionado na seção acima. Depois do banho, as crianças caminharam até um banco de concreto e Valéria

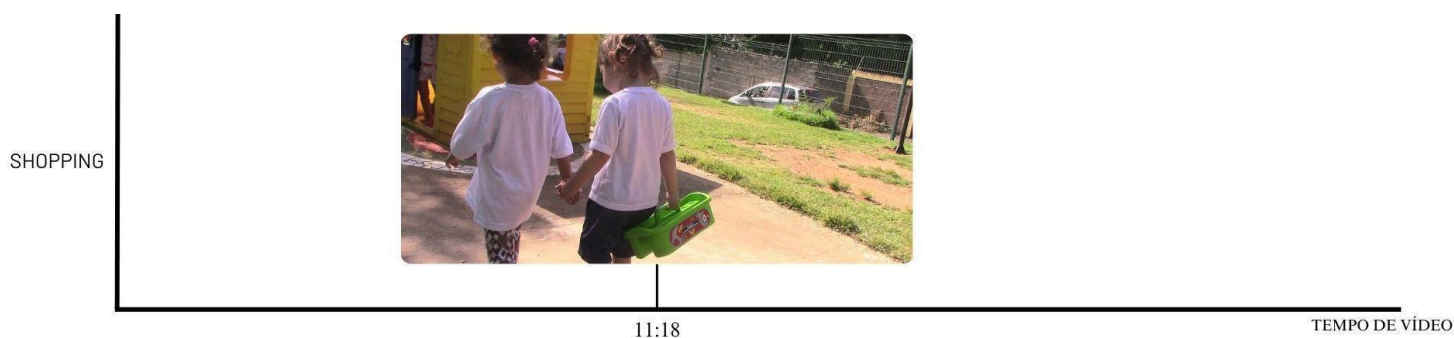
falou “*eu vo ir / na / escoli::nha / espera pessoal*”. Esta ida à escola não é concretizada, pois Valéria começou a falar no telefone e diz que era o pai de Laís, como já mencionado.

Na seção seguinte será apresentado a ida ao shopping com Laís e Valéria. As meninas se apropriaram das feminilidades e das masculinidades na EMEI Tupi através de interações homosociais, ou seja, em brincadeiras entre meninas. Tais brincadeiras podem ser vistas como situações de contradição/oposição/complementação do ser menino [homem]. Os grupos homosociais ajudam as meninas a afirmarem os conhecimentos sobre feminilidade, e que as garotas que mais compreendem sobre ser feminina são consideradas mais experientes no assunto (Blaise, 2005).

4.1.3 Shopping

A ida ao shopping acontece após Valéria ter buscado Laís na escola. Durante os 30 segundos em que Laís ficou parada na escola, Bento a observou. Então, como já mencionado, o menino se aproximou de Valéria e disse algo (inaudível) ao que Valéria respondeu “*eu vo leva /minha / amiga / pro shopping*”.

Figura 11: Valéria leva sua amiga ao shopping



Fonte: Material elaborado pela autora.

Neste momento, Laís deixou de ser filha para se tornar uma amiga de Valéria que passeia no shopping. Bento continuou observando as duas meninas. Durante o passeio no shopping, em que as meninas andavam de mãos dadas, Valéria disse para Laís “*tá toda / chique*”. Se referir ao embelezamento das meninas era uma rotina cultural da Turma do Pirulito, como aconteceu nos preparativos da Festa Junina, em que a professora Rita afirmou em todas as rodinhas sobre a importância das meninas estarem lindas de vestido e maria-chiquinha, dizendo que “*as meninas vão ficar lindas de vestido.*” Sobre as roupas dos

meninos era afirmado que eles estariam de blusa e calça, mas sem tecer nenhum tipo de elogio à vestimenta masculina.

Assim, os elogios às meninas era uma prática comum daquela turma, entre as crianças, por parte das professoras e das pesquisadoras da EMEI, sendo que Valéria vivenciava essas exaltações da feminilidade de maneira particular. A mãe de Valéria, em entrevista concedida em 2019, afirmou que gostava que a menina aprendesse desde cedo a cuidar de si. Para mãe de Valéria era importante que a menina tivesse um cuidado com o próprio corpo e como uma expressão da feminilidade que era incentivada pela família. De acordo com a própria mãe de Valéria: *ai ela vai / indo que isso que aquilo / então é / uma forma / uma forma / deu tipo assim / dela crescer cuidando / das coisas dela também.*

A mãe de Valéria informou ainda que escolhia roupas mais bonitas para os dias que teriam filmagens, pois achava importante a menina ficar bem-vestida para a pesquisa. Essa condição de embelezamento feminino (Blaise, 2005; Guizzo, 2013) pode ser compreendida em dois pontos: (i) a relação de cuidado com o próprio corpo como expressão das feminilidades; (ii) importância da UFMG no cenário local de Belo Horizonte. Valéria precisava ficar bonita para ser filmada, pois as pesquisadoras da UFMG estariam na EMEI, sendo que os vídeos seriam utilizados posteriormente para a construção de material empírico:

Isabela Dominici: *e ela comentava / da gente na sala? / Ou comenta que / ainda ta acontecendo / a pesquisa?*

Mãe de Valéria: *Não/ eu que falo com ela / às vezes / já tinha / é / às vezes Isabela que acontece / eu falava / hoje é segunda-feira / hoje a Virgínia vai ta lá / Valéria / hoje a gente vai bem linda / arruma o cabelo / que isso que aquilo / você vai fazer posse / vai tirar foto...o (...) porque eu / aprendi desde quando nasceu / pode vê que é toda / de cabelinho / de negócio vai / porque tem mães / que fala assim pra / mim a:::h pra escolinha / eu mando com uma calça mais assim / eu mando com uma blusa mais assim / porque não há necessidade / eu NUNCA pensei assim (...) ela pode / te o vestido novo / que fo que eu acho que é adequado pra pode ir (...) ela vai com esse vestido pra escola / eu não mando assim / sabe? Eu arrumo cabelo eu gosto de combina / e ela vai toda toda (Fonte: dados da pesquisa, entrevista feita por Isabela Dominici e Maria de Fátima Gomes com a família de Henrique em 2019, grifos nossos).*

A mãe de Valéria incentivava o cuidado de si e do próprio corpo da menina, como forma de expressão de feminilidade e se orgulhava disso. O cuidado com o próprio corpo é, por vezes, compreendido como um importante ritual na vida das meninas, pois é através disso que as elas são capazes de aprender a cuidar de si (Blaise, 2005; Guizzo, 2013). Para Fernanda Roveri (2007; 2008; 2011), o cuidado com o próprio corpo é ensinado para meninas como parte de um padrão feminino dominante. Bianca Guizzo (2013) argumenta que o cuidado com o próprio corpo não é natural ou inerente à mulher e sim, como a mãe de Valéria afirma, é um hábito que ela aprenderá.

Destacamos que as meninas da EMEI Tupi, quando voltavam do banho, tentavam receber elogios sobre suas roupas e cabelos, talvez como uma validação de sua feminilidade, como aconteceu no dia 16/09, em que Lúcia volta do banho e mostra seu penteado para a Yara. Os meninos não recebiam os mesmos elogios sobre a roupa ou cabelo como as meninas. Na Turma do Pirulito, eles recebiam elogios sobre estarem cheirosos após o banho (Neves, 2008; Silva, Luz, 2010). As meninas se apropriam do elogio, após se arrumarem/embelezarem, pois as mulheres daquele contexto [a EMEI] valorizavam essa forma do feminino e não necessariamente do masculino, tanto que não elogiavam os meninos. Assim, eles, talvez por não serem incentivados pelas professoras a se embelezarem e, não buscavam este reconhecimento por parte das professoras. Essas observações também aparecem nas notas de campo, como aconteceu no dia 26/08.

Miranda está na cantina com sua turma e Valéria chega do banho, com o cabelo lavado pela auxiliar Dulce. Ela se aproxima da professora e diz “olha Miranda, meu cabelo”. A criança passa a mão no cabelo. Após fazer isso com Miranda, Valéria se aproxima e diz “olha meu cabelo, Virgínia”. Yara, que observava a colega, faz a mesma coisa: passa a mão no cabelo para Miranda elogiá-la. Miranda não percebe. Eu a elogio e digo “nossa Yara/ que cabelo lindo:::”. (Fonte: dados da pesquisa, Videogravação: 26/08/2019. Evento filmado por Virgínia Souza).

Reafirmamos, assim, que, na Turma do Pirulito, a feminilidade era constantemente celebrada de variadas formas pelas professoras que, comumente, criavam diferentes rituais de exaltação do feminino, como elogios em momentos de higienização e embelezamentos, em situações de adequação das meninas ao que é socialmente aceito como “comportamentos femininos”, em situações de expressão de afeto e carinho por parte das meninas, dentre outras situações. Concordando com Mindy Blaise (2005), as crianças se apropriaram de uma maneira de ser feminina em que o elogio, beleza, asseio e cuidado de si a constitui. Então, mostrar o vestido, falar sobre batom e tecer elogios é parte da rotina das meninas da Turma do Pirulito, como aconteceu na interação entre Valéria (3a 2m) e Simone, no dia 07/06/2019:

Valéria ((balançando o corpo)): *ô gente / olha como to linda de vestido*
 Simone: *LIN:::DA*
 Larissa: *eu também*
 Simone: *eu também / eu to de vestido / eu to de / batom*
 Valéria ((dançando)): *eu também*

Neste processo, as meninas passam pela a apropriação da exaltação da feminilidade por meio dos elogios que, estruturalmente, organiza as interações adultos crianças durante as práticas de cuidado, em um processo de corporificação social das meninas. E diante disso, as

meninas buscavam validação entre si para consolidarem seus entendimentos sobre feminilidades (Buss-Simão, 2012a; Krug, Soares, 2016; Stockinger, 2019). As meninas se reafirmavam como pertencentes ao universo feminino mencionando que também estão de vestido, enquanto Simone mostrava compreender que o uso de batom integrava as práticas de embelezamento femininas, dizendo que além do vestido, havia aplicado batom. Valéria, especialmente, demonstrava uma forte relação com o cuidado pessoal e a estética, observando-se no espelho e interagindo com os outros, como ao cheirar o cabelo de Fabíola, uma das pesquisadoras, em 17/06/2019.

Voltando ao momento de ida ao shopping, Valéria também revelou seu entendimento sobre feminilidade ao comentar que Laís estava “*toda chique*” andando pelo shopping, em busca de validação para esse saber (Buss-Simão, 2012a; Krug, Soares, 2016; Stockinger, 2019). Estar bonita, bem-vestida e arrumada é uma forma de ser socialmente aceita como menina, ou seja, uma construção de cuidado de si. Essas práticas de cuidado e embelezamento refletem a apropriação de feminilidades e masculinidades na turma, sendo vivências por meio das quais meninas e meninos desenvolvem suas relações de gênero.

Valéria utiliza os conhecimentos sobre feminilidade para excluir Bento do passeio ao shopping. O menino, por sua vez, não fez uma movimentação nas fronteiras simbólicas de gênero, na realidade o que percebemos foi a conformação pela “regra” criada por Valéria. Esse momento de não movimentação nas fronteiras simbólicas de gênero foi um *rich point* do evento, ou seja, uma quebra de expectativa do ponto de vista da pesquisadora, visto que na Turma do Pirulito, meninas e meninos possuíam as mesmas oportunidades para brincar, como percebemos com a participação de Henrique.

Figura 12: Bento observou Valéria e Laís



Fonte: Material elaborado pela autora.

A brincadeira de passeio era uma das formas que as crianças da EMEI Tupi brincavam, sendo o shopping um espaço social no qual as crianças passeavam desde o berçário (Silva, 2021). Assim como as brincadeiras de mãe e filha/o e as práticas de letramento, o passeio ao shopping fez parte da rotina cultural dessas crianças, e se fez presente no evento analisado.

Neste momento de ida ao shopping, as fronteiras simbólicas de gênero foram colocadas por Valéria e Laís, excluindo a participação de Bento, de forma que a separação de meninas e meninos apareceu (Thorne, 1993). Bento, por sua vez, não tentou se movimentar nas fronteiras simbólicas de gênero, e somente observou as duas meninas no passeio ao shopping.

4.2 E a apropriação das feminilidades e das masculinidades?

Nesta seção, analisamos os processos de apropriação das feminilidades e das masculinidades durante as brincadeiras de mãe e filha/o no ano de 2019. As relações de gênero são parte da vida cotidiana e, portanto, são vivenciadas ao longo do desenvolvimento cultural, em uma constituição do social se tornar individual e do individual se tornar social.

Neste sentido, Valéria, por meio das brincadeiras de mãe e filha/o, se apropriou dessa feminilidade, e também vivenciou os elogios pelas suas roupas e o autocuidado como parte de sua feminilidade. Laís apropriou-se dos cuidados de Valéria e buscou novos cuidados, por exemplo, ao perguntar se podiam tomar mais banho.

É por meio da agência [que se dá no e por meio dos corpos] que as crianças se apropriam das feminilidades e das masculinidades. Esta apropriação somente acontece com a relação com a/o Outra/o. Mas, meninas e meninos passam pelo processo de posicionamento [*positioning*] de gênero, ou seja, de se identificarem com as feminilidades e com as masculinidades (Jordan, 1995). Como foi o caso de Valéria ao se posicionar quanto à mãe que cuida, protege, alimenta e leva para a escola no evento “*Os cuidados de Valéria com Laís*”, mesma relação que era parte do desenvolvimento de Valéria. A menina gostava de brincar de ser mãe de bonecas, ursos e pedras, e fazia essa dinâmica com o primo em casa. Por vezes, a brincadeira de Valéria não era estereotipada (Carvalhar, 2009).

O evento “*Limpendo a geladeira*”, em contraste com os outros eventos apresentados no capítulo, nos permite inferir que o processo de apropriação das relações de gênero pelas crianças compreende um amálgama de situações interacionais, contextuais e que, por serem situadas, permitem tanto a construção de novos possíveis como a manutenção de estereótipos. Assim, traz relevância pedagógica aos processos de apropriação das relações de gênero, na

medida em que demanda a compreensão e eventuais mediações por parte das/os adultas/os professoras/es.

Henrique, por sua vez, tensionava as masculinidades e as feminilidades, através de atravessamentos [*crossings*] e com posicionamento [*positioning*] de gênero não hegemônicos. Argumentamos que esta apropriação das feminilidades e das masculinidades era compartilhada pela Turma do Pirulito, ou seja, trazem uma pedagogia emergente capaz de contribuir para novos possíveis (Änggård, 2005; Tarrayo, 2014; Earles, 2016; Wee; Kim; Lee, 2017; Keenan; Mess, 2020).

As crianças da turma foram capazes de se posicionarem nas feminilidades e masculinidades através da agência dos corpos - corporificação social. E, por vezes, como foi o caso de Henrique, realizaram um atravessamento [*crossing*]. As fronteiras simbólicas de gênero [*borderwork*] foram colocadas em algumas situações como o passeio no shopping de Valéria e Laís, em que as duas meninas eram chiques, a fim de garantir a *manutenção* do estereótipo.

As meninas e os meninos se apropriam das relações de gênero por meio das vivências, ou seja, da relação com o meio social que estão inseridas/os. Argumentamos que a apropriação das feminilidades e das masculinidades são parte do desenvolvimento histórico-cultural de cada pessoa e depende da relação com a/o Outra/o. Logo, gênero parte da relação com a/o Outra/o e constitui as meninas e os meninos como pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Roleta de Gênero

*Meninos vestem azul,
Meninas vestem rosa,
Foi isso que nos disseram,
Foi isso que pensamos.*

*Mas a verdade é que gênero é muito mais do que isso,
Não é apenas uma cor ou um chapéu estereotipado.
É quem você é e como você se sente,
É como você se expressa e o que é real.*

*Não importa o seu gênero, você é único/a,
Você não precisa ser nada que não procura.
Então vista o que você quiser e seja quem você é,
Você é perfeito/a do jeito que é.*

Poesia “The Gender Wheel” de Lori Duron, 2013 (tradução minha⁵⁴)

Como Lori Duron escreve em sua poesia, a sociedade, por meio de diferentes instituições, tais como: a família, a escola e a mídia, cria expectativas sobre o gênero, mas, na verdade, a apropriação das feminilidades e das masculinidades compreende um processo muito mais complexo do que as expressões “*meninos vestem azul*” ou “*meninas vestem rosa*” podem abarcar. Durante a escrita desta dissertação, pude perceber que o momento histórico político brasileiro faz com que esse tema, por vezes, seja *tensionado* e que existe uma enorme fonte de desinformação sobre as identidades de gênero na Educação Infantil. A apropriação de gênero acontece por meio das relações com a/o Outra/o, como foi possível perceber nas análises realizadas.

⁵⁴ The Gender Wheel / Boys wear blue / Girls wear pink / That’s what we’ve been told / That’s what we think.
But the truth is, gender is more than that / It’s not just a color or a stereotypical hat.
It’s who you are and how you feel / It’s how you express and what’s real.
No matter your gender, you’re unique / You don’t have to be anything you don’t seek.
So wear what you want and be who you are / You’re perfect just as you are.

A construção desta dissertação se deu ao longo de minha trajetória na Faculdade de Educação e a incessante necessidade de compreender como as crianças se apropriam das feminilidades e das masculinidades, ou seja, como meninas e meninos se constituem como pessoas de gênero e se posicionam nas feminilidades e nas masculinidades. Durante estes dois anos de Mestrado, eu pude aprender mais sobre as relações de gênero e sobre o desenvolvimento histórico-cultural de crianças. Além disso, eu vivi, amei, sorri, chorei e me diverti ao longo da construção dessa pesquisa. Por momentos, senti que não seria capaz de concluí-la, mas, pelo contrário, finalizei a escrita desta dissertação com felicidade. Ao término deste percurso, acredito que fui capaz de compreender de maneira mais clara e coesa sobre as relações de gênero e como elas acontecem na Educação Infantil, ou melhor, como meninas e meninos se apropriam das feminilidades e masculinidades.

Os meus contatos com o grupo de pesquisa, desde 2019, foram essenciais para a escrita desta dissertação. Foi através disso que pude perceber a necessidade de realizar uma pesquisa sobre a apropriação de gênero para meninas e meninos na EMEI Tupi. Esta pesquisa se iniciou com a análise do evento *Fantasia de menina* (Matos, 2022), no qual percebi que as crianças estavam em constante movimento de posicionamento de gênero e trabalho nas fronteiras. A minha formação como pesquisadora se deu na tomada de consciência ao perceber que as brincadeiras de mamãe e filha/o, de passeio e os eventos de letramento se conectavam com as outras produções do grupo.

A Etnografia em Educação nos fez perceber o que era parte da rotina cultural das crianças na Turma do Pirulito, ou seja, aquilo que se repete com uma certa frequência no grupo pesquisado. Como o caso das brincadeiras de mamãe e filha/o, ou das relações de cuidado que Valéria exercia com as/os colegas, o primo, as bonecas, os ursinhos de pelúcia e as pedras, em uma construção de mãe-filha/o. Assim, Valéria se apropriou das feminilidades por meio da relação de cuidado com a/o Outra e de si mesma.

O que defendemos aqui é que as crianças da Turma do Pirulito da EMEI Tupi se apropriaram das relações de gênero por meio de diferentes interações, mas em especial, por meio das brincadeiras de mamãe e filha/o e dos artefatos culturais. Assim, o contexto cultural da Turma do Pirulito foi parte importante do processo de construção das relações de gênero de meninas e de meninos.

Gênero fez parte das vivências das crianças da EMEI Tupi, e cada menina e menino se apropriou das feminilidades e das masculinidades a partir daquilo que os afetou. A apropriação de gênero não aconteceu de maneira linear, mas de forma contraditória. Foi possível perceber, ao longo desta dissertação, que as crianças são capazes de compreender e

de questionarem as feminilidades e as masculinidades. As crianças se apropriam das relações de gênero nas brincadeiras, nas interações com a/o Outra/o, em que as feminilidades e masculinidades são (re)elaboradas como parte do contexto histórico, social e cultural. Entretanto, cada criança, ainda que inserida em um mesmo contexto, se apropriará de formas distintas das relações de gênero, pois cada pessoa vivencia as feminilidades e as masculinidades de maneira singular.

Ao argumentamos que a apropriação de gênero é parte do desenvolvimento cultural de bebês e crianças pequenas, acreditamos que as relações de gênero se tornam parte do processo de transformação das funções elementares em funções psicológicas superiores (Vigostki, 1931). Assim, o construto teórico da corporificação social (McMurray, 1998; Connell, Pearse, 2015) torna visível como meninas e meninos em torno dos 2 e 3 anos se posicionam em suas identidades de gênero.

Na realidade, o que percebemos na pesquisa é que as relações de gênero emergem nas brincadeiras, no caso corrente, de mamãe e filha/o e na necessidade, por parte das crianças, de entender o que difere meninas de meninos, a partir de referenciais advindos de diferentes contextos nos quais elas estão inseridas (em casa, nas relações com os colegas de turma, na interação com as professoras, dentre outras). Existe uma multiplicidade de possibilidades sobre ser homem e mulher, menino e menina, o que permite às crianças vivenciar de modo ativo, interativo, situado e contextual situações que lhes permitem constituírem-se enquanto sujeitos de gênero.

Ao contrário do que algumas pesquisas sinalizam, não localizei momentos de estereotipia de gênero. Pelo contrário, no contato com as crianças da Turma do Pirulito por meio das videograções, encontrei momentos de atravessamento de gênero, mas que não podemos chamar de *transgressões*, visto que, para transgredir a uma condição, é necessário conhecer a norma e escolher não segui-la. O que percebemos nos eventos analisados foi uma construção de gênero através daquilo que era parte do contexto da EMEI Tupi.

As crianças, na atividade de brincar, se apropriam das feminilidades e masculinidades, em particular nas brincadeiras relacionadas aos afazeres domésticos e nas brincadeiras de mãe e filha/o. As interações com os pares, nestas brincadeiras, fazem com que meninas e meninos questionem as feminilidades e masculinidades, se posicionando de diversas maneiras. Assim, a apropriação das relações de gênero não acontece de maneira linear. O que percebemos na pesquisa são contradições, como no caso de Henrique, ao afirmar que *Patrulha Canina* é um desenho de menino, mas, ao mesmo tempo, se apropriar de uma masculinidade que o permite limpar a geladeira e compartilhar o cuidado de Laís junto com Valéria. Já para Simone e

Larissa, este não é o papel do menino [homem] dentro de casa – as duas meninas se apropriaram de uma outra masculinidade. Nesse sentido, o conceito de vivência torna visíveis as particularidades de cada criança, mesmo que inseridas em um mesmo contexto.

Estes posicionamentos aconteceram, por vezes, por meio de um tensionamento nas interações entre si. As crianças realizavam um atravessamento do posicionamento que lhes foram oferecidos. Ou seja, as feminilidades e as masculinidades não são fixas, mas acontecem de maneira fluída e negociada, durante as atividades de brincar, nas fronteiras de gênero.

A articulação conceitual entre a Psicologia Histórico-Cultural e os Estudos de Gênero fez com que pudéssemos perceber como as relações de gênero são parte do desenvolvimento cultural de bebês e de crianças pequenas (Cavalcanti, 2018). Apesar da não presença de gênero nos documentos norteadores da Educação Básica brasileira, este tema emerge entre as crianças e na Educação Infantil. Reafirmamos que foi possível perceber que as relações de gênero pulsam na Educação Infantil, e que, por vezes, as próprias crianças procuram compreender aquilo que é colocado como de meninas e/ou de meninos.

As pedagogias emergentes, mencionadas no capítulo I, nos informam a possibilidade de pensarmos em novas práticas educativas que vão além dos estereótipos de gênero. Assim, acreditamos que as pedagogias emergentes são capazes de constituir outras maneiras para as crianças serem meninas e meninos na Educação Infantil. Pensar em pedagogias emergentes no contexto brasileiro é um desafio, no sentido de nos provocar a ampliar modos para trabalhar com crianças pequenas as feminilidades e as masculinidades, para que então tenhamos a construção de novos possíveis para a Educação Infantil.

A formação de professoras se faz necessária para que o tema das relações de gênero não seja negligenciado na Educação Infantil. Visto que a falta de formação no curso de Pedagogia foi um dos impulsionadores que me fez querer compreender como as crianças se apropriam das relações de gênero, ou seja, como elas se constituem como meninas e/ou meninos. Assim, é urgente a informação e formação de professoras/es que estejam prontas/os para compreender como meninas e meninos se apropriam de gênero, bem como percebam que as crianças compreendem as relações de gênero de maneira diferenciada dos adultos.

Ao final desta pesquisa, percebemos que ainda há muito a se construir sobre as relações de gênero nas infâncias, e que existem outras possibilidades para se pensar em campo além dos Estudos Culturais. Esta dissertação traz a visibilidade de pesquisar as relações de gênero em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural.

Como tarefa futura, é importante que tenhamos mais pesquisas que foquem no desenvolvimento cultural de crianças diante das relações de gênero, como sinalizou Fernanda Cavalcanti (2018). Ao pensar as vivências das crianças em relação aos Estudos de Gênero.

REFERÊNCIAS

- ADRIANY, Vina. Being a princess: young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia. **Gender and Education**. United Kingdom, jul, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1496229>.
- AFONSO, Lúcia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 93, p. 12-21, maio 1995.
- AGAR, Michael H. **The professional stranger: an informal introduction to ethnography**. Orlando: Academic Press, 1984.
- AINA, Olaiya E; CAMERON, Petronella A.. Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes with Young Children. **Dimensions of Early Childhood**. v. 39, n.3, 2011.
- ALANAZI, Dalal; ALGHAMDI, Rana; ALGHAMDI, Adil. Teacher Perceptions of Gender Roles, Socialization, and Culture during Children's Physical Play. **International Journal of the Whole Child**. v.5, n.1, 2020.
- ALANEN, Leena. Estudos Feministas/ Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.
- ALMEIDA, Cássia Cristiane Lopes de. **Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, Sorocaba p. 129. 2020.
- ÄNGGÅRD, Eva. Barbie Princesses and Dinosaur Dragons: Narration as a Way of Doing Gender. **Gender and Education**. United Kingdom, vol. 17, n.5, p. 539-553, dez, 2005.
- AYDEMIR, Sevilay; ÖZ, Eda; ERDAMAR, Gürcü. Gender in Education: A Systematic Review of the Literature in Turkey. **International Journal of Contemporary Educational Research**. v. 9, n.2, p. 232-247, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.923247>.
- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. **Brinquedos e gênero na Educação Infantil - um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, f. 203, 2003.
- BAKER, Erin R.; TISAK, Marie S.; TISAK, Jonh. What Can Boys and Girls Do? Preschoolers' Perspectives Regarding Gender Roles across Domains of Behavior. **Social Psychology of Educational**. v.19, p.23-39, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9320-z>.
- BARBOSA, Maria Carmem. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.
- BARRETO, Flávia de Oliveira; SILVESTRI, Mônica Ledo. Relações dialógicas de interculturais: brinquedos e gêneros. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28, 2005, Caxambu. **Anais Eletrônicos**.

- BATISTA, Raquel Aparecida; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Fotonarrativas de práticas pedagógicas: uma análise sobre as percepções de gênero na Educação Infantil. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo, v. 14, n. 1, p.13-22 Jan/Abr 2021.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 2. p. 9.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Volume 1, 2**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009.
- BERTUOL, Bruna. **Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.
- BLAISE, Mindy. A Feminist Poststructuralist Study of Children "Doing" Gender in an Urban Kindergarten Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*. v. 20, n.5, p. 85-108, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.002>.
- BLAISE, Mindy. "What a Girl Wants, What a Girl Needs:" Responding to Sex, Gender, and Sexuality in the Early Childhood Classroom. *Journal of Research in Childhood Education*. v. 23, n. 4, p. 450-460, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568540909594673>.
- BLANKENHEIM, Thais; PIZZINATO, A; COSTA, Ângelo Brandelli. Evaluation of a Formative Intervention on Sexuality and Gender for Early Childhood Education Teachers. *Paidéia* v. 32, p. e3216, 2022.
- BLOOME, David. et al. **Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events: A Microethnographic Perspective**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. 328p.
- 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*. v. 7, n. 12, p. 169 - 183, jan/abr, 2014.
- BØRVE, Hege Eggen; BØRVE, Elin. Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*. v. 187, n. 5-6, p. 1069-1081, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRENESELOVIĆ, Dragana Pavlović; KRNJAJA, Živka. Discourses on Gender in Early Childhood Education and Care (ECEC) Setting: Equally Discriminated Against. **Journal of Pedagogy**. v.7, n. 2, p. 51-77. DOI: <https://doi.org/10.1515/jped-2016-0011>.

BRITO, Sofia; CARNEIRO, Nuno Santos; NOGUEIRA, Conceição. Playing Gender(s): The Re/Construction of a Suspect 'Gender Identity' through Play. **Ethnography and Education**. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1922927>.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 55, p. 939 -960, out - dez/ 2013a.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 176–197, 2013b.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35, 2012a, Porto de Galinhas. **Anais Eletrônicos**.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **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, 2012b

CAHILL, Spence E. Language Practices and Self Definition: The case of Gender Identity Acquisition. **The Sociological Quarterly**. v. 27, n. 3, p. 295-311, 1986.

CALVALCANTI, Fernanda Carvalho. **Questões de gênero na Educação Infantil: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador. p. 96, 2018.

CAMPBELL, Sheralyn; SMITH, Kylie; ALEXANDER, Kate. Spaces for gender equity in Australian early childhood education in/between discourses of human capital and feminism. **Australasian Journal of Early Childhood**. v.42, n.3, p. 54-62, set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.42.3.07>.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p.170, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da Educação Infantil: alguns achados de pesquisa. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31, 2008, Caxambu, **Anais Eletrônicos**.

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. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31, 2008, Caxambu. **Anais Eletrônicos**.

CASTANHERIA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora. 2004.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise da. Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n.3, p. 623–638, set. 2012.

CHAPMAN, Rachel. A Case Study of Gendered Play in Preschools: How Early Childhood Educators' Perceptions of Gender Influence Children's Play. **Early Child Development and Care**. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>.

CHAPMAN, Rachel. Moving beyond 'Gender-Neutral': Creating Gender Expansive Environments in Early Childhood Education. **Gender and Education**. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1902485>.

COELHO, J. F. S. et al.. Gender expectations and their crossings in playtime activities in early childhood education. **Journal of Physical Education**, v. 32, p. e3216, 2021.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gender: In World Perspective**. 3rd edition. Cambridge (UK), 2015. E-Book.

CORSARO, William. Capítulo 1: Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro**, São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-51.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

CORTEZZI, Luíza de Paula. **As vivências no currículo do berçário: As possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 153. 2020.

COSTA, Andréa Juliana. **Simsalamê: vamos brincaduguê? As relações de gênero e o brincar em uma unidade municipal de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 127, 2018.

COSTA, Arlete. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, p.156, 2004.

COSTA, Ivandiely Pessoa Pinto de Menezes. **Gênero, Infância e Escola: perspectivas etnográficas sobre o trabalho docente com crianças**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto/João Pessoa, f. 55, 2020.

CRUZ, Cláudia Silva Ribeiro. **Relações de gênero na Educação Infantil: tensões contemporâneas e expressões de resistência de docentes da rede pública municipal de educação de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, p.132, 2021.

DOMINICI, Isabela Costa. **Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades.** (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 208, 2021.

DONI, Eleni. Exposing Preschool Children to Counterstereotypical Professional Role Models Using Audiovisual Means: A Small Study in a Preschool in Greece. **Early Childhood Education Journal**. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01071-3>.

DRUMOND, Viviane; SILVA, Cleidiane Cardoso da. Gênero e brincadeiras na Educação Infantil: as relações entre professoras, meninas e meninos. **Inter-Ação**, v.43, n.3, p. 666-680, set/dez, 2018.

DRUMMOND, Murray. Boys' bodies in early childhood. **Australasian Journal of Early Childhood**. v. 37, n.4, p. 107 - 114, dez. 2012.

DUQUE, Tiago. “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as. **educação** v.39, n.3, p.653-664, set/dez. 2014.

É #FAKE que Haddad criou 'kit gay' para crianças de seis anos. **Portal g1**. 16 de outubro de 2018. Disponível em <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml>

EARLES, Jennifer. Reading gender: a feminist, queer approach to children's literature and children's discursive agency. **Gender and Education**. United Kingdom, mar, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1156062>.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. **Writing Ethnographic Fieldnotes**. Chicago. The University of Chicago Press. 2nd ed. 2011.

EMILSON, Anette; FOLKESSON, Anne-Mari; LINDBERG, Ingeborg Moqvist. Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool. **IJEC**, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0162-4>.

EMILSON, Anette; JOHANSSON, Eva. Participation and Gender in Circle-Time Situations in Preschool. **International Journal of Early Years Educational**. v. 21, n. 1, p. 56-69, fev. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.771323>.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em <<http://www.escolasempartido.org/>>

FABRICIO, Mariana Gonçalves. **Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, f. 125, 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279–287, jan. 2006.

FARIAS, Ana Thamiris Batista de. **O brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p.205, 2022.

FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**. Ribeirão Preto. v. 18, n. 39, p. 41–52, 2008.

FILIPOVIĆ, Katarina. Gender Representation in Children's Books: Case of an Early Childhood Setting. **Journal of Research in Childhood Education**. v. 32, n.3, p. 310-325, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1464086>.

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: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28, 2005, Caxambu. **Anais Eletrônicos**.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher : relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pre-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, f. 184, 2004.

FONSECA, Vanessa Avelar Cappelle. **Construindo Investigações em aulas de Ciências: práticas, modos de comunicação e relações temporais nos três primeiros anos do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, f. 356, 2017.

FRÖDÉN, Sara. Situated Decoding of Gender in a Swedish Preschool Practice. **Ethnography and Education**. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1422135>.

FURLANI, Jimena. A narrativa “ideologia de gênero”- Impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis: Vozes, 2022, p. 335-362.

GANSEN, Heidi M. Reproducing (and disrupting) heteronormativity: gendered sexual socialization in preschool classrooms. **American Sociological Association**. v. 90, n.3, p. 255-272, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038040717720981>.

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, Londrina, f.93, 2013.

GELIR, Iskender. Becoming a Girl and Boy: Preschool Children's Construction of Gender Roles in the Community and Nursery. **Early Child Development and Care**. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1756790>.

GIRALDO, Elida; COLYAR, Julia. Dealing with Gender in the Classroom: A Portrayed Case Study of Four Teachers. **International Journal of Inclusive Education**. v.16, n.1, p. 25-38, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903518216>.

GODOY, Karine Natalie Barra. **Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras**. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Desportos) - Universidade Federal de Juiz de Fora, f. 163, 2017

GÓES, Maria Cecília Rafael. A abordagem microgenética na matriz histórico cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes** ano XX, n. 50, p. 9 -25, abril, 2000.

GOLDEN, Julia C.; JACOBY, Jennifer Wallace. Playing Princess: preschool girls' interpretations of gender stereotypes in Disney Princess Media. **Sex Roles**. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Afeto/cognição socializada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-15, 2021.

GONÇALVES, Jacqueline da Silva. **“Não é uma caixa!”: Uma análise das vivências das crianças na atividade de brincar ao longo de três anos**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2024

GONÇALVES, Jacqueline da Silva; SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “Não é uma caixa!”: transformações dos sentidos atribuídos a uma caixa de papelão. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v.53, e09934, 2023.

GREEN, Judith. et al. A Etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, p. 13 -72, dez., 2005

GREEN, Judith. et al. Ethnography as Epistemology. **Research Methods and Methodologies in Education**, p. 309-321, 2011.

GUERRA, Judite. **Dos "segredos sagrados" : gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.147, 2005.

GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e embelezamento na Educação Infantil. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v.14, n.26, jan/jun, p. 125 - 143, 2013.

HATA, Mikako. Preschool girls and the media: how magazines describe and depict gender norms. **IJEC**. v. 46, p. 373-389, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0123-8>.

HEIKKILÄ, Mia. Boys, weapon toys, war play and meaning-making: prohibiting play in early childhood education settings?. **Early Child Development and Care**. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1943377>.

- HELLMAN, Anette; HEIKKILÄ, Mia; SUNDHALL Jeanette. 'Don't be such a baby!' Competence and age intersectional co-markers on children's gender. **IJEC**. v. 46, p. 327-344, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0119-4>.
- HILL Jr, Thomas M.; JACOBS, Katrina Bartow. "The mouse looks like a boy": young children's talk about gender across human and nonhuman characters in picture book. **Early Childhood Education Journal**. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00969-x>.
- HIRATA, H. *et al.* (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- HJELMÉR, Carina. Free Play, Free Choices? - Influence and Construction of Gender in Preschools in Different Local Contexts. **Education Inquiry**. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1724585>.
- JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. **Gender and Education**. v. 7, n.1, 1, p.69-86, 1995.
- JUNGES, Rafaela; SCHWERTNER, Suzana Schwertner. Meninos que brincam com bonecas viram meninas? Diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças de 4 a 5 anos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n.1, p. 262-282, jan/mar, 2017.
- KEENAN, Harper; MESS, Lil Miss Hot. Drag Pedagogy: The Playful Practice of Queer Imagination in Early Childhood. **Curriculum Inquiry**. v. 50, n. 5, p. 440-461, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1864621>.
- KELLY-WARE, Janette. The Influence of "Frozen": Young Children, Performative Gender, and Popular Culture. **Early Childhood Folio**. v. 22, n.2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18296/ecf.0052>.
- KELLY-WARE, Janette. What's He Doing That For? He's a Boy!': Exploring Gender and Sexualities in an Early Childhood Setting. **Global Studies of Childhood**. v.6, n.1, p. 147-154, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/2043610615624519>.
- KIM, So Jung. "Pink Is a Girl's Color": A Case Study of Bilingual Kindergarteners' Discussions about Gender Roles. **Critical Inquiry in Language Studies**. p.1-24, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/15427587.2016.1163494>.
- KING, Tania L. *et al.* Gender Stereotypes and Biases in Early Childhood: A Systematic Review. **Australasian Journal of Early Childhood**. v. 46, n. 2, p. 112-125, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1836939121999849>.
- KRUG, Camila; SOARES, Rosângela. O chinelo rosa: corpo e gênero na Educação Infantil. **Revista zero a seis**, v.18, n.34, p. 249-266, jul-dez 2016.
- LAPPALAINEN, Sirpa. They Say It's a Cultural Matter: Gender and Ethnicity at Preschool. **European Educational Research Journal**. v. 3, n.3, p.642-656. 2004.

LEGUIÇA, Michele Lopes. **“Atira no coração dela” : corpos e scripts de gênero na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. p. 116. 2019.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. Rio de Janeiro. 1986, n. 32, p. 119–142, maio 2019.

LISBOA, Wellington Texeira; SILVA, Tássio José da; REZENDE, Aline da Silva Borges. Magia é de menina, aventura é de menino: os binarismos de gênero na infância pela perspectiva da indústria cultural. **Vozes e diálogo**. Itajaí, v. 14, n. 02, p.86-98, jul/dez, 2015

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

LYNCH, M. Guys and Dolls: A Qualitative Study of Teachers' Views of Gendered Play in Kindergarten. **Early Child Development and Care**. v.18, n.5, p. 679-693, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.950260>.

MARTÍNEZ-BELLO, Vladimir E. *et al.* Bodies in the Early Childhood Education Classroom: A Bourdieusian Analysis of Curricular Materials. **Sport, Education and Society**. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1690442>.

MATOS, Camila Trigo. **As relações de gênero como a construção de novos possíveis na Educação Infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 62. 2022.

McMURRAY, Paula. Gender behaviors in an early childhood classroom through an ethnographic lens. **Qualitative Studies in Education**. v. 11, n. 2, p. 271-290, 1998.

MELAND, Aud Torill. Challenging Gender Stereotypes through a Transformation of a Fairy Tale. **European Early Childhood Education Research Journal**. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836589>.

MELAND, Aud Torill; KALTVEDT, Elsa Helen. Tracking Gender in Kindergarten. **Early Child Development and Care**. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>.

MERCADO LIVRE. Disponível em:

<https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-2605067949-camisa-camiseta-uniforme-escolar-p-refeitura-belo-horizonte-_JM> Acesso em: 12 de nov. 2024

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf>

MONEY, John; EHRHARDT, Anke. **Man and woman, boy and girl**. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1972.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida et al. Dancing with the pacifiers: infant's perizhivanya in a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development and Care**. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1482891>.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. **Revista Padéia**. Belo Horizonte. p-147-167, 2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Researchers' subjectivities in a study of infants & toddlers. **International Journal of Research & Method in Education**. United Kingdom, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2167976>.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso**. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 271. 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MÜLLER, Fernanda. Ética no encontro com bebês e seus/suas cuidadores/as. In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, v. 2, 2021.

Disponível em:

<https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021.pdf>

OCHS, Elinor. **Transcription as theory**. In: *Developmental Pragmatics*, New York, Academic Press, 1979, p. 43-72.

ODENBRING, Ylva. Gender, Order and Discipline in Early Childhood Education. **IJEC**, v. 46, p. 345-356, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0121-x>.

OHOUAN, Camila Asato. **As relações de gênero na Educação Infantil a partir da ótica das crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Virgínia Souza. **O processo de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 134. 2019.

PACHECO, Luciana de Bem. **De João à Joana: gênero e brincadeiras - atribuição de significados no contexto da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

PANAFIEL, Kelly Jessie Queiroz. **Letramentos como atividades humanas: uma investigação sobre a construção de sentidos e significados**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, f.320. 2023.

PANAFIEL, Kelly Jessie Queiroz; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. O uso do Banco de Dados de uma pesquisa longitudinal e etnográfica: discussões teórico-metodológicas. **Pro-Posições**, Campinas, v.35, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0002BR>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v.16, n.3, p. 388-415, set/dez. 2016.

PAZ, Cláudia Denís Alves da. **Gênero no trabalho pedagógico da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, f. 149. 2008.

PEARCE, Gemma; BAILEY, Richard P. Football Pitches and Barbie Dolls: Young Children's Perceptions of Their School Playground. **Early Child Development and Care**. v. 181, n.10, p. 1361-1379, 2011.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431- 442, 2005.

PEREIRA, Angélica Silvana. Barbie, Max Stell e os heróis que estão em você: consumo e pedagogias de gênero na produção da criança em tempos de (in)tolerância. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. XXXVIII, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos**.

PINTO, Tatiane de Oliveira. **Entre meninos e meninas: marcas de gênero e recortes de classe nos jogos e brincadeiras infantis na periferia de Viçosa - MG**. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, f.134, 2007.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de, SZWAKO, José. **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia ed., 2009. p. 116-149.

PRIOLETTA, Jessica. Patriarchy in the Preschool Classroom: Examining the Effects of Developmental Ideologies on Teachers' Perspectives and Practices around Play and Gender. **Contemporary Issues in Early Childhood**. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949119831461>.

PRIOLETTA, Jessica; PYLE, Angela. Play and Gender in Ontario Kindergarten Classrooms: Implications for Literacy Learning. **International Journal of Early Years Education**. v. 25, n.4, p. 393-408, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1390446>.

QUAST, Erin. “And He Could Wear a Dress?”: A Preschool Transformative Book Conversation. **International Literacy Association**. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1740>.

RANTALA, Anna; HEIKKILÄ, Mia. Agency, Guidance and Gender -- Interrelated Aspects of Early Childhood Education Settings. **Education 3-13**. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1620305>.

REIS, Débora Barbosa. **O processo de construção da imitação de uma bebê ao longo do seu primeiro ano na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 120, 2021.

REIS, Débora Barbosa; RIBEIRO, Fabíola Aparecida Faria; MATOS, Camila Trigo. “Que bagunça é essa?”. In: Congresso de Estudos da Infância - Politizações e Estesias. 2, p. 353-360, 2019. Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**.

RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da Educação Infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 35, 2012a, Porto de Galinhas. **Anais Eletrônicos**.

RIBEIRO, Fabíola Aparecida Faria. **“A alegria da conquista”**: Análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 203, 2021.

ROBINSON, Kerry H. "Queerying" Gender: Heteronormativity in Early Childhood Education. **Australian Journal of Early Childhood**. v. 30, n. 2, jun, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/183693910503000206>.

ROGOŠIĆ, Silvia; MASKALAN, Ana; KZNAR, Tomislav. Preschool Teachers' Attitudes towards Children's Gender Roles: The Effects of Sociodemographic Characteristics and Personal Experiences of Gender Discrimination. **Problems of Education in the 21st Century**. v. 78, n.3, p.410-422. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.410>.

ROVERI, Fernanda Theodoro. A boneca Barbie e a educação das meninas - um mundo de disfarces. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. XXX, 2007, Caxambu. **Anais Eletrônicos**.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie : tudo o que você quer ser... : ou considerações sobre a educação de meninas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, f. 105, 2008.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Gênero e diversidades na infância: desafios para a formação docente face ao retrocesso curricular. **Laplage em Revista**. v.4, n. especial, p. 115-121, set/dez, 2018.

ROVERI, Fernanda Theodoro; SOARES, Carmem Lúcia. Meninas! sejam educadas por Barbie e "com" a Barbie.... **Educar em Revista**, n. 41, p. 147–163, jul. 2011.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 86, p. 117–136, jan. 2012.

SANTOS, André Pereira dos; BARBATO, Silviane Bonaccorsi; DELMONDEZ, Polianne. Polifonia na Produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 4, p. 758–772, out. 2018.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Interfaces de gênero, infância e Educação Infantil na Pós-graduação em Educação brasileira (1996 a 2015). **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Socialização de gênero na Educação Infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel Oliveira e. Educação Infantil, infância e gênero nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. In:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 39., 2019, Niterói, **Anais Eletônicos**, 2019.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-24, 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **Oxford University Press**. v.91, n. 5, p. 1053-1075. 1986.

SERVOS, Jennifer E.; DEWAR, Brandy A.; BOSACKI, Sandra L. Canadian Early Childhood Educators' Perceptions of Young Children's Gender-Role Play and Cultural Identity. **Journal of Early Childhood Research**. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718X15579740>.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. **Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês**. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 348. 2021.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **EDUCAÇÃO UNISINOS**, v. 24, p. 1-19, 2020.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. **Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa f.89, 2015.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. et al. “Tu é menino, tu vai brincar de boneca, é?!” relações de gênero na Educação Infantil. **Espaço do Currículo**, v.8, n.2, p. 232-243, maio/ago, 2015.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e; MORAIS, Adenilda Bertoldo Alves de. “Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre Educação Infantil. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 38, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos**.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 17–39, jan. 2010.

SILVA, Peterson Rigato da; SILVA, Tássio Jose da; FINCO, Daniela. Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 58, p. e205815, 2020.

SILVA, Tássio Jose da; LISBOA, Wellington Teixeira. A dimensão espacial na produção das culturas infantis: análise das interações entre meninas e meninos nos banheiros da Educação Infantil. **Revista zero a seis**, v.20, n.37, p. 125-141, jan/jun. 2018.

SILVA, Viviane Tolentino da. **O processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara ao longo de três anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, f. 212, 2023.

SIMILI, Ivana Guilherme; SOUZA, Michely Calciolari de. A beleza das meninas nas "dicas da Barbie". **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 200–217, jan. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOARES, Sabrina de Sousa. **Sob a ótica das crianças: cultura de mídia na Educação Infantil e as representações de gênero em desenhos animados**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SOTEVIK, Lena; HAMMARÉN, Nils; HELLMAN, Anette. Familiar play: age-coded heteronormativity in Swedish early childhood education. **European Early Childhood Education Research Journal**. v. 27, n. 4, p. 520-533, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634239>.

SOUZA, Gislene Cabral de. **Educação Infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis?**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, f. 84, 2015.

SOUZA, Rosilene Rodrigues de et al.. Para menino ou menina? Representações culturais de gênero nas embalagens de brinquedos. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 30:e20190391, 2021.

STOCKINGER, Helena. “Why Have You Bought a Black Doll?” How Young Children Talk about Diversity. **Religious Education**. v.114, n.3, p. 328-341, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1603944>.

TARRAYO, Veronica Nogales. Gendered Word (Or World): Sexism in Philippine Preschool English Language Textbooks. **i-manager’s Journal on English Language Teaching**. v. 4, n. 2, p. 25-32, 2014.

TAŞ, Işıl. An Analysis on Play and Playmate Preferences of 48 to 66 Months Old Children in the Context of Gender. **Educational Research and Reviews**. v.13, n.13, p. 511-517, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3355>.

THORNE, Barrie. **Gender Play: Girls and Boys in School**. Open University Press: Buckingham, 1993.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRONTO, Joan. Assistência Democrática e democracia assistencias. **Sociedade e Estado**, n. 22, maio/junho 2007, p. 285-308.

VERESOV, Nikolai; FLEER, Marlyn. Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children’s Development. **Mind, Culture and Activity**, v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>.

VERESOV, Nikolai; VERAкса, Nikolai. Introducing cultural-historical genetic-analytical model for studying child's play: the matryoshka principle - situations within situations covered by situations. **Early Years**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2365180>.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n.33, p. 265–283, jul. 2009.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n.95, p. 407–428, maio 2006.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995. Texto original de 1931.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Quarta aula – o problema do meio na pedologia. In: **7 aulas de L. S. Vigotski**. (trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes), Rio de Janeiro: e-papers, 2018, [original 1932], p. 73-91.

WALLER, Tim. “Let's Throw That Big Stick in the River”: An Exploration of Gender in the Construction of Shared Narratives around Outdoor Spaces. **European Early Childhood Education Research Journal**. v.18, n.4, p. 527-542, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2010.525953>.

WEE, Su-Jeong; KIM, Kyoung Jin; LEE, Youngmi. Cinderella did not speak up!: critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. **Early Child Development and Care**. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417856>.

WEISGRAM, Erica S.; FULCHER, Megan; DINELLA, Lisa M. Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. **Journal of Applied Developmental Psychology**. v.35, p. 401-409, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.06.004>.

WINGRAVE, Mary. Perceptions of Gender in Early Years. **Gender and Education**. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258457>.

WOHLWEND, Karen E. "Are You Guys "Girls"?": Boys, Identity Texts, and Disney Princess Play. **Journal of Early Childhood Literacy**. v.12, n.1, p.3-23, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798411416787>.

WOHLWEND, Karen E. The Boys Who Would Be Princesses: Playing with Gender Identity Intertexts in Disney Princess Transmedia. **Gender and Education**. v. 24, n. 6, p. 593-610, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.674495>.

XAVIER FILHA, Costantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 627–646, set. 2012.

XAVIER FILHA, Costantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. XXXIV, 2011, Natal. **Anais Eletrônicos**.

XAVIER FILHA, Costantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 591–603, maio 2011.

XAVIER FILHA, Costantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, n. spe-1, p. 153–169, 2014.

XU, Yuwei. Does the gender of a practitioner matter in early childhood education and care? Perspectives from Scottish and Chinese young children. **Children & Society**. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/chso.12371>.

ZAGO, Juliana Aparecida. **Gênero e Educação Infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, f. 194, 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 - Produções do Grupo - Teses, Dissertações e Monografias

Título	Autora	Tipo de trabalho (tese/dissertação/ monografia)
As relações de gênero como a construção de novos possíveis na Educação Infantil (2022)	Camila Trigo Matos	Monografia
O processo de construção da imitação da uma bebê ao longo do seu primeiro ano na Educação Infantil (2021)	Débora Barbosa dos Reis	Dissertação
Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês (2021)	Elenice de Brito Teixeira Silva	Tese
“A alegria da conquista”: análise do processo de construção da autonomia ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil (2021)	Fabíola Aparecida Faria Ribeiro	Dissertação
Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades (2021)	Isabela Costa Dominici	Tese
“Não é uma caixa!” uma análise das vivências das crianças na atividade de brincar ao longo de três anos (2024)	Jacqueline da Silva Gonçalves	
Letramento no contexto da Educação Infantil: uma investigação sobre a construção de sentido e significados (2023)	Kelly Jessie Queiroz Penafiel	
Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na Educação Infantil (2022)	Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro	
As vivências no currículo do berçário: as possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas (2020)	Luiza de Paula Cortezzi	Dissertação
O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte (2019)	Virgínia Souza Oliveira	
Tempos e vivências no contexto da Educação Infantil: um diálogo possível (2024)		
O processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara ao longo de três anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte (2023)	Viviane Tolentino da Silva	Tese

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO 2 - Levantamento da Revisão de Literatura

Textos ANPEd

Grupo de Trabalho	Título do trabalho	Autoras/es	Ano
GT07	Educação Infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões	Daniela Finco	2005
GT23	Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero	Flávia de Oliveira Barreto; Mônica Ledo Silvestri	
	A boneca Barbie e a educação das meninas - um mundo de disfarces	Fernanda Theodoro Roveri	2007
	Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da Educação Infantil: alguns achados de pesquisa	Maria Eulina Pessoa de Carvalho	2008
	Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da Educação Infantil	Maria Eulina Pessoa de Carvalho; Eliana Célia Ismael da Costa; Rosemary Alves de Melo	
	O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na Educação Infantil	Gabriela Silveira Meireles	2009
	A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças	Constantina Xavier Filha	2011
	No labirinto da Educação Infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade	Claúdia Maria Ribeiro	2012
GT07	Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas	Márcia Buss-Simão	

Grupo de Trabalho	Título do trabalho	Autoras/es	Ano
GT23	Barbie, Max Steel e os heróis que estão em você: consumo e pedagogias de gênero na produção da criança em tempos de (in)tolerância	Angélica Silvana Pereira	2017
	“Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre Educação Infantil	Francisca Jocineide da Costa e Silva, Adenilda Bertoldo Alves de Moraes	
	Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais - entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas	Renata Aparecida Carbone Mizusaki, Cleomar Ferreira Gomes	
GT07	Educação Infantil, Infância e Gênero nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	Sandro Vinicius Sales dos Santos; Isabel de Oliveira e Silva	2019

Fonte: Elaborado pela autora

Outras bases - Portal de Periódicos Capes, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ANPED, Education Resources Information Center (ERIC)

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
BDTD	Brinquedos e gênero na educação infantil - um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro	Tania Maria Cordeiro de Azevedo	2003	Tese
	Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero	Arlete de Costa	2004	Dissertação
	Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:	Daniela Finco		Tese

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
	relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pre-escola			
ERIC	They Say It's a Cultural Matter: Gender and Ethnicity at Preschool	Sirpa Lappalainen	2004	Artigo Internacional
BDTD	Entre meninos e meninas: marcas de gênero e recortes de classe nos jogos e brincadeiras infantis na periferia de Viçosa - MG	Tatiane de Oliveira Pinto		Dissertação
ERIC	Barbie Princesses and Dinosaur Dragons: Narration as a Way of Doing Gender	Eva Änggård	2005	Artigo Internacional
BDTD	Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil	Judite Guerra		Dissertação
ERIC	A Feminist Poststructuralist Study of Children “Doing” Gender in an Urban Kindergarten Classroom	Mindy Blaise		Artigo Internacional
	“Queerying” Gender: Heteronormativity in Early Childhood Education	Kerry H. Robinson		
	Gender, Gender Relations, and the Social Dynamics of Children's Conversations	Patrick J Leman; Shahina Ahmed; Louise Ozarow		
Scielo	Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte	Ana Lúcia Goulart de Faria	2006	Artigo
ERIC	Deconstructing and Transgressing the Theory-Practice Dichotomy in Early Childhood Education	Hillevi Lenz Taguchi	2007	Artigo Internacional
	When Girls and Boys Play: What Research Tells Us	Jeanetta G. Riley; Rose B. Jones		
BDTD	Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil	Cláudia Denis Alves Paz	2008	Dissertação

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
BDTD	Barbie: tudo o que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas	Fernanda Theodoro Roveri	2008	Dissertação
Scielo	Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças	Odara de Sá Fernandes; Gleice Azambuja Elali		Artigo
ERIC	Teachers' Perceptions of Boys' and Girls' Shared Activities in the School Context: Towards a Theory of Collaborative Play	Pirkko Hyvönen		Artigo Internacional
Incluída	Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos.	Vanessa Ferraz Almeida Neves		Artigo
Scielo	Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder	Claudia Vianna; Daniela Finco	2009	Dissertação
BDTD	Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos	Danielle Lameirinhas Carvalhar		
	De João à Joana: gênero e brincadeiras - atribuição de significados no contexto da educação infantil	Luciana de Bem Pacheco		
Portal Capes	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	Daniela Finco	2010	Tese
	Football pitches and Barbie dolls: young children’s perceptions of their school playground	Gemma Pearce; Richard P. Bailey		Artigo Internacional
	ERIC	When Boys Won't Be Boys: Discussing Gender with Young Children		
	Scielo	Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de		Isabel de Oliveira e Silva; Iza

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
	gênero	Rodrigues Luz		
ERIC	“Let’s Throw That Big Stick in the River”: An Exploration of Gender in the Construction of Shared Narratives around Outdoor Spaces	Tim Waller	2010	Artigo Internacional
Scielo	Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças	Constantina Xavier Filha	2011	Artigo
ERIC	Dealing with Gender in the Classroom: A Portrayed Case Study of Four Teachers	Elida Giraldo; Julia Colyar		Artigo Internacional
Scielo	Meninas! sejam educadas por Barbie e “com” a Barbie...	Fernanda Theodoro Roveri; Carmen Lúcia Soares		Artigo
ERIC	Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes with Young Children	Olaiya E. Aina; Petronella A. Cameron,		Artigo Internacional
	Bodies, Identities and Performances: Reconfiguring the Language of Gender and Schooling	Carrie Paechter	2012	Artigo
	Jimmy’s Baby Doll and Jenny’s Truck: Young Children’s Reasoning about Gender Norms	Clare Conry-Murray; Elliot Turiel		Artigo Internacional
Scielo	A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças	Constantina Xavier Filha		Artigo
ERIC	The Boys Who Would Be Princesses: Playing with Gender Identity Intertexts in Disney Princess Transmedia	Karen E. Wohlwend		Artigo Internacional
BDTD	Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a	Márcia Buss-Simão		Tese

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
	dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas			
Portal Capes	Boys’ bodies in early childhood	Murray Drummond	2012	Artigo Internacional
Scielo	Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém	Michelle Brugnera Cruz Cechin, Thaise da Silva		Artigo
	Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida	Raquel Gonçalves Salgado		
ERIC	Participation and Gender in Circle-Time Situations in Preschool	Anette Emilson, Eva Johansson	2013	Artigo Internacional
Portal Capes	Gênero e embelezamento na educação infantil	Bianca Salazar Guizzo		Artigo
BDTD	Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil	Bruna Bertuol		Dissertação
	Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil : uma análise na perspectiva histórico-cultural	Juliana Lopes Garcia		
Scielo	Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil	Márcia Buss-Simão		Artigo
	Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche			
ERIC	Working with Gender Pedagogics at 14 Swedish Preschools	Margareta Sandström; Jonas Stier; Anette Sandberg		Artigo Internacional

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
ERIC	“Don’t Be Such a Baby!” Competence and Age as Intersectional Co-Markers on Children's Gender	Anette Hellman; Mia Heikkilä; Jeanette Sundhall	2014	Artigo Internacional
Scielo	Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância	Constantina Xavier Filha		
Portal Capes	Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences	Erica S. Weisgram; Megan Fulcher; Lisa M. Dinella		
ERIC	Does Gender Moderate the Association between Children's Behaviour and Teacher-Child Relationship in the Early Years?	Kevin C. Runions		
	Preschool Girls and the Media: How Magazines Describe and Depict Gender Norms	Mikako Hata		Artigo
Portal Capes	“Já pensou pedro com um cabelão de maria chiquinha! Não combina, né?!” Geografia e gênero na educação infantil	Thiago Bogossian		
	“Teacher, come here! Paulo is gonna have a baby”: gender, sexuality and teacher’s training	Tiago Duque		
ERIC	Gendered Word (Or World): Sexism in Philippine Preschool English Language Textbooks	Veronico Nogales Tarrayo		Artigo Internacional
Portal Capes	Gender, Order and Discipline in Early Childhood Education	Ylva Odenbring		
ERIC	Toddlers Master Everyday Activities in Kindergarten: A Gender Perspective	Aud Torill Meland, Elsa Kaltvedt & Elin Reikerås	2015	Dissertação
BDTD	As relações de gênero na educação infantil a partir da ótica das crianças	Camila Asato Ohouan		

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
ERIC	Guys and Dolls: A Qualitative Study of Teachers' Views of Gendered Play in Kindergarten	Meghan Lynch	2015	Artigo Internacional
	A Case Study of Gendered Play in Preschools: How Early Childhood Educators' Perceptions of Gender Influence Children's Play	Rachel Chapman		
	What Can Boys and Girls Do? Preschoolers' Perspectives Regarding Gender Roles across Domains of Behavior	Erin R. Baker, Marie S. Tisak & John Tisak		
BDTD	Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na educação infantil	Francisca Jocineide da Costa e Silva		Dissertação
Portal Capes	“Tu é menino, tu vai brincar de boneca, é?!” Relações de gênero na Educação Infantil	Francisca Jocineide da Costa e Silva <i>et al</i>		Artigo
BDTD	Educação infantil e relações de gênero : o que se inscreve nos corpos infantis?	Gislene Cabral de Souza		Dissertação
Portal Capes	A beleza das meninas nas "dicas da Barbie"	Ivana Guilherme Simili; Michely Calciolari de Souza		Artigo
ERIC	Canadian Early Childhood Educators' Perceptions of Young Children's Gender-Role Play and Cultural Identity	Jennifer E. Servos <i>et al</i>		Artigo Internacional
Portal Capes	Gender flexible pedagogy in early childhood education	Jo Warin; Vina Adriany		Artigo
	“Meninas não desenham carros... mas têm meninas que desenham”: culturas infantis, relações de gênero e histórias em quadrinhos	Marta Regina Paulo da Silva		
	Magia é de menina, aventura é de menino: os binarismos de gênero na infância pela perspectiva da indústria cultural	Wellington Teixeira Lisboa; Tássio José da Silva; Aline da Silva Borges		

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
		Rezende		
ERIC	Gender Beliefs and Embedded Gendered Values in Preschool	Anette Emilson; Anne-Mari Folkesson; Ingeborg Moqvist Lindberg	2016	Artigo Internacional
Portal Capes	O chinelo rosa: corpo e gênero na educação infantil	Camila De Fátima Krug; Rosângela De Fátima Rodrigues Soares		Artigo
ERIC	Discourses on Gender in Early Childhood Education and Care (ECEC) Setting: Equally Discriminated Against	Dragana Pavlović Breneselović; Živka Krnjaja		Artigo Internacional
Portal Capes	Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten	Hege Eggen Børve; Elin Børve		
ERIC ERIC	Reading Gender: A Feminist, Queer Approach to Children's Literature and Children's Discursive Agency	Jennifer Earles		
	Wendy or Tinkerbell? How the Underrepresentation of Girls Impacts Gender Roles in Preschool Special Education	Joanne S. Manwaring		
BDTD	Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista	Juliana Aparecida Zago		Dissertação
Scielo	Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?	Marina Mariano; Helena Altmann		Artigo
ERIC	Perceptions of Gender in Early Years	Mary Wingrave		Artigo Internacional

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
BDTD	Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças	Sandro Vinicius Sales dos Santos		Tese
ERIC	“Pink Is a Girl’s Color”: A Case Study of Bilingual Kindergarteners' Discussions about Gender Roles	So Jung Kim	2016	Artigo Internacional
Portal Capes	Estudos sociológicos sobre infância e gênero no Brasil: o lugar das meninas e dos meninos em publicações científicas (2010-2014)	Ana Claudia Delfini Capistrano de Oliveira	2017	Artigo
ERIC	Tracking Gender in Kindergarten	Aud Torill Meland; Elsa Helen Kaltvedt		Artigo Internacional
	Reproducing (and Disrupting) Heteronormativity: Gendered Sexual Socialization in Preschool Classrooms	Heidi M. Gansen		
	Objects of Conflict: (Re)Configuring Early Childhood Experiences of Gender in the Preschool Classroom	Jennifer Lyttleton-Smith		
	Play and Gender in Ontario Kindergarten Classrooms: Implications for Literacy Learning	Jessica Prioletta; Angela Pyle		
Portal Capes	Playing Princess: Preschool Girls’ Interpretations of Gender Stereotypes in Disney Princess Media	Julia C. Golden; Jennifer Wallace Jacoby		Dissertação
BDTD	Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras	Karine Natalie Barra Godoy		
ERIC	Gender Relations, Comic Books and Children’s Cultures: Between Stereotypes and Reinventions	Marta Regina Paulo da Silva		

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
Portal Capes	Meninos que brincam com bonecas viram meninas? Diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças de 4 a 5 anos	Rafaela Junges; Suzana Feldens Schwertner		Aritgo
	Spaces for gender equity in Australian early childhood education in/between discourses of human capital and feminism	Sheralyn Campbell; Kylie Smith; Kate Alexander		Artigo Internacional
Portal Capes	Cinderella did not speak up’: critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom	Su-Jeong Wee; Kyoung Jin Kim; Youngmi Lee	2017	
BDTD	Simsalamê: vamos brincaduquê? As relações de gênero e o brincar em uma unidade municipal de educação infantil	Andréa Juliana Costa	2018	Dissertação
Scielo	Polifonia na Produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância	André Pereira dos Santos; Silviane Bonaccorsi Barbato; Polianne Delmondez		Artigo
ERIC	“And He Could Wear a Dress?”: A Preschool Transformative Book Conversation	Erin Quast		Artigo
BDTD	Questões de gênero na Educação Infantil: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015	Fernanda Carvalho Cavalcanti		Dissertação
Portal Capes	Gênero e diversidades na infância: desafios para a formação docente face ao retrocesso curricular	Fernanda Theodoro Roveri		Artigo
ERIC	An Analysis on Play and Playmate Preferences of 48 to 66 Months Old Children in the Context of Gender	Isil Tas		Artigo
Portal Capes	The Influence of “Frozen”: Young Children, Performative Gender, and Popular Culture	Janette Kelly-Ware		

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
ERIC	Gender Representation in Children's Books: Case of an Early Childhood Setting	Katarina Filipović		Internacional
ERIC	Situated Decoding of Gender in a Swedish Preschool Practice	Sara Frödén	2018	Artigo Internacional
Portal Capes	A dimensão espacial na produção das culturas infantis: análise das interações entre meninas e meninos nos banheiros da educação infantil	Tássio José da Silva; Wellington Teixeira Lisboa		Artigo
ERIC	Being a Princess: Young Children's Negotiation of Femininities in a Kindergarten Classroom in Indonesia	Vina Adriany		Artigo Internacional
Portal Capes	Gênero e brincadeiras na educação infantil: as relações entre professoras, meninas e meninos	Viviane Drumond; Cleidiane Cardoso da Silva		Artigo
BDTD	Legisladores do Desejo [recurso eletrônico] : uma etnografia das diferenças na educação infantil a partir dos debates da ideologia de gênero	Alex Barreiro	2019	Tese
ERIC	Agency, Guidance and Gender - Interrelated Aspects of Early Childhood Education Settings	Anna Rantala; Mia Heikkilä		Artigo Internacional
	"Why Have You Bought a Black Doll?" How Young Children Talk about Diversity	Helena Stockinger		
	Patriarchy in the Preschool Classroom: Examining the Effects of Developmental Ideologies on Teachers' Perspectives and Practices around Play and Gender	Jessica Prioletta		
	Familiar play: age-coded heteronormativity in Swedish early childhood education	Lena Sotevik; Nils Hammarén; Anette Hellman		
BDTD	"Atira no coração dela" : corpos e scripts de gênero na educação infantil	Michele Lopes Leguiça		Dissertação

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
Portal Capes	Boys Just Don't! Gender Stereotyping and Sanctioning of Counter-Stereotypical Behavior in Preschoolers	Milica M Skocajic <i>et al</i>	2019	Artigo Internacional
ERIC	“The Mouse Looks Like a Boy”: Young Children's Talk about Gender across Human and Nonhuman Characters in Picture Books	Thomas M. Hill Jr.; Katrina Bartow Jacobs		
	Bodies in the Early Childhood Education Classroom: A Bourdieusian Analysis of Curricular Materials	Vladimir E. Martínez-Bello <i>et al</i>		
	Challenging Gender Stereotypes through a Transformation of a Fairy Tale	Aud Torill Meland		
	Free Play, Free Choices? - Influence and Construction of Gender in Preschools in Different Local Contexts	Carina Hjelmér	2020	Dissertação
BDTD	Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na educação infantil	Cássia Cristiane Lopes de Almeida		
ERIC	Teacher Perceptions of Gender Roles, Socialization, and Culture during Children's Physical Play	Dalal Alanazia; Rana Alghamdib; Adil Alghamdib		Artigo Internacional
	Exposing Preschool Children to Counterstereotypical Professional Role Models Using Audiovisual Means: A Small Study in a Preschool in Greece	Eleni Doni		
	Drag Pedagogy: The Playful Practice of Queer Imagination in Early Childhood	Harper Keenan; Lil Miss Hot Mess		
	Becoming a Girl and Boy: Preschool Children's Construction of Gender Roles in the Community and Nursery	Iskender Gelir		
BDTD	Gênero, Infância e Escola: perspectivas etnográficas sobre o trabalho docente com crianças	Ivandiely Pessoa Pinto de Menezes Costa		Dissertação

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
BDTD	Gênero e sexualidade nos cursos de Pedagogia: um estudo sobre a Resolução CNE 002/2015 na formação inicial de professoras do Sudeste	Mariana Gonçalves Fabricio	2020	Dissertação
Scielo	Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte	Peterson Rigato da Silva; Tassio José da Silva; Daniela Finco		Artigo
BDTD	Sob a ótica das crianças: cultura de mídia na educação infantil e as representações de gênero em desenhos animados	Sabrina de Sousa Soares		Dissertação
Portal Capes	Interfaces de gênero, infância e educação infantil na pós-graduação em educação brasileira (1996 a 2015)	Sandro Vinicius Sales dos Santos		Artigo
Scielo	Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina	Sandro Vinicius Sales Santos; Isabel de Oliveira e Silva		
ERIC	Preschool Teachers’ Attitudes towards Children’s Gender Roles: The Effects of Sociodemographic Characteristics and Personal Experiences of Gender Discrimination	Silvia Rogošić, Ana Maskalan, Tomislav Krznar		Artigo Internacional
Portal Capes	Does the gender of a practitioner matter in early childhood education and care? Perspectives from Scottish and Chinese young children	Yuwei Xu		
	Beyond gender binaries: pedagogies and practices in early childhood education and care (ECEC)	Yuwei Xu; Jo Warin; Martin Robb		
BDTD	Relações de gênero na educação infantil: tensões contemporâneas e expressões de resistência de docentes da rede pública municipal de educação de Belo Horizonte	Cláudia Silva Ribeiro Cruz	2021	Dissertação
Scielo	Gender expectations and their crossings in playtime activities in Early	Jéssica Fernanda Schmitz Coelho <i>et</i>		Artigo

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
	Childhood Education	<i>al</i>		
Scielo	Gênero e geração: dimensões do cuidado nas relações educativas na Educação Infantil	Juliana Schumacker Lessa; Márcia Buss-Simão	2021	Artigo
ERIC	“Are You Guys “Girls”?”: Boys, Identity Texts, and Disney Princess Play	Karen E. Wohlwend		Artigo Internacional
Portal Capes	Boys, weapon toys, war play and meaning-making: prohibiting play in early childhood education settings?	Mia Heikkilä		
ERIC	Moving beyond ‘Gender-Neutral’: Creating Gender Expansive Environments in Early Childhood Education	Rachel Chapman		
Portal Capes	Fotonarrativas de práticas pedagógicas: uma análise sobre as percepções de gênero na educação infantil	Raquel Aparecida Batista; Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama		Artigo
Scielo	Para menino ou menina? Representações culturais de gênero nas embalagens de brinquedos	Rosilene Rodrigues de Souza		
ERIC	Playing Gender(s): The Re/Construction of a Suspect 'Gender Identity' through Play	Sofia Brito; Nuno Santos Carneiro; Conceição Nogueira		Artigo Internacional
	Gender Stereotypes and Biases in Early Childhood: A Systematic Review	Tania L. King <i>et al</i>		
	Culture Influences the Development of Children's Gender-Related Peer Preferences: Evidence from China and Thailand	Yang Wang <i>et al</i>		
BDTD	O brincar e as relações de gênero e sexualidade na educação infantil	Ana Thamiris Batista de Farias		Dissertação
ERIC	Gender in Education: A Systematic Review of the Literature in Turkey	Sevilay Aydemir, Eda Öz, Gürcü		Artigo

Base	Título do trabalho	Autores/as	Ano	Tipo de trabalho: Dissertação /Tese/ Artigo
		Erdamar	2022	Internacional
Scielo	Evaluation of a Formative Intervention on Sexuality and Gender for Early Childhood Education Teachers	Thais Blankenheim; Adolfo Pizzinato; Ângelo Brandelli Costa		Artigo

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO 3 - Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE - 62621316.9.0000.5149

Interessado(a): Prof. Vanessa Ferraz Almeida Neves
Depto. Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 17 de fevereiro de 2017, o projeto de pesquisa intitulado “**Infância e escolarização em bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I)**”, bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG

ANEXO 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Carta aos pais e/ou responsáveis

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizaremos a pesquisa **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”** na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos **observações e filmagens** da rotina que as professoras e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas com as professoras e os familiares das crianças. As entrevistas e a filmagem dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e as professoras serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma.

As filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada. Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha

participação na pesquisa: **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

(Nome completo da criança)

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou e-mail vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Carta aos Professores

Prezado/a Professor/a,

Realizaremos a pesquisa **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”** na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos observações e filmagens da rotina que as professoras e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas com as professoras e os familiares das crianças. As entrevistas e a filmagem dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e as professoras serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma. As filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada. Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017

(Assinatura do/a professor/a)

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou e-mail vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 6 - Modelo Pôster Apresentado como devolutiva para as crianças no final de 2022



AS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO A CONSTRUÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

nepei
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil

Camila Trigo Matos – Graduação em Pedagogia
Orientação: Profa Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves



Objetivo: Compreender como as crianças e professoras constituem relações de gênero no contexto da turma pesquisada ao longo de 2019.

Profa. Silvani: *“Menino brinca do que ele quiser, não pode falar: menino não brinca de boneca...”*

